

Año LVII. urtea

140 - 2025

Uztaila-abendua

Julio-diciembre



FONTES

LINGVÆ

VASCONVM

STVDIA ET DOCUMENTA

Fontes Linguae Vasconum. Studia et Documenta

Año LVII. urtea - N.º 140. zk. - 2025

Uztaila-abendua / Julio-diciembre



FONTES LINGUAE VASCONUM. STUDIA ET DOCUMENTA

Euskal hizkuntzalaritzako aldizkaria, 1969. urteaz geroztik argitaratua.

Seihilabetekaria.

<https://revistas.navarra.es/index.php/FLV/>

ARGITALPEN BATZORDEA:

ZUZENDARIA: Ekaitz Santazilia Salvador (Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa, Espainia).

ERREDAKZIO KONTSEILUA: Dorota Krajewska (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, Espainia) • Amaia Marquina Obanos (Nafarroako Gobernua, Espainia) • Eneko Zuloaga San Román (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, Espainia)

BATZORDE ZIENTIFIKOA: Carolyn J. Benson (Columbia University, AEB) • Iñaki Camino Lertxundi (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, Espainia) • Lyle R. Campbell (University of Hawai'i at Mānoa, AEB) • Lisa L. Cheng (Leiden University, Herbehereak)

Greville G. Corbett (University of Surrey, Erresuma Batua) • Jeroen Darquennes (Université de Namur, Belgika) • Joaquín Gorrochategui Churrua (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, Espainia)

Juan Manuel Hernández-Campoy (Universidad de Murcia, Espainia) • José Ignacio Hualde (University of Illinois at Urbana-Champaign, AEB) • Iraide Ibarretxe-Antuñano (Universidad de Zaragoza, Espainia)

Georg A. Kaiser (Universität Konstanz, Alemania) • Joseba Andoni Lakarra Andrinua (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, Espainia) • Danilo Manera (Università degli Studi di Milano, Italia) • Céline Mounole Hiriart-Urruty

(Université de Pau et des Pays de l'Adour, IKER UMR5478, Frantzia) • Maria Polinsky (University of Maryland, AEB) • Liina Pylkkanen (New York University, AEB) • Gijsbert Rutten (Leiden University, Herbehereak)

Mario Santana (University of Chicago, AEB) • Blanca Urgell Lázaro (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, Espainia).

IDAZKARIA: Jesús Arana Palacios (Nafarroako Gobernua, Espainia).

ERREDAKZIOA ETA ADMINISTRAZIOA:

Nafarroako Gobernua. Argitalpen Bulegoa

Navarrería kalea, 39. 31001 Iruña

TEL: 848 424 732 • fontes@navarra.es

HARPIDETZAK:

Nafarroako Gobernuaren Argitalpen Funtsa

Navas de Tolosa kalea, 21. 31002 Iruña

TEL: 848 427 121

fondo.publicaciones@navarra.es

<https://publicaciones.navarra.es>

Artikuluak ataleko testuendako, sistema anonimo bat erabiliko da (itsu bikoitza), kanpoko gutxienez ere bi aditu izanen direlarik aztertzaile.

Testuen gaineko erantzukizun osoa egileena da.

Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) lizentzia baten azpian.

Aldizkari hau ondoko hauetan dago sartuta:

Capes; Centro de Documentación César Borgia; COPAC; Copernicus International (ICI); Dialnet; DICE; DOAJ; EBSCO Essentials; Emerging Sources Citation Index (ESCI, Web of Science); ERIH Plus; Generalif; INGUMA; InRech; ISOC; ISSN Register online; Latindex; Linguist List; MIAR; MLA-Modern Language Association database; NPI-Norwegian Register for Scientific Journals; Recolecta; REGESTA IMPERII; ResearchBib; RESH; Road; Scientific Indexing Services; Scopus; SJIF; SUDOC; ULRICH's; ZDB. Scopus (2024): CiteScore 0.7 (458/1126, Percentil 59, Q2); SJR 0,109; SNIP 0,209 • Journal Citation Reports (JCR) 2024: JIF 0.1 (Linguistics Q4); JCI 1.19 (Language & Linguistics Q1, Linguistics Q2, Literature Q1) • Dialnet Métricas 2024: 0,03 (C3 Filología Hispanikoa/C4 Filologiak) • CIRC: A maila (Giza Zientziak); B maila (Gizarte Zientziak) • CARHUS+ (2025): A maila (Filologia, Hizkuntzalaritza eta Soziolinguistika) • ICDS (MIAR) 2021 = 10 • ICV (ICI) 2020 = 85.10 • SJIF 2023 = 6.202.

© Nafarroako Gobernua. Kultura eta Kirol Departamentua
Vianako Printzea Erakundea-Kultura Zuzendaritza Nagusia

© Egileena.

LG NA 184-1969

ISSN: 0046-435X • ISSN-e: 2530-5832 • ISSN-L: 0046-435X

DISEINUA: Giovanni Malucelli

KONPOSIZIOA: NB Servicios Gráficos

INPRIMAKETA: Linegrafic, S. A.



FONTES LINGVAE VASCONUM. STUDIA ET DOCUMENTA

Revista de lingüística vasca, editada desde 1969.

Publicación semestral.

<https://revistas.navarra.es/index.php/FLV/>

CONSEJO EDITORIAL:

DIRECTOR: Ekaitz Santazilia Salvador (Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa, España).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Dorota Krajewska (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, España) • Amaia Marquina Obanos (Gobierno de Navarra, España) • Eneko Zuloaga San Román (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, España)

COMITÉ CIENTÍFICO: Carolyn J. Benson (Columbia University, EEUU)

Iñaki Camino Lertxundi (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, España)

Lyle R. Campbell (University of Hawai'i at Mānoa, EEUU). Lisa L. Cheng (Leiden University, Países Bajos)

Greville G. Corbett (University of Surrey, Reino Unido) • Jeroen Darquennes (Université de Namur, Bélgica)

Joaquín Gorrochategui Churrua (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, España)

Juan Manuel Hernández-Campoy (Universidad de Murcia, España) • José Ignacio Hualde (University of Illinois at Urbana-Champaign, EEUU) • Iraide Ibarretxe-Antuñano (Universidad de Zaragoza, España)

Georg A. Kaiser (Universität Konstanz, Alemania) • Joseba Andoni Lakarra Andrinua

(Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, España)

Danilo Manera (Università degli Studi di Milano, Italia) • Céline Mounole Hiriart-Urruty

(Université de Pau et des Pays de l'Adour, IKER UMR5478, Francia) • Maria Polinsky (University of Maryland, EEUU)

Liina Pylkkanen (New York University, EEUU) • Gijsbert Rutten (Leiden University, Países Bajos)

Mario Santana (University of Chicago, EEUU)

Blanca Urgell Lázaro (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, España).

SECRETARIO: Jesús Arana Palacios (Gobierno de Navarra, España).

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

Gobierno de Navarra. Negociado de Publicaciones

Navarrería, 39. 31001 Pamplona

TEL: 848 424 732 • fontes@navarra.es

SUSCRIPCIONES:

Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra

Navas de Tolosa, 21. 31002 Pamplona

TEL: 848 427 121

fondo.publicaciones@navarra.es

<https://publicaciones.navarra.es>

Los textos de la sección de Artículos serán sometido a un sistema anónimo (doble ciego) de revisión por pares de al menos dos especialistas externos.

El contenido de los textos es de exclusiva responsabilidad de los autores.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0).

Revista incluida en:

Capes; Centro de Documentación César Borgia; COPAC; Copernicus International (ICI); Dialnet; DICE; DOAJ; EBSCO Essentials; Emerging Sources Citation Index (ESCI, Web of Science); ERIH Plus; Generalif; INGUMA; InRech; ISOC; ISSN Register online; Latindex; Linguist List; MIAR; MLA-Modern Language Association database; NPI-Norwegian Register for Scientific Journals; Recolecta; REGESTA IMPERII; ResearchBib; RESH; Road; Scientific Indexing Services; Scopus; SJIF; SUDOC; ULRICH's; ZDB. Scopus (2024): CiteScore 0.7 (458/1126, Percentil 59, Q2); SJR 0,109; SNIP 0,209 • Journal Citation Reports (JCR) 2024: JIF 0.1 (Linguistics Q4); JCI 1.19 (Language & Linguistics Q1, Linguistics Q2, Literature Q1) • Dialnet Métricas 2024: 0,03 (C3 Filología Hispánica/C4 Filologíak) • CIRC: categoría A (Ciencias Humanas); categoría B (Ciencias Sociales) • CARHUS+ (2025): categoría A (Filología, Lingüística y Sociolingüística) • ICDS (MIAR) 2021 = 10 • ICV (ICI) 2020 = 85.10 • SJIF 2023 = 6.202.

© Gobierno de Navarra. Departamento de Cultura y Deporte
Dirección General de Cultura-Institución Príncipe de Viana

© De los autores

DL NA 184-1969

ISSN: 0046-435X • ISSN-e: 2530-5832 • ISSN-L: 0046-435X

DISEÑO: Giovanni Malucelli

COMPOSICIÓN: NB Servicios Gráficos

IMPRESIÓN: Linegrafic, S. A.



FONTES LINGUAE VASCONUM. STUDIA ET DOCUMENTA

Journal of Basque Linguistics, aimed at the academic community and published since 1969.

Biannual publication.

<https://revistas.navarra.es/index.php/FLV/>

EDITORIAL BOARD:

CHIEF EDITOR: Ekaitz Santazilia Salvador (Public University of Navarre/Nafarroako Unibertsitate Publikoa, Spain).

EDITORIAL BOARD: Dorota Krajewska (University of the Basque Country/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, Spain) • Amaia Marquina Obanos (Government of Navarre, Spain) • Eneko Zuloaga San Román (University of the Basque Country/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, Spain)

SCIENTIFIC COMMITTEE: Carolyn J. Benson (Columbia University, USA) • Iñaki Camino Lertxundi (University of the Basque Country/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, Spain) • Lyle R. Campbell (University of Hawai'i at Mānoa, USA).

Greville G. Corbett (University of Surrey, UK) • Jeroen Darquennes (Université de Namur, Belgium).

Joaquín Gorrochategui Churrua (University of the Basque Country/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, Spain)

Juan Manuel Hernández-Campoy (Universidad de Murcia, Spain)

José Ignacio Hualde (University of Illinois at Urbana-Champaign, USA)

Iraide Ibarretxe-Antuñano (Universidad de Zaragoza, Spain) • Georg A. Kaiser (Universität Konstanz, Germany)

Joseba Andoni Lakarra Andrinua (University of the Basque Country/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, Spain)

Danilo Manera (Università degli Studi di Milano, Italy) • Céline Mounole Hiriart-Urruty

(Université de Pau et des Pays de l'Adour, IKER UMR5478, France) • Maria Polinsky (University of Maryland, USA)

Liina Pylkkanen (New York University, USA) • Gijsbert Rutten (Leiden University, The Netherlands)

Mario Santana (University of Chicago, USA)

Blanca Urgell Lázaro (University of the Basque Country/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, Spain).

SECRETARY: Jesús Arana Palacios (Government of Navarre, Spain).

EDITORIAL OFFICE AND ADMINISTRATION:

Gobierno de Navarra. Negociado de Publicaciones

Navarrería, 39. 31001 Pamplona, Spain

TEL: +34 848 424 732 • fontes@navarra.es

SUBSCRIPTIONS:

Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra

Navas de Tolosa, 21. 31002 Pamplona, Spain

TEL: +34 848 427 121

fondo.publicaciones@navarra.es

<https://publicaciones.navarra.es>

Texts in the Articles section are subjected to double-blind peer review by at least two external specialists.

The contents of the texts are the sole responsibility of the authors.

Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).

Journal included in:

Capes; Centro de Documentación César Borgia; COPAC; Copernicus International (ICI); Dialnet; DICE; DOAJ; EBSCO Essentials; Emerging Sources Citation Index (ESCI, Web of Science); ERIH Plus; Generalif; INGUMA; InRech; ISOC; ISSN Register online; Latindex; Linguist List; MIAR; MLA-Modern Language Association database; NPI-Norwegian Register for Scientific Journals; Recolecta; REGESTA IMPERII; ResearchBib; RESH; Road; Scientific Indexing Services; Scopus; SJIF; SUDOC; ULRICH's; ZDB. Scopus (2024): CiteScore 0.7 (458/1126, Percentil 59, Q2); SJR 0,109; SNIP 0,209 • Journal Citation Reports (JCR) 2024: JIF 0.1 (Linguistics Q4); JCI 1.19 (Language & Linguistics Q1, Linguistics Q2, Literature Q1) • Dialnet Métricas 2024: 0,03 (C3 Hispanic Philology/C4 Philologies) • CIRC: A category (Human Sciences); B category (Social Sciences) • CARHUS+ (2025): A category (Philology, Linguistics and Sociolinguistics) • ICDS (MIAR) 2021 = 10 • ICV (ICI) 2020 = 85.10 • SJIF 2023 = 6.202.

© Government of Navarre. Department for Culture and Sports
General Directorate of Culture-Príncipe de Viana Institution

© The authors.

LD NA 184-1969

ISSN: 0046-435X • ISSN-e: 2530-5832 • ISSN-L: 0046-435X

DESIGNED BY: Giovanni Malucelli

LAYOUT BY: NB Servicios Gráficos

PRINTED BY: Linegrafic, S. A.

Country of Publisher: Spain

Sumario / Aurkibidea

Fontes Linguae Vasconum. Studia et Documenta

Año LVII. urtea - N.º 140. zk. - 2025

Uztaila-abendua / Julio-diciembre

ARTIKULUAK / ARTÍCULOS / ARTICLES

Eguraldiaz mintzatzea, kultur jarduera Kepa Diéguez Barahona	229
Exploring lexical diversity in Basque news: original vs. machine-translated texts Amaia Solaun Martínez, Nora Aranberri Monasterio	273
Mendigatzaren gutunetako <ss>: hautu grafikoaren jatorriaz Leyre Rojo Horrillo	317
Hizkuntza-errutinak: euskarazko ahozko oinarrizko komunikazioan trebatzeko ibilbidea Agurtzane Azpeitia Eizagirre, Olatz Bengoetxea Manterola, Idurre Alonso Amezua	349
Genero-alborapena Elia itzultzaile automatikoan, euskaratik gaztelaniarako norabidean Klara Ceberio Berger, Aitziber Elejalde, Elizabete Manterola Agirrezabalaga, Eneko Sagarzazu Martinez, Zuriñe Sanz-Villar, Naroa Zubillaga Gomez	383
Bigarren Hezkuntzan eskola-hizkuntza garatzeko diziplinarteko diseinu bat: kasu-azterketa bat Oihana Leonet, Olatz Lucas, Ane Lamarka	405
Intimitatearen idazketa Miren Agur Meaberen <i>Kristalezko begi bat</i> liburuan Elena Olave Duñabeitia	433
Hizkera-mailaren araberrako ahoskera-aldakortasuna: euskara ikasteko modua aztergai Irati Urreta Elizegi	451
Karmele Erraztiren iturriak euskal emakume-eredua eta olerkarien genealogia femeninoa eraikitzeko Enara San Juan Manso	479

Sumario / Aurkibidea

Euskarazko alfabetatze goiztiarra: dispositibo didaktikoen ezaugarritzea eta sailkapena Diego Egizabal Ollokiegi, Agurtzane Azpeitia Eizagirre, Arantza Ozaeta Elorza	505
---	-----

VARIA

<i>In memoriam.</i> Koldo Artola Kortajarena (1938 – 2025) Ekaitz Santazilia	543
---	-----

Idazlanak aurkezteko arauak / Normas para la presentación de originales / Rules for the submission of originals	551
--	-----

ARTIKULUAK
ARTÍCULOS
ARTICLES

Eguraldiaz mintzatzea, kultur jarduera

Hablar del tiempo atmosférico, tarea cultural

Talking about weather, cultural activity

Kepa Diéguez Barahona

Ikertzaile beregaina

kepa.diegez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2390-251X>

DOI: <https://doi.org/10.35462/flv140.1>

Jasotze data: 2024/11/06. Behin-behineko onartze data: 2025/05/11. Behin betiko onartze data: 2025/10/05.



Lan hau *Creative Commons Aitortu-EzKomertziala 4.0 Nazioartekoa* lizentzia baten mende dago.

LABURPENA

Aroaz mintzatzea, eguneroko jarduera, ez da hutsala: kultur ekintza aparta da, hiztunak bere baitan dauzkan hizkuntza- eta kultura-tresna guztiak abian jartzen baititu, zenbaitetan oharkabea, baina beste zenbaitetan ohartuki. Hori azaltzeko, lehen-dabizi, kulturaren kontzeptuaren nondik norakoaz jabetzeaz gain, hizkuntzaren eta kulturaren uztardura zertan den adierazten da, etnolinguistikaren ildo egokiena dela ikertzeko agertuz. Jarraian, azaltzen da eguraldia hizpide izanda hiztunen adimen-be-giak nolako nozioak sortu dituen. Sailkapen etnolinguistikoa ematen da jasotako ter-mino guztien berri, alderdi kulturala eta kognitiboa kontuan harturik. Azkenik, zen-bait ondorio plazaratzen dira.

Gako hitzak: eguraldia; lexikoa; etnolinguistika; kultura; kognizioa.

RESUMEN

Hablar del tiempo atmosférico, una actividad cotidiana, no es algo trivial; es un acto cultural destacado. Se activan todas las herramientas lingüísticas y culturales que se poseen, algunas veces de manera inconsciente, pero otras de manera consciente. En primer lugar, se profundiza en el concepto de cultura y de su fusión con el lenguaje, demostrando que el enfoque etnolingüístico es el más adecuado para investigarlo. Seguidamente, se describe cómo el tema del tiempo ha generado ciertas nociones en la mente de los hablantes. Se proporciona una clasificación etnolingüística de todos los términos recogidos, primando los aspectos culturales y cognitivos para llegar a ciertas conclusiones.

Palabras clave: tiempo atmosférico; léxico; etnolingüística; cultura; cognición.

ABSTRACT

Speaking about the weather, a daily activity, is not trivial: it is a unique cultural act, as the speaker activates all the linguistic and cultural tools they possess, sometimes unconsciously, but sometimes consciously. To explain this, we first delve into the concept of culture and the fusion of language and culture, demonstrating that the ethnolinguistic approach is the most suitable for investigation. Then, we explore how discussing the weather has shaped certain notions in the minds of speakers. An ethnolinguistic classification of all the collected terms is provided, taking cultural and cognitive aspects into account. Finally, some conclusions are presented.

Keywords: weather; lexicon; ethnolinguistics; culture; cognition.

1. SARRERA. 2. EREMU ETNOLINGUISTIKOA. 2.1. Kultura zertan den. 2.2. Lexikoa zertan den. 2.3. Kulturaren eragina lexikoan. 2.4. Hizkuntza eta kognizioa. 2.5. Zientzia eta lexikoa. 3. EGURALDIAREN EGOERA HIZPIDE IZATEA. 4. SAILKAPEN ETNOLINGUISTIKOA. 4.1. Eguraldia bera izendatzeko terminoak. 4.2. Nola dagoen eguraldia eta nolakoa den. 4.3. Eguraldiari buruzko jarduerak. 4.4. Egoerei edo aldiei lotutako eguraldia. 4.5. Nolako eguraldia egongo den asmatzeko egunak. 5. ONDORIOAK. 6. LABURDURAK. 7. ERREFERENTZIAK.

1. SARRERA

Artikulu honetan aditzera emango da norainoko garrantzia daukan kulturak lexikoaren eraketan. Ez dago aditurik hizkuntza eta kultura banaezinak direla ukatzen denik: hizkuntzak kulturari eragiten dio, eta kulturak hizkuntzari. Elkarrekin bizi dira, eta elkarri eragiten diote: hizkuntzalaritzaren ildoan artean, etnolinguistikak jorratzen du hobekien hizkuntzaren eta kulturaren arteko uztardura (Martin Camacho, 2016). Elkarrekintza hori argitara emateko, eguraldiaren lexikotik, harexetaz mintzatzea hautatu da elkarren beharrian hori ezin hobekiago islatzen da eta. Ezbairik gabe, mintzaira baten lexikoan ispilatzen da hizkuntza-komunitate baten kultura; halabeharrez, adierazi egin behar da. Nolanahi ere, harreman hori ulertzeko bidea ez da samurra, malkar samarra da, eta horretarako, segidan, urraspidearen berri emango da, irakurlea harreman horretaz era egokian jabetuko bada. Ez da dirudien bezain gaitza, aukeratzeko bidezidorra aproposa bada. Metodologia etnolinguistikoa sakondu nahi duenak jotzea dauka egileak urtaroei buruz egindako azken artikulura (Diéguez, 2024). Hantxe azaltzen da luze eta zabal nola sailka daitezkeen datu linguistikoak etnolinguistikaren arabera.

Lehenengo eta behin, kulturaren eta lexikoaren barne-muinak azaleratu behar dira, zer den kultura, zer den lexikoa; izan ere, hori zedarritu gabe, nekez ulertuko da artikulu honen mamia. Behin kontzeptu horiek xehatuta, aztertuko da nola eragiten dion kulturak lexikoari, nolako hazkurria ematen dion, nola eguneroko bizimoduak, ekanduek eta aiturek ziprztintzen duten lexikoa, nola ematen dituzten osagaiak hizkuntza baten lexikoa eraikitzeke: motor sendo, errime eta gotorra dugu kultura.

Aurrerago azalduko da eguraldiaren egoera hizpide izatea ez dela gizakion jarduera txatxarra; aspalditxotik transmititutako jakintzaren bitartez, kontu sozial eta kultural ugariren berri ematen da oharkabeen. Baina, jakina, ez dago lexikoaren eta kulturaren arteko azterketa sakonik, hitz-corpus zabal eta sendo batez baliatu ezean. Gaur egun, corpusak¹ erabiltzea aski ataza erraz bilakatu da Interneti esker: ia oro daukagu amaraunean, eta horrek ikertzaileari lana ikaragarri errazten dio.

Guztiarekin ere, egin beharreko lana ez da nolanahikoa, xehe-xehe, goitik behera, miatu behar dira corpusak taxuzko ondorioetara iristeko. Zerbait ahazteak sistema guztia aldarazten du. Arakatze hori eginda, jasotako eguraldiaren gaineko herri-kontzeptuak azalduko dira.

Aipatu bezala, horrainoko bidea malkar samarra izango da, baina ordurako nahiko zelaituta egongo da: herri-kontzeptuez baliaturik, sailkapen etnolinguistikoa egingo da, betiere, kulturak lexikoan daukan eragina nabarmenduz, hau da, anabasa dirudien herri-berbategia ordenatu egingo da irizpide etnolinguistikoen bitartez. Hasteko, eguraldia bera izendatzeko terminoak azalduko dira; horren baitan, eguneko eguraldia nola adierazten den aztertuko da. Segidan, zer den klima eta zer den eguraldia (sarritan nahasten dira), eta klimari nola irizten zaion.

Lehendabiziko atal hori urraturik, eguraldia nola dagoen eta nolakoa den adierazteko hitzak eta esapideak azalduko dira, aipatu bezala, hizkuntza eta kultura uztartuz. Segidan, nolakotasun horren barruan, lehenengo eta behin, eguraldi on eta egokia nola izendatzen den aztertuko da, eta, jarraian, ifrentzua, eguraldi txarrari nola irizten zaion.

Baina, eguraldi kontuetan, denak ez dira izenak eta izenondoak bakarrik, jarduerak ere izaten dira, eta hori dela eta, ikuspegi etnolinguistikotik esapideak eta esamoldeak ere aztertuko dira. Jarduerak banan-banan xehatuko dira, irakurleak aiseago ulertzen dituzan.

Horrenbestez, dagoeneko koadroa ia osorik margoturik dugu, baina kontu garrantzitsu bat falta dugu: egoerei edo aldiei lotutako eguraldia tarteko, zein izen, izenondo eta esapide erabiltzen diren han-hemenka. Eredu horretan bikain islatzen da kulturaren eta lexikoaren arteko harremana. Osagarri gisa, eguraldia asmatzeko egunen gaineko izendapenak azaltzen dira.

Azkenik, bidezidor guztia urraturik, zenbait ondorioen berri ematen da, egindako bidea argiago gera dadin. Ziurrenik, ordurako, irakurlea bere ondorioetara iritsita

1 Iturri nagusiak honako hauek dira: DVEF, *Diccionario Vasco Español-Francés* (Azkue, 1905-1906/1969); DRALV, *Diccionario Retana de Autoridades de la Lengua Vasca* (Akesolo et al., 1991); EH, *Euskaltzaindiaren Hiztegia*; EHHA, *Euskal Herriko Hizkeren Atlas* (Euskaltzaindia, 2008) eta OEH, *Orotariko Euskal Hiztegia* (Mitxelena & Sarasola, 1987 – 2005). Azken honek ezin konta ahal liburu eta ikerlan biltzen ditu bere baitan. Mokoroaren ikerlana ere nabarmendu behar da, hala nola Iñaki Gaminderen Bizkai aldeko lana eta Joxe Landak *Gara* egunkarian egindako aro-iragarpenak.

egongo da, baina berriz gauza bera diogu: zoragarria da eguraldi-kontuetan euskararen narotasuna, eta zorigaitzez, euskarari berari osoki hartuta gertatzen zaion bezala, lexiko-higadura gero eta latzagoa da.

2. EREMU ETNOLINGUISTIKOA

2.1. Kultura zertan den

Kulturaren definizioan sakontzeko, egin daitekeen biderik labur eta errazena euskararen hiztegi-tara jotzea da, *kultura* nola definitzen duten aintzat hartzeko; adibidez, hau bazter utziko dugu: «gizaki baten jakintza eta ezagutza, ikastearen, irakurtzearen, bidaien, telebistaren, ikus-entzunezkoen, sare sozialen eta abarren bitartez». Hori ez dugu inongo hiztegitan aurkituko, baina *vox populi* izaten da. Horrelaxe ulertzen du jende askok kultura. Ez daukagu euskaraz hitzen definizioa ematen duen hiztegi askorik, baina dauzkagunetan sakondurik, bat egiten dugu honako definizio hauekin:

Herri edo zibilizazio bateko gizarte-egitura eta ezagutza edo fenomeno zientifiko, edo fenomeno zientifiko, artistiko edo erlijiosoen multzoa; gizakiak gizartean ikasten dituen jokamoldeen multzoa, herentzia biologikoaren bidez hartutakoari kontrajarria (*Harluxet* hiztegi entziklopedikoa).

–Gizarteetan, ikasten diren jokamoldeen multzoa; herri edo zibilizazio baten buru-lanaren emaitzen multzoa (EH).

Definizio horiek aztertuz gero, funtsezko ezaugarriak azaleratuko dira: *kultura*, lehenik, bi esparru handiren inguruko errealtate-multzoari dagokio: immaterialari buruzkoa (izaera espiritual, psikiko edo mentalagatik), eta materialari buruzkoa. Ondorioz, kulturaren emaitzak immaterialak zein materialak izan daitezke, berez naturari kontrajarriak. Natura da gizakiari berez dagokiona, gizakiak berak esku hartu gabe, alegia, dela izaki gisa dagokiona (gorputza, organoak, gogoa...), dela ingurumenari dagokiona (lurra, ibaiak, izakiak...); kultura, oster, hauxe izango litzateke: gizakiak naturari eragitean landu eta egindako produktuen multzoa, gorputzez zein gogoz jardutean (Casado Velarde, 1988, 11.-12. or.). Adibide xume eta erraz bat: arrautza bat, berez, natura da, oiloak errundakoa; baina jateko frijituz gero, kultura izango da, produktu kulturala da, natura eraldatu dugu eta; transformazio-prozesua jasan du. Hortaz, arte guztiak kultura dira, nolabait, natura eraldatzen saiatzen baitira. Gure artikulua muinera etorrira, eguraldiaren herri-eremua edo eremu etnometeorologikoa, aipa dezagun *mataza* artilez osatutako multzoa dela, «euskarririk gabe bira handietan bildurik dagoen haria» (EH), baina elur-maluta (handia) adierazteko erabiltzen badugu, prozesu kultural baten ondorioa da, irudi batez, nolabait, natura eraldatu baitugu metafora baten bitartez. Eguraldiari buruzko lexikoa metafora eder ugariz osaturik dago. Prozesu kognitiboen bitartez garatzen dira hizkuntzen lexikoak. Hiztunek hizkuntza baten lexikoa garatzen dute adimen-begiaren bidez: irudi-multzo egituratua eratzen dute. Palmer-ek (2000) egindako

ikerlanean adimenaren iruditeria² jotzen du ardatzat hizkuntzak eta kulturak iker-tzean: «hizkuntza adimenaren iruditerian erabilitako hitzezko sinbolo-jokoa da. Adime-naren begiaz, *mind's eye*, ikusten duguna da iruditeria, eta osterantzeko sentsazio eta sentipen batzuk». Haren ikuspegiaren arabera, «irudikatzen duguna pertzepzio-forma guztien bidez lortutako esperientzietan oinarrituta dago, eta, gainera, hitz egiten dugu» (Palmer, 2000 apud Diéguez, 2021, 34. or.). Joera bertsukoa da ikerlan honen izenbu-rua: «Hablar y pensar, tareas culturales» (Velasco, 2003); mintzatzea eta pentsatzea kultur jarduerak dira, eta eguraldiaz mintzatzea ere, inolako zalantzarik gabe, kultur jarduera dugu. Ezagun da hizkuntzen eremu batzuen lexikoa natura eraldatzeagatik sor-tzen dela, hots, kulturaren eraginez produktu kulturalak gauzatzen dira; nahitaezkoa da kulturaren eta hizkuntzaren arteko uztardura, hizkuntzak aurrera joango badira.

2.2. Lexikoa zertan den

Kulturaren nondik norakoa ezarriz gero, azter dezagun nola ulertzen dugun lexi-koa ikuspegi etnolinguistikoaren arabera. Hizkuntza baten lexikoa hitzez ez ezik, atsotitz eta esapidez ere osaturik dago, Coseriuk (1977, 113.-118. or.) *diskurtso erreplikatu*a deitu zuena; izan ere, *elur* hitza zein *Goiz gorri*, *arrats euri* atsotitza eguraldi-lexikoaren atalak dira. Ezbairik gabe, hizkuntzalaritzaren eremuetan, lexikoarenean zuzenen eta garbien hautematen da kulturaren eragina. Hizkuntza baten lexikoa, eta gure kasuan eguraldiarena, aztertzeko, jardunbiderik egokiena etnolinguistikak ematen du hizkuntzalaritza kognitiboaren laguntzaz, egileak bere tesian frogatu zuenaren arabera (Diéguez, 2021). Metodo etnolinguistikoa oinarri eman zuen argitara egileak nolako prozesu kognitiboak gertatzen diren hitzunen garunean adimen-begiaren bidez; adibidez, zertan oinarritzen diren zenbait hitzun euri xehe-xeheri deitzeko: *euri-langarra*, *kuku-izerdia*, *aixaixak bustitzeko euria* eta abar. Hitzunek, gehienbat, metaforak eraiki izan dituzte errealtatean atzeman dituzten zenbait ostagi³ izendatzeko.

2.3. Kulturaren eragina lexikoan

Alderdi ugaritan azpimarra daiteke kulturaren eragina lexikoan; hori dela eta, era-gin hori era askotara azter daiteke. Besteak beste, haxe nabarmenduko dugu (Martín Camacho, 2016, 198.-202. or.).

Lehenengo eta behin, inguruneak eragiten dio lexikoa eraikitzeari: lexikoa inguru-nearen arabera eratzen bide da. Hizkuntza oso gida baliotsua da jakiteko nola gizar-teak egokitu eta moldatzen diren beren ingurune natural, sozial, material eta naturaz

2 Adimen-iruditeria adimen-begiaz ikusten duguna da, Palmerren esanetan. Erdarazko itzulpenean «imaji-neria» eta «ojo de la mente», hurrenez hurren.

3 *Ostagi* berba Azkuek asmatu zuen «fenomeno atmosferikoa» esateko. Beste batzuetan, *egurasketa* erabili zuen. Ez zuen arrakastarik izan, eta guztiz ahaztu zen; izan ere, behin baino ez zuen berak erabili *Euskale-rriaren yakintzaren* laugarren liburukian, 205. orrialdean, ostadarraren izendapenen berri eman zuenean: «Lan onen lehenengo liburuan, [...] bekuski irakurleak ostagi onen [ostadarraren] beste amazapi izen» (Azkue, 1935-1947/1989).

gaindikora (Morant Marco & Díaz Rojo, 2005, 10.-16. or.). Horrela bada, hitz eta esapide ugari islatzen dute nola taxutu eta interpretatu duen gizarte batek hizkuntza jakin bat. Beraz, natura, giza harreman eta sinesmenen elementuak –mitologia ahaztu gabe– izendatzen dituzten berbak, kulturak arlo horiek interpretatu dituen moduaren ondorioak dira.

Ingurunearen eraginaz gain, lexikoa bereizketa semantiko ugari azaleratzen dira (Casado Velarde, 1988, 68.-69. or.). Oso ohikoa da baieztatzea komunitate baten kulturaren alderdiak, gizabanakoen bizimodurako berebiziko garrantzia daukatenak, bereizketa lexikoak sortzen diren gunen bihurtzen direla. Bereizketa horien bidez, hizkuntzak alor jakin batzuen interpretazioa zehaten du; adibidez, italierak pastari deitzeko hitzak edo nola sortu duen armak izendatzeko lexikoa AEBko ingelesak. Euskarari dagokionez, bereizketa semantiko ugari dira ostagiak desberdintzeko. Ez da artikulu honen helburua, baina euri motak bereizteko, han-hemenka, Euskal Herrian barrena, ehunka berba dauzkagu (Diéguez, 2021).

Esan gabe doa, kultura bilakatuz doan heinean, lexikoa ere bilakatuz doala. Horrela, kultur aldaketek lexikoari eragiten diotela azter dezake ikerketa etnolinguistiko batek eta, era berean, nola agertzen diren hitz berriak eta nola galtzen diren beste hitz batzuk. Etnometeorologiaren esparruan, zalantzarik gabe, zientzialarien iritziz gertatzen den eguraldi-aldaketak ezinbestez eragiten dio berbak erabiltzeari; izan ere, gal litezkeen fenomeno batzuei dagozkien hitzak ezari-ezarian lozorroan eroriko dira, ez baitira beharrezkoak: beharrezana nolako, hitzak halako. Agian, inoiz, norbaitek iratzarriko ditu berriz ere hitz horiek.

Lexikoa inguruko kulturari erabat atxikita dagoelarik, komunitate edo gizarte baten mundu-ikuskeraren isla da. Alderdi hori garrantzi handikoa da. Maiz baieztatu izan da hitz batzuek giza komunitate baten oso alderdi intimoak adierazten dituztela. Euskarak fenomeno zehatz bati deitzeko hitz elkartu jakin bat erabiltzeak eman lezake aditzera zein ote den gizarte baten «ideologia» edo bizitzarekiko ikuspegia (Barthes, 1971). Eremu etnometeorologikoan ugari dira eratutako metaforak, oso sinbolismo aberatsa sorturik; esaterako, *izotz-burruntzia* hitz elkartuaren bigarren osagaiak islatzen du euskal hitzunaren pentsamoldea, nekazaritzari lotua, lan egiteko tresnei uztartua (Diéguez, 2021). Beraz, «izena den guztia omen da» deritzon euskal esapidea, ikuspegi hermeneutiko batetik begiratuta, «hizkuntzak errealitatearen giza esperientzia eta bizipen guztiak antolatzen ditu; ondorioz, errealitatearen eta gizakiaren arteko elkarrekintza adierazi eta irudikatzen da izenean, eta, izena aipatzean, elkarrekintza hori eratu eta interpretatzen da» (Ortiz-Osés & Garagalza, 2006, 54. or.).

Hitzen etimologia arrunt arlo labana delarik ere, ikertzearen ikertzeaz, antzinako kultur egintzak argitara eman ditzake, behialako gizarte baten egituraren berri eman dezake. Kontu handiz egin beharreko lana izanik, arduraz eginda erraztu dezake kulturaren ezkutuko datuak deskubritu eta azaleratzea; esaterako, *ostots* terminoa *ortz(i)* + *hots* berben bat egitetik bide dator, hau da «ortziko hotsa». Uler bedi *ortzi* lurraren gaineko zero oso gisa. Horrelako eleak eta hitz elkartuak xehatzeak eman litzake eremu batzuetan oso ondorio adierazgarriak.

Etimologia ez ezik, maileguak jaso eta aztertzeak ere gizarteak erabili eta ezartzen dituen kulturarteko ezagutza-iturriak azal litzake. Horrek ere eman lezake, ezbaierik gabe, euskararen kulturarteko harremanen berri. Zenbaitetan lexikoaren eremu batzuetan egon litezkeen hutsune semantikoak betetzera etorri izan dira, baina beste zenbaitetan bi hizkuntzaren arteko harremanen isla besterik ez dira. Esaterako, *enbata* eta *galarrrena* hitzak erabiltzen dira fenomeno bera izendatzeko, eta biak maileguak dira, itsasoan lanean jardun duten arrantzaleek ekarritakoak, beste hizkuntza batzuen hitzunikiko harremanen ondorioz. Beraz, giza harremanek ahalbideratzen dute lexikoaren ondarea ugaltzea.

2.4. Hizkuntza eta kognizioa

Prozesu kognitiboak ulertzea ere biziki emankorra izan liteke hitzen eragina gizabanakoaren pentsamenduan aztertzean, etnolinguistikaren xedeetarako bat baita, gaur egungo hizkuntzalaritza kognitibora hurbilduz (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2021). Horretarako, Sapir-Whorf deritzon printzipio istilutsu askoa dugu, hainbat hauts harrotu zuena. Hizkuntzak pentsaerari eragiten ote dion hipotesia frogatzen saiatu ziren Sapir (1921/1962) eta Whorf (1956/2011). Nahiz ideia hori garai hartan berria izan ez, Benjamin Lee Whorfek, Edward Sapirren ideia interesgarriak oinarritzat harturik, beste era batera lotu zion aferari. Whorfek eman zuen aditzera hizkuntza bakoitzaren sistema linguistikoa ez dela ideiak adierazteko sistema erreproduzitzaile huts-hutsa, baizik eta sistemak berak gizabanakoaren ideiak eratu eta itxuratu egiten dituela, hots, gidari duela adimenaren jardueretarako eta inpresioak aztertzeako. Antza denez, gure mintzairek finkatzen dituzten arauak lagun, natura atalkatu egiten dugu. Whorfek garatutako erlatibismo linguistikoa hiru adierazpenetan azaltzen da: lehenengo, erlatibista hutsa da, eta agertzen du bestelako mintzairen berbadunek mundua bestela eratzen dutela, hots, mundu-ikuskerak desberdina daukatela. Bigarrena, determinista da, hizkuntza ez da komunikatzeko tresna hutsa, pentsamendua determinatu egiten du. Hirugarrenak aniztasun linguistikoa aldarrikatzen du, eta aurreko biak baino lehenagokoa da. Gizabanako eta komunitateen jokabide linguistikoaren aldakuntza izan liteke norma. Aniztasuna izan liteke norma (Diéguez, 2022).

2.5. Zientzia eta lexikoa

Bestalde, esparru jakin bateko lexikoa aztertzeak ondorio zientifiko zinez interesgarriak eman litzake, beste zientzia batzuen osagarri. Eguraldiaren herri-lexikoa azterturik antzeman daiteke nola bilakatzen den Euskal Herriko klima. Aipatutako faktore eta ondorio hauek aintzat harturik, hau da, nola eragiten dion inguruneak lexiko etnometeorologikoari, kultura aldatu ahala lexikoa bilakatuz doala, eta lexikoa izaten dela komunitate edo gizarte baten mundu-ikuskeraren isla, hauteman daiteke herri euskaldunetan klima bilakatuz doan heinean, era berean lexikoa aldatuz doala (Diéguez, 2021). Begi-bistan dago klima-aldaketak lexikoari eragiten diola: zenbait berba ahanzturaren zorroan edo, kasurik onenean, lozorroan, jausten dira, eta beste batzuk sortu, gaur egun, oro har, eta salbuespenak salbuespen, maileguak edota desegoki eratutako hitz elkartuak eta ikuspegiak; adibidez, *urdingune* ostartea izendatzeko.

3. EGURALDIAREN EGOERA HIZPIDE IZATEA

Ur handi samarretan murgildu baino lehen, meteorologia-zientziaren ikuspegitik eguraldia eta klima bereiztea komeni da; eguraldia eguratsaren egoera zehatza da, unekoa; klima, ordea, lurralde bateko egurats-giroaren eta eguraldiaren ezaugarri multzoa, gutxienez 50 urtean jasotako datuetan oinarritua.

Ezin uka daiteke lagunen arteko solasaldi bati ekiteko eguraldia aipatzea dela bitartekorik ezagunena. Aspaldixotik eguraldia hizpide izateak bete izan du (Jakobson, 1963) funtzio fatikoa edo erlazonala deitu zena: igorlearen eta hartzailearen arteko komunikazio-kanalera bideratuta dago, eta elkarrizketa bat hasi, luzatu, eten edo amaitu nahi du, edo, besterik gabe, kontakturen bat dagoen egiaztatu. Informazio-edukia urri samarra da, eta agurtzeko modu gisa erabiltzen da. Funtzio fatikoaren helburua ez da nagusiki informazioa ematea, baizik eta kontaktu soziala erraztea, gero eduki handiagoko mezuak transmititu, eman eta optimizatu ahal izateko. Hala eta guztiz ere, eguraldiaz beraz mintzatzeak, zenbaitetan, funtzio fatikoa badu ere, beste zenbaitetan ez da horrela izaten, eta hitzen eta esapideen bitartez kontu kultural eta sozial ugariaren berri eman daiteke.

Lehenik, hainbat hiztegi, liburu eta corpusetan arakatuta (ikus 1. oin-oharra), emango da herri-ikuspegiaren araberrako hitz eta esapideen sailkapena. Hiztunek beheragoko kontzeptuak erabiltzen dituzte eguraldiaren berri emateko, aroarekiko irudipenak. Kontzeptu batzuk, jakina, eztabaidatzekoak dira, batik bat eguraldi «on» eta «txar»-aren ingurukoak, egokia edo ala desegokia ote den... gaur egun aisialdiari uztartuagoak lanari eta nekazaritzari baino. Hauek dira bildutako herri-kontzeptuak:

- Eguraldia izendatzeko hitzak
 - Eguneko eguraldia
 - Klima
- Nola dagoen eguraldia eta nolakoa den
 - Aldakorra
 - Beroa
 - Busti-lehorra
 - Edonora joateko edo inora ere ez
 - Egokia
 - Euria ekartzen duena
 - Euririk gabea

- Euritsua
- Ez eguzkitsua, ez euritsua
- Ezohikoa eta oso beroa
- Garbia
- Goibela
- Hezea
- Hotza eta lainotsua
- Lainotua
- Lasaia (oso)
- Lehorra
- Nahasia
- Osasuntsua
- Ziurtasun gabekoa
- Ona eta egokia
- Txarra, gaiztoa eta desegokia
- Eguraldiari buruzko jarduerak
 - Lagun eta aldekoa izatea
 - Eguraldiak hobera egitea
 - Eguraldiak txarrera egitea
 - Eguraldia aldatzea
 - Eguraldia epeltzea
 - Eguraldiak zein itxura hartu
 - Eguraldi txarrak bat-batean harrapatzea

- Eguraldia eta urtaroa bat ez etortzea
- Eguraldiak egonkor irautea
- Eguraldiaren joera adieraztea
- Egoerei edo aldiei lotutako eguraldia
 - Aldiak
 - Gaueko eguraldi gozoa
 - Gaueko eguraldi txarra
 - Nonbait egoteko edo zerbait egiteko eguraldi aproposa
 - Ibiltzeko
 - Jateko
 - Kanpoan egoteko
 - Lo egiteko
 - Sutondoan egoteko
- Lan-jarduerak egiteko eguraldi ona
 - Belarra mozteko
 - Ereiteko
 - Lan egiteko
 - Mahatsa biltzeko
- Urte barruan nolako eguraldia egongo den asmatzeko egunak
 - Urtarrilaren lehenengo hamabi egunak
 - Otsailaren lehenengo hamabi egunak
 - Abuztuaren lehenengo hamabi egunak
 - Abuztuaren lehenengo hogeita lau egunak

4. SAILKAPEN ETNOLINGUISTIKOA

4.1. Eguraldia bera izendatzeko terminoak

Sei hitz bide dauzka euskarak eguratsaren egoera adierazteko: *aro*, *bedaro*, *denbora*, *eguraldi*, *giro* eta *sasoi*. Bakoitzak bere berezitasunak badauzka ere, testuinguru jakinetan baliokidetzat har daitezke. Esan gabe doa aldaerak ugari direla, eta hemen bakar batzuk baino ez direla jaso, ikuspegi orokor bat ematearren⁴. Jarraian azaltzen diren berba gehienak OEHN dauden arren, interesgarritzat jotzen da jatorrizko sorburua aipatzea, batik bat ahozkoa denean; esate baterako, *Euskararen Herri Hizkeren Atlas* (EHHA).

Ezaguna da, oso, *aro* hitzaren eremu semantikoa: denbora adieraztetik, atzizkia ere bada, eguraldia adierazteraino. Biziki emankorra da izen zein atzizki gisa: «Erdi Aro»; «aro latz»; «urtaro». Ikusiko dugunez, eguraldi-kontuetan ere aski emankorra da; adibidez, hurrengo elea: *bedaro*. Gehienetan *aro* berbak eguraldia bera adierazten du, baina Azkuek jasotako adiera batean, hiztunaren adimen-begiak bestela hautematen zuen eguraldiaren egoera: itsasoari lotzen zion, eta txarraldiaren ondoren, eguraldiak hobera egitea esan nahi zuela adierazten zuen. Jarraian, jasotako corpusa ematen da ezagutzera hitza testuinguruan aiseago uler dadin.

Aro

aho: zuberera. Harriet (OEH).

ao: Z-Altzai (EHHA).

aro: B-Lemoa (EHHA). «Aro ona dau». «Aro ona dau ibiltzeko nai solorako nai beste gause baterako» B-Jatabe (Gaminde, 2002). *Término de mar, mejora o embellecimiento del tiempo después del malo* (DVEF).

au: Z-Pagola, Sohüta (EHHA).

ha(r)o: Z-Santa Grazi (EHHA).

Bedaro hitza OEHN jasota dago «eguraldi ona dela belarra mozteko», hots, *belar/bedar* + *aro*. Aipatu bezala, hemen -*aro* atzizki gisa. Hala ere, *eguraldi* berbaren baliokide gisa ez da azaltzen, baina, bai EHHAn Zuberoako hiru herritan, gutxienez. *Bedau* ahoskatzten dutelarik ere, ezbairik gabe *bedaroren* aldaera da. Hiru herri horietan *egünaldi* eleaz ere baliatzen omen dira; beraz, *bedau* aldaera galzorian egon liteke, *egünaldiren* alde.

Bedaro

bedau (egünaldi): Z-Altzürükü, Larraine, Montori (EHHA).

Ondoko erdaretan gertatzen den bezalaxe, euskaraz denbora eta eguratsaren egoera hitz berbera baliatzen dute hiztun askok: *denbora*. Euskal Herrian, han-hemenka, aldaera ugariarekin egiten dugu topo, eta zenbait herritan bizpahiru ele elkarrekin bizi dira: ez da inongo desberdintasunik sumatzen, bata zein bestea erabiltzen dute, Lekeitioko adibidean bezala: «Lekeition eguraldia nahi denporea erabilten dira gauza bera esateko».

4 Corpus zabalagoa nahi duenak jo beza *Orotariko Euskal Hiztegira* (OEH).

Denbora

denbora: G-Oñati (Izagirre, 1971).

denpora: B-Lekeitio «Lekeition eguraldia nahi denporea erabilten dira gauza bera esateko». «Denpora zantarra = Eguraldi txar-txarra». *Lekeitioko Berbak 2*. «Itxostxoridxe urtetan badere errire, guk ametik askotan ikusten dus, denpora txarra dator, orrek denporalie dakarre, orrek a min deuke, itxosoan min deuke orrek». B-Bakio (Gaminde, 1999).

tenbora: N-Gaintza (EHHA).

tenpra: erronkaria. «Odeiak Jakara, tenprak kakara». «Mendiak egiten deinean sonu, tenprak euri barrontatan du» (Estornes, 1997).

Eguraldi hitza gailendu da batez ere euskara batuan. Egia da ezagun samarturik dela Euskal Herri osoan, eta, agian, *denbora* ≠ *eguraldia* bikotea bereiztearren, erabat zabaldu da hedabideetan. Nolanahi ere, gogorarazi behar da *eguraldi* berbak denborarekin daukan zerikusia, ezen, azken batean, «egunaren aldia» besterik ez baita. Ezaguna da antzinako hitzetan *-n -r* bihurtzen zela atzizkiak hartzean, ahoskatzearen mesede; adibidez, *oihan + zabal > oiharzabal*. Ez dirudi adiera berezirik daukanik *eguraldi* hitzak, baina hitzun batzuek, non entzunda ezin esanda, «denbora ona» adierazteko baliatzen dute: «Gaur *eguraldia* dago». Beste batzuek, aldiz, beherago ikusiko den bezala, «eguneko eguraldia» aipatzeko baliatzen dute. Hala eta guztiz ere, gaur egun hedatu egin da «eguraldi ona» eta «eguraldi txarra» esatea, izenondo eta guzti.

Eguraldi

ebeldi: N-Etxarri (Larraun) (EHHA). «Beste zelan dau izena eguraldiak?, Egualdia, egualdia ta ebeldia». *Euskaltzale*, 1897, 27. or. (DRALV).

egoaldi: bizkaiera. «Berakatz eta kipulak egoaldi oanagaz atara». *Arantzazu Egutegia*, 1962-06-01 (DRALV).

egoialdi: «Egoialdiak negu antza. Euri otza ugari oraindik aurrera». *Arantzazu Egutegia*, 1960-XI-01 (DRALV).

egualde: N-Igoa (EHHA).

egualdi: «Beste zelan dau izena ‘eguraldiak’? – “Egunaldia” “Egualdia” ta “Ebeldia”». *Euskaltzale*, 1897, 272. or. «Egualdi ona, zeru garbia, izarratu ederra...» D. xAgirre, *Euskaltzale*, 1897, 67. or. (DRALV).

egueldi: goi-nafarrera. «Alolako egueldie daukagu» (Intza, 1927, 1928 eta 1974).

eguraldi: eguratsaren egoera (EH).

egünaldi: Z-Altzai, Pagola (EHHA).

egürraldi: Z-Sohüta (EHHA).

eunaldi: N-Aniz (EHHA).

Giro berba eztabaidatzekoa da sail honetan sartzea, *eguraldiren* baliokide gisa. Hala ere, *Euskaltzaindiaren Hiztegiak* (EH) dakartzan adiera guztiak irakurrita, «eguratsaren egoera» aipatzen du; beraz, zenbait testuingurutan sinonimotzat har litekeenez, ez da zentzugabekoa hemen sartzea.

Giro

giro: eguratsaren egoera; eguraldia, ingurunetzat hartua. «Udaberriko giro epela», «Giro euritsua», «Udan bai han giro ederra, inon ederrik bazen» (EH).

Azken ele hori, *sasoi*, lekukotasun idatzietan ez da *eguraldia* adierazteko azaltzen. Baina, ahozkoetara joz gero (EHHA), lagin txiki bat emanda, garbi ikusten da Euskal Herriko zenbait bazterretan iraun duela *eguraldiren* sinonimo gisa. Lemoan, berriemai-leari eginiko galderaren erantzunean dago gakoa: «Hemen aroa esaten da? Ez, sasoi» (EHHA). Altzürükün, ordea, *sasu* eta *egünaldi* elkarrekin bizi dira.

Sasoi

sasoi: B-Lemoa, Zollo. «Hemen aroa esaten da? Ez, sasoi» (EHHA).

sasoiñ: L-Donibane Lohizune (EHHA).

sasu (egünaldi): Z-Altzürükü (EHHA).

Eguraldia izendatzeko hitz guztiak aztertuta, ez dago inolako arrazoirik gure arbasoen adimen-begiek eraikitako adiera guztiak ertzeratzeko; tokian tokikoak, sasoiak sasoiak eta egoeran egoerakoak baliatzea da bidea. Ez ditzagun kulturaren oinarrituriko eleak ahanzt!

4.1.1. Egunekeo eguraldia

Jarraian, azpisail bat osaturik, «egunekeo eguraldia» aipatzeko hitzen berri emango da. Ez da ikusten eguraldiaren eremu semantikoa kontuan hartuta, baina hiztun batzuek desberdin samar sumatzen dituzte «eguraldi orokorra» eta «egunekeo eguraldia». *Labayru hiztegiak* baizik ez du adierazten Azkuek jasotako adiera, *egun* + *aroz* osatua. *Eguraldi* berba bera ere erabiltzen da «egunekeo eguraldia» aditzera emateko. Aurrerago emango zaio toki berezia hautemate eta adiera horri.

Egunaro

egunaro: (Azkue, 1923-1925/1969). «Tiempo atmosférico a lo largo del día». «Egunaro ona dagoanean, etxe-aurreko landan egoten dira kontu-kontari» (*Labayru hiztegia*).

Eguraldi

egunaldi: «Ezinduak olako egunaldi baten ondotik, nola berriz loth bideari?» «Har zatzu Jainkoaren eskutik zuen hotz-busti ta egunaldi on eta gaixto guziak». Jonnateguy, *Sainduen*, I, 489. or. *Fedearen Propagacionea*, 1881, 38. or. (DRALV).

eguraldi: orokorra. «Eguraldi ederra zegok» (gipuzkera). «Atzokoaren damurik ezta-
kar eguraldi onek». *Euskalerriaren yakintza*, 1989, 341. or. [*Se dice cuando al día siguiente de un día malo viene otro peor*] (Azkue, 1935-1947/1989).

4.1.2. Klima

Klima luzaro neurtzen den lurraldeko bateko eguraldia da; beraz, urte luzaz eguraldia nolakoa izaten den hautematen da. Hori izendatzeko, gehienetan *klima* maileguaz baliatu ohi gara, baina, zenbaitetan neologismoak sortzera jotzen da, hiztunen adimen-begiari itzuriz; haietariko bat *egurasti* da, *egurats* + *-tiz* osatua.

Egurasti

egurasti: «Garai artan (Paleolitos) egurastiak aldaketa izugarriak egin zituan». Barandiaran. *Leen gizona*, 13. or. (DRALV).

4.2. Nola dagoen eguraldia eta nolakoa den

Gizakiak maiz eguraldia nolakoa den eta nola dagoen adierazi beharra dauka, eta horrelaxe egiten du. Ohikoena da *txarra* edo *ona* dela esatea, baina adimen-begiak hortik haratago ikusi ohi du, eta orotariko izenondoak, izenak, aditzak eta aditz-lokuzioak erabili ohi ditu. Eguraldiari «lagunak» ematea zeharo kontu kulturala da, oro har, nekazarien jarduerari uztartua, baina, gaur egun, «ona» edo «txarra» dela aditzera ematea aisialdiari lotutakoa dela begitantzen zaigu. Jarraian, taula batean kontzeptu guztiak adierazi eta horrekin batera, eguraldiaren egoerarekiko oparotasunaren erreferentzien lagin handi samarra agerraraziko da. Taulan *ona* eta *txarra* elkarren ondoan ipiniko dira, erkaketa aiseago egingo delakoan. Ezagun da ikuspegi ezkorra gailentzen zaiola baikorrari, hiztunen adimen-begiaren arabera. Aurrerago eguraldi «ona» eta «txarra» direla-eta, beste sailkapen bat egingo da ñabardura sakonagoak zehatuz, batik bat nekazaritzari lotutako kontzeptuak. Beheko taulan, gehienbat, eguraldiak hartzen dituen izenondoak eta izenlagunak azalduko dira.

1. taula. Nola dagoen eguraldia eta nolakoa den

Aldakorra	Beroa	Busti-lehorra	Edonora / Inora ez	Egokia
<i>aldakor</i>	<i>zergel</i>	<i>busti-lehor</i>	<i>edonoraro / inoraro</i>	<i>aro hauta</i> <i>aroi</i> <i>arol</i> <i>egotaro ona</i> <i>eguario</i> <i>eguraldi</i> <i>eultzi-giro</i> <i>goibara</i> <i>ongiro</i> <i>zeruak goiz ona</i>
Euria ekarri	Euririk gabea	Euritsua	Eguzki-euri	Ezohikoa, oso beroa
<i>samur</i>	<i>muzin</i>	<i>busti</i> <i>langasta</i> <i>nabar</i> <i>txatxu</i> <i>zirtzil</i>	<i>hori</i>	<i>marmoka</i>
Garbia	Goibela	Hezea	Hotza + laino	Lainotua
<i>abaldenbora</i> <i>ostraka</i>	<i>erori</i> <i>goiarre</i> <i>muzin</i> <i>zarpail</i>	<i>busti</i> <i>umel</i>	<i>zimu</i>	<i>lodi</i>
Lasaia (oso)	Lehorra	Nahasia	Osasuntsua	-Ziurtasun
<i>eguraldi manea</i> <i>egon</i>	<i>gogor</i> <i>idorgiro</i> <i>lehorgiro</i> <i>sapoltsu</i> <i>zail</i> <i>tenkor</i>	<i>harroxka</i> <i>lardaka</i> <i>lardats</i> <i>lorrin</i> <i>nahasi</i> <i>narras</i> <i>senetik irten</i> <i>urrigiro</i>	<i>sano</i>	<i>badaezpadako</i>

Sailkapen honi dagokionez, adimen-begiak bizitzaren beste alor semantiko batzuetatik hedatu ditu adierak eremu etnometeorologikora; alderantziz ere gerta liteke, eguraldiari buruzko terminoak beste alor batzuetara ere pasatzen dira; adibidez, *goibel*, «pertsona bat triste dagoela adierazteko». Eremu etnometeorologikora lerratu direnen artean, den-dena ez da aztertuko, bereizgarrienak soil-soilik. Honako hauek dira aipatzekoak:

Zergel Azpeitian jasota dago, eta kasu honetan ere badirudi zabaltze semantikoren bat suertatu dela, *zerbel*, *zerepel* eta *zerrepel* ere dokumentaturik daude-eta. Epeltasunari eta berotasunari loturiko adierak dira. *Zerrepel* ere entzuten da, pertsona bat «txolindurik» dagoela adierazteko.

Samur berba beste eremu batzuetan irakurri eta entzutea oso arrunta ohi da; hemen euria dakarrela esan nahi du, hau da, adimen-begiak sumatzen eguraldia prest dagoela euria jasotzeko.

Muzin da, oro har, «norbaitek zerbait atsegin edo gogoko ez duela erakusteko egiten duen keinua» edota «haserrea edo atseginik eza erakusten duena» (EH). Bistan da, eguraldia hizpide, eguraldiak euriari *muzin* egiten badio, «euririk gabekoa» eman nahi duela aditzera.

Kontrakoa, aroa euritsua dela agertzeko erabiltzen direnen artean, *nabar* dugu, «kolore argi eta ilunen nahasteaz osatua, kolore askotakoa; orban ilunak edo arreak dituen» (EH). Hitzunen adimen-begiak eskualde batzuetan horrelakoxe kolorea hautematen du euria egiten duenero.

Txatxu hitza ere ildo berekoa da, pertsona bat «ergela» edo «ganorabakoa» adierazteko erabilia, *eguraldi txatxua*, «eguraldi ergela, euritsua» dela azaltzeko da.

Zirtzil terminoa ere oso interesgarria da, «oso euri mehea» esan nahi du-eta. Jatorriz, arroparekin erabiltzen den berba dugu, «jantzi zahar eta urratua». Hortik igaro da, hitzunen adimen-begiak metafora ederra osaturik, euri xehe-xehea adieraztera. Soinekoen zirtzilak eta euriaren mehetasuna erkatzen dituzte hitzunek.

Horia da eremu etnometeorologikoan erabiltzen den beste kolore bat. Hitzunen adimen-begiaren arabera, ez dago eguzkirik, lainoturik dago, baina ateri da, ez du euririk egiten; giroa, eguratsa, ortzia *hori* sumatzen dute hitzunek.

Aro bero-beroa dela eta, *marmoka* elea jasota dago. Garbi dago beti erabiltzen dugula «ehun gardenez osaturiko itsas animalia» (EH) aditzera emateko. Zaila da jakiten hitzunen adimen-begiak zer-nolako alderaketa egiten duen animalia horren eta eguraldi oso beroaren artean. Agian, tankera horretako aroaz baliaturik, marmokak hurreratzeko dira kostaldera.

Eguraldiaren goibeltasuna berbabide, *muzin* berriz ere azaltzen da; Azpeitian, hotza, euririk gabea; Aian, goibela. Herri berean ere, arropari loturiko beste termino batez baliatzen dira: *zarripail*. Oro har, «piltzarrez jantzia; gaizki jantzia» edota «gai edo

molde arruntez egina landu ez dena, leuntasunik edo inongo dotoretasunik ageri ez duena» (EH). Horrelakoxea da, bai, eguraldi *zarpaila* adimen-begiaren arabera.

Interesgarri askoa da eguraldia *lodi* dagoela adieraztea, hots, lainotuta. Hiztunek ortziaren goibeltasuna loditzearekin erkatzen dute. Kontrakoa ere erabiltzen da; adibidez, *mehetu*, zerua garbitu edo oskarbitu duela agertzeko. Zenbat bider ez ote digute galdetu nola esaten den «despejar» euskaraz? Hamaikatzotan. Eguneroko bizitzako *lodi(tu)/mehe(tu)* bikotea ere islatzen da etnometeorologian. Adibidez, «euria edo elurra *lodi* da» edota «*lodi* ari du» euria barra-barra edo elurra mara-mara ari duela adierazteko erabiltzen da. Hodeiak sare-sare egonez gero, *loditu* ere egiten dira. Eta, jakina, behe-lainoa sarri-sarria denean ere, *lodia* izan daiteke. Nik adiera horien hutsunea sumatzen dut gure hiztegieta. Bestalde *mehe(tu)* ere erruz erabiltzen da arlo honetan. Esaterako, haizea *mehea* izan daiteke, leuna edo adierazteko; «Elur *mehe* ari du» ere erabiltzen da, *lodi* egiten ez duenerako; euria *mehea* ere izan daiteke, zirimiriaren modukoari irizteko; alor berean euriak hanka mehea izan dezake, «euri *ankame*», hau da, euri xehea.

Sail gehienetan aditz-lokuzioak ugari dira, batez ere Justo M. Mokoroak jasotakoak (Mokoroa, 1990); izan ere, eguraldia lehorra dela aditzera emateko bi aditz-lokuzio adierazkorak dira, oso: *zail egon* eta *zerua tenkor egon*. Ezagun da hiztunen adimen-begia beste eremu semantiko batzuez baliatzen dela esanahia hedatzeko. *Zail dago* edo *tenkor dago zerua*, ez du euririk egin nahi. *Lehor* giroa egoten denean erabiltzen da batik bat.

Eguraldi nahasia hizpide, hiztunak beste eremu batzuetako berbez baliatu ohi dira. Bistan da Euskal Herriko eguraldia nahasi samarra izaten dela; hori dela eta, ugari dira lardaskeria eta lorrinkeria adierazteko terminoak. Bildutakoen artean, aditz-lokuzio bat: *senetik irtenda ibili*. Azalpenean argi eta garbi azaltzen da adimen-begiak nola hautematen duen horretariko eguraldia: «Eguraldi au be senetik urtenda dabil egunkaz, batean otz, bestean bero» (Mokoroa, 1990).

Eremu etnometeorologikoan sortu eta garatu direnen artean honako alor eta berba hauek dira aipatzekoak.

«Edonora joateko edo inor ez joateko aroa» berbabide, bi hitz ditugu aztergai, aurkia eta ifrentzua: *edonoraro* eta *inoraro*. Adimen-begiak hitz eratorri bakar batean laburbildu ahal izan du oso mezu garbia. Kasu honetan *aro* hitza *-aro* atzizki bihurtu da.

Aro hitz eta atzizkia usu azaltzen da gainerako alorretan; adibidez, eguraldi egokia dela aditzera emateko *aro hauta ari* aditz-lokuzioa, *aroi* eta *arol* eleak baturik daude. Atzizki gisa, *egotaro* berba eta *eguario ederra ekarri* aditz-lokuzioa. Sail berean eguraldi hitza sarri agertzen da. Zentzuzkoa da pentsatzea, jatorriz, *eguraldi/egunaldi* hitza, berez, eguraldi ona zela: «Elur larriak elur andi, elur xeak egunaldi» (Azkue, 1905-1906/1969).

Kulturaren eragina argi eta garbi islatzen da *eultzi-giro* hitz elkartuan. *Eultzi* hitzak haxe esan nahi du: «larrainean jo aurretik edo ondoren, etzanda dauden uzta azaoen multzoa». Guztiz uztartzen da nekazaritzaren jarduera eguraldi egokiarekin. Ezinbestekoa da horrelako giroa eultzitzea behar bezala egiteko.

Aro euritsua dela eta, *langasta* berba aipatzekoa da. Hitzaren osagaiei dagokienez, garbi samar sumatzen da nondik etor litekeen: *langar* + *-sta*; azken hori txikigarritasuna adierazteko atzizkia izan daiteke: izan ere, *olasta* berba ere badugu, Azkueren arabera, «haizeak harrotzen dituen olatu txikitxoak» adierazteko.

Eguraldiaren garbitasunari dagokionez, berezko bi hitz jaso dira: *abaldenbora* eta *ostraka*. *Abaldenbora* *abal-* *apal-* izan liteke, hau da, «behekoa». *Beheko haizeak* esanahi asko ditu, baina bat eta nabarmena, «hego-mendebal edo hego-haizea» da. Horrelakoetan eguraldia garbi samarra izaten da; *beheko haizeak*, ordea, bestelako haizea adierazi nahi duenean, mendebala, ipar-mendebala edo iparra izan ohi da. *Ostraka* berba, ziurrenik, *ortziri* loturik dago, ortziaren araztasunari, hain zuzen ere.

Oskarbitasunaren kontrakoa, goibeltasuna izaten da; sarritan zikinkeriarri loturiko eleak erabiltzen dira; esaterako, *goiarre*, kolorea nabarmenduz, edo *zarpail*, inolako dotoretasunik ez duena; beste batzuetan, goialdearen haserre hartzen da aintzat, *muzin*, hain zuzen ere, ortzia bekozko ilunez balego bezala.

Eguraldia lainopekoa eta hotza dela aditzera emateko *ximu* berba enigmatikoa dugu. Ba ote dauka zerikusirik *tximu* *egin* aditz-lokuzioarekin, hau da, blai eginda egotearekin, edota eguraldi *tximinoa* adierazi nahi du? Enigmak dirau, irau.

Goiago mehetasuna aipatu da, besteak beste, eguraldia *mehetu* duela, garbitu duela, alegia. Oraingoan eguraldia *lodi* dago, guztiz lainotuta. Aipatu bezala interesgarri askoa da *mehelodi* bitasuna. Adimen-begiak bizitzako beste arlo batzuetako bitasuna ekarrarazi du aro-kontuetara.

Eguraldia oso lasaia dela aditzera emateko, aditz-lokuzio bat dugu. *Eguraldi manea* *egon*. Antza denez, *manea* *maneratik* etor liteke, hau da, *eguraldi manerak* «adeitsua, molde onekoa» adierazten du.

Aroaren lehorra dela izendapenen artean bi termino nabarmentzekoak dira: *bata*, *sapoltsu*, *zaporetsutik* etor litekeena, baina, itxuraz, eguraldia gozoa agertu nahi duela dirudien arren, adimen-begiak idor giroari lotzen bide dio; bestea, aditz-lokuzioa, *zerua tenkor* *egon*, hau da, ortziak tinko, irmo dirauela, ez duela negar *egin* nahi, alegia.

Azkenik, Euskal Herrian aro nahasia izatea ohikoa da oso, eta, jakina, horrek isla nabarmena du lexikoan. Oro har, adimen-begiak, beste arlo batzuetatik ekarri ditu berbak eta aditz-lokuzioak, eta termino bakarra hilabete bati buruzkoa: *urrigiro*. Izan ere, urria oso hilabete nahasia izan ohi da, hego-haizearen eraginez, denetariko hozbe-roak eta egoerak izaten dituen.

Bestalde, nahaste horren adierazle, eguraldi *lardaka*, *lardatsa*, *lorrina* eta *narrasa* ditugu, zikinkeria kutsua dutenak. Aditz-lokuzio bakarra haserreari uztarturik dago: *senetik irtenda ibili*, aroaren aldakortasuna aditzera eman nahi duena. Hona jasotako termino guztiak testuinguruan kokatuta:

Aldakorra

Aldakor

aldakor: bizkaiera. «Aldakor dabil egunokaz eguraldia» (Mokoroa, 1990).

Beroa

Zergel

zergel: G-Azpeitia. «Beroa, garbi dagoela, hego haize antxakin» (Garate, 1998).

Busti-lehorra

Busti-lehor

busti-lehor: gipuzkera. «Udako busti-legorrak kalte aundia egin dio gure sagastiari» (Mokoroa, 1990).

Edonora joateko edo inora ez joateko eguraldia

Edonoraro/Inoraro

edonoraro: (Azkue, 1923-1925/1969).

iñoraro: B-Gernika, Mundaka. «Iñorarorik eztago gaur» (DVEF).

Eguraldi egokia

Aro hauta

aro hauta ari: N-Baztan. «Aro auta ari digu» (Mokoroa, 1990).

aroi: G-Hondarribia. «Eztago aroirik itxasora ateratzeko», «Ezta txalupa etorriko, eztagolako aroririk» (DVEF).

arol: B-Txorierri (DVEF).

Egotaro

egotaro ona egon: bizkaiera. «Egotaro ona dago hemen» (Mokoroa, 1990).

Eguaro

eguaro ederra ekarri: bizkaiera. «Eguaro ederra dakar» (Mokoroa, 1990).

Eguraldi

egueldi: «Biamonez egueldi dala / aitonak leiotik igar». Orixe. *Euskaldunak*, 434. or. (DRALV).

egunaldi: behe-nafarrera / lapurtera / N-Bidankoze / zuberera. «Elur larriak elur andi, elur xeak egunaldi» (DVEF).

eguraldi: Oihenart. *Atsotitzak*, 199. or. «Goiz gorriak dakarte uri, arrats gorriak eguraldi». «Ats gorri, bier eguraldi» (Izeta, 1996).

eguraldi ederra ekarri: gipuzkera. «Egualdi ederra dakar» (Mokoroa, 1990).

eguraldi onak ekin: G-Eibar. «Eguraldi onak ekin detse» (Mokoroa, 1990).

eguraldiak onerantz eman: bizkaiera. «Eguraldiak onerantz emon dau...» (Mokoroa, 1990).

eguraldia zaildu: N-Leitza. «Noizbait-ere egualdia zaildu du» (Mokoroa, 1990).

Eultzi-giro (*haize pixka batekin*)

eultzi-giro: N-Etxarri-Aranatz (Maiz & Mundiñano, 1998).

Goihara

goihara: zuberera (DVEF).

Ongiro

ongiro egon: B-Ondarroa. «Ongiro dago gaur» (Mokoroa, 1990).

Zeruak goiz ona agertu

zeruak goiz ona agertu: bizkaiera. «Askotan agertzen dau goiz ona zeruak» (Mokoroa, 1990).

Euria ekarri ohi duen eguraldia

Samur

samur: N-Baztan (DVEF).

Euririk gabea, hotza

Muzin

muzin: G-Azpeitia. «Egualdi muxina, hotza, euririk gabea» (Garate, 1998).

Euritsua

Busti

busti: gipuzkera. «Eguraldi bustia» (Mokoroa, 1990).

Langasta

langasta: G-Tolosa. «Kanpoan ere, eguraldi langasta orrekin ez dago ezer jartzerik» (Mokoroa, 1990).

Nabar

ñabar: gipuzkera. «Eguraldi ñabarra dago...» (Mokoroa, 1990).

Txatxu

txatxu: gipuzkera. «Denbora txatxu onek bazter guztiyak usteldu biar ditu» (Mokoroa, 1990).

Zirtzil

zirtzil: gipuzkera / goi-nafarrera. «Denbora zirtzil unekin eztaiteke lanik egin» (Mokoroa, 1990).

Ez eguzkitsua, ez euritsua***Hori***

ori: zuberera (DVEF).

Ezohikoa, oso beroa***Marmoka***

marmoka: B-Ispazter (DVEF).

Garbia***Abaldenbora***

abaldenbora: gipuzkera (DRALV).

Ostraka

ostraka: G-Azpeitia (Garate, 1998).

Goibela***Erori***

erori: N-Bortziriak (DVEF).

Goiarre

goiarre: goi-nafarrera. «Egualdi goiarrea dago (goialdea zikina dagoenean)» (Garate, 1998).

Muzin

muxin: G-Aia. «Eguraldi muxiña» (Mokoroo, 1990).

Zarpail

zarpil: G-Aia. «Eguraldi zarpilla» (Mokoroo, 1990).

Hezea***Busti***

busti: «Giro bustia dugu» (Landa, 2003/2004).

Umel

umel: «...eta giroa umela eta eskasa izango da» (Landa, 2003/2004).

Hotza, lainopekoa***Zimu***

zimu: G-Azpeitia. «Eguraldi ximua». «Lainopekoa, hotza» (Garate, 1998).

Lainotua

Lodi

lodi: G-Hondarribia. «Eguraldia lodi zegon egun oketan; meetu du» (Mokoróa, 1990).

Lasaia (oso)

Eguraldi manea egon

eguraldi manea egon: bizkaiera. «Eguraldi manea dago» (Mokoróa, 1990).

Lehorra

Gogor

gogor: B-Otxandio. «Eguraldi gogor onek jarraituten badau...» (Mokoróa, 1990).

Idorgiro

idorgiro: N-Baztan, Leiza / lapurtera (DVEF).

Leborgiro

legorgiro: G-Orokorra (DVEF).

Sapoltsu

sapoltsu: N-Zaraitzu (DVEF).

Zail

zail egon: gipuzkera. «Zail dago eguraldia», «Zail dago; eztu nai» (Mokoróa, 1990).
eguraldia zaildu: N-Baztan. «Eguraldia zaildu du» (Mokoróa, 1990).

Tenkor

zerua tenkor egon: ad. lok.: N-Larraun. «Larraunek gogotik egin arren eskari zerua tenkor dago» (Mokoróa, 1990).

Nahasia

Harroxka

harroxka: behe-nafarrera. «Denbora harroxka zen: baina halarik ere partida burutu due» (Mokoróa, 1990).

Lardaka

lardaka: G-Oñati. «Egualdi lardakia» (Izagirre, 1971).

Lardats/latrats

lardaskeria: «Gero, arintze aldera egingo du, baina lardaskeriak jarraituko du» (Landa, 2003/2004).

lardats: «Bihar goizean eguraldia lardats samar egongo da, eta arratsaldean jasotze aldera egingo du» (Landa, 2003/2004).

latrats: G-Azpeitia (Garate, 1998).

Lorrin

lorrin: B-Gernika, Ispazter, Txorierri. «Gu Bilborako egotea asko da eguraldia lorrin-duteko» (Azkue, 1905-1906/1969). «Aro onari begira oba da, berandutxu izanda be, den-pora lorriña edo lur sikuagaz erein baño». *Arantzazu Egutegia*, 1959-11-01 (DRALV).

lorrindu: «Eguraldia lorrindu dau» (*Labayru hiztegia*).

Nahasi

nahasi: (EH).

Narras

narrats: G-Tolosa. «Eguraldi narratsa dago: ez ebi, ez ateri...» (Mokoróa, 1990).

Senetik irtenda ibili

senetik irtenda ibili: bizkaiera. «Eguraldi au be senetik urtenda dabil egunokaz, batean otz, bestean bero» (Mokoróa, 1990).

Urrigiro

urrigiro: Archu. Eskuizkribua (DRALV).

Osasuntsua

Sano

sano: «Zerua garbi samar eta giroa sanoa» (Landa, 2003/2004).

Ziurtasun gabekoa

Badaezpadako

Badaezpadako: gipuzkera. «Itsasora ateratzeko badaezpadako egualdia dago» (Mokoróa, 1990).

2 taula. Nolako eguraldia: ona eta egokia

Ona eta egokia		
<i>agindu bezalakoa</i>	<i>gorrotorik ez eduki</i>	<i>lazo</i>
<i>arin</i>	<i>gozo</i>	<i>lasa</i>
<i>atsegin</i>	<i>gustagarri</i>	<i>lasai</i>
<i>basa</i>	<i>itxura oneko</i>	<i>lazo</i>
<i>berealdiko</i>	<i>lasa</i>	<i>onaldi</i>
<i>bikain</i>	<i>lasai</i>	<i>polit</i>
<i>dotore</i>	<i>tenple oneko</i>	<i>sasoi</i>
<i>eder(rraldi)</i>	<i>trimotor</i>	<i>zoragarri</i>
<i>eroso</i>	<i>txukun</i>	

Bigarren taula dela eta, eguraldiaren «ontasuna», horrelakotzat jotzea arazotsua bada ere, bistan da adimen-begia beste arlo batzuetan erabili ohi diren izenondo eta aditz-lokuzioez baliatu izan dela sorta eder askoa osatzeko. Bereizgarrienak aipatuko dira, bitxigarrienak, kulturari oso lotuak egoteagatik.

Iruzkín azpimarragarria dute aditz-lokuzioek: *agindu bezalakoa* eta *gorrotorik ez eduki*. Lehenengoari gagozkiolarik, itxura denez, eguraldiari eska lekioke nolakoa nahi genukeen edozein giza jarduera egiteko: *eguraldia aginduta egin bezalakoa* edo *eguraldia agindu bezalakoa*. Bigarrena dela eta, ezezko metafora eder baten bitartez, hain arrunta izaten dena euskaldunon artean, adierazten da aroa itxura onekoa dela: *gorrotorik ez eduki*; edukiko balu, aro kaskarra.

Gainerakoen artean, nabarmentzekoa da *trimotor-egualdi*, adimen-begiak guda zibilaren garaian sortutakoa, eguraldi «on»-arekin agertzen omen zirelako hegazkin trimotorrak Eibar eta ingurura bonbak jaurtitzera. Kasu horretan, eguraldi «ona» gaiztoa zen bonbardaketak pairatzen zituzten-eta. Adibide horretan sumatzen da kulturaren eta hizkuntzaren arteko ezinbesteko uztardura. Hona hemen jasotako termino guztiak:

Ona eta egokia

Agindu

Eguraldia aginduta egin bezalakoa: bizkaiera. «Aginduta (esanda) egiña-langoa...» (Mokoroa, 1990).

Eguraldia agindu bezalakoa: bizkaiera. «Eguraldia agindu balebe-lakoa dauke» (Mokoroa, 1990).

Arin

arin: gipuzkera. «Egualdi ariñ dago» (Mokoroa, 1990).

Atsegin

atsegin: «Hego-sartaldeko haizeak epeltasun pixka bat ekarriko du, eta giro atseginagoa jarri» (Landa, 2003/2004).

Basa

basa: goi-nafarrera. «Eguraldi basa» (Azkue, 1935-1947/1989).

Berealdiko

berealdiko giroa egon: G-Asteasu / bizkaiera. «Berealdiko giroa dago eperretarako», «Berealdiko giroa dago arta-jorrarrako» (Mokoroa, 1990).

Bikain

bikain: «Epel eta dotore, giro bikaina izango da, atzokoa baino erosoagoa» (Landa, 2003/2004).

Dotore

dotore: «Epel eta dotore, giro bikaina izango da, atzokoa baino erosoagoa» (Landa, 2003/2004).

Eder

eder: «Eguraldi ederra eta gustagarria haizea suabe dabilen bitartean, behintzat» (Landa, 2003/2004).

ederraldi: B-Txorierri / N-Baztan. «Itxasoa ederraldian dugu» (DVEF).

Eroso

eroso: «Hortaz, giro epela eta eroso» (Landa, 2003/2004).

Gorrotorik ez eduki

gorrotorik ez eduki: gipuzkera. «Eztauka gorrotorik (eguraldiak); axari-ezkontza izango da...» (Mokoroa, 1990).

Gozo

goxo: «Batez besteko hotza txikiagoa eta epeltasun goxoa arratsaldean» (Landa, 2003/2004).

Gustagarri

gustagarri: «Eguraldi ederra eta gustagarria haizea suabe dabilen bitartean, behintzat» (Landa, 2003/2004).

Itxura oneko

itxura oneko: «Itxura oneko eguraldia, arratsalde dotorea» (Landa, 2003/2004).

Lasa

lasa: N-Etxalar. «Eguraldi-lasa» (DVEF).

Lasai

lasai: Bortziriak (Garate, 1998).

Lazo

lazo: behe-nafarrera (DVEF).

Onaldi

onaldi: «Eskas aldiaren barruko onalditxoa izango da», «Onaldi luze baten hasiera» (Landa, 2003/2004).

Polit

polit: «Egun polita eta tenple onekoa» (Landa, 2003/2004).

Sasoi

sasoin: «Egun sasoin dugu» (Harriet, OEH).

Tenple oneko

tenple oneko: «Egun polita eta tenple onekoa» (Landa, 2003/2004).

Trimotor

trimotor-egualdi: G-Eibar. «Gerran jaixotako esapidia. Egualdi onakin agertzen ei ziran trimotorrak Eibar eta ingurura bonbak jaurtitzera. Hortitik egualdi eguzkitsu eta argixari trimotor-egualdi esatia» (Sarasua & Basauri, 2003).

Txukun
txukun: «Fresko samar baina txukun hasiko da eguna» (Landa, 2003/2004).

Zoragarri
zoragarri: «Giro zoragarria», «Eguraldi zoragarria» (Landa, 2003/2004).

3 taula. Nolako eguraldia: txarra, gaiztoa eta desagokia

Txarra, gaiztoa eta desagokia			
aldigaizto	ezatsegin	likixkeria	sumin
arogaitz	gaizto	mamo	trakets
babes-giro	gaitz	mantar	txakur
beltz	gordin	minkatz	txar
berde	gozakaitz	motel	txatxu
berdots	grazia gutxiko	mutur beltz	uger
bihurri	hendes	ospel	zantar
desatsegin	inbernada	patal	zatar
eramai	itsusi	petral	zepotz
eskas	kaskar	pistar	zozo

Hirugarren taula honetan, lehenengo begiratu batean, hautematen da aro txarra, gaiztoa eta desagokia aditzera emateko terminoak ona eta egokia dela adierazteko baino gehiago direla. Adimen-begiak joera izaten du ezkortasuna azaltzeko, errazagoa gertatzen bide zaielako hitzunei alderdi hori azpimarratzea, irudi ederrak eratzeko. Badira bizitzako beste alor batzuetatik ekarritako terminoak, eta badira eguraldiari berezkotasuna darienak.

Lehendabiziko terminoen artean hauexek dira azpimarragarrienak.

Babes-giro hitz elkartuak aterpean eta abaroan egon beharra adierazten du; hori uste du adimen-begiak, behinik behin.

Koloreak ere azaltzen dira aroaren ezkortasuna azaltzeko, *beltz* eta *berde*. *Berde* soilik erabiltzen da, eta batzuetan *-te* atzizkiarekin iraupena adierazteko: *berdate*. *Eguraldi gorria(k) izan, ikusi* aditz-lokuzioa bitxia da, baina ez dugu eguraldi kaskarra adierazteko aurkitu, baizik eta, arotik kanpo, egun latzak eta gogorrak adierazteko; *berdots* izenondoak ere *berderekin* izan lezake zerikusirik, kolorearen hostasuna eta kualitatea nabarmenduz: *berde* + (*h*)ots. Nabarmentzekoa da hemen zer-nolako ikuspegiaz jabetzen den adimen-begia.

Animaliak ere azaltzen dira; adibidez, *eguraldi txakurra*, izenondo gisa. Badirudi adimen-begiak gaztelaniatik ekarritako mailegua izatea, baina nabarmentzekoa da nola izen bat izenondo bihurtu den.

Bizitzako beste arlo batzuetan oso arruntak dira *bihurri*, *desatsegin*, *eskas*, *ezatsegin*, *gaizto*, *gaitz*, *gordin*, *grazia gutxiko*, *itsusi*, *kaskar*, *minkatz*, *motel mutur beltz*, *patal*, *petral*, *sumin*, *trakets*, *txar*, *txatxu*, *uger*, *zantar*, *zatar* eta *zozo*.

Bigarrenekoen artean, aroari atxiki dakizkiokeenak dira aztertzeak.

Biziki eguraldi gaizto eta gaitza adierazteko, bi termino azpimarratzekoak dira: *aldi-gaizto* eta *arogaitz*. Adimen-begiak *aldi* eta *aro* izenak, *gaizto* eta *gaitz* izenondoekin uztartzen ditu. Esan gabe doa, *aldi* denborari lotuta badago ere, arrunt askoa dela aro-kontuetan: *eguraldi*, *eguzkialdi*, *elurraldi* eta abar.

Aipatze nabarmena dute *eramai* hitzak eta haren inguruan sortutakoek; berez, «euri-, elur- edo txingor-erauntsia» esan nahi du, baina haren bitartez eraturakoak haizetaraturakoak dira: *eramaizta*, «ekaitz handia»; *eramaittua* da, «euria edo elurra oparo hasten duenean»; *eramaittu gogorra* edo *txarra*, «oso eguraldi gaiztoa». Hortaz, hitz sorta hau, nire ustez, adierazkortasuna dela eta, zabaldu beharrekoa da euskara estandarrera.

Hendes elea iluna da; baliteke aroaren berezkoa ala ez. «Eguraldi txarra» ematen duela aditzera baino ez dakigu.

Azkuek, garbizale samarra izanik ere, mailegu baten berri ematen du hiztegian eguraldi eskasari irizteko: *inbernada* (Azkue, 1905-1906/1969). Bistan da latinetik etorritako berba dugula. Gaur egun, lozorroan dagoelakoan gaude: ez da inon ere erabiltzen, nonbait.

Eguraldi txarra, euritsua eta hotza adierazteko, *ospel* elea dugu. Esanahi askotakoa da: «azkordina» adierazteaz gain, «toki laiotza» ere izan daiteke. Ziurrenik, horixe izango zatekeen lehenengo esangura, eta gero adimen-begiak lerratuko zuen beste eremu batzuetara. Baliteke (*h*)otz + *bel*(tz)etik etorri izana.

Azkenik, *sainate* hitzak ere aipamen berezia merezi du. Azterketa honi dagokionez, «arrunt aro kaskarra» esan nahi du; bestetik, «goizaldeko haizea» adierazteko erabiltzen da, antzigar handiko gauetan, hain zuzen ere. Hitzaren eraketa dela eta, iluna da, gatzelaniaren *saña* izan liteke lehenengo osagaia; *-te* atzizkia bigarrena.

Txarra, gaiztoa eta desegokia

Aldigaizto

aldigaizto: «Itxas-gizon zarautztarrak nai zuketen, itxasoko aldigaiztoz Getari'ko kaiera eltzen baziraden, (arrai berriya) bertan saltzea». I. Pradere. *Euskal Esnalea*, 1913, 4. or. (DRALV).

Arogaitz

ahogaitz: zuberera. Harriet (OEH).

arogaitz: Harriet. Hiztegia (OEH).

Babes-giro

babes-giro: gipuzkera. «Babes-giro dago gaur» (Mokoroa, 1990).

Beltz

beltz: lapurtera. «Aro beltza izan dugu» (Mokoroa, 1990).

Berde / Berde + te (eguraldi txar luzea)

berde: bizkaiera / gipuzkera / goi-nafarrera. Azkue (1905-1906/1969). B-Gatika, Zamudio. «Denpora berdea laño edo otza» (Gaminde, 1990). «Denpora berde dau» (Gaminde, 1997).

berdate: gipuzkera. «Ostiraleko trumoia, berrogei eguneko berdatea» (Azkue, 1935-1947/1989).

berdete: bizkaiera / G-Andoain (DVEF).

Berdots

berdots: gipuzkera / goi-nafarrera. «Egualdi berdotsa» (DVEF).

Bihurri

bihurri: «Negu bihurria diagu aurten!» (Landa, 2003/2004).

Desatsegin

desatsegin: «Iparreko haize zitalak eta euriak oraindik ere desatseginago egingo dute giroa» (Landa, 2003/2004).

Eramai

eramai: G-Arrasate, Berastegi, Oiartzun, Oñati, Zegama. «Izugarrizko eramai batek jaotzen (du) atzetik, Enea'ren begi aurrean» Azkue (1905-1906/1969) / Otarri. *Euzko-Gogoa*, 1956-05, 106. or. (DRALV).

Eskas

eskas: «... eta giroa umela eta eskasa izango da» (Landa, 2003/2004).

eskas aldi: «Eskas aldiaren barruko on alditxoak izango da», «Eskasalditxoak mende-balagatik» (Landa, 2003/2004).

Ezatsegin

ezatsegin: «Giro ezatsegina eta negu tankerakoa» (Landa, 2003/2004).

Gaizto

gaizto: gipuzkera/lapurtera. «Eguraldi gaiztoarekin elizara ezin etorri...» (gipuzkera), «Aro gaixtoak jo balitu horko mahastiak...» (lapurtera) (Mokoroa, 1990).

Gaitz

gaitz: lapurtera. «... hainitz aro gaitzak egin zituen...» (Mokoroa, 1990).

Gordin

gordin: goi-nafarrera. «Gure bazterrak, ernatzen asiak aste untako urite ta eguraldi gordinekin gibelmin andia artu dute» (Mokoroa, 1990).

gordindu: bizkaiera. «Asko gordindu da eguraldia» (Mokoroa, 1990).

Gozakaitz

gozakaitz: gipuzkera. «Gozakaitzak eta zepotzak izan dira ilbeltza eta otsailla: aitona zarrok garbitu bear, dardara egiñaz ortzak» (Mokoroa, 1990).

Grazia gutxiko

grazia gutxiko: «Eguraldi tristeia eta grazia gutxikoa» (Landa, 2003/2004).

Hendes

hendes: zuberera. «Ezinago hendes ükhen dügü azken egün horietan, eta haatik, lanak gibel baratzen». *Eskualduna*, 1913-05-23 (DRALV).

Inbernada

inbernada: gipuzkera (DVEF).

Itsusi

itsusi: G-Lasao. «Eguraldi itsusiak jo zitualako oso illunak izan ziran Amasako San Martin jaiak» (Mokoroa, 1990).

Kaskar

kaskar: «Bihar ere giro kaskarra, ipar haize petrala izango baita» (Landa, 2003/2004).

kaskar aldi: «Kaskar aldia» (Landa, 2003/2004).

kaskartu: «Arratsaldean euriak giroa kaskartuko du» (Landa, 2003/2004).

Likiskeria

likixkeria: gipuzkera. «Au denbora likixkeriya! Petrala. Denbora txatxu onek bazter guztiak usteldu biar ditu» (Mokoroa, 1990).

Mamo

mamo: «Eguraldi mamo» (DVEF).

Mantar

mantar: B-Lekeitio, Mundaka / G-Aia. «Eguraldi onen mantarra» (DVEF).

Minkatz

minkatz: G-Getaria. «Eguraldi minkatza dago» (Mokoroa, 1990).

Motel

motel: «Itsasaldetik joko du haizeak, eta eguraldi motela eta eskasa izango dugu. Lainotsu eta euritsu» (Landa, 2003/2004).

Mutur beltz

mutur beltz: «Orain ere eguraldiak mutur beltza jarri du eta euri-jasaen bat etorri liteke». J. Eizagirre. *Ekaitzpean* (DRALV).

Ospel (eguraldi txarra, euritsua eta hotza)

ospel: N-Iruñerria (Iribarren, 1952).

Patal

patal: «Hasieran patal, gero bikain» (Landa, 2003/2004).

petral(du): «Tenperaturak behera egingo du eta giroa petraldu», «Berrero ere etorriko da euria eta giroa petraltzen hasiko da» (Landa, 2003/2004).

Petral

petral: gipuzkera. «Au denbora likixkeriya! Petrala... Denbora txatxu onek bazter guztiak usteldu biar ditu» (Mokoroa, 1990).

Pistar

pistar: «Eguraldi pistarra» (DVEF).

Sainate

sañate: N-Baztan. Tiempo malísimo. «A ze sañatea dagon kanpo ortan» (Izeta, 1996). «Sainate, viento helado. Se aplica generalmente al que sopla en las madrugadas de mucho hielo y rosada. Menudo sainate sopla! (Salazar)» (Iribarren, 1952).

Sumin

somin: G-Zarautz. «Eguraldi somiña (sominka) dago...» (Mokoroa, 1990).

Trakets

trakets: «Eguraldi traketsa», «Itsasaldeko eraso traketsa» (Landa, 2003/2004).

trakes(tu): «Gaur arrantzaliak euren arrantzako era eta legetan, “altura” ta “bajura”-ko arrantzaletan bananduta bibi dira. Euskeraz ur-lodi ta ur-meko arrantzaletan, edo ur-handi ta ur-txikikoetan, naiz urruneko ta urrekoetan» (Landa, 2003/2004).

Txakur

txakur: «Eguraldi txakurra». *Elhuyar hiztegia*. «Eguraldi txakurra degu gaur». G-Azpeitia. «Eguraldi txakur honegaz ezingo gara jatxi kalera». G-Eibar. «Oso txakurra dago (eguraldia), negu-neguan baño otz geiago egiten du» (gipuzkera) (Mokoroa, 1990).

Txar

txar: bizkaiera / gipuzkera / goi-nafarrera. «Eguraldi txarra» (DVEF).

txartu: bizkaiera / gipuzkera / goi-nafarrera. «Egualdia txartzen da» (gipuzkera). «Azurak diñoste gaberako txartuko dala eguraldia» (bizkaiera). «Eguraldia txartuko du: zerua gandutzen asi baitu» (goi-nafarrera) (Mokoroa, 1990).

Txatxu

txatxu: gipuzkera. «Au denbora likixkeriya! Petrala... Denbora txatxu onek bazter guztiak usteldu biar ditu» (Mokoroa, 1990).

Uger

uger: B-Leioa (Gaminde, 2001).

Zantar

zantar: B-Lekeitio. «Denpora zantarra» (Lekeitioko lantaldea, 2001).

Zatar

zatar: B-Mungia. «Eguraldi zatarra egon da gaur» (Mokoroa, 1990).

Zepotz

zepotz: gipuzkera. «Gozakaitzak eta zepotzak izan dira ilbeltza eta otsailla: aitona zarrok garbitu bear, dardara egiñaz ortzak» (Mokoroa, 1990).

Zozo

zozo: «Euri asko ez dute botako baina busti antza eta giro zozoa egongo da» (Landa, 2003/2004).

4.3. Eguraldiari buruzko jarduerak

Aroa hizpide, jarduerak ere ematen ditugu aditzera aditz eta aditz-lokuzioen bitartez. Hitzez ez ezik, aditz eta aditz-lokuzioez ere baliatzen gara zer-nolako eguraldia dugun agertzeko. Maiz, aditz soil bakar batez ematen dugu aditzera aroaren berri. Laugarren taula honetan, adimen-begiak eguraldia nola hautematen duen eta nolako antza hartzen dion zerrendatzen da. Egoeren artean xehetasun handi samarrak sumatzen ditu hiztunak, haizeen arrosaren antzera. So egin hutsarekin igartzen da «aroak hobera eta txarrera egitea» gailentzen zaiela beste ñabardurei, eta, hagitz arrunta ez delarik ere, «hobera egitea» «txarrera egitea»-ri nagusitzen zaio, adimen-begiaren ikuspegi baikorra azalaraziz. Ondoren, beste kontzeptuek gutxiago daukate, eta batzuek bakarra. Aipatzekoa da adimen-begiak egoera igarriari egiten diola aurre, aroaren espektro zabala azpimarratuz. Beraz, 4. taulan jardueren berri emango da, aditzak eta aditz-lokuzioak, hain zuzen ere.

4 taula. Eguraldiari buruzko jarduerak

Lagun eta aldekoa izan / egon	Hobera egin	Txarrera egin	Aldatu	Epeldu
aroa alde izan eguraldia lagun izan hozberoaren aroak laketu eguraldiaren tankera gisako izan giro bat-ere egon	argitu arindu arotu garbitu goratu hobera egin / jo jagi jaso lanberatu mehetu ondu oneratu urratu	egungiro txarra ari eguraldia baserretu erori kaskartu mikaztu mindu okertu okerrera jo / egin petraldu trakestu txartu	eguraldiak aldaerak / alde handiak erabili	epeldu hautsi
Zein itxura hartu	Eguraldi txarrak bat-batean harrapatu	Eguraldia eta urtaroa bat ez etorri	Egonkor iraun	Joera adierazi
goiak zer aurpegi izan itxura txarra ekarri taxua izan tankera itsusi	eman	neurritik irtenda ibili	bere batean egon	-t(z)e aldera egin

Sailkapen honetaz den bezainbatean, aurrekoetan aipatu denaren arabera, adimen-begiak, gehienbat, bizitzaren beste arlo semantiko batzuetara hedatu ditu sareak, eta han arrantza eginda, aditzen eta aditz-lokuzioen adierak handitu egin ditu. Esan gabe doa, irudi ederrak sortarazi dituela adimen-begiak, eta ezbaian gaude, zenbaitetan, aroaren eremuan baino ez ote diren erabiltzen; adibidez, *goiak zer aurpegi izan* aditz-lokuzioa, ziur asko, eremu honetan baino ez dute baliatzen hiztunek.

Berezkoak ematen dutenen artean, nabarmendu behar da aroa «lagun eta aldekoa izatea»-n azaltzen diren hitzak ohikoak direla: *aro*, *eguraldi* eta *giro*. Behiala, antza denez, berba horiek aipaturik «eguraldia ona eta egokia» zela ulertzen zen. Beherago azaldutako aipamenetan garbi dago horrelaxe izaten zela. Aroa tarteko *hozberoaren aroak laketu* esapide ederra dugu. Baten bat harrituko da Bizkai aldean baturik dagoela *laketu* eta guzti. *Giro* hitzaren bitartez *giro bat-ere egon* esapidea jasota dago.

Aroak hobera egiten duenean, adimen-begiak baikor sumatzen du jarduera hau, eta aditz eta aditz-lokuzio ugari erabiltzen ditu; batzuk bizitzako beste eremuetatik ekarriak; beste batzuk, ordea, berezkoak, hala ematen du-eta. Esate baterako, *arotu* eta *lanberatu*. *Arotu* aditza bistan da barne-barnekoea dela, eta *lanberatu* aditza, aidanez, eguraldiaren eremuan baino ez da erabiltzen aro gozakaitzetik aro atseginagora igarotzen dela adierazteko. Tartean *beratu* aditza azaltzea zeharo adierazgarria da, ‘bigundu’ edo ‘leundu’ esan nahi baitu.

Kontrakoa izaten denean, aroak txarrera egiten duenean, zenbait esapide eta aditz dauzkagu; gehienak beste eremu batzuetatik etorriak. Esapideak honako hauek dira: *egungiro txarra ari* eta *eguraldia haserretu*. Jakina, *egungiro txarra ari du* aditz-lokuzioa batu dugu. Ederra da Ibarrangelun erabiltzen duten metafora zoragarria: «Asarratu yakun eguraldia ta negarrari emon eutson» (Mokoroa, 1990). Haserretzeaz gain, negarrari eman zion. Hiztunen adimen-begiak sortutako esapide liluragarria. Gainerakoak arrunt samarrak dira bizitzako beste arlo batzuetan.

Hagitx aro aldakorra dugu Euskal Herrian eta, noski, kontzeptu hori ematen dugu noizean behin aditzera. Esapide bakarreko bi aldaera batu ditugu: *eguraldiak aldaerak* edo *alde handiak erabili*. Ez dakigu beste arlo batzuetan baliatzen ote duten hiztunek.

Epeltzea hizpide, bitxia da hainbat bazterretan *hautsi* aditza erabiltzea. Adimen-begiak uste du eguraldia *hausten* duenean, epeldu egiten duela. Horretaz gain, *beroa / hotza hautsi* esapidea ere erabiltzen dela, beti ere epeltzeari lotuta.

Gainerakoen artean, eguraldia eta urtaroa bat etortzen ez direnean, ohikoa Euskal Herrian, *neurritik irtenda ibili* esapidea merezi du iruzkintzea. Hona jasotako corpusa, testuingurua errazago uler dadin.

4.3.1. *Lagun eta aldekoa izan*

Aro

aroa alde izan: lapurtera. «Aroa alde badugu...», «Aroa alde badute...» (Mokoroa, 1990).

hozberoaren aroak laketu: bizkaiera. «Otz-beroaren aroak laketzen dauanean...» (Mokoroa, 1990).

Eguraldi

eguraldia lagun izan: «Eguraldia lagun dala...», «Egualdia lagun badabe...» (Mokoroa, 1990).

eguraldiaren tankera gisako izan: goi-nafarrera. «Egualdien tankera balitza gisako...» (Mokoroa, 1990).

eguraldia itxuraz jokatu: goi-nafarrera. «Bost beor ditugu eultzirako; bada indarririk naiko eguraldia itxuraz joka baledi» (Mokoroa, 1990).

Giro

Giro bat-ere egon: gipuzkera. «Giro badago bat-ere aterako gera...» (Mokoroa, 1990).

4.3.2. *Eguraldiak hobera egin*

Argi(tu)

argitu: G-Aia. «Aia aldetik urratu du (argitu du)» (Mokoroa, 1990).

Arin(du)

arindu: «Gerora arindu eta gauerdirako hobekuntza nabarituko da» (Landa, 2003/2004).

Aro(tu)

arotu: bizkaiera / behe-nafarrera / zuberera (DVEF).

arotuxe: Z-Zalgize (Lhande, 1926) (OEH).

Garbi(tu)

garbitu: «Denbora garbitu da» (Lhande, 1926).

Giro(tu)

girotu: (Lhande, 1926). OEH.

giroa arindu: Gipuzkera. «Giroa arindu du» (Mokoroa, 1990).

Gora(tu)

goratu: N-Baztan. «Eztu goratuko... (Egualdia)» (Mokoroa, 1990).

Hobera egin / jo

hobera egin / jo: «Udea izan arren, denporeak ez dau hobera egiten egunotan» (*Labayru hiztegia*).

Jagi

jagi: bizkaiera. «Eguraldia jagi danean nik ezin eutsi basora urteteko naiari» (Mokoroa, 1990).

Jaso

jaso: «Laster hasiko da, ordea, jaso nahian, eta eguerdirako ederki nabarmenduko da hobekuntza» (Landa, 2003/2004).

Lanberatu

lanberatzen ari: gipuzkera/bizkaiera. «Lanberatzen ari du» (Mokoroa, 1990).

Mehetu

mehetu: G-Hondarribia. «Eguraldia lodi zegon egun oketan; meetu du» (Mokoroa, 1990).

Ondu

ondu: gipuzkera/bizkaiera. «Ez ote du biarko onduko?» (Mokoroa, 1990).

Oneratu

oneratu: N-Etxalar. «Eguraldi gaiztoakin ibilli gera; baña oneratu zaigu» (Mokoroa, 1990).

Urratu

urratu: G-Aia. «Aia aldetik urratu du (argitu du)» (Mokoroa, 1990).

4.3.3. Eguraldiak txarrera egin**Egungigiro txarra ari**

egungiro txarra ari: goi-nafarrera. «Egungiro txarra ari du» (Mokoroa, 1990).

Eguraldia haserretu

eguraldia haserretu: B-Ibarrangelu. «Asarratu yakun eguraldia ta negarrari emon eutson» (Mokoroa, 1990).

Erori

erori: G-Hondarribia. «Egualdia erori da» (Mokoroa, 1990).

Kaskar(tu)

kaskartu: «Arratsaldean euriak giroa kaskartuko du» (Landa, 2003/2004).

Mikaztu

mikaztu: «Euri boladatxo horrek giroa mikaztuko du» (Landa, 2003/2004).

eguraldiak mikaztu bat eman: G-Azpeitia. «Mikaztu bat emango digu oraindik eguraldi onek» (Mokoroa, 1990).

Mindu

eguraldia minu: G-Goierri. «Eguraldia minu du (hoztu)» (Garate, 1998).

Oker

okertu: bizkaiera. «Eguraldia okertu da» (Mokoroa, 1990).

okerrera jo/egin: «Okerrera joko du eguraldiak, eta haizea ipar-mendebaldetik jarriko da». «Arratsaldean okerrera egingo du mendebaldetik sartuko den fronte batekin» (Landa, 2003/2004).

Petral(du)

petral(du): «Tenperaturak behera egingo du eta giroa petraldu», «Berriro ere etorriko da euria eta giroa petraltzen hasiko da» (Landa, 2003/2004).

Trakestu

trakes(tu): «Ostegun Gizenean pixka bat trakestuko du» (Iker Ibarluzea, <https://ataria.eus/komunitatea/ikeribarluzea/1551097062200-udaberri-beteko-eguraldia>).

Txartu

eguraldia txartu: goi-nafarrera. «Eguraldia txartuko du; zerua gandutzen asi baitu» (Mokoroa, 1990).

4.3.4. Eguraldia aldatu**Eguraldiak aldaerak / alde handiak erabili**

eguraldiak aldaerak erabili: gipuzkera. «Egualdiak gaur aldaerak goiz dabizki». «Aldaera asko dabizki gaur eguraldiak» (Mokoroa, 1990).

eguraldiak alde handiak erabili: bizkaiera. «Eguraldiak alde handiak darabiz» (Mokoroa, 1990).

4.3.5. Eguraldia epeldu**Epel(du)**

epeldu: «Haizea nahiko leun ibiliko da, eta iluntze aldera, hego ukitua hartzen duenean, epeldu egingo du» (Landa, 2003/2004).

epeluna egon: «Gabon egunetan egon zan epeluna bat; ostian negua izan da gogorra. Ementxe, aizetatik gordeta dago epeluna bat». Etxebarria. *Lexicón del euskera dialectal de Eibar* (DRALV).

Hautsi

ausi: bizkaiera / gipuzkera / lapurtera / N-Errokari-Zaraitzu / zuberera (DVEF).

4.3.6. Eguraldiak zein itxura hartu**Goiak zer aurpegi izan**

goiak zer aurpegi izan: goi-nafarrera. «Nagusia leiora doa goiak zer aurpegi...» (Mokoroa, 1990).

Itxura txarra ekarri

itxura txarra ekarri: bizkaiera. «Itxura txarra dakar egualdiak...» (Mokoroa, 1990).

Taxua izan

taxua izan: bizkaiera. «Batek daki eguraldi onek zelako tayua izango daun bihar» (Mokoroa, 1990).

Tankera itsusi

tankera itsusi: gipuzkera. «Egualdiak tankera itsusia ta arratsaldera arte etzuten joa-terik izan» (Mokoroa, 1990).

4.3.7. *Eguraldi txarrak bat-batean harrapatu**Eman*

eman: gipuzkera/lapurtera. «Eguraldi txarrak emanda gelditu egin bear izan gendun» (gipuzkera), «Denbora txarrak ematen badu...» (lapurtera) (Mokoroa, 1990).

emon: bizkaiera. «Edurak emonda txarto pasatu gendun» (Mokoroa, 1990).

4.3.8. *Eguraldia eta urtaroa bat ez etorri**Neurritik irtenda ibili*

neurritik irtenda ibili: bizkaiera. «Neurritik irtenda dabil eguraldia... eta eztau eka-rriko gauza onik...» (Mokoroa, 1990).

4.3.9. *Eguraldiak egonkor iraun (ona zein txarra)**Bere batean egon*

bere batean egon: gipuzkera. «Eguraldiak zer dio?... Jasoko ote du? -Ez bere batean dago» (Mokoroa, 1990).

4.3.10. *Eguraldiaren joera adierazi**-T(z)e aldera egin*

-t(z)e aldera egin: «Bihar fresko hasiko da, baina gero epeltze aldera egingo du». «Goizean laino dezente egongo da, baina garbitze aldera egingo du». «Mendebaldeko haizeak giro petralduko du. Gero arintze aldera egingo du». «Arratsaldean jasotze aldera egingo du». «Arratsaldean goibeltze aldera egin eta iluntzean euri tanta batzuk botako ditu» (Landa, 2003/2004).

4.4. *Egoerei edo aldiei lotutako eguraldia*

Hiztunen adimen-begiak aroa egokitu izan du, mendeak joan, mendeak etorri, zenbait egoerari eta aldiri. Horrelakoetan irizpena estuagotuz joan da, eta egoera zehatz-zehatzak eta egunerokoari estekatuak eraiki izan ditu adimen-begiak. Gainera, egunari antz eta traza hartzera ausartu da egutegiaren hilabete eta egun batzuez baliaturik. Badakigu, jakin, igarbide horrek ez daukala zientzia-baliorik, baina euskaldunen aroarekiko ikuskera azaleratzen du berriz ere. Baliteke zizelkatutako egoera hauetan kulturaren eta lexikoaren arteko uztardura ongien islatzea. Aldiez eta igarbideez gain, «nonbait egoteko edo zerbait egiteko eguraldi aproposa» eta «lan-jarduerak egiteko

eguraldi ona» kontzeptuak berezko-berezkoak dira euskaldunon artean. Azpimarraztekoa da «ibiltzeko giro ona» dela eta, han-hemenka, zenbait hizkeratan batu diren hitzak.

5 taula. Egoerei edo aldiei lotutako eguraldia

Aldiak	Nonbait egoteko edo zerbait egiteko eguraldi aproposa					
Gaueko eguraldi gozoa gaugiro gauatz Gaueko eguraldi txarra gauate	Ibiltzeko bidagi bidegi bidaro ebilaro ibilgiro ona egon f(u)angiro ona	Jateko jangiro	Kanpoan egoteko egotaro freskure	Lo egiteko loaro logiro lotaro	Sutondoan egoteko sugiro egon	
Lan-jarduerak egiteko eguraldi ona				Nolako eguraldia egongo den asmatzeko egunak		
Belarra mozteko bedaro belargiro egon	Ereiteko azegun udaro	Lan egiteko langiro nekagi	Mahatserako masgiro	Urtarrila igarregunak sortelegun zotal(egun)	Abuztua zotal egunek ilegun	Otsaila xino

Oro har, *giro* eta *aro* hitz eta atzizkiak erabiltzen dira kontzeptu gehienetan. Aldiak berbabide, gaua baino ez da aipatzen hitz eratorrietan: batetik, «gaueko eguraldi gozoa», *gaugiro* eta *gauatz*; bestetik, alderantzizkoa, «gaueko eguraldi txarra», *gauate*. Dikotomia horri ederki atxikitzen diote Baztan aldean: *gauatz/gauate*.

«Nonbait egoteko edo zerbait egiteko eguraldi aproposa»-ri dagokionez, gorago aipatu bezala, «ibiltzeko eguraldi aproposa» kontzeptuak dauzka hitz gehien: *giro* edo *aro* osagaiez, *bide* hitzaz eta *ibili* eta *joan* aditzez baliatzen dira hiztunak: batetik, *bida-giro*, *bidegiro*, *ibilgiro ona egon* eta *fuangiro ona*; bestetik, *bidaro* eta *ebilaro*. Gainerakoen artean, denak dira azpimarragarriak kultuari biziki lotuta daude-eta: *jangi*; *egotaro* eta *freskure*; *loaro*, *logiro* eta *lotaro*; *sugiro egon*. Nabarmentzekoa da nolako garrantzia bereganatu duten *aro* eta *giro* izenek, atzizki bihurtzerainokoa.

Eguraldia eta lana, esan gabe doa, lot-lot eginda egon dira antzinatik. Nekazariak etengabe, behin eta berriz so egin behar zioten ortziari eta haizeak dastatu zer-nolako aroa egongo zen lan egiteko: aditu hutsak ziren, eta jakinduria hori heldu da nola edo hala gaurdaino. Hori dela eta, lau kontzeptu garatu izan ditu hiztunen adimen-begiak eguraldiari itxura hartzeko: «belarra mozteko», *bedaro* eta *belargiro egon* esapidea; «ereiteko», *azegun* (ustez, *aza* + *egun*) eta *udaro*; «lan egiteko», *langiro* eta *nekagi*. Ostera ere, *giro* eta *aro* nagusi.

Mahatsa ere ez da libratzen, eta «mahatserako giro egokia» hizpide, *masgi* hitz eratorria jasota dago gipuzkeraz eta Baztanen (Azkue, 1905-1906/1969). Badirudi giro ona dela mahatsa ontzeko. Bitxia da, baina beste frutarik ez dugu zentzu berean aurkitu: ez **sagargiro*, ez **intxaurgiro*, ez horrelakorik: *mahatsa* baino ez. Horrexek ematen du aditzera norainoko garrantzia daukan giro onak mahats egokia biltzeko.

Azkenik, «nolako eguraldia egongo den asmatzeko egunak» direla eta, adimen begiak zenbait igarbide eraiki ditu han-hemenka, hizkeraz hizkera. Testuingurua zehatzago hautematen da jasotako corpusean.

4.4.1. Aldiak

Gaueko eguraldi gozoa

Gaugiro

gaugiro: «Garai ontan, gaugiro onekin iñor irixten ez dan toki ontara». T. Garbizu. *Euskal Esnalea*, 1925, 211. or. (DRALV).

Gauatz

gauatz: N-Baztan. Gau ederra. «A ze gauatza dagon!» (Izeta, 1996).

Gaueko eguraldi txarra

Gauate

gauate: N-Baztan. Gaualdi txarra. «Olako gauate txarrik eztugu egundeño kusi» (Izeta, 1996).

4.4.2. Nonbait egoteko edo zerbait egiteko eguraldi aproposa

Ibiltzeko

Bide + aro + giro

bidagiro: G-Andoain. DVEF.

bidegiro: L-Ainhua. DVEF.

bidaro: bizkaiera / behe-nafarrera / lapurtera / zuberera. «Bidaro onetan ibiltzen niz aise, bena bidaro gaixtoetan nekez yalgitzen niz etxetik». M. Salaberry. *Vocabulaire* (DRALV). «Bidaro ona edo gaitza izan dedin joan beharko dugu» (Mokoroa, 1990).

Ibili + aro + giro

ebilaro: zuberera (Lhande, 1926).

ibilgiro ona egon: N-Baztan. «Ibilgiro ona baitago ba noaie oiñez etxera, ttapa-ttapa» (Mokoroa, 1990).

Joan + giro

f(u)angiro ona: G-Oñati (Izagirre, 1971).

Jateko

Jangiro

jangiro: goi-nafarrera / gipuzkera / lapurtera (DVEF).

Kanpoan egoteko

Egotaro/Freskura

egotaro: B-Gatika. «Egotaro ona dau» (Gaminde, 1997).

freskure: Gaueko ihintzaren ondorioz, goizeko egotaroa. B-Gatika. «Ibiltaldi goixeko freskuren edo illlundeana yatzi tte ostean edo olan ataraten siren kanpora egunen birriten» (Gaminde, 1997).

Lo egiteko

Lo + aro + giro

loaro / logiro: G-Oñati (Izagirre, 1971).

logiro egon: gipuzkera / lapurtera. «Logiro dago» (Mokoroa, 1990).

lotaro: B-Mundaka. «Lotaro dago gaur» (DVEF).

Sutondoan egoteko

Su + giro

sugiro egon: N-Imotz. «Sugiro dago gaur» (Mokoroa, 1990).

4.4.3. *Lan-jarduerak egiteko eguraldi ona*

Belarra mozteko eguraldi aproposa

Bedaro

Bedaro: zuberera. (S ap. A), *bedao* (A), *bedau*. S ap. Lrq; Foix. (DRALV). «Buen tiempo para cortar la hierba. *Egiin bedao diik, hots bedaka*, hoy hace buen tiempo para cortar hierba, ea a segar» (DVEF).

Belargiro egon

belargiro egon: G-Amezketeta. «Belargiro dago gaur» (Mokoroa, 1990).

Ereiteko egun edo eguraldi egokia

Aza egun

azegun: bizkaiera (DVEF).

Udaro

udaro: (DVEF).

Lan egiteko

Langiro

langiro ederra egon: G-Eibar. «Langiro ederra izan dogu gariak eraintzeko» (Mokoroa, 1990).

Nekagiro

nekagiro: N-Baztan (DVEF).

Mahatserako**Mahats + giro**

masgiro: gipuzkera /N-Baztan (DVEF).

4.5. Nolako eguraldia egongo den asmatzeko egunak

Kultura guztietan urte barruan nolako eguraldia izango den asmatzeko egunak izaten dira, hau da, halako egunetan halako aroa egonez gero, hilabete horretan horrelako eguraldia izango da. Adibidez, urtarrilaren 2an euria bada, otsaila (2. hilabetea) euritsua izango da. Egun bakoitzean egoten den aroa urteko hilabete bati egokitzen zaio. Horrela, abuztuaren 4an eta 16an egon den eguraldia apirilari egotziko zaio. Iberiar penintsulan kontu horrek ere badu tradizio handi samarra: Teruelgo Maestrazgo eskualdeko katalan hizkuntzaren eremuan *tretzenades* deitzen diete, Aragoiko Pirinio aldean *canablas* edo *calandrias*, *cabanyoles* edo *cabanelles* Katalunian eta Balear uharteetan eta *cabañuelas* Gaztela aldean. Beti urteko eguraldiaren zikloaren puntu jakinak hartzen dituzte erreferentziazat *igarregunek* eta *zotal egunek*, eta pitagorismo edo hermetismoaren elementuekin uztar daitekeen zenbaki-oinarria biltzen dute bere baitan; izan ere, egun bat hilabete baten gainean eta hamabi egun urte baten gainean proiektatzea antzinako herri-zientziaren berezko teknika baten zati da, hots, *zikloen antzekotasunean* oinarritzen den herri-ikuspegia.

Jarraian, hiztunen adimen-begiak, han-hemenka Euskal Herrian asmatu dituen metodoen zerrenda eta corpusaren berri ematen da.

Urtarrilaren lehenengo hamabi egunak**Igarregunak**

igarregun: «Urtearen lehenengo amabi egunak dira igarregun auek. Gure asabak uste zuten amabi egun auetako eguraldia izango dala urtearen amabi iletakoa» (Azkue, 1935-1947/1989).

Sortelegun

sortelegun: NB-Beskoitze. «Los habitantes de Beskoitze, y todos los Vascos, por lo general, creían un tiempo que cada uno de los días de este período influía en el tiempo de los doce meses correspondientes. Si el tres de enero hacía buen tiempo, el tercer mes, el de marzo, había de ser muy bueno; si llovía el cinco de enero, tenía que llover el mes de mayo». «Sortelegunak urteko amabi egun lenbizikoak dira ta amabi ilabetetako eguraldia iragartzen omen dute» (Azkue, 1935-1947/1989).

Zotal(egun)

zotal: «Gure arbasoek uste zuten urtarrileko hamabi lehen egunak zotalak zirela, hots, bakotxak aintzinetik salatzen zuela nolako aroa izanen zen berari zoakon ilabetean». Lafitte. *Gure Herria*, 1969, 360. or. (DRALV).

zotalegun: NB-Donibane Garazi / lapurtera / zuberera. «Egun urtarrillaren bia, otsailaren zotale-guna» (DVEF).

zothalegun: behe-nafarrera / L-Bardoze (DVEF).

Abuztuaren lehenengo hamabi egunak: *Zotal*

zotal egunek: N-Baztan. Abuztu hasmentako hamabi egunak. «Zotal egunetan siñeste aundie dugu» (Izeta, 1996).

Abuztuaren lehenengo hogeita lau egunak: *Ilegun*

ilegun: «Igarregun ordeiz ilegun esaten dan tokietan ogei ta lau dirala uste dute, agorrilaren lenengo ogei ta laurak: lenengo ta amairugarrenak urtarrileko eguraldia iragarten dutela, bigarren ta amalaugarrenak otsaila... eta onelaxe beste egunak ere» (Azkue, 1935-1947/1989).

Otsailaren lehenengo hamabi egunak: *Xino*

xino: zaraitzuera. «Zaraitzun erderatiko ele auxe daukate orretarako: xino (signo). Izotzilaren lenbiziko amabi egunak urtearen amabi ilabeteen xinoak tzu (dituzu)» (Azkue, 1935-1947/1989).

5. ONDORIOAK

Lehenengo eta behin, adierazi beharra dago hiztunen adimen-begia denboraz baliatzen dela eguraldia adierazteko: *aro*, *bedaro*, *denbora*, *eguraldi* eta *sasoi* terminoak denboraren alorretik atzeman ditu adimen-begiak begi aurreko beste errealitate baten berri emateko. Izan ere, hizkuntza askotan gertatzen da gauza bera; adibidez, gaztelaniaz eta frantsesez, hitz bera *tiempo/temps* erabiltzen da denbora eta eguraldia izendatzeko; ingelesez eta alemanez, ordea, desberdinak dira, *time/weather* eta *Zeit/Wetter*, hurrenez hurren.

Nolanahi ere, hiztunak ez dira konformatzen eguraldia bera aipatzearekin, eta nola dagoen eta nolakoa den une jakin batean agertzen dute. Adimen-begiak eraikitako lexikoak egoera askori egiten dio aurre, egokiak zein desagokiak. Zenbaitetan, metaforez baliatzen dira hiztunak: *lodi*, *zarpail*, *zarpail*, *zergel*, *zirtzil*... Ohikoa izaten da eremu semantiko bateko hitzak beste batera ekartzea kontzeptu bat hobeto ulertzeko.

Azpimarratzeko da *eguraldi ona* eta *eguraldi txarra* kontzeptuek biltzen dituztela beren baitan termino gehien. Aroa nolakoa den sumatzen denean, lehenengo hitzetariko bat ona ala txarra den izaten da. Hori dela eta, adimen-begiak hainbat termino zizelkatu ditu bi kontzeptuak aditzera emateko. Hemen ere egunerokoan beste eremu batzuetan erabili ohi diren izenondoak, elkarketak eta esapideak baliatzen dituzte hiztunek adierazkortasuna nabarmentzeko. Zalantzarik gabe, bitxigarriena

trimotor-eguraldia metafora da, aro ezin hobea izendatzeko. Eguraldi gaiztoa aipatzeko, ugari dira izenondoak, biziki arruntak direnak bizitzaren beste arlo batzuetan: *bihurri, desatsegin, eskas, gaizto, gordin, itsusi, kaskar, patal, petral...* Bestalde, azpimarratzekoa da adimen-begiak bi termino eraiki dituela aro gaizto, gordin eta «muturrekoa» izendatzeko: *aldigaizto* eta *arogaitz*.

Jakina, hiztunak ez du aski eguraldiaz mintzatzeko izenak, izenondoak eta hitz elkartuak erabiltzea: mundu magiko bat adierazten du esapideen bitartez, metafora ederrak adimen-begiak eraikitakoak. Lan honetan azaldutako gehienak Mokoroak batutakoak dira (Mokoroa, 1990), baina ziurrenik lagin txiki bat besterik ez da, han-hemenka, barreiatu ezin konta ahal izango direlako. Aditz hutsak direnean, izenondoekin gertatzen den bezalaxe, hiztunek beste eremu batzuetakoak egokitu dituzte, baina, zenbait kasutan, aroaren beraren inguruko esapideak sortu dituzte; adibidez, *hozberoaren aroak laketu, egungiro txarra ari, goiak zer aurpegi izan...* Esamolde ugari eta oparoak zizelkatu ditu adimen-begiak.

Hiztunek eguraldi orokorra ez ezik oso egoera zehatzak ere aipatzen dituzte aroaren barne-muinetan sartuz gero. Eguneroko kontuak uztartzen dituzte aldiekin eta nonbait egoteko edo zerbait egiteko eguraldi aproposarekin: sakondu egiten dute aroaren eta gizakiaren arteko harremanean; badakite norainoko eragina daukan aroak eguneroko jardueretan. Errealitate hori islatzen ahalegindu dira, gehienbat, hitz eratorrien bitartez. Hori dela eta, *aro* eta *giro* izenak atzizki bihurrrarazi ditu adimen begiak. Oso emankorrak dira, ezbairik gabe, besteak beste, *gaugiro, bidagiro, ebilaro, egotaro, logiro, bedaro, masgiro...*

Azkenik, tenporetan oinarritutako metodoaz gain, hiztunek beste metodo batzuk ere asmatu dituzte, urtaril, otsail eta abuztu hilabeteak kontuan harturik: urtaril eta abuztuaren lehenengo hamabi egunak, abuztuaren lehenengo hogeita lau egunak, eta otsailaren lehenengo hamabi egunak.

Laburbilduz, hiztunen adimen-begiak sistema oso eta oparoa eraiki du mendeak joan, mendeak etorri, aroaz mintzatzeko. Esan gabe doa: errealitatean eta esperientzian oinarritutako lexikoa garatu du egunerokoan azaltzen zaizkion egoera orori aurre egin eta aditzera emateko.

6. LABURDURAK

DVEF = *Diccionario vasco-español-francés*. Azkue (1905-1906/1969).

DRALV = *Diccionario Retana de autoridades de la lengua vasca* (= Akesolo et al. 1991).

EH = *Euskaltzaindiaren hiztegia*.

EHHA = *Euskararen herri hizkeren atlasa*. Euskaltzaindia (2008).

OEH = *Orotariko euskal hiztegia*. Mitxelena & Sarasola (1987 – 2005).

Herrialdeak: A (Araba); B (Bizkaia); G (Gipuzkoa); N (Nafarroa); NB (Nafarroa Beherea); L (Lapurdia); Z (Zuberoa).

7. ERREFERENTZIAK

- Akesolo, L., de La Sota, M. & Lafitte, P. (1991). *Diccionario Retana de autoridades de la lengua vasca (DRALV)*. La Gran Enciclopedia Vasca.
- Azkue, R.M. (1905-1906/1969). *Diccionario vasco-español-francés (DVEF)*. La Gran Enciclopedia Vasca.
- Azkue, R.M. (1969/1923-1925). *Morfología vasca*. La Gran Enciclopedia Vasca.
- Azkue, R.M. (1989/1935-1947). *Euskalerraren yakintza*. Euskaltzaindia & Espasa Calpe.
- Barthes, R. (1971). *Elementos de semiología*. Alberto Corazón editor.
- Casado Velarde, M. (1988). *Lenguaje y cultura: la etnolingüística*. Síntesis. <https://doi.org/10.15581/009.24.31092>
- Coseriu, E. (1977). Introducción al estudio estructural del léxico. In *Principios de semántica estructural* (87.-142. or.). Gredos.
- Diéguez, K. (2021). *Euskal lexiko meteorologikoaren azterketa*. [Doktore-tesia, UPV/EHU]. ADDI. <http://hdl.handle.net/10810/53666>
- Diéguez, K. (2022). Euskal lexiko meteorologikoaren azterketa: kultura eta kognizioa. *ASJU*, 56(1), 271-299. <https://doi.org/10.1387/asju.23359>
- Diéguez, K. (2024). Urtaroak: ikuspegi etnolinguistikoa. *Euskera Ikerketa Aldizkaria*, 69(2), 93-122. <https://doi.org/10.59866/eia.v69i2.287>
- Estornes, B. (1997). *Erronkariko uskararen hiztegia*. Nafarroako Gobernua.
- Euskaltzaindia. (2008). *Euskararen Herri Hizkeren Atlasa (EHHA): I. lib. Lexikoa*. Euskaltzaindia.
- Gaminde, I. (1990). *Zamudio barbarik berba*. Bilbao Bizkaia Kutxa.
- Gaminde, I. (1997). *Gatikako euskaraz*. Gatikako Gogoz Euskara Taldea.
- Gaminde, I. (1999). *Bakio barbarik berba*. Bakioko udala.
- Gaminde, I. (2001). *Leioa barbarik berba*. Leioako Udala.
- Gaminde, I. (2002). *Jatabe barbarik berba*. Maruri-Jatabeko udala.
- Garate, G. (1998). *Erdarakadak*. Mensajero.
- Plazagunea. (2012). *Harluxet Hiztegi Entziklopedikoa*. <http://www1.euskadi.net/harluxet/>
- Ibarretxe-Antuñano, I. & Valenzuela, J. (2021). *Lenguaje y cognición*. Síntesis.
- Iribarren, J.M. (1952). *Vocabulario navarro*. Diario de Navarra.
- Izagirre, C. (1971). *El vocabulario vasco de Aránzazu-Oñate y zonas colindantes* (Luis Villasanteren edizioa). *ASJU*, 4, 3-248. <https://doi.org/10.1387/asju.8575>
- Izeta, M. (1996). *Baztango hiztegia*. Nafarroako Gobernua.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Editions de Minuit.
- Landa, J. (2004). GARA egunkariaren eguneroko eguraldi-iragarpenak. (Jatorrizko obra 2003an argitaratua)
- Labayru Ikastegia. (2004). *Labayru Hiztegia*. Bilbo. <https://hiztegia.labayru.eus/>
- Lhande, P. (1926). *Dictionnaire Basque-Français et Français-Basque (dialectes labourdin, bas-navarra et souletin)*. Gabriel Beauchesne.
- Lekeitioko lantaldea (Altzibar, K., Korrea, M., Laka, J., Ogando, N., Portillo, N., Retolaza, A., Seijo, J.M. & Seijo, J.A.). (2001). *Lekeitioko berbak 2*. Lekeitioko Udala.
- Maiz, E. & Mundiñano, I. (1998). *Etxarrieratik sakanerara*. Nafarroako Gobernua.

- Martin Camacho, J.C. (2016). Hacia una caracterización de una disciplina lingüística (casi) olvidada: la etnolingüística. *ELUA Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 30, 181. <https://doi.org/10.14198/elua2016.30.09>
- Mitxelena, K. & Sarasola, I. (1987 – 2005). *Orotariko euskal hiztegia / Diccionario general vasco*. Euskaltzaindia.
- Morant Marco, R. & Díaz Rojo J.A. (2005). Etnolingüística. In *Temarios de Humanidades: Lingüística general*. <https://www.liceus.com/producto/etnolingustica>
- Mokoroa, J. (1990). *Repertorio de locuciones del habla popular vasca*. Labayru Ikastegia.
- Ortiz-Osés, A. & Garagalza, L. (2006). *Euskal mitologia (izena duen guztia omen da)*. Gipuzkoako Kutxa.
- Palmer, G.B. (2000). *Lingüística cultural* (itzul. E. Bernárdez). Alianza Editorial.
- Sarasua, A. & Basauri, S. (2003). *Eibarko hiztegi etnografikoa*. Eibarko Udala.
- Sapir, E. (1962/1921). *Language*. Harcourt, Brace & World. (Jatorrizko obra 1921ean argitaratua)
- Velasco Maillo, H.M. (2003). *Hablar y pensar, tareas culturales: temas de antropología lingüística y antropología cognitiva*. UNED.
- Whorf, B.L. (2011). *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. John B. Carroll. Cambridge, Mass., MIT Press. (Jatorrizko obra 1956an argitaratua)

Exploring lexical diversity in Basque news: original vs. machine-translated texts

Euskarazko albisteetako aniztasun lexikoaren azterketa: jatorrizko testuak eta automatikoki itzulitakoak

Análisis de la diversidad léxica en euskera: noticias originales y traducidas automáticamente

Amaia Solaun Martínez

HiTZ Center, University of the Basque Country UPV/EHU

amaia.solaun@ehu.eus

<https://orcid.org/0009-0004-6474-7979>

Nora Aranberri Monasterio

HiTZ Center, University of the Basque Country UPV/EHU

nora.aranberri@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0003-3719-9167>

DOI: <https://doi.org/10.35462/flv140.2>

This work has been partially supported by the Basque Government (Research group funding IT1570-22). We are also thankful to several projects funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033: TRAIN (PID2021-123988OB-C31) and by FEDER, EU; and DeepR3 (TED2021-130295B-C31) and by the European Union NextGeneration EU/PRTR. Amaia Solaun was supported by the Basque Government through the Predoctoral Grant (PRE-2024-1-0147).

Received: 09/01/2025. Provisionally accepted: 16/06/2025. Accepted: 05/11/2025.



This work is licensed under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* license.

ABSTRACT

The rapid advancement of machine translation (MT) has led to increased exposure to MT-generated content. Given the potential influence of this technology on language use, this study compares the lexical diversity of machine translated and originally-produced online news articles in the Basque language. Combining established automatic metrics with detailed manual analysis, we conduct a comprehensive evaluation of multiple dimensions of lexical diversity. Our findings indicate a striking similarity in lexical richness between the two text types, with few aspects in which original texts surpass the lexical diversity of machine-translated texts.

Keywords: machine-translation; lexical diversity; Basque.

LABURPENA

Itzulpen automatikoaren (IA) aurrerapen azkarraren ondorioz, IAren bidez sortutako testuekiko dugun esposizioa handitu da. Teknologia horrek hizkuntzaren erabilera eraldatzeko potentziala duenez, azterketa honetan automatikoki euskaratutako eta jatorriz euskaraz sortutako albiste digitalen aniztasun lexikoa alderatzen ditugu. Finkatutako metrika automatikoak eta eskuzko azterketa xeheak bateratuz, aniztasun lexikoaren hainbat dimentsio zabalki aztertzen ditugu. Gure aurkikuntzen arabera, bi testu-motek antzekotasun nabarmenak dituzte aberastasun-lexikoaren aldetik. Izan ere, alderdi oso espezifiko gutxi batzuetan ikusten dugu jatorrizko testuen aberastasun-lexikoa apur bat handiagoa dela.

Gako hitzak: itzulpen automatikoa; aniztasun lexikoa; euskara.

RESUMEN

El rápido avance en la traducción automática (TA) ha dado lugar a una mayor exposición a contenidos generados por TA. Puesto que esta tecnología podría influir en el uso del lenguaje, en este estudio comparamos la diversidad léxica de las noticias digitales creadas originalmente en euskera frente a aquellas traducidas automáticamente. Combinando métricas automáticas consolidadas y análisis manuales detallados, realizamos un extenso análisis de varios aspectos de la diversidad léxica. Los resultados indican una notable similitud en la riqueza léxica entre ambos tipos de texto, solo en unos pocos aspectos específicos observamos un mínimo aumento de la riqueza léxica en los textos originales.

Palabras clave: traducción automática; diversidad léxica; euskera.

1. INTRODUCTION. 2. SELECTION AND PREPROCESSING OF THE COMPARABLE CORPUS. 3. ANALYSIS OF THE LEXICAL DIVERSITY. 3.1. Generic metrics. 3.2. POS-based occurrence patterns. 3.3. Frequency bands and *hapax legomena*. 3.4. Discourse connectors. 3.5. Evaluating diversity in synonym use. 4. CONCLUSIONS. 5. REFERENCES. 6. APPENDIX A. 7. APPENDIX B.

1. INTRODUCTION

Languages naturally evolve and adapt, influenced by a range of factors. This study explores a relatively new potential influence: machine translation (MT). The use of MT systems is rapidly growing in both professional and everyday settings, driven by improvements in quality and accessibility. Consequently, more people are engaging with MT-generated content, even in less widely spoken languages like Basque (Aranberri & Iñurrieta, 2024). Recent studies have highlighted distinctive linguistic patterns in MT output, arising from different underlying factors (Vanmassenhove et al., 2021). In this context, we deem important to examine whether these observations hold true for Basque and to identify the language features that are potentially open to change as a result.

Admittedly, the act of translation itself affects resulting texts. Previous research in translation studies has shown that translated texts possess distinct characteristics that set them apart from original works. Scholars classify these features into two categories: those arising from source-language interference (Toury, 1980, 2012) and those considered universal, independent of the source language (Baker, 1993; Blum-Kulka, 1986; Blum-Kulka & Levenston, 1983). These differences are pronounced enough that machines can accurately recognize whether a text is a translation (Baroni & Bernardini, 2005; Volansky et al., 2015).

Research has found that MT texts may also display distinct differences, not only when compared to original target-language texts but also in relation to human translations. Bizzoni et al. (2020) analysed differences between interpreted speeches, human

translations, and MT texts, concluding that while the three are similar, the latter exhibit notable differences from the other two. There is also evidence suggesting that MT output tends to be more closely aligned with the source text, showing higher linguistic interference (Castilho et al., 2019; Green et al., 2013). For instance, sentence length and part-of-speech (POS) sequences in MT texts often resemble those of the source language more closely than in human translations (Toral, 2019).

Although research on MT output is still limited, scholars have begun to outline its specific features. Evidence suggests that MT can reduce lexical and morphosyntactic diversity while amplifying frequency biases present in the training data due to algorithmic bias (Vanmassenhove et al., 2019, 2021). These amplified features persist even in post-edited texts, after professional translators revise the MT output (Toral, 2019). In a focused study, Gamallo and Labaka (2021) examined the use of passive constructions in English-to-Spanish MT and found that, although Spanish offers three passive structures, MT systems overwhelmingly favoured the option most similar to the English passive construction. Despite the apparent general tendency for MT systems to produce less diverse output, it is important to note that as MT systems continue to improve, they may in certain scenarios obtain competitively diverse output. This has been observed by Shaitarova et al. (2023), who report that, in certain corpora, some commercial MT systems are capable of achieving results in commonly used lexical diversity metrics that are comparable to those of human translations.

The features found in human translations reflect the nature of the translation process and should not be seen as a weakness in the text (Chesterman, 2010; Gellerstam, 1986). However, the amplification of such features in MT, probably stemming from the system's inability to fully replicate the complexity of the target language, can be considered a flaw, especially when it leads to incorrect, inadequate, or unnatural language use. This raises concerns about the potential impact of widespread MT usage on language development, particularly in the case of minority languages.

Basque serves as a compelling example. The language exists in a diglossic environment, undergoing a normalization process with a recent standardization (Zabaleta, 2019). These circumstances lead to varied levels of language competence among speakers and a cultural reliance on translations from dominant regional languages, such as Spanish and French.

From a technological perspective, Basque is considered a low-resource language (Hernández et al., 2012; Sarasola et al., 2022), resulting in MT systems of lower quality compared to high-resource languages. Nevertheless, a recent survey highlights the increasing adoption of MT by the Basque-speaking community, coupled with positive attitudes toward its usefulness, which suggests that MT use may grow even further (Aranberri & Iñurrieta, 2024). Given Basque's vulnerable position and the improvements in MT systems, the language may become increasingly susceptible to the linguistic influence by MT. Therefore, we propose to analyse MT output and its potential effects on Basque to develop strategies to mitigate any negative consequences if necessary.

As a step in this direction, this study focuses on the lexical diversity of Basque in original texts and MT-generated texts. We aim to analyse whether the breadth of lexical items is indeed reduced in MT output, as claimed by the majority of previous research, as this could result in an impoverished and limited language. Using the EiTB comparable corpus (Etchegoyhen & Gete, 2020), a collection of Basque and Spanish news texts, we translate the Spanish texts into Basque using the Elia translation engine (<https://elia.eus/itzultzailea>) and compare this output to the original Basque versions. We employ several widely used automatic metrics to measure lexical richness and complement them with manual analysis where relevant.

The remainder of this article is structured as follows: Section 2 describes the characteristics and the preprocessing of the corpus used for the study, Section 3 presents the results of the lexical diversity metrics, and Section 4 offers the final conclusions.

2. SELECTION AND PREPROCESSING OF THE COMPARABLE CORPUS

Our study relies on a specific type of textual data for analysis. While previous research on linguistic diversity in MT has focused on comparing MT with human translations using parallel corpora –source texts aligned with their translations (Baker, 1995)–, this approach is not suitable for our objectives, as it does not allow us to study texts directly produced in the target language. To address this, we use a bilingual comparable corpus, which consists of independently produced texts in two languages that are selected based on shared criteria, such as topic and genre (Bernardini, 2022). This method is crucial as it allows us to (1) analyse original Basque texts within a specific domain and (2) generate Basque MT versions of Spanish texts in the same domain, ensuring a fairer comparison and more accurate results.

We chose to work with the EiTB Corpus (Etchegoyhen & Gete, 2020), a comparable corpus of news between 2009 and 2019 published on the website of Euskal Irrati Telebista (EiTB), the Basque Country’s public broadcast service. According to the corpus documentation, the news articles in Spanish and Basque were independently created by journalists yet covered the same events. The articles cover a wide range of topics –politics, sports, culture, international events, economy– providing a rich and diverse vocabulary that is particularly relevant for our study.

The EiTB Corpus was originally designed with MT development in mind, and therefore, the texts were processed to identify and align similar segments in Spanish and Basque based on their content. Segments without clear counterparts were excluded. Specifically, only those that surpassed an alignment threshold of 0.17 in the lexical variant of the STACC metric (Etchegoyhen & Azpeitia, 2016), and a 2.0 threshold in length-based filtering were retained (see Etchegoyhen & Gete, 2020 for further details). As a result, the EiTB Corpus is classified as highly comparable. This is advantageous for our study, as the original Basque texts and their MT counterparts are not only from the same domain but also correspond to the same information at the segment level. Additionally, the large size of the corpus enhances the reliability of our

findings. As shown in Table 1, the corpus contains over 600,000 aligned sentences, with more than 10 million tokens in Spanish (ES-O) and over 8.5 million tokens in Basque (EU-O).

Table 1. Quantitative description of the corpus

	Sentences	Tokens	Types
ES-O	637,182	11,690,995	256,547
EU-O	637,182	8,550,695	225,593
EU-MT	637,182	8,080,937	231,534

After selecting the corpus, we obtained the Basque MT version by automatically translating the Spanish sentences (EU-MT). Various publicly available MT systems exist for this language pair, such as Elia, Batua.eus, Itzuli, and more. For this study, the MT output was provided by Elhuyar, the developer of Elia, a neural system based on a seq2seq Transformer architecture (Vaswani et al., 2017). As noted by Shaitarova et al. (2023), publicly available parallel corpora like the EiTB Corpus, are likely to be part of the training data of general MT systems, which could potentially introduce bias. However, Elhuyar confirmed that the EiTB Corpus was not included as part of Elia’s training data.

Finally, the corpus was processed to perform analyses that consider linguistic elements beyond surface word forms. To this end, we used the Ixa Kat modular chain (Otegi et al., 2016) and automatically analysed the corpus at different linguistic levels. Concretely, we availed of the tokenization and lemmatization modules, the POS tagger and the morphological analyser¹.

3. ANALYSIS OF THE LEXICAL DIVERSITY

This section presents the methodology and the results of the different analyses employed to assess and compare the lexical diversity of MT and original texts. Our goal is to examine the extent of lexical loss in descriptive texts, specifically online news, and help identify features that could be particularly susceptible to change. By analysing different aspects of the lexicon, we aim to highlight notable differences in language use that may arise from the use of automated translations.

We conduct five main analyses, each addressing a different dimension of lexical diversity. In Section 3.1, we begin by measuring overall lexical richness through several generic metrics. Section 3.2 shifts the focus to POS categories, where we examine

1 Automatic parsing has its limitations, as no parser is 100% accurate. However, Eustagger, the underlying parser of the Ixa Kat, has demonstrated a POS tagging accuracy of 95.17% and 91.89% accuracy when considering all morphological information (Otegi et al., 2016). While some errors may be present, the overall results can still be considered reliable.

POS-based Type-Token Ratio and general frequency distributions. In Section 3.3, we explore the distribution of lexical items based on their frequency, with particular attention to *hapax legomena*. Finally, Section 3.4 examines the use of connectors, while Section 3.5 evaluates the diversity in synonym usage.

3.1. Generic metrics

Automated general lexical richness metrics can be used to gain an initial overview of the lexical diversity in texts. These metrics allow us to quantify the raw lexical variation and provide insights into the extent of potential lexical loss in the MT output. Following the approach proposed by Vanmassenhove et al. (2019), we employ three general metrics: Type-Token Ratio (TTR), Measure of Textual Lexical Diversity (MTLD), and Yule's I. We also include lexical density as a measure of language complexity. This initial examination lays the groundwork for a more detailed exploration of the specific elements that may be affected by MT in the following sections.

TTR measures the ratio of types (unique words) to tokens (total occurrences of types) in a text (Lu, 2014). In other words, it indicates how frequently a new type appears. It provides a general view of lexical variation, with higher TTR scores indicating less repetition and greater diversity in vocabulary. Yet, a known limitation of TTR is that it tends to decrease as text length increases, since longer texts are more likely to repeat words (Lu, 2014). This could potentially affect our corpus, as some segment sections retain their original order, and therefore discuss the same topic, while other segments are presented in a random sequence and therefore change topics –and vocabulary– at a faster rate. That said, for our purposes, the absolute values of TTR are less meaningful than the relative differences between MT and original texts. Given the highly comparable nature of our data, we believe the impact of TTR's limitation will be minimal. Nevertheless, to address the issue of text length sensitivity, we also include MTLD, which is more robust in this regard and offers complementary insights.

MTLD calculates lexical diversity by dividing the text into «factors» or sequences where the TTR score stabilizes at a given threshold (in our case, 0.72). The mean length of these factors is used to compute the MTLD score, with partial factors included where necessary (Lu, 2014). As with TTR, higher MTLD values indicate greater lexical diversity.

The third metric we use is Yule's I, the inverse of Yule's K (Yule, 1944). Yule's K assesses how constant a text is in terms of vocabulary repetition, and Yule's I, inversely, indicates the richness of the lexicon (Vanmassenhove et al., 2021). Although both Yule's K and I are still affected by text length, they are more resistant to its effects than TTR (Oakes & Ji, 2012). As with the previous metrics, higher Yule's I scores suggest a richer, more varied vocabulary.

Alongside these three metrics, we also compute lexical density, which measures the proportion of content words in a text with regards to the total word count (Lu, 2014). A higher lexical density indicates more condensed information, which increases the

cognitive load for readers (Liu & Dou, 2012). Though primarily linked to textual complexity, we include lexical density here as an indicator of content word saturation².

Table 2 presents the results for the four metrics³. When we look at the overall metrics, we find that MT texts consistently score higher than original Basque texts, both in the tokenized and lemmatized cases. In contrast to previous research results, our data do not provide evidence of systematic lexical diversity loss in MT texts. In fact, the MT system shows a slightly higher diversity than human production across all three metrics.

Table 2. Results on General Diversity Metrics

	Tokenized text		Lemmatized text	
	EU-O	EU-MT	EU-O	EU-MT
TTR ↑	0.04	0.04	0.26	0.28
MTLD ↑	938.63	1016.9	245.0	261.91
Yule's I ↑	0.56	0.67	0.8	0.10
Lexical Density ↑	0.39	0.40	0.39	0.40

While most studies on MT output have reported a tendency for MT systems to limit lexical richness, some prior research has demonstrated that MT systems can match or even surpass human translations in terms of lexical diversity. For example, Shaitarova et al. (2023) note that some commercial MT systems achieve competitive results and may surpass lexical variation in human translations on certain corpora. However, they also caution that as MT technology continues to improve, these traditional lexical diversity metrics may become «less informative» (Vanmassenhove, 2021, p. 22) due to their relatively broad approach to measuring diversity. With these words of caution in mind, the following sections present additional, more targeted experiments to either corroborate or refute these initial findings.

According to the results (see Table 3), in terms of lexical density, both the MT and original texts have identical scores, indicating that the information is similarly condensed.

3.2. POS-based occurrence patterns

The previous global metrics consider words at their surface or form level, and as a result, they might hide different occurrence patterns for specific word classes. This section considers two complementary analyses that dig deeper into the behaviour of

2 Vanmassenhove et al. (2019) calculate lexical diversity metrics on tokenized text in morphologically simpler languages (English, French, and Spanish). However, Basque is an ergative and highly inflected language, where suffixation carries much of the information expressed by prepositions in other languages. To account for this, we calculate metrics on both tokenized and lemmatized texts, preventing inflation caused by combining lemmas with their suffixes. All words are lowercased, and punctuation is excluded for consistency.

3 We provide the results of the metrics in their natural scale. The scales for these metrics are not directly comparable with one another, due to each metric calculating lexical diversity differently and emphasizing different characteristics. Nevertheless, they are meaningful when comparing one text to the other.

POS categories to expand on the initial findings by exploring ratios of individual word categories and their distributions.

3.2.1. POS-based TTR

To compare POS-level ratios of original and MT text, we use the same TTR formula as in the global metrics but consider the different lexical categories separately. For instance, we calculate TTR for nouns by dividing the number of noun types by the number of total nouns in the text. For each category, this allows us to check how many known items we encounter in the text before a new unseen item appears. First, we calculate TTR for content words and for function words, and then individually for the different specific lexical categories. Concretely, the content word category includes nouns, verbs, adjectives, and adverbs, whereas the function word category includes auxiliary verbs, linking words, determiners, and pronouns.

Table 3. Results on POS-based TTR metrics, with scores multiplied by 100

	Tokenized text		Lemmatized text	
	EU-O	EU-MT	EU-O	EU-MT
Generic TTR ↑	41.18	45.75	26.39	28.67
Content TTR ↑	45.35	50.55	27.63	30.03
Function TTR ↑	26.74	28.31	24.5	26.45
Noun TTR ↑	61.03	69.57	38.52	42.92
Verb TTR ↑	10.42	10.5	1.42	1.38
Adjective TTR ↑	120.53	121.35	89.4	86.0
Adverb TTR ↑	5.87	4.56	4.62	3.64
Auxiliary TTR ↑	7.11	7.61	0.03	0.03
Linking word TTR ↑	0.11	0.11	0.11	0.10
Determiner TTR ↑	52.12	54.44	49.48	52.53
Pronoun TTR ↑	9.45	9.85	1.15	1.18

With regards to POS-based TTR metrics, the MT text displays higher diversity for the two broadest categories –content TTR and function TTR– (see Table 3). Still, for more specific categories, it is evident that certain trends are distinct. MT exhibits higher diversity in nouns with a noticeable gap compared to the original texts⁴. Though with a smaller margin of difference, MT text also presents higher diversity for determiners. For adverbs, on the other hand, the original text is slightly more diverse, especially if we consider the lemmatized text. Similarly, for adjectives both texts exhibit almost similar levels of diversity on a token level, yet the original has a higher diversity when the text is lemmatized. This means that MT text might be benefiting from a more diverse use of morphology to

4 For noun TTR it should be considered that proper nouns are also included in the calculation of the metric. Likewise, the high values for determiner TTR are explained by the fact that many figures are categorized as numeral determiners.

gain richness, whereas original text might still be richer in terms of the lexicon used, for these categories at least. The remaining categories score very similarly. The most important takeaway from this analysis is that while overall ratios may appear similar, a closer examination reveals differing trends across specific word categories, albeit minimal.

3.2.2. POS frequency distributions

The metrics we just employed allow us to compare the behaviour of each lexical category in isolation, attending to how frequently new types appear, but they do not provide any information over complementarity such as the prevalence of each of the categories with respect to the rest or their internal composition, that is, more detailed information about the elements that make up each category. Therefore, to complement the first analysis, we shift our focus towards these two aspects. By exploring the distribution of the lexical categories and their internal composition, we aim to identify any potential over- or under-representations of specific lexical categories and subcategories in the original and MT texts, which could reveal specific stylistic and structural choices that could cause not only MT texts to differ from original compositions but also reveal different mechanisms to introduce diversity. For these analyses, we rely on the morphological tags provided by Ixa Kat, which distinguish a total of 13 main word categories.

We start with global POS distributions. Figure 1 presents the distribution of the word categories in both the MT and original texts, with counts displayed as percentages for ease of comparison. The differences between the two texts appear minor, as it can be observed in the bar chart. The overall patterns are strikingly similar, suggesting little divergence in POS distribution.

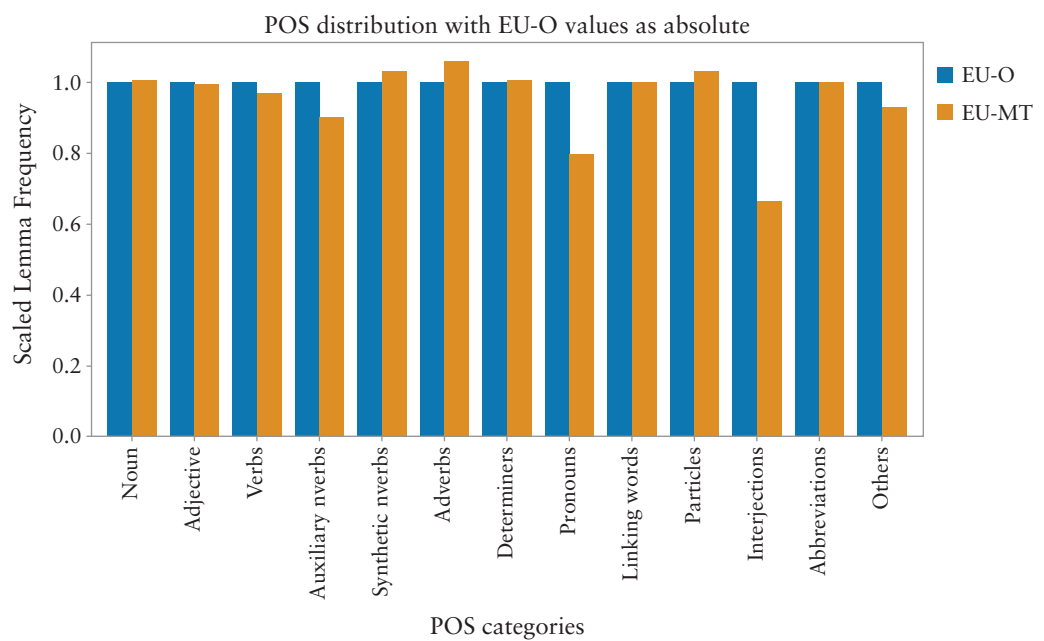


Figure 1. Comparison of POS frequency distribution between EU-O and EU-MT.

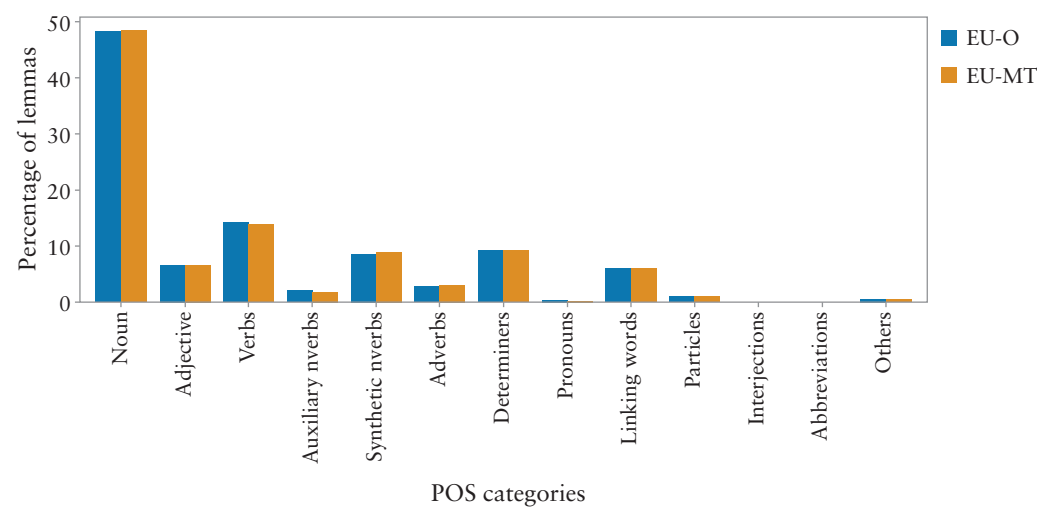


Figure 2. Comparison of the POS frequency distribution using the values of EU-O as reference.

To better show these subtle differences, Figure 2 scales the values of the MT text relative by to the original text, treating the latter as the baseline. This reveals that the most pronounced difference is in the use of interjections, which are less frequent in the MT text. There is also a decrease in the use of pronouns, auxiliary verbs, and other verbs. In contrast, categories such as synthetic verbs, adverbs, and particles, increase slightly. For nouns, adjectives, abbreviations, linking words, and determiners, the differences are negligible. The results unveil that those variations in the use of different lexical categories, while strikingly similar, might be nuanced.

We take one step further to investigate what is happening within the categories by studying the categories in slightly more detail. We aim to see whether a deeper look into the internal composition⁵ of the categories can shed light on any preferences for the original or MT texts. We pay particular attention to interjections, pronouns, and auxiliary verbs, given that those are the categories showing more divergence, but we will also consider the remaining briefly (for more details on the results see Appendix A).

Interjections

Interjections are used very rarely in both text types, accounting for less than 0.04% of the total vocabulary in each case. However, we notice a tendency for their use to be slightly more reduced in the MT text. The reason for this decrease remains unclear: does it result from a general reduction across all interjections, or is it due to

5 For the following exploration we study the composition of the different categories attending to the subcategorization provided in Ixa Kat. In cases where there is no possible subcategorization, but the number of lemmas belonging to that category is not too large, we conduct a comparison of the frequency of those lemmas –i.e. in the case of auxiliary verbs, synthetic verbs, particles, and interjections–.

the underrepresentation of specific interjections? To explore this question, we examine the frequency of individual interjections, leveraging the manageable size of the identified list (59 terms). For each interjection, we analyse its relative frequency per million words.

Table 4 presents the results, sorted in descending order based on the differences of their relative frequencies. Negative values indicate a higher prevalence in the MT text, while positive values reflect a greater frequency in the original text. Overall, we find no evidence that less frequent interjections systematically become rarer in the MT text. Generally, the difference of the relative frequencies is minimal, suggesting comparable usage between the two text types. In some cases –e.g., *horra* (‘look’), *bejondeiola* (‘God bless him’), *tik-tak* (‘tic-tac’)–, infrequent interjections disappear entirely from the MT text, but in others –e.g., *hela* (‘hey’), *aup* (‘hey’), *klik* (‘clic’)–, they are more prevalent.

No clear pattern emerges in the case of Spanish borrowings either. The MT text uses certain borrowings, such as *jesus* ‘Christ’ and *amigo* (‘friend’), more frequently. It also shows a slight preference for *fuera* (‘out’) over its Basque equivalent, *kanpora*. However, this does not suggest a general preference for Spanish borrowings in MT, as the use of *bale* (‘okay’) is reduced, and *beno* (‘okay’) is preferred over *bueno*.

Table 4. Analysis of interjections: comparison of relative frequencies

Words	Freq. EU-O	Freq. EU-MT	Relative Freq. Difference
<i>no</i>	58.47	43.93	14.54
<i>et</i>	10.99	7.55	3.44
<i>hel</i>	3.04	0.87	2.17
<i>tira</i>	4.68	2.72	1.96
<i>kanpora</i>	3.63	1.98	1.65
<i>ospa</i>	2.46	1.24	1.22
<i>bueno</i>	17.43	16.58	0.85
<i>eskerrak</i>	3.04	2.23	0.81
<i>ut</i>	1.05	0.25	0.80
<i>auskalo</i>	1.29	0.49	0.80
<i>arren</i>	0.70	0.00	0.70
<i>zirt</i>	1.05	0.37	0.68
<i>zart</i>	1.05	0.49	0.56
<i>gabon</i>	1.52	0.99	0.53
<i>ah</i>	0.58	0.25	0.33
<i>ala</i>	0.58	0.25	0.33
<i>bale</i>	9.94	9.65	0.29
<i>bo</i>	1.99	1.73	0.26
<i>bon</i>	8.65	8.41	0.24

Words	Freq. EU-O	Freq. EU-MT	Relative Freq. Difference
<i>horra</i>	0.23	0.00	0.23
<i>sast</i>	0.47	0.25	0.22
<i>iso</i>	0.58	0.37	0.21
<i>uf</i>	0.70	0.49	0.21
<i>tik-tak</i>	0.12	0.00	0.12
<i>tori</i>	0.12	0.00	0.12
<i>bejondeiola</i>	0.12	0.00	0.12
<i>urra</i>	0.23	0.12	0.11
<i>danba</i>	0.35	0.25	0.10
<i>atx</i>	0.82	0.74	0.08
<i>biba</i>	1.17	1.11	0.06
<i>bon-bon</i>	0.12	0.12	0.00
<i>blink</i>	0.12	0.12	0.00
<i>ixi</i>	0.12	0.12	0.00
<i>animo</i>	0.12	0.12	0.00
<i>aida</i>	2.46	2.47	-0.01
<i>ai</i>	0.35	0.37	-0.02
<i>eup</i>	0.35	0.37	-0.02
<i>ixo</i>	0.35	0.37	-0.02
<i>arre</i>	0.58	0.62	-0.04
<i>bela</i>	0.00	0.12	-0.12
<i>fini</i>	0.35	0.49	-0.14
<i>fa</i>	0.47	0.62	-0.15
<i>aupa</i>	5.61	5.82	-0.21
<i>asa</i>	0.00	0.25	-0.25
<i>aup</i>	0.00	0.25	-0.25
<i>aitaren</i>	0.12	0.37	-0.25
<i>esti</i>	2.81	3.09	-0.28
<i>amigo</i>	1.75	2.10	-0.35
<i>alde</i>	12.51	12.99	-0.48
<i>fuera</i>	1.87	2.47	-0.60
<i>jesus</i>	3.98	4.58	-0.60
<i>klik</i>	0.00	1.11	-1.11
<i>agur</i>	3.04	4.33	-1.29
<i>kaixo</i>	4.21	5.82	-1.61
<i>a</i>	10.88	13.74	-2.86
<i>ea</i>	9.82	12.75	-2.93
<i>hara</i>	1.75	8.54	-6.79
<i>beno</i>	5.73	15.59	-9.86

Pronouns

Pronouns are classified into four categories: personal, indefinite, reciprocal, and others (see Table 5). In the table we include the percentage of use of each category, we also include the absolute counts in parenthesis. As illustrated before, the presence of pronouns is reduced by approximately 20% compared to the original text. Likewise, we also notice a reduction in the diversity of the pronouns employed, since the original text employs 33 different pronouns, and the MT text uses 27. Those 6 different pronouns are *nihaur* ('myself'), *zenbaitzuk* ('some'), *norbaitzuk* ('some [referring to people]'), *nehor* ('anyone'), *berau* ('this one') and *zerori* ('yourself'). In the MT text, a higher proportion of pronouns falls into the indefinite category, whereas the original text employs more personal pronouns. Additionally, we notice a small increase in the proportion of reciprocal pronouns in the MT text.

Table 5. Analysis of subcategories of pronouns. Comparison of relative frequencies with absolute frequencies in parentheses

Category	Examples	EU-O	EU-MT
Personal	<i>ni, zeu</i>	63.87 (18,858)	59.88 (13,732)
Indefinite	<i>norbait, nor</i>	26.67 (7,875)	30.81 (7,066)
Reciprocal	<i>elkar</i>	7.73 (2,283)	8.04 (1,844)
Others		1.72 (508)	1.27 (292)

A closer examination of personal pronouns reveals that the proportion of common pronouns is higher in the MT text, while the percentage of reinforced personal pronouns is slightly lower than in the original text; however, this last category remains the least frequent in both cases (see Table 6).

Table 6. Analysis of subcategories of personal pronouns. Comparison of relative frequencies with absolute frequencies in parentheses

Category	Examples	EU-O	EU-MT
Common	<i>ni</i>	96.84 (18,263)	97.89 (13,442)
Reinforced	<i>zeu</i>	3.16 (595)	2.11 (290)

When analysing the subtypes of indefinite pronouns (see Table 7), we observe that the overall proportion of the (non-interrogative) indefinite subcategory is larger than that of interrogative indefinite pronouns. This indicates not only a change in the overall distribution of indefinite pronouns but also a nuanced change in the specific subcategories used.

Table 7. Analysis of subcategories of indefinite pronouns. Comparison of relative frequencies with absolute frequencies in parentheses

Category	Examples	EU-O	EU-MT
Indefinite	<i>norbait</i>	77.26 (6,084)	85.21 (6,021)
Interrogative	<i>nor</i>	22.74 (1,791)	14.79 (1,045)

Auxiliary and synthetic verbs

Auxiliary verbs are used in combination with main verbs to convey grammatical information, while main verbs primarily provide lexical content. In contrast, synthetic verbs integrate both lexical and grammatical information into a single verbal form.

When comparing POS proportions, we observe that the MT text employs fewer auxiliary verbs but a greater number of synthetic verbs. This suggests that the MT system prefers single-word verbal forms that encapsulate both lexical and grammatical functions.

Table 8 presents the five auxiliary verbs identified in the texts, along with their frequencies per million words ordered by the difference of their relative frequencies. The most notable variation is in the use of **edun*, which is more frequent in the original text⁶. Conversely, auxiliary verbs such as **edin*, **ezan*, and *izan* appear more frequently in the MT text than in the original. When it comes to **iro* a closer inspection reveals that the apparent presence of this historical verb is a mistake, and that it is due to the tagger incorrectly identifying the lemma on certain words that match the conjugate form of the verb.

Table 8. Analysis of auxiliary verbs. Comparison of relative frequencies

Words	Freq. EU-O	Freq. EU-MT	Relative Freq. Difference
<i>*edun</i>	14,433.45	12,078.18	2,355.27
<i>*iro</i>	5.61	5.44	0.17
<i>izan</i>	5,349.97	5,364.60	-14.63
<i>*edin</i>	546.15	655.74	-109.59
<i>*ezan</i>	1,039.80	1,153.58	-113.78

6 The asterisk in the verbs **edun*, **edin*, **iro* and **ezan* indicates that this infinitive form was reconstructed and is only used for theoretical reference. These infinitive forms are not used in texts but rather their corresponding conjugated ones. Forms like *dut*, *dituzu* come from **edun*; *ezazu* and *dezakezu* from **ezan*; and *nadin* and *zintekkeen* from **edin*. *Izan* is the auxiliary for intransitive verbs in the indicative mood, whereas **edun* is used for transitive verbs. **Edin* and **ezan* in the other hand are used for subjunctive, potential and imperative moods, but **edin* is used for intransitive forms and **ezan* for transitive ones. In the case of **iro* it should be noted that this verb belongs to the Eastern dialects, it is a historical form very rarely used in modern Basque.

For synthetic verbs, the data indicates that their overall frequency is similar in both texts (see Table 9). However, there are four synthetic verbs with substantial differences in usage. The verb *eduki* (‘to have’) is markedly less frequent in the MT text, whereas *izan* (‘to be’), *esan* (‘to say’), and *ukan* (‘to have’) are notably more prevalent. The increased use of these latter three verbs accounts for the higher representation of synthetic verbs in the MT text compared to the original text.

Table 9. Analysis of synthetic verbs. Comparison of relative frequencies

Words	Freq. EU-O	Freq. EU-MT	Relative Freq. Difference
<i>eduki</i>	424.29	51.48	372.81
<i>eraman</i>	238.34	202.33	36.01
<i>egin</i>	323.48	308.38	15.10
<i>egon</i>	5,568.79	5,554.43	14.36
<i>jardun</i>	31.93	19.68	12.25
<i>ezagutu</i>	18.13	6.93	11.20
<i>eman</i>	110.75	99.74	11.01
<i>ibili</i>	121.04	110.75	10.29
<i>iritzi</i>	15.91	7.92	7.99
<i>erabili</i>	7.95	2.10	5.85
<i>jario</i>	12.05	8.17	3.88
<i>etorri</i>	703.57	700.29	3.28
<i>erran</i>	3.74	2.60	1.14
<i>utzi</i>	0.82	0.37	0.45
<i>etzan</i>	12.63	12.25	0.38
<i>ikusi</i>	0.35	0	0.35
<i>aditu</i>	1.05	0.99	0.06
<i>atxiki</i>	0.12	0.12	0.00
<i>ekarri</i>	74.15	75.61	-1.46
<i>joan</i>	313.31	315.8	-2.49
<i>entzun</i>	14.50	18.69	-4.19
<i>iraun</i>	10.41	15.47	-5.06
<i>eroan</i>	3.27	9.16	-5.89
<i>*edin</i>	468.50	477.79	-9.29
<i>ekin</i>	27.13	43.19	-16.06
<i>jakin</i>	340.91	381.39	-40.48
<i>iruditu</i>	129.70	175.85	-46.15
<i>ukan</i>	44,815.07	44,974.49	-159.42
<i>esan</i>	1,467.60	1,944.95	-477.35
<i>izan</i>	30,655.87	33,184.27	-2,528.40

These differences in the use of synthetic and auxiliary verbs suggest a potential shift in verb valency, which may indicate broader syntactic differences between the texts. However, as this study focuses on lexical aspects of language, further investigation into these syntactic variations is left for future research.

Remaining categories

We summarise the behaviour of content categories first. For nouns, a closer examination of common nouns, proper nouns referring to people and places, and numbers revealed marginal differences, which, although observable, do not seem substantial (for more detailed information on the results of this subsection see Appendix A). The same holds true for adjectives and adverbs after considering common and interrogative cases. Verbs are categorized into simple verbs, compound verbs, and factive verbs. While the differences of the relative frequencies among these subcategories are minimal, the MT text appears to use factive verbs slightly more frequently, with a corresponding slight decrease in the use of compound verbs and simple verbs. In the case of abbreviations, while both texts use them similarly in proportion, some specific abbreviations become more frequent –e.g., *mug* ('limit') and *pta* ('peseta')– in MT, whereas others become rarer –e.g., *esk* ('right') and *vs* ('versus')–.

Let us consider functional categories next, where we observe peculiar nuances as we analyse more precise categories and lexical items. Determiners display a nuanced situation. They are categorized into four groups: demonstratives, qualifying determiners, numerals, and others. While most subcategories show similar proportions in both texts, numerals and demonstratives exhibit slight shifts, with an increase observed in the MT text. Within demonstratives, a distinction is made between common forms –e.g., *hori* ('that')– and reinforced forms –e.g., *berori* ('that'), *hauxe* ('this')–, with reinforced demonstratives being morphologically marked through prefixes –e.g., *-ber-* or suffixes –e.g., *-xe-* to draw additional attention. Surprisingly, reinforced demonstratives appear more frequently in the MT text, both in proportion and absolute counts, despite being less common and more specific. For qualifying determiners, common forms such as *edozein* ('any') increase slightly in the MT text, while interrogative forms like *zein* ('which') decrease. In the category of numerals, which includes definite *-bi* ('two'), *hiruna* ('three each')–, indefinite *-zenbait* ('some')–, and generalized *-guzti* ('all')– forms, we observe a small increase in the use of indefinite forms and a slight decrease in the use of indefinite forms. Generalized forms, in turn, show similar proportions.

Linking words, or discourse connectors, in turn, are less frequent in the MT text, likely due to the inherent difficulty MT systems face in handling such elements. Connectors explicitly convey relationships between ideas and heavily rely on context, both preceding and following, which MT systems often fail to account for when translating on a sentence-by-sentence basis. Further analysis of connectors is provided in Section 3.5.

Finally, we look at the case of particles. Nine lexical items were identified as particles: *ez* ('no'), *bai* ('yes'), *ahal* ('can'), *bide* ('apparently'), *ba* (this interrogative particle has no equivalent in English), *ei* ('reportedly'), *ote* ('maybe'), *al* (this interrogative particle

has no equivalent in English), and *omen* ('allegedly'). While particles are slightly less frequent in the MT text, all particles from the original text are present, indicating their inclusion in the MT system's vocabulary, even if some are used less often. The data suggests a shift in the modulation of certitude, with particles such as *ei*, *ote*, and *omen*, which express uncertainty, appearing less frequently in the MT text. Conversely, the affirmative and negative particles *bai* and *ez* are more frequent in the MT text, pointing to a tendency toward greater explicitation of sentence polarity.

In conclusion, much like the findings from the previous POS-based ratio analysis, this study highlights that while overall POS distributions between MT and original texts are remarkably similar, a closer examination uncovers subtle but meaningful differences in usage trends.

3.3. Frequency bands and *hapax legomena*

The results from the previous section do not point to a notable reduction in lexical diversity within MT texts; rather, they suggest that MT outputs may reach levels of lexical richness comparable to those of original human-produced texts, with only minor deviations. However, while these findings indicate similar richness, they do not reveal whether the specific words contributing to this diversity are consistent across both text types. In other words, it remains unclear whether the MT and original texts use the same vocabulary and if this vocabulary is distributed similarly across both. To address this, the following section examines vocabulary overlap and its distribution across frequency bands to determine if words appear with comparable frequencies in each text.

For this analysis, we focus solely on lemmatized data to assess lexical distribution independently of morphological inflection. Lemmas are organized into six frequency bands (1; 2-10; 11-100; 101-1,000; 1,001-5,000; 5,001-10,000; +10,000) to illustrate how words are spread across the texts. This categorization allows us to compare the size of each band and to observe whether vocabulary remains consistent between the original and MT texts. We report both the total tokens and types within each band. Table 10 presents these lexical frequency distributions, expressed as percentages for clarity, with token counts in parentheses.

Table 10. Frequency band distribution of lemmas. Comparison of relative frequencies with absolute frequencies in parentheses

Frequency		1	2-10	11-100	101-1,000	1,001-5,000	5,001-10,000	10,000+	Total
EU-O	Tokens	1.52 (129,965)	2.99 (255,959)	7.25 (619,843)	19.00 (1,624,276)	24.42 (2,088,092)	10.89 (931,479)	33.93 (2,901,081)	100 (8,550,695)
	Types	57.6 (129,965)	30.71 (69,290)	8.78 (19,818)	2.39 (5,389)	0.43 (971)	0.06 (137)	0.03 (77)	100 (225,593)
EU-MT	Tokens	1.67 (135,259)	3.19 (257,635)	7.60 (613,793)	19.64 (1,586,908)	24.32 (1,965,233)	10.44 (843,283)	33.15 (2,678,826)	100 (8,080,937)
	Types	58.42 (135,259)	30.32 (70,211)	8.49 (19,646)	2.29 (5,304)	0.40 (923)	0.05 (122)	0.03 (69)	100 (231,534)

Overall, even when the MT text is 5.5% shorter (469,758 words shorter), it displays 5,941 more types than the original text. The texts are not fully comparable, as the MT text is a translation of a Spanish text whose specific level of richness might affect results, but the difference is notable.

If we focus on the frequency distribution, the results suggest that both texts organize vocabulary similarly across bands. In both, approximately one-third of the total lemmas fall within the highest frequency category, appearing over 10,000 times. This involves 77 types for original texts and 69 for MT. In fact, overall, the types are slightly higher for the original text than for MT except for those with a frequency range of 1-10, the two lowest frequency bands. Therefore, the contribution of the diversity of the MT text may emerge from *hapax legomena*.

Thus far, we have analysed the distribution of lemma types and tokens. To refine our comparison of vocabulary use, we next examine the overlap of specific lemma types within each frequency band. This analysis enables us to assess the extent to which lemmas within each band are consistent across the texts. Additionally, we identify «mismatched» lemmas –those that appear in both texts but fall into different frequency bands–.

Results indicate that vocabulary alignment increases with higher frequency bands (see Table 11). Even in the lower bands, however, there is substantial overlap, with over half of the *hapax legomena* shared between the two texts. Around one-quarter of shared words appear in different frequency bands, indicating variation in repetition between the two texts.

Table 11. Comparison of lemmatized vocabulary across frequency bands. Comparison of relative frequencies with absolute frequencies in parentheses

		1	1-10	10-100	100-1,000	1,000-5,000	5,000-10,000	10,000+
EU-O	Common Types	28.41 (64,117)	19.98 (45,083)	6.85 (15,459)	2.02 (4,564)	0.35 (798)	0.04 (100)	0.03 (65)
EU-MT	Common Types	27.67 (64,117)	19.46 (45,083)	6.67 (15,459)	1.97 (4,564)	0.34 (798)	0.04 (100)	0.03 (65)
Mismatched Types		13.78 (48,540)						

Although vocabulary overlap is high across all frequency bands, approximately 34% of shared types appear in different bands across text types. The frequency bands are arbitrarily defined and minor differences in usage can result in a word being placed in adjacent bands. These mismatches are not necessarily significant to language use, but larger shifts may suggest a tendency to overuse or underuse specific words.

As shown in Table 12, nearly all mismatches (96.90%) occur between adjacent bands, while only 2.95% of types shift two bands, and an even smaller percentage shifts three or four bands. No lemmas shift more than four bands. Most frequency shifts occur within the low repetition bands, primarily between the 1 and 2-10 range, and 2-10 and 11-100 range. Notably, words tend to shift toward lower frequency bands, indicating that words more frequently used in the original text appear less often in the MT text.

Table 12. Shifts between frequency bands

	Number of shifted frequency bands					
	1	2	3	4	5	6
Types (%)	96.90	2.95	0.09	0.01	0.00	0.00
Types occurrences	22,727	692	22	2	0	0

In Table 13 we collect the examples that shifted four frequency bands, and in Table 14 we do the same for those that shifted three frequency bands. The two examples in Table 13 correspond to the words *ETBat* and to the declination of *PP* using a hyphen. In the latter case, the issue relies on the incorrect identification of the lemma by our tagger, which also occurs in some examples in Table 14, such as *ura* or *etb-1ean*. In the former, however, the shift is caused by different orthographic choices, where the original text prefers using forms like *EiTbat* over *ETBat*, another example of this is *stee-eilas* in Table 14, for which the MT employs predominantly *Steilas*.

Nevertheless, the most interesting examples, linguistically speaking, are found in Table 14, where we find differences in the use of lemmas that are not proper nouns. For example, we find that the MT text displays terms like *gaztelera* (‘Spanish language’), *negoziaketa* (‘negociation’), *jazo* (‘to happen’), *galdegin* (‘to ask’), *ingurugiro* (‘entorno’), *helmugaratu* (‘reach the finish line’), *eskuduntza* (‘competence’) and *abagune* (‘chance’) less frequently. Surprisingly, in a few examples the opposite happens, such as in *teilatut-hegal* (‘eaves’) or *iruzkingile* (‘commentator’). These differences could be due to the occurrence frequency in the training data leading to different lexical preferences between the MT system and the journalists.

Table 13. Examples of lemmas that shifted 4 frequency bands. Comparison of relative frequencies with absolute frequencies in parentheses

Words	Freq. EU-O	Freq. EU-MT	Relative Freq. Difference
etba	0,12 (1)	362.83 (2,932)	-362.72
pp-r	0,12 (1)	132.16 (1,068)	-132.04

Table 14. Examples of lemmas that shifted 3 frequency bands. Comparison of relative frequencies with absolute frequencies in parentheses

Words	Freq. EU-O	Freq. EU-MT	Relative Freq. Difference
<i>oste</i>	607.52 (5,168)	2.47 (20)	605.05
<i>d.b.</i>	534.64 (4,548)	0.25 (2)	534.39
<i>jazo</i>	172.69 (1,469)	0.49 (4)	172.19
<i>abagune</i>	40.67 (346)	0.12 (1)	40.55
<i>ura</i>	29.62 (252)	0.12 (1)	29.50
<i>salneurri</i>	29.62 (252)	0.12 (1)	29.50
<i>negoziaqueta</i>	28.57 (243)	0.12 (1)	28.44
<i>konfirmatu</i>	26.57 (226)	0.12 (1)	26.44
<i>gaztelera</i>	25.63 (218)	0.12 (1)	25.50
<i>helmugaratu</i>	23.04 (196)	0.12 (1)	22.92
<i>galdegin</i>	21.87 (186)	0.12 (1)	21.74
<i>ingurugiro</i>	21.28 (181)	0.12 (1)	21.15
<i>etbkn</i>	15.40 (131)	0.12 (1)	15.28
<i>eskuduntza</i>	14.69 (125)	0.12 (1)	14.57
<i>stee-eilas</i>	12.93 (110)	0.12 (1)	12.81
<i>manifestaldi</i>	11.99 (102)	0.12 (1)	11.87
<i>teilatu-hegal</i>	0.12 (1)	12.50 (101)	-12.38
<i>mutiloako</i>	0.12 (1)	12.62 (102)	-12.50
<i>4h</i>	0.12 (1)	15.72 (127)	-15.60
<i>camuna</i>	0.12 (1)	16.71 (135)	-16.59
<i>iruzkingile</i>	0.12 (1)	38.11 (308)	-38.00

3.3.1. Hapax legomena

Infrequent or rare words increase a text’s lexical diversity score. Our earlier analysis on frequency bands revealed a slightly higher proportion of such rare words in the MT text. However, «noisy» elements –such as meaningless character strings, typographical errors, or invented words, issues commonly associated with MT systems (Macken et al., 2019)– also tend to fall within lower frequency bands due to their lack of repetition, which can artificially elevate diversity scores. Unlike true rare words, these noisy elements degrade overall text quality. This section focuses on analysing the lexicon within the *hapax legomena* category to check whether the higher lexical diversity score of MT output could be hiding some level of excess noise rather than be the result of linguistic richness proper.

We conduct an automated categorization of the lexicon within this frequency band, dividing the lemmatized text into the following groups and calculating the percentage of *hapax legomena* belonging to each group:

1. Proper nouns: lemmas tagged as proper nouns.
2. Other alphabetic lemmas: alphabetic lemmas, excluding proper nouns, including hyphenated compounds.
3. Numbers: lemmas comprised solely of numeric characters.
4. Other non-alphabetic lemmas: lemmas composed of either mixed alphabetic and non-alphabetic characters or non-numeric, non-alphabetic characters.

This categorization allows us to detect discrepancies in noise levels in the corpus and to identify potential rare words within the alphabetic lemma category.

The initial classification of *hapax legomena* (see Table 15) shows a comparable distribution in both texts, though the MT text has a slightly higher proportion of alphabetic lemmas that are not proper nouns. This could imply either a greater level of noise introduced by MT or genuinely higher lexical diversity due to additional rare words. To clarify this, we conduct an in-depth analysis of this category.

Table 15. Automatic categorization of *hapax legomena*. Comparison of *hapax legomena* percentages by category, with absolute frequencies shown in parentheses

	EU-O	EU-MT
Proper nouns	29.09 (37,472)	28.29 (37,919)
Other alphabetic lemmas	44.82 (58,271)	46.01 (62,290)
Numbers	0.40 (518)	0.40 (524)
Non-alphanumeric lemmas	25.68 (33,387)	25.31 (34,265)

We begin by examining lexicon overlap, identifying 16,326 types shared between both texts, representing approximately a quarter of the alphabetic *hapax legomena* (excluding proper nouns). A closer inspection shows a higher proportion of hyphenated compounds in the MT text; while about 12% of *hapax legomena* in the original text are hyphenated, this rises to 20.7% in the MT text.

To further examine the alphabetic lemmas in the *hapax legomena*, we manually categorized the lemmas into eight subcategories, namely, spelling errors, proper nouns, tagging errors, rare words, foreign words, adapted foreign words, invented words and noise. Table 16 outlines the tags, definitions, and examples used in this classification.

Table 16. Classification of *hapax legomena*

Tag	Definition	Example
Spelling Error (SE)	It is an actual word, but it is not correctly written or does not conform to the standard spelling.	jokaladian
Proper Noun (PN)	A proper noun that has been incorrectly classified into some other word category.	benneti
Tagging Error (TE)	The word exists in the Euskaltzaindia Dictionary but is incorrectly lemmatized.	herbeherarrekin
Rare Word (RW)	It is a properly spelt word, without lemmatization issues. It has an entry in the Euskaltzaindia Dictionary, or it has been derived from another word following the rules for the standard language.	abertzaletu, birkualifikatu
Foreign Word (FW)	A word that is borrowed without any orthographic adaptation.	ultratrike
Adapted Foreign Word (AFW)	A word that is borrowed but with orthographic adaptation.	txapuzoi
Invented (I)	A word void of meaning in Basque, but that has been used as an actual word within a sentence.	hokagarriak
Noise (N)	A string of letters that has no meaning and does not even look like a possible lemma.	bvl

A random sample of 300 lemmas was annotated by hand following a structured process to ensure accuracy and consistency. Lemmas were first checked in context to determine if they were proper nouns. If not, we verified dictionary entries and standardized derivation rules from the Basque Academy; if a word lacked these criteria and was neither a foreign term nor an adapted foreign word, we classified it as an invented word. Table 17 presents the annotation results with percentages and counts for comparison.

Table 17. Results of manual categorization of *hapax legomena*. Comparison by category of alphabetic *hapax legomena* percentages, with absolute frequencies shown in parentheses

	EU-O	EU-MT
Tagging Errors (TE)	27.00 (81)	22.33 (67)
Foreign Word (FW)	5.00 (15)	6.00 (18)
Foreign Word Adapted (FWA)	2.00 (6)	2.33 (7)
Proper Nouns (PN)	33.00 (99)	36.33 (109)
Orthographic Errors (OE)	13.67 (81)	1.67 (67)
Noise (N)	1.33 (4)	0 (0)
Rare word (RW)	18.00 (54)	26.33 (79)
Invented (I)	0 (0)	5.00 (15)

First, we see that in both cases the noise introduced by the lemmatizer is considerable, around a quarter of lemmas analysed fall in the category Tagging Errors in both texts –e.g. *Obradovicen*– was not properly lemmatized, as this proper name should have been divided into *Obradovic* and possessive particle *-en*. These results highlight some of the limitations of automatic tagging in general, and the tagger used in particular. In the case of foreign words, either with or without orthographic adaptation –e.g.: *powerful*, *mueka* (‘gesture’)–, we see that the percentages are quite close; something similar happens with proper nouns, where we do not find considerable differences.

When examining orthographic errors, we find a higher proportion in the original text, which aligns with the nature of human-generated content, where such mistakes are more typical. Similarly, the original Basque text exhibits slightly more overall noise, whereas the MT text sample is notably free of such noise, likely due to the MT system eliminating unprocessable elements like hyperlinks.

When it comes to actual rare words, in both cases a large part of these infrequent terms are compound words; however, this proportion is even more pronounced in the case of the MT texts. This trend helps explain why the overall proportion of rare words is larger in the MT text.

Finally, the category of invented words is fully reserved for the MT text, as we capture no examples in the original text. The presence of these new words merits attention. Among the 15 examples analysed, we identified several processes by which MT generates novel words. These include forming lemmas by attaching Basque suffixes to incorrect stems –e.g.: *retwitteado* (‘retweeted’) translated into *triptatua*–, deriving non-existent words from incorrect target lemmas –e.g.: *embarcar* (‘to board’) translated into *sakanatzea*–, creating compounds using words from both source and target languages –e.g.: *pistoletazo de salida* (‘starting gun’) translated into *irteera-pistoladoa*–, or translating Spanish phrases directly but producing words with altered meanings –e.g.: *logra-ron unas canastas vitales* ‘they scored some vital baskets’] translated into *bizi-saskiak*, where *bizi-* can mean ‘vital’ but not in the sense of ‘essential’–.

Additionally, many hyphenated compounds in the MT text appear to reflect the Spanish noun + preposition *de* + noun structure. For example, *decisiones de consumo* ('consumption decisions') is rendered as *kontsumo-erabakiak*, and *supervisor de control* ('control supervisor') is rendered as *kontrol-ikuskatzaile*. While this study does not focus on such structural issues, investigating whether MT systems tend to translate this Spanish structure into Basque with hyphenated compounds, or if other structural variations are employed, could provide valuable insights into system preferences.

In summary, the analysis of lexical occurrence frequencies and their distribution across frequency bands reveals strikingly similar patterns in both the original and MT texts. We have established that occurrence frequencies do not differ significantly between the two text types. However, a more nuanced examination of subtle differences uncovers meaningful variations.

The findings suggest that the diversity in MT output might primarily result from a greater use of less frequently repeated lexical items. Manual analysis of *hapax legomena* shows that rare words are used slightly more often in the MT text, although these include a notable proportion of (incorrectly) coined terms. In contrast, the original text displays a higher frequency of spelling errors. Additionally, the MT text is characterized by a greater prevalence of hyphenated words.

3.4. Discourse connectors

The previous sections primarily examined global trends or broad lexical categories in the original and MT texts. Studying the behaviour of each lexical unit would be an extensive and labour-intensive task, but we made an initial attempt by selecting a specific subset of words to assess whether any differences could be discerned at a more detailed level. In this section, we focus on the use of discourse markers –a closed class of words essential for maintaining coherence and supporting comprehension by clarifying the hierarchical structure and logical relationships between ideas. This focus is particularly relevant in the context of MT, as systems frequently struggle with accurately translating these elements, often resulting in mistranslations or omissions (Sim Smith, 2017).

For our analysis, we use the list of Basque connectors in *MultiAztertest*, an open-source tool designed for stylistic analysis and text classification based on reading difficulty (Bengoetxea & González-Dios, 2021). It covers connectors from five categories: 40 causal connectors, 39 logical, 32 adversative, 66 temporal, and 4 conditional connectors (<https://github.com/kepaxabier/MultiAzterTest/blob/master/data/eu/Connectives/connectives.txt>). Using this list, we extracted the frequencies of the connectors in both the original and MT texts.

In Table 18 we indicate the number of searched items that were found in each of the texts. In all categories, except for conditional connectors, the original text exhibits higher matching rates. This indicates that some connectors that appear in the original

text are missing in the MT text, meaning that the variety of connectors in the MT texts is more limited.

Table 18. Count of matches of searched terms

	Causal	Logical	Adversative	Temporal	Conditional	Total
Searched terms	40	39	32	66	4	181
Matched terms EU-O	22	27	25	54	4	132
Matched terms EU-MT	17	22	19	49	4	111

After comparing the proportion of matched types, we focus on their occurrences. We report these results in Table 19. For better comparison, we present the occurrence of the difference discourse connectors per 1,000 words, with absolute counts provided in parentheses.

According to the results, the overall use of connectors is similar in proportion across both texts. However, the frequency of different types of connectors shows distinct trends. Out of the five possible connector types, three –namely, causals, adversatives, and conditionals– are used less frequently in the MT text. On the other hand, temporal connectors and logical connectors show a different trend, where the MT text shows a higher frequency compared to the original text.

Table 19. Frequency of discourse connectors by category. Comparison of relative frequencies with absolute frequencies in parentheses

	Causal	Logical	Adversative	Temporal	Conditional	Total
EU-O Freq.	3.72 (31,595)	54.22 (460,267)	9.14 (77,567)	8.68 (73,660)	0.61 (5,152)	76.64 (648,241)
EU-MT Freq.	3.34 (26,967)	54.56 (440,157)	8.56 (69,022)	10.45 (84,318)	0.39 (3,116)	77.16 (623,580)

Given these results, the remaining question is how these changes manifest in the use of individual connectors. To this end, we compare the frequencies for each individual connector (see the detailed results in Appendix B).

The results reveal a gradual decrease in most connectors, which explain the decreases observed in Table 19. Still, we do not observe any dramatic drops in the use of specific connectors. Additionally, this downward trend leads to the disappearance of some of the less frequent discourse connectors. On average, the 17 connectors missing from the MT output (see Table 20) have a frequency of 0.05 occurrences per 1,000 words in the original text.

Table 20. Discourse connectors that disappear in the MT-text. Comparison of relative frequencies

Discourse connector	Freq. EU-O
<i>Honenbestez</i>	0.0001
<i>Esanak esan</i>	0.0003
<i>Hau guztia dela eta</i>	0.0001
<i>Hori dela medio</i>	0.0008
<i>Horren kariaz</i>	0.0004
<i>Ez eze</i>	0.0001
<i>Osterantzean</i>	0.0005
<i>Berebat</i>	0.0040
<i>Edota</i>	0.2100
<i>Hau egin ondoren</i>	0.0001
<i>Lehenengo eta behin</i>	0.0022
<i>Honen ostean</i>	0.0050
<i>Horratik</i>	0.0002
<i>Hargatik</i>	0.0010
<i>Barren</i>	0.0040
<i>ezezik</i>	0.0009
<i>ostera</i>	0.6200

Despite the general trend, there are several instances where the opposite effect occurs, namely, where the MT system increases the frequency of a discourse connector. In most cases, this increase is very subtle, like in the case of several logical connectors –e.g.: *edo* (‘or’), *eta* (‘and’), *gainera* (‘furthermore’)– that help explain the slight increase in the use of this type of connectors. However, there are two notable exceptions where this increase is more pronounced: *lehen* (‘before’), and *ondoren* (‘after’). For these, their frequency in the MT text nearly doubles that in the original. This substantial rise in their use is the primary reason for the higher occurrence of temporal connectors and overall increase in the occurrence of discourse connectors Table 19). *Ondoren* alone accounts for 23.8% of the total count of the MT text, whereas *lehen* accounts for 22.8%. It is also worth noting that connectors synonymous with *ondoren* do not exhibit a similarly dramatic decrease.

In summary, the analysis highlights several differences in the use of discourse connectors between MT and original text. The MT tends to reduce the frequency of discourse markers, especially those with very low occurrence rates, which in some instances results in their complete omission. However, we also observe that certain discourse connectors, particularly *ondoren*, become overrepresented in MT text.

3.5. Evaluating diversity in synonym use

The previous sections have explored various dimensions of lexical diversity; however, they have not addressed semantic relationships between words. The use of synonyms

is a key mechanism for introducing lexical richness into a text. As such, this section focuses on analysing synonym usage by evaluating frequency distributions within synonym clusters.

Vanmassenhove et al. (2021) investigated the ability of MT systems to employ synonyms. Their approach involved extracting all nouns, verbs, and adjectives from the source text and using a bilingual dictionary to identify all possible translations in the target language. For each synonym within a cluster, they calculated its frequency in both the training data and the MT output. To quantify the diversity within these clusters, they introduced three metrics: Primary Translation Frequency (PTF), Cosine Distance of Uniform Synonym Distributions (CDU), and Synonym Type-Token Ratio (SynTTR).

Building on their methodology, we also evaluate synonym frequency using these three metrics, but with modifications to the way synonym clusters are constructed. Instead of starting with Spanish source data, we directly build synonym clusters from the two Basque texts using Basque WordNet (Pociello et al., 2011) (<http://hdl.handle.net/10230/22925>). Another key difference is that while Vanmassenhove et al. (2021) included all possible translations regardless of differences in word class or sense, we restrict our clusters to monosemic words within the same word class.

These adjustments are necessary because our corpus differs fundamentally from that of Vanmassenhove et al. (2021). Unlike their parallel corpus, which links machine translations to specific source inputs, in our comparable corpus only MT texts are strongly linked to source, whereas the original text does not originate from it. Consequently, we cannot trace synonym variations back to specific source-language inputs. To ensure meaningful comparisons, we prioritize synonyms that are interchangeable and likely to appear in similar contexts, even if this narrower approach excludes polysemic words and cross-category synonyms. Table 21 contrasts examples of synonym clusters derived using the method of Vanmassenhove et al. (2021) with those created under our revised methodology.

Table 21. Comparison of synonym clustering methods

Vanmassenhove et al. (2021)	Word: <i>look</i> Synonym cluster: { <i>mirar, esperar, buscar, parecer, dar, vistazo, aspecto, ojeada, mirada</i> }
Our method	Word: <i>desberdindu</i> Synonym cluster: { <i>desberdindu, ezberdindu, bereizi</i> }

Using this approach, we created 1,462 noun clusters and 184 verb clusters. Initially, we planned to analyse adjective clusters as well, but due to the limited number of adjective entries in WordNet and our strict clustering criteria, we were able to create only nine clusters. As such, adjectives were excluded from this analysis.

After constructing the clusters and obtaining frequency vectors, we evaluated them using PTF, CDU, and SynTTR. PTF measures the dominance of a primary translation relative to alternative synonyms (Vanmassenhove et al., 2021). A lower PTF score

indicates less dominance of the primary translation, reflecting greater lexical diversity. CDU assesses the uniformity of synonym distribution by calculating the distance between the actual distribution and a perfectly uniform distribution (Vanmassenhove et al., 2021). Smaller CDU scores suggest more balanced synonym usage. SynTTR is an adapted version of TTR metric (Vanmassenhove et al., 2021). In this case, a type is each of the unique synonyms, while tokens are their frequencies. The metric is useful to identify words for which the MT system omits the use of alternatives. As in the regular TTR, higher scores indicate a greater diversity.

These metrics were computed individually for each synonym cluster, and aggregate scores were obtained by averaging results across all clusters. Table 22 presents the final scores for noun and verb clusters. The results for these metrics are bound between 0 and 1.

Table 22. Results on synonym diversity metrics

		EU-O	EU-MT
Nouns	PTF ↓	0.82	0.84
	CDU ↓	0.23	0.24
	SynTTR ↑	0.12	0.10
Verbs	PTF ↓	0.78	0.80
	CDU ↓	0.27	0.28
	SynTTR ↑	0.49	0.38

The results indicate that original texts exhibit slightly higher diversity across all three metrics for both noun and verb clusters, though the differences are modest. It is worth noting that our stringent clustering criteria, focusing exclusively on monosemic words, capture only a fraction of synonymy. Broader results might emerge if polysemic words were included.

We observed that the most prevalent synonym choice in MT text is aligned with that of the original text. Specifically, the primary choice matched in 85% of noun clusters and 85.3% of verb clusters. Additionally, the MT system tends to amplify the frequency of the primary choice: in 85.3% of noun clusters and 83.6% of verb clusters where the primary choice aligned with the human preference, the MT system’s frequency was 3.76% higher. This supports the notion that MT systems not only favour the primary choices but also exacerbate their dominance.

To delve deeper, we examined synonym clusters with a total frequency of at least 50 occurrences for generalizability. Table 23 provides examples of noun and verb clusters, listing the synonyms in the leftmost column and their frequency distributions in the adjacent columns. The analysis reveals that the MT text exhibits biases not only in its treatment of rare or domain-specific vocabulary but also in its handling of everyday words. For example, we notice in the case of *guraize* and *artazia*, which are two equivalent ways of saying ‘scissors’ in Basque, the MT system clearly prefers the former over the later.

In summary, although limited in scope, this analysis of synonym distribution once again demonstrates that considerable differences do not emerge when comparing original text to MT text. However, contrary to other cases, the subtle variations observed tend to favour the original text, which exhibits slightly greater diversity through a more even distribution of synonyms compared to the MT text.

Table 23. Examples of synonym clusters and the corresponding absolute frequencies

		Freq. Distribution EU-O	Freq. Distribution EU-MT
NOUNS	[guraize, artazi]	[19 25]	[46 1]
	[margo, pintura]	[81 135]	[2 279]
	[galtza, praka]	[38 32]	[60 3]
	[margolan, pintura, koadro]	[108 135 94]	[2 279 191]
	[okela, haragi]	[43 120]	[6 162]
	[gatzelera, gatzelania, espainol, espainiera]	[218 550 8 13]	[1 751 3 6]
VERBS	[muturtu, asaldatu, sumindu, haserretu]	[2 42 94 79]	[0 15 21 168]
	[espetxeratu, kartzelatu]	[240 114]	[140 0]
	[desberdindu, bereizi, ezberdindu]	[30 281 69]	[21 574 2]
	[ondoratu, alderatu, gerturatu, alboratu, hurbildu, inguratu, hurreratu]	[4 1,168 493 48 1,238 240 20]	[0 838 14 12 1,466 294 0]
	[prebenitu, ekidin, saihestu, eragotzi]	[54 543 1,069 307]	[103 33 1,395 608]

4. CONCLUSIONS

This study provides a comprehensive analysis of the linguistic traits of machine-translated (MT) texts compared to original texts in Basque, focusing on lexical diversity in online news. Through an examination of different linguistic dimensions –ranging from generic metrics of lexical richness to POS analysis, frequency distributions, discourse connector usage, and semantic synonym diversity– we have sought to identify patterns in MT output. Contrary to most previous research, our findings reveal a striking degree of similarity between original and MT texts, with only minor differences suggesting a slight advantage for original text or MT text in specific aspects of lexical richness.

One of the most surprising results of this study is the lack of substantial lexical loss in the MT texts. Prior research (Vanmassenhove et al., 2019, 2020) has reported a tendency for MT systems to produce less diverse output. However, as Shaitarova et al. (2023) find, certain MT systems may be able to obtain diversity levels comparable to that of human translators in certain corpora, particularly on a lexical level. Our analysis reports similar results in a low-resource language setting, with MT texts often matching or even exceeding original texts in general lexical diversity metrics such as type-token ratio (TTR), Measure of Textual Lexical Diversity (MTLD), and Yules I. This is true for both tokenized and lemmatized forms.

However, our exploration of POS-based lexical diversity reveals that while overall lexical richness is comparable, there are subtle differences at the category level. MT texts exhibit higher diversity in the use of nouns and determiners, whereas original texts are slightly more diverse in adjectives and adverbs, especially in lemmatized forms. This suggests that MT systems may rely more on morphological variation to achieve diversity, while original texts employ a wider lexical range within specific categories. These findings highlight the need to consider individual word classes when evaluating lexical diversity, as overall metrics may overlook category-specific trends.

The distribution and composition of lexical categories further underscore these minimal yet meaningful differences. While the overall POS distributions of both text types are nearly identical, subtle variations include a reduced presence of interjections, pronouns, and auxiliary verbs in MT texts, alongside slight increases in synthetic verbs, adverbs, and particles. These discrepancies reflect stylistic and structural differences inherent to MT systems. Such observations are crucial for understanding how MT systems handle linguistic structures and for identifying potential areas of improvement.

In our frequency-based analysis, we observe a slight tendency for words in MT texts to shift toward lower frequency bands, indicating a higher prevalence of rare lexical items in MT output. While this may superficially enhance diversity, manual inspection of *hapax legomena* reveals that a notable proportion of rare words corresponds to incorrectly coined terms, potentially detracting from the quality of the translation. In turn, original texts contain more spelling errors, reflecting the imperfections inherent to human text-generation.

A focused analysis of discourse connectors unveils additional nuances. MT texts tend to reduce the frequency of low-occurrence discourse markers, occasionally omitting them altogether. However, certain connectors, such as *ondoren* ('afterwards'), are overrepresented in MT texts, suggesting a tendency for the system to overuse specific markers.

Our final analysis, examining synonym diversity, supports previous findings by showing small differences between original and MT texts. Original texts exhibit slightly greater diversity, with more balanced distributions across synonym clusters. This suggests that human-generated texts are better at leveraging lexical variety for nuanced expression, whereas MT systems may prioritize consistency or rely heavily on the most frequent choices in the training data.

Our analysis has demonstrated that, for the specific case of Spanish-Basque online news, there is little to no significant difference between original and MT texts in terms of overall lexical diversity. In other words, the use of MT does not seem to cause a loss of lexical representation in the target language, Basque. These results challenge assumptions about MT's detrimental impact on lexical richness, particularly for under-represented languages. However, when we examine specific word categories and lexical items more closely, subtle nuances begin to emerge, which suggests that while MT can

approximate human-produced lexical diversity, there are still areas where it diverges from original texts.

One key question arising from this study is the extent to which these subtle differences are due to algorithmic bias, or whether they are an inherent result of the translation process and the specific source language/text analysed. Algorithmic biases may shape MT outputs by overrepresenting or underrepresenting certain lexical items based on patterns found in the training data, while the translation process might impose additional constraints or simplifications not present in original text creation. Investigating the interaction between these factors could help us understand the origin of these discrepancies and help refine MT systems to better mimic human linguistic behaviour.

Another important area for future research is determining whether these findings extend to other linguistic aspects, such as morphosyntax. While we have focused on lexical elements, morphosyntactic structures are equally critical in capturing the full complexity of language. Analysing variations in syntax, verb conjugation, and word order could provide further insights into MT's possible impact on Basque.

Furthermore, even the subtle differences observed in this work warrant closer examination to determine their significance for users. Are these variations noticeable to readers, and if so, would they permeate the language? Research exploring the perceptual thresholds at which such differences become meaningful for human audiences would be particularly valuable.

Finally, while this study has investigated the occurrence and distribution of lexical items, it does not claim that original and MT texts are identical. Lexical diversity, as measured in this analysis, does not necessarily capture the context of word usage. It does not claim that the translations are correct, either. Therefore, additional studies are needed to assess the adequacy of translations – whether MT texts successfully convey the intended meaning, context, and stylistic nuances of the source material. Such analyses would address a critical question for the application of MT systems: not just whether they preserve linguistic diversity, but whether they produce translations that are contextually appropriate and effective.

5. REFERENCES

- Aranberri, N. & Iñurrieta, U. (2024). When minoritized languages encounter MT: perceptions and expectations of the Basque community. *The Journal of Specialised Translation*, 41, 179-205. <https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2024.4718>
- Baker, M. (1993). Corpus linguistics and translation studies: implications and applications. In M. Baker, G. Francis & E. Tognini-Bonelli (Eds.), *Text and technology: In honour of John Sinclair* (pp. 233-250). John Benjamins.
- Baker, M. (1995). Corpora in translation studies. *Target. International Journal of Translation Studies*, 7(2), 223-243. <https://doi.org/10.1075/target.7.2.03bak>

- Baroni, M. & Bernardini, S. (2005). A new approach to the study of translationese: machine-learning the difference between original and translated text. *Literary and Linguistic Computing*, 21(3), 259-274. <https://doi.org/10.1093/llc/fqi039>
- Bengoetxea, K. & González-Dios, I. (2021). MultiAzterTest: a multilingual analyzer on multiple levels of language for readability assessment. *Computing Research Repository (CoRR)*. <https://arxiv.org/abs/2109.04870>
- Bernardini, S. (2022). How to use corpora for translation. In A. O’Keeffe & M. J. McCarthy (Eds.), *The Routledge handbook of Corpus Linguistics* (pp. 485-498). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367076399> (Original work published 2010)
- Bizzoni, Y., Juzek, T. S., España-Bonet, C., Dutta Chowdhury, K., van Genabith, J. & Teich, E. (2020). How human is machine translationese? Comparing human and machine translations of text and speech. In M. Federico, A. Waibel, K. Knight, S. Nakamura, H. Ney, J. Niehues, S. Stüker, D. Wu, J. Mariani & F. Yvon (Eds.), *Proceedings of the 17th International Conference on Spoken Language Translation* (pp. 280-290). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/2020.iwslt-1.34>
- Blum-Kulka, S. (1986). Shifts of cohesion and coherence in translation. In J. House & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlingual and intercultural communication: Discourse and cognition in translation and second language acquisition studies* (pp. 17-35). Gunter Narr Verlag.
- Blum-Kulka, S. & Levenston, E. A. (1983). Universals of lexical simplification. In C. Færch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 119-139). Longman.
- Castilho, S., Resende, N. & Mirkov, R. (2019). What influences the features of posteditese? A preliminary study. In *Proceedings of the human-informed translation and interpreting technology workshop (HiT-IT 2019)* (pp. 19-27). Incoma Ltd. https://doi.org/10.26615/issn.2683-0078.2019_003
- Chesterman, A. (2010). Why study translation universals. *Kiasm. Acta Translatologica Helsingiensia (ATH)*, 1, 38-48. <http://hdl.handle.net/10138/24319>
- Etchegoyhen, T., Azpeitia, A. (2016). Set-theoretic alignment for comparable corpora. In E. Katrik & N. A. Smith (Eds.), *Proceedings of the 54th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, vol. 1 (pp. 2009-2018). Association for Computational Linguistics. <https://aclanthology.org/P16-1189/>
- Etchegoyhen, T. & Gete, H. (2020). Handle with care: a case study in comparable corpora exploitation for neural machine translation. In N. Calzolari, F. Béchet, P. Blache, K. Choukri, C. Cieri, T. Declerck, S. Goggi, H. Isahara, B. Maegaard, J. Mariani, H. Mazo, A. Moreno, J. Odijk & S. Piperidis (Eds.), *Proceedings of the Twelfth Language Resources and Evaluation Conference* (pp. 3799-3807). European Language Resources Association. <https://aclanthology.org/2020.lrec-1.469>
- Gamallo, P. & Labaka, G. (2021). Using dependency-based contextualization for transferring passive constructions from English to Spanish. *Procesamiento del lenguaje natural*, 66, 53-64. <https://doi.org/10.26342/2021-66-4>
- Gellerstam, M. (1986). Translationese in Swedish novels translated from English. In L. Wollin & H. Lindquist (Eds.), *Translation studies in Scandinavia:*

- proceedings from the Scandinavian Symposium on Translation Theory (SSOTT) II* (pp. 88-95). CWK Gleerup.
- Green, S., Heer, J. & Manning, C. D. (2013). The efficacy of human post-editing for language translation. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on human factors in computing systems* (pp. 439-448). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2470654.2470718>
- Hernáez, I., Navas, E., Odriozola, I., Sarasola, K., Diaz de Ilarraza, A., Leturia, I., Diaz de Lezana, A., Oihartzabal, B. & Salaberria, J. (2012). *The Basque language in the digital age / Euskara aro digitalean*. Springer.
- Liu, Z. & Dou, J. (2023). Lexical density, lexical diversity, and lexical sophistication in simultaneously interpreted texts: a cognitive perspective. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1276705>
- Lu, X. (2014). *Computational methods for corpus annotation and analysis*. Springer.
- Macken, L., Van Brussel, L. & Daems, J. (2019). NMTs wonderland where people turn into rabbits. A study on the comprehensibility of newly invented words in NMT output. *Computational Linguistics in the Netherlands Journal*, 9, 67-80.
- Oakes, M. P. & Ji, M. (Eds.). (2012). *Quantitative methods in corpus-based translation studies: a practical guide to descriptive translation research*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.51>
- Otegi, A., Ezeiza, N., Goenaga, I. & Labaka, G. (2016). A modular chain of NLP tools for Basque. In P. Sojka, A. Horák & I. Kopeček (Eds.), *Proceedings of the 19th International Conference of Text, Speech, and Dialogue, SD 2016, Brno, Czech Republic, Lecture Notes in Computer Science* (pp. 93-100). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45510-5_11
- Pociello, E., Agirre, E. & Aldezabal, I. (2011). Methodology and construction of the Basque WordNet. *Language Resources and Evaluation*, 45(2), 121-142. <https://doi.org/10.1007/s10579-010-9131-y>
- Sarasola, K., Aldabe, I., de Ilarraza, A. D., Grützner-Zahn, R. A. & Giagkou, M. (2022). Project European Language Equality (ELE) Grant agreement no. LC-01641480–101018166 ELE Coordinator Prof. Dr. Andy Way (DCU) Co-coordinator Prof. Dr. Georg Rehm (DFKI) Start date, duration 01-01-2021, 18 months.
- Shaitarova, A., Göhring, A. & Volk, M. (2023). Machine vs. human: exploring syntax and lexicon in German translations, with a spotlight on anglicisms. In T. Alumäe & M. Fishel (Eds.), *Proceedings of the 24th Nordic Conference on Computational Linguistics (NoDaLiDa)* (pp. 215-227). University of Tartu Library. <https://aclanthology.org/2023.nodalida-1.22>
- Sim Smith, K. (2017). On integrating discourse in machine translation. In B. Webber, A. Popescu-Belis & J. Tiedemann (Eds.), *Proceedings of the third workshop on discourse in machine translation* (pp. 110-121). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/W17-4814>
- Toral, A. (2019). Post-editeese: an exacerbated translationese. In M. Forcada, A. Way, B. Haddow & R. Sennrich (Eds.), *Proceedings of Machine Translation Summit XVII: Research Track* (pp. 273-281). European Association for Machine Translation. <https://aclanthology.org/W19-6627>

- Toury, G. (1980). *In search of a theory of translation*. Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel Aviv University.
- Toury, G. (2012). *Descriptive translation studies: and beyond*. John Benjamins.
- Vanmassenhove, E., Shterionov, D. & Gwilliam, M. (2021). Machine translationese: effects of algorithmic bias on linguistic complexity in machine translation. In P. Merlo, J. Tiedemann & R. Tsarfaty (Eds.), *Proceedings of the 16th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics: Main Volume* (pp. 2203-2213). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/2021.eacl-main.188>
- Vanmassenhove, E., Shterionov, D. & Way, A. (2019). Lost in translation: loss and decay of linguistic richness in machine translation. In M. Forcada, A. Way, B. Haddow & R. Sennrichar (Eds.), *Proceedings of Machine Translation Summit XVII: Research Track* (pp. 222-232). Association for Computational Linguistics. <https://aclanthology.org/W19-6622>
- Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, Ł. & Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. In I. Guyon, U. Von Luxburg, S. Bengio, H. Wallach, R. Fergus, V. Vishwanatan & R. Garnett (Eds.), *Proceedings of the 31st Conference on Neural Information Processing Systems (NIPS 2017)*, 30, 5999-6010.
- Volansky, V., Ordan, N. & Wintner, S. (2015). On the features of translationese. *Digital Scholarship in the Humanities*, 30(1), 98-118. <https://doi.org/10.1093/llc/fqt031>
- Yule, G. U. (1944). *The statistical study of literary vocabulary*. Cambridge University Press.
- Zabaleta, J. (2019). Itzulpengintza eta euskararen batasuna eta normalizazioa: mende erdiko historiaren berrikusketa eta gogoeta batzuk. *Senez*, 50, 85-109.

6. APPENDIX A

Table 24. Results of the analysis of lexical categories and subcategories

Lex. Cat. Level 1	EU-O	EU-MT	Lex. Cat. Level 2	EU-O	EU-MT	Lex. Cat. Level 3	EU-O	EU-MT	Lex. Cat. Level 4	EU-O	EU-MT						
Nouns	48.17 (4118879)	48.4 (3910882)	Common	67.23 (2768917)	66.41 (2597210)	Living	5.48 (151640)	5.31 (137871)									
						Non-living	55.14 (1525236)	54.97 (1427764)				Acronym	0.0 (42)	0.0 (37)			
									Symbols	0.19 (2843)	0.22 (3135)						
									Others	100.0 (1525236)	100.0 (1424629)						
						Underterminated	39.44 (1092041)	39.72 (1031575)									
			Person	16.81 (692308)	16.98 (664041)												
			Place	11.79 (485509)	12.09 (472656)												
			Number	2.7 (111230)	3.22 (125949)												
			Others	1.48 (60915)	1.3 (51026)												
			Adjectives	6.66 (569348)	6.64 (536704)	Common	99.48 (566380)	99.51 (534067)									
Interrogative	0.13 (746)	0.09 (502)															
Others	0.39 (2222)	0.4 (2135)															
Verbs	14.29 (1221516)	13.38 (1119714)	Simple	97.04 (1129943)	96.69 (1039082)												
			Compound	0.77 (8980)	0.55 (5924)												
			Factive	2.19 (25492)	2.76 (29617)												
			Others	4.9 (57101)	4.2 (45091)												
Aux. verbs	2.14 (182771)	1.93 (155619)															
Synthetic verbs	8.59 (734636)	8.87 (716821)															
Adverbs	2.83 (241771)	3.0 (242408)	Common	97.181 (235716)	96.662 (234919)												
			Interrogative adverb	2.477 (6008)	3.192 (7758)												
			Others	0.342 (830)	0.146 (355)												

Lex. Cat. Level 1	EU-O	EU-MT	Lex. Cat. Level 2	EU-O	EU-MT	Lex. Cat. Level 3	EU-O	EU-MT	Lex. Cat. Level 4	EU-O	EU-MT			
Determiner	9.29 (794335)	9.36 (756049)	Demonstrative	15.869 (126052)	16.771 (126799)	Common	77.36 (97520)	75.23 (95396)						
						Reinforced	22.64 (28532)	24.77 (31403)						
			Calificative	0.81 (6411)	0.81 (6143)	Common	27.94 (1791)	33.19 (2039)						
						Interrogative	72.06 (4620)	66.81 (4104)						
			Numeral	83.22 (661047)	82.31 (622285)	Definite	84.75 (560241)	84.06 (523075)	Distributive	0.16 (915)	0.05 (241)			
									Ordinal	26.82 (150257)	75.59 (395415)			
									Number	73.02 (409069)	24.36 (127419)			
						Indefinite	12.26 (81048)	12.92 (80402)						
												General	2.99 (19758)	3.02 (18808)
												Other	0.1 (825)	0.11 (822)
Pronouns	0.35 (29524)	0.28 (22934)	Personal	63.87 (18858)	59.88 (13732)	Common	96.84 (18263)	97.89 (13442)						
						Reinforced	3.16 (595)	2.11 (290)						
			Indefinite	26.67 (7875)	30.81 (7066)	Indefinite	77.26 (6084)	85.21 (6021)						
						Interrogative	22.74 (1791)	14.79 (1045)						
			Reciprocal	7.73 (2283)	8.04 (1844)									
			Reflexive	0.0 (0)	0.0 (0)									
			Other	1.72 (508)	1.27 (292)									
			Linker	6.13 (524440)	6.12 (494658)							Conjunctions	80.08 (419964)	82.59 (408515)
Connectors	19.43 (101915)	16.88 (83510)												
Others	0.49 (2561)	0.53 (2633)												
Particles	0.91 (77592)	0.94 (75875)												
Interjection	0.03 (2240)	0.02 (1981)												
Abbreviations	0.06 (5170)	0.06 (4526)												
Others	0.57 (48473)	0.53 (42766)												

7. APPENDIX B

Table 25. Temporal connectors

List of connectors	Absolute count EU-O	Relative count EU-MT	Relative count EU-O (per 1000 words)	Relative count EU-MT (per 1000 words)	Difference
<i>ondoren</i>	7,649	20,075	0.90	31.51	-30.61
<i>leben</i>	15,212	19,301	1.80	30.29	-28.49
<i>orain</i>	7,384	6,059	0.87	9.51	-8.64
<i>behin</i>	4,122	4,202	0.49	6.59	-6.1
<i>berriro</i>	2,765	3,822	0.33	6.00	-5.67
<i>gero</i>	6,050	3,941	0.72	6.19	-5.47
<i>bitartean</i>	4,096	3,408	0.48	5.35	-4.87
<i>era berean</i>	2,063	3,091	0.24	4.85	-4.61
<i>gaur egun</i>	1,605	2,771	0.19	4.35	-4.16
<i>azkenik</i>	1,744	2,076	0.21	3.26	-3.05
<i>horrela</i>	4,093	2,134	0.48	3.35	-2.87
<i>orain arte</i>	1,905	1,843	0.23	2.89	-2.66
<i>geroago</i>	1,491	1,629	0.18	2.56	-2.38
<i>orduan</i>	1,999	1,618	0.24	2.54	-2.3
<i>hasieran</i>	1,066	1,380	0.13	2.17	-2.04
<i>amaitzeko</i>	1,169	1,254	0.14	1.97	-1.83
<i>berehala</i>	992	1,008	0.12	1.58	-1.46
<i>lehenengo</i>	3,685	1,200	0.44	1.88	-1.44
<i>laster</i>	671	941	0.08	1.48	-1.4
<i>hasteko</i>	828	695	0.10	1.09	-0.99
<i>lehenik eta behin</i>	153	280	0.02	0.44	-0.42
<i>honela</i>	184	209	0.02	0.33	-0.31
<i>jarraituz</i>	320	206	0.04	0.32	-0.28
<i>ordura arte</i>	142	156	0.02	0.24	-0.22
<i>amaitu baino lehen</i>	70	119	0.01	0.19	-0.18
<i>besterik gabe</i>	44	109	0.01	0.17	-0.16
<i>aurrera egin ahala</i>	188	107	0.02	0.17	-0.15
<i>*, mende</i>	113	90	0.01	0.14	-0.13
<i>bigarrenik</i>	26	71	0.0	0.11	-0.11
<i>bukaeran</i>	318	82	0.04	0.13	-0.09
<i>egun batez</i>	33	43	0.0	0.07	-0.07
<i>egun hartan</i>	69	49	0.01	0.08	-0.07
<i>aspaldiko</i>	85	40	0.01	0.06	-0.05
<i>hasi bezain laster</i>	17	35	0.0	0.05	-0.05
<i>bukatzeko</i>	480	62	0.06	0.10	-0.04

List of connectors	Absolute count EU-O	Relative count EU-MT	Relative count EU-O (per 1000 words)	Relative count EU-MT (per 1000 words)	Difference
<i>basi orduko</i>	6	28	0.0	0.04	-0.04
<i>arratsaldero</i>	52	30	0.01	0.05	-0.04
<i>basiera emateko</i>	86	31	0.01	0.05	-0.04
<i>halako batean</i>	26	20	0.0	0.03	-0.03
<i>honen ondoren</i>	36	20	0.0	0.03	-0.03
<i>antzina</i>	19	16	0.0	0.03	-0.03
<i>lehenengo egunean</i>	39	12	0.0	0.02	-0.02
<i>ezer baino lehen</i>	14	15	0.0	0.02	-0.02
<i>lehen-lehenik</i>	4	5	0.0	0.01	-0.01
<i>bigarrenez</i>	101	10	0.01	0.02	-0.01
<i>azkenez</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>hau ikusi eta gero</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>hau ikusi ondoren</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>honetaz gain</i>	10	2	0.0	0.0	0.0
<i>hau egin ondoren</i>	1	0	0.0	0.0	0.0
<i>aurrera beharrez</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>hasteko esan dezadan</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>lehenengo eta behin</i>	19	0	0.0	0.0	0.0
<i>eta besterik gabe</i>	3	3	0.0	0.0	0.0
<i>lehenengo batean</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>hasteaz batera</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>dena hasi zen</i>	2	2	0.0	0.0	0.0
<i>behinola</i>	5	1	0.0	0.0	0.0
<i>behin batean</i>	3	2	0.0	0.0	0.0
<i>bazen behin</i>	2	3	0.0	0.0	0.0
<i>behiala</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>behin baten</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>gizona mundura baino lehen</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>honen ostean</i>	48	0	0.01	0.0	0.01
<i>beranduago</i>	353	12	0.04	0.02	0.02

Table 26. Adversative connectors

List of connectors	Absolute count EU-O	Relative count EU-MT	Relative count EU-O (per 1000 words)	Relative count EU-MT (per 1000 words)	Difference
<i>baina</i>	29,845	24,912	3.53	39.1	-35.57
<i>baino</i>	14,062	15,161	1.66	23.79	-22.13
<i>artean</i>	10,344	8,070	1.22	12.67	-11.45
<i>berriz</i>	6,887	6,132	0.81	9.62	-8.81
<i>hala ere</i>	4,047	5,473	0.48	8.59	-8.11
<i>aldiz</i>	3,835	3,030	0.45	4.76	-4.31
<i>horregatik</i>	1,941	2,547	0.23	4.0	-3.77
<i>baizik</i>	1,286	1,638	0.15	2.57	-2.42
<i>ordea</i>	1,648	1,035	0.19	1.62	-1.43
<i>bien bitartean</i>	322	450	0.04	0.71	-0.67
<i>alta</i>	175	273	0.02	0.43	-0.41
<i>aitzitik</i>	191	181	0.02	0.28	-0.26
<i>hala eta guztiz ere</i>	414	58	0.05	0.09	-0.04
<i>haatik</i>	28	10	0.0	0.02	-0.02
<i>ez*ezen</i>	0	10	0.0	0.02	-0.02
<i>ez baina</i>	7	6	0.0	0.01	-0.01
<i>bizkitartean</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>ezezik</i>	8	0	0.0	0.0	0.0
<i>ez baizik</i>	1	1	0.0	0.0	0.0
<i>alabadere</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>ezpada</i>	18	1	0.0	0.0	0.0
<i>badarik ere</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>hargatik</i>	9	0	0.0	0.0	0.0
<i>horratik</i>	2	0	0.0	0.0	0.0
<i>barren</i>	4	0	0.0	0.0	0.0
<i>alabaina</i>	340	2	0.04	0.0	0.04
<i>ostera</i>	528	0	0.06	0.0	0.06
<i>dena dela</i>	753	20	0.09	0.03	0.06
<i>dena den</i>	872	12	0.10	0.02	0.08

Table 27. Logical connectors

List of connectors	Absolute count EU-O	Relative count EU-MT	Relative count EU-O	Relative count EU-MT	Difference
<i>eta</i>	356,749	346,768	42.18	544.22	-502.04
<i>ere</i>	48,787	36,069	5.77	56.61	-50.84
<i>edo</i>	11,523	15,902	1.36	24.96	-23.6
<i>gainera</i>	10,709	14,519	1.27	22.79	-21.52
<i>ez*ez</i>	7,650	7,662	0.90	12.02	-11.12
<i>bestalde</i>	8,075	7,209	0.95	11.31	-10.36
<i>nabiz</i>	2,436	3,681	0.29	5.78	-5.49
<i>halaber</i>	4,987	3,557	0.59	5.58	-4.99
<i>bai*bai</i>	480	1,113	0.06	1.75	-1.69
<i>zein</i>	3,405	1,306	0.40	2.05	-1.65
<i>ala</i>	1,305	688	0.15	1.08	-0.93
<i>ez ezik</i>	463	372	0.05	0.58	-0.53
<i>eta*ere ez</i>	407	366	0.05	0.57	-0.52
<i>bai eta*ere</i>	139	321	0.02	0.50	-0.48
<i>bestela</i>	281	279	0.03	0.44	-0.41
<i>behintzat</i>	398	193	0.05	0.30	-0.25
<i>eta*ere bai</i>	259	127	0.03	0.20	-0.17
<i>bederen</i>	15	8	0.0	0.01	-0.01
<i>badere</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>bertzalde</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>orobat</i>	39	3	0.0	0.0	0.0
<i>ez eze</i>	1	0	0.0	0.0	0.0
<i>ez ezen</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>berebat</i>	34	0	0.0	0.0	0.0
<i>Eta ere</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>ezta ere</i>	15	1	0.0	0.0	0.0
<i>badarik</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>ezpabere</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>ezperen</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>ezpere</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>gainerontzean</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>osterantzean</i>	5	0	0.0	0.0	0.0
<i>bertzenaz</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>bederik</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>behinik behin</i>	13	2	0.0	0.0	0.0
<i>baita ere</i>	244	11	0.03	0.02	0.01
<i>edota</i>	1,848	0	0.22	0.0	0.22

Table 28. Conditional connectors

List of connectors	Absolute count EU-O	Absolute count EU-MT	Relative count EU-O (per 1000 words)	Relative count EU-MT (per 1000 words)	Difference
<i>ustez</i>	4,094	2,630	0.48	4.13	-3.65
<i>baldin</i>	946	434	0.11	0.68	-0.57
<i>pentsatuz</i>	24	51	0.0	0.08	-0.08
<i>ez baldin</i>	88	1	0.01	0.0	0.01

Table 29. Causal connectors

List of connectors	Absolute count EU-O	Absolute count EU-MT	Relative count EU-O (per 1000 words)	Relative count EU-MT (per 1000 words)	Difference
<i>hala</i>	7,648	11,618	0.90	18.23	-17.33
<i>beraz</i>	2,638	3,980	0.31	6.25	-5.94
<i>ondorioz</i>	4,942	3,480	0.58	5.46	-4.88
<i>izan*ere</i>	8,699	3,278	1.03	5.14	-4.11
<i>bada</i>	2,567	2,696	0.30	4.23	-3.93
<i>zergatik</i>	692	722	0.08	1.13	-1.05
<i>hain zuzen ere</i>	1,948	597	0.23	0.94	-0.71
<i>argi dago</i>	263	268	0.03	0.42	-0.39
<i>funtsean</i>	64	145	0.01	0.23	-0.22
<i>zeren</i>	159	78	0.02	0.12	-0.1
<i>laburbilduz</i>	38	22	0.0	0.03	-0.03
<i>kontuan izan</i>	170	23	0.02	0.04	-0.02
<i>honen arabera</i>	63	17	0.01	0.03	-0.02
<i>ondorio gisa</i>	3	6	0.0	0.01	-0.01
<i>hainbestez</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>honebestez</i>	1	0	0.0	0.0	0.0
<i>hortaz bada</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>on litzateke</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>laburki</i>	1	2	0.0	0.0	0.0
<i>horren kasuaz</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>hori horrela delarik</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>halatan</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>honen ondorioz</i>	54	9	0.01	0.01	0.0
<i>honela ba</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>hau guztia dela eta</i>	1	0	0.0	0.0	0.0
<i>hau dela bide</i>	0	0	0.0	0.0	0.0
<i>esanak esan</i>	3	0	0.0	0.0	0.0
<i>horren kariaz</i>	4	0	0.0	0.0	0.0
<i>hori dela medio</i>	7	0	0.0	0.0	0.0
<i>esandakoaren arabera</i>	81	3	0.01	0.0	0.01
<i>horrenbestez</i>	745	16	0.09	0.03	0.06
<i>hortaz</i>	804	7	0.10	0.01	0.09

Mendigatxaren gutunetako <ss>: hautu grafikoaren jatorriaz

La <ss> de las cartas de Mendigatxa: sobre el origen de la estrategia gráfica

The <ss> in Mendigatxa's letters: on the origin of the graphic strategy

Leyre Rojo Horrillo
Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
leyre.rojo@ehu.eus
<https://orcid.org/0009-0001-2678-753X>

DOI: <https://doi.org/10.35462/flv140.3>

Egitasmo hau Eusko Jaurlaritzak emandako Doktoratu Aurreko Programako (2023 – 2024) laguntzari esker egin den doktorego-tesiaren zati baten emaitza da, eta *Monumenta Linguae Vasconum 6: Avances en cronología de la historia y la prehistoria de la lengua vasca* (MINECO, PID2020-118445GB-I00) ikerketa-proiektuaren eta *Hizkuntzalaritza Diakronikoa, Tipologia eta Euskararen Historia* (IT1534-2) ikerketa-taldearen barnean egin da. Nire esker ona adierazi nahi diet Joseba A. Lakarrari eta Eneko Zuloagari testu honetan egindako oharrengatik. Eskerrak, halaber, bi berrikusle anonimoei. Esan gabe doa egon litezkeen akatsak nireak besterik ez direla.

Jasotze data: 2025/01/13. Behin-behineko onartze data: 2025/05/15. Behin betiko onartze data: 2025/10/14.



Lan hau *Creative Commons Aitortu-EzKomertziala 4.0 Nazioartekoa* lizentzia baten mende dago.

LABURPENA

Artikulu honetan, Mariano Mendigatxaren gutuneriaren idazketa aztertuko da; zehazki, egile kallesak euskarazko igurzkari sabaiaurrekoarentzat sistematikoki darabilen <ss> idazketa. Guk grafema horren jatorrian sakonduko dugu, Mendigatxarekin harreman zuzena edo zeharkakoa izan zezaketen idazleen testuak arakatuaz. Horrela, erakutsiko dugu <ss> ez zela Mendigatxaren hautu grafiko isolatua izan eta Bonaparteren Hegoaldeko laguntzaile batzuek ere erabili zutela. Halaber, ikusiko dugu Bonaparte ezin izan zela grafema horren sortzailea izan, baina litekeena dela horren erabilera Nafarroako ekialdeko haranetan zabaltzeko ardura hartzea, eremu horretan estrategia bakarra bihurturik.

Gako hitzak: Mariano Mendigatxa; Mendigatxaren gutuneria; erronkariera; <ss> grafema; corpusaren azterketa.

RESUMEN

En este artículo se analiza la grafía de la correspondencia de Mariano Mendigatxa; concretamente, la grafía <ss> que el autor roncalés usa sistemáticamente para expresar la fricativa prepalatal. Profundizaremos en el origen de este grafema examinando los textos de escritores que pudieron tener una relación directa o indirecta con Mendigatxa. De esta manera, demostraremos que <ss> no fue una elección gráfica aislada de Mendigatxa, sino que fue empleada también por algunos de los colaboradores de Bonaparte. Asimismo, veremos que Bonaparte no pudo ser el creador de dicho grafema, pero que posiblemente difundió su uso en los valles del este de Navarra, donde se convirtió en la única estrategia.

Palabras clave: Mariano Mendigatxa; correspondencia de Mendigatxa; roncalés; grafema <ss>; análisis del corpus.

ABSTRACT

This article analyses the writing style of Mariano Mendigatxa's correspondence; specifically, the <ss> spelling employed systematically by this roncalese author to express the prepalatal fricative. We will delve deeper into the origin of that grapheme by examining the texts of who may have had a direct or indirect relationship with Mendigatxa. In this way, we will demonstrate that <ss> was not an isolated graphic choice of Mendigatxa, because it was also used by some of Bonaparte's southern collaborators. Also, we will prove that Bonaparte could not have been the creator of that grapheme, but he possibly spread its use through the valleys of eastern Navarre, where it became the only choice.

Keywords: Mariano Mendigatxa; Mendigatxa's correspondence; Roncalese; grapheme <ss>; corpus analysis.

1. SARRERA. 2. MENDIGATXAREN GUTUNERIA. 3. MARIANO SATURNINO MENDIGATXA ORNAT. 4. XVIII. MENDEKO GRAFIA-IRAULTZA. 4.1. Grafia-iraultza: txistukariak. 4.2. Igurzkari sabaiaurrekoa. 4.3. Mendigatxaren <ss> igurzkari sabaiaurrekoa. 5. MENDIGATXAREN <SS> GRAFEMAREN JATORRIA ARAKATUAZ. 5.1. Bonaparteren kolaboratzaileak. 5.2. Azkue. 5.3. *Gaceta del Norte*. 6. BONAPARTEREN ERAGINA <SS>-REN ERABILERAN. 6.1. Bonaparteren euskarazko sistema grafikoa zehazten saiatuaz. 6.2. Campion. 7. <SS>-REN ERABILERAREN AITZINDARIA AURKITU NAHIAN. 7.1. Elizalde. 7.2. Printzearen kolaboratzaileen harreman-saretik aldenduaz. 8. ONDORIOAK. 9. ETORKIZUNERAKO. 10. ERREFERENTZIAK. 11. ERANSKINA.

1. SARRERA

Benetan markagarria da Mendigatxaren gutuneriak hainbat ikertzailerengan eragin duen zirrara, eta ospe horren adierazgarri egin diren edizioak ditugu –beste erronkarietako lekukotasun batzuek ez dute arreta bera jaso, gehienek oraindik ez baitute edizio lanik–: Irigoien (1957), Estornés Lasa (1984) eta Pérez eta Angos (2020) bikotearena. Lan horietan, ordea, ez zaio Mendigatxaren idazketa-estiloari behar bezalako arreta eskaini, eta guk euskaraz egoki idazteko ahalegina antzeman dugu.

Garai hartan euskarak ez zuen sistema grafiko bateraturik eta, hori dela eta, garaiko idazleek inguruko erromantzezko sistema grafikoa egokitu behar zuten euskaraz idazteko. Mendigatxak bere eskutitzetan hainbat aldaketa grafiko erakusten ditu euskararako sistema beregain bat lortzeko ahaleginean. Horien guztien artean, azpimarratzekoa da <ss> grafemaren erabilera: bidankoztarrak grafema hori euskarazko igurzkari sabaiaurrekoa adierazteko baliatu zuen. Hautu horren sistematikotasunak, halaber, garrantzia hartzen du garaiko autoreen artean fonema bera adierazteko izan ziren desadostasunen aurrean.

Horrenbestez, Mendigatxaren <ss> erabileran sakontzea erabaki dugu, eta hautu horren jatorria zehaztea dugu helburu, alegia, erronkariarraren estrategia berezia izan ote zen ala beste iturriren batek eragin ote zuen. Horretarako, Bidankozeraino irits zitezkeen literatura-oihartzun guztiak aztertu ditugu. Horrela, Mendigatxak izan zitezkeen eragin literario nagusiak arakatu ditugu: Bonaparteren laguntzailea izan zela jakinik, printzearen gainerako kolaboratzaileen idazketa-ereduak aintzat

hartu ditugu (ikus § 5.1). Era berean, garaikideak diren beste erronkarierazko idazleen testuei ere erreparatu diegu (ikus § 5.1.1); eta gutunen bidez Azkuerekin harremanetan zelarik, hizkuntzalariak izan zezakeen eragina ere kontuan hartu dugu (ikus § 5.2).

Edonola ere, <ss> grafemaren idazketan sakondu aurretik, gutuneriaren osaera (ikus § 2) eta idazlearen bizitza (ikus § 3) laburki aurkeztuko ditugu. Ondoren, Mendigatxaren idazketa eredian jarriko dugu arreta, baina agerian utziko ditugu ikusitako hutsuneak eta, beraz, etorkizunerako aintzat hartu beharko lirakekeen ikerketa-lerro berriak (ikus § 9).

2. MENDIGATXAREN GUTUNERIA¹

Mendigatxaren gutuneria² erronkarierazko lekukotasun ezagunenetako bat da, corpus aberatsa izateaz gain –36 gutun jaso dira³–, Azkue hizkuntzalariarekin izandako harremanaren lekuko ere badelako. Kallesak Bidankozetik idazten ditu hizpide ditugun eskutitz hauek: hala zehazten du berak gutun guztien hasieran. Are gehiago, haietarik bat, 1904ko irailaren 27an igorritakoa, herriko udalaren paperean idatzita dago⁴.

Corpus honen osaerari dagokionez, Bidankozetik bidalitako lehendabiziko gutuna 1902ko ekainaren 6koa da eta, 14 urte igaro eta gero, Azkuek azken gutuna jaso zuen 1916ko abuztuaren 30ean. Harremanek ez zuten maiztasun jakinik izan: 1903tik 1905era arte Mendigatxak erregulariki idatzi zion Azkueri, baina 1905etik lau urte igaro ziren berriz berarekin harremanetan jarri zen arte. Azken eskutitzak idazteko hartu zuen denbora luzeak zerikusia izan lezake pairatzen zuen osasun-egoerarekin, berak argi zehaztu zuen moduan: «escepto yo que, desde tienpo ha, estoy atacado de una enfermedad incurable que se llama 83 años» (1915/02/12). Horregatik, gutun horren amaieran zioen: «Ya basta para hoy porque me he cansado quedandome como sienpre».

Esan beharra dago testu guztiak ez daudela erronkarieraz idatzita: orotara 23 bai, baina gainerakoak gaztelaniaz daude. Azpimarratzekoa da Mendigatxak idatzi zituen

1 Mendigatxaren gutunen eskuizkribuak lortzeko, Pruden Gartzia Euskaltzaindiaren Azkue Biblioteka eta Artxiboko zuzendariarekin harremanetan jarri ginen, eta berari zor diogu eskuizkribuak lortu eta ikerketa-lana erraztu izana. Horregatik, Gartzia jaunarentzat da gure esker ona.

2 Azkue Biblioteka eta Artxiboko RMAren 2.01.7. gutuneriari dagokio.

3 Esan beharra dago Mendigatxaren gutunerian Francisco Zubirik Azkueri bidalitako eskutitza ere biltzen dela: Bidankozeko udalaren idazkari zenak 1915eko urriaren 14an Azkueri laguntza eskatuz gaztelaniaz idatzi ziona; hain zuzen ere, Mendigatxaren bizitzako azken urteak ziren, baina senideek ez zuten zahar-egoitzara eraman nahi «puesto que a todos les parece que sería faltar gravemente ante el Señor» eta, horregatik, Zubiri Azkuerekin harremanetan jarri zen «si V. pudiera hacer que él estuviera quieto en casa» eskatzeko.

4 Baita Francisco Zubirik Azkueri bidali zion gutuna ere (1915/10/14): orriaren ezkerreko bazterrean «Secretario del Ayuntamiento de Vidangoz» zigilua ageri da.

azken gutun gehienak gaztelaniaz daudela eta hori, beharbada, azken urteetako Bidankozeko egoera soziolinguistikoaren erakusgarri izan litekeela: «Mariano jaio zen garaian euskara nagusi zen herrian, baina hil zelarik, berriz, bakan batzuek baino ez zuten ezagutzen. Beraz, hizkuntz galeraren lekuko aparta izan zen» (Larrañaga, 1997, 283. or.). Hau da, agian hizkuntzaren nagusitasuna/presentzia ez zen 1902koa –lehenengo gutuna idatzi zenean– bezain indartsua eta, hori dela eta, euskara gutxitu ahala, Mendigatxaren erabilera ere urriagoa bihurtu zen.

Edonola ere, hizkuntzaren endekapena kontzienteki bizi izan zuen eta bere testuetan agerikoa da sentitzen zuen ezintasuna, hizkuntzaren heriotzaren lekuko izatearen jakitun: «Tenpra berian, aski sentimenduareki, erraiten daud enazala trebe llober uskararen ikasaraiztra; nola ezbaitei ñonere entzuten ele bat ezik nik erraiten dabeidanak, eztokei ikas ñolako guisan» (1903/04/25); «Gorian dagon tenpran, alaba eta ni, alkar mintzaten gra uskaraz; deiten tigu orrek erraiten daizkugun gente adineco guciuak; baya nago ustetan alaba eta nitarik erkiten eztiona, eztiola erkinen ñortarik iri kontan» (1903/09/28). Pérezek azaltzen duenez:

Inés eta Juan [Mendigatxaren alaba eta suhia] ezkondu eta hiru urte geroago, 1886an, finka dezakegu Mendigatxa etxeko uskararen erabileraren «itzulerarik gabeko puntua», eta Marianoren emaztea zen Josefa Pérez Markoren heriotzarekin lotuko genuke: urte hartako maiatzaren 21a. Hizkuntza mintzatuaren euskarria izango zen emaztea hil ondoren, Mendigatxak bere eremu pribatuenean ezin zuen erabili, eta, pixkanaka, etxean geratu zen alabarekin ere hitz egiteari utziko zion, honen senarrarekin erabiltzen zuten gaztelaniaren mesedetan (baina, bi hamarkada geroago Azkueri idatzi zion eskutitz batean agerian geratzen den bezala, garai batean hori izan zen etxekoen artean erabilitako hizkuntza eta haren erabilera noizbait eten egin zen, agian une hartan berean). Eta horrela, Mendigatxaren gainerako bilobek, 1886 eta 1899. urteen artean jaioek, ez zekiten uskara, Azkue ezagutu ondoren Mariano gazteenei alferrik irakasten saiatu arren (Pérez, 2018, 411. or.).

Hala ere, baliteke gaztelaniaz idaztea ez izatea soilik Bidankozeko egoera soziolinguistikoaren ondorioa; Azkueren hizkerak ere eragina izan zezakeen: bidankoztarrak behin baino gehiagotan aitortu zuen hizkuntzalariaren euskara ulertzeko zailtasunak zituela: «ni ere bara nein eskribitiatik Bilbabera, ceren anich itzen onki kausitako biar dud pensamentiua eraman antzinadaneko tenpretra antzerik baidazkad. Corregatik costatan zaiztad orren cartak» (1903/10/29); «como no entiendo el vascuence de esa tierra» (1915/02/12). Horregatik, biek elkar hobeto ulertuko zutelakoan, gaztelaniara jotzen zuen: «me ha parecido mejor hacerlo en castellano, dando a cada pregunta su respuesta» (1903/06/22); «para darle de entender mejor, me ha parecido acerlo en castellano» (1904/11/22); «tanto por esta pregunta como por otra cualquiera que le ocurra, debe V. enterarme en castellano» (1915/02/12).

Dena dela, Mendigatxaren eskutitzak hobeto ulertzeko, ezinbestekoa da idazlea bera hobeto ezagutzea. Hori dela eta, hurrengo atalean bere bizitzari buruzko zertzelada garrantzitsuenak aurkeztuko ditugu, corpusaren ulermenerako lagungarri izan daitezkeelako ustean.

3. MARIANO SATURNINO MENDIGATXA ORNAT

Corpusaren egilearen biografia arakatzea behar-beharrezkoa da; izan ere, horrek aukera ematen digu beraren erronkarierarekiko lotura ziurtatzeko (cf. Rojo, 2023, 145. or.). Mariano Saturnino Mendigatxa Ornat 1832ko otsailaren 10ean jaio zen Bidankozen. Gurasoak ere Bidankoze herrian jaiotakoak ziren: «Guraso biak, Martin eta Meltxora, herrikoak zituen: Aita *Mendigatxa* etxekoa eta ama *Ornatekoa*» (Lekaroz, 2023, 96. or.), eta, horri esker, Mendigatxaren lehen hizkuntza euskara zela ziurtatu ahal da.

Askok agerian utzi dute erronkariarra ikasketa-maila apalekoa bide zela: «Gore Mendigatxa iriko ikasguara xolan zen eta korregatik etzion berze ikasgu berezirik artu» (Estornés Lasa, 1984, 56. or.). Pentsamendu hori Prudentzio Hualde Mayoren eta Mendigatxaren arteko konparaziotik eratorria izan daiteke⁵, biak Bidankozen jaiotakoak eta Bonaparteren laguntzaileak izan baitziren. Gainera, Hualde Mayo idazle fidagarriagotzat jo ohi da erronkarierazko lekukotasunen artean, printzeak berak ebanjelioa eta katixima itzultzeko ardura eman baitzion. Gotzon Pérezek gogorarazten du, oster, Mendigatxak «maisu on batengandik ikasteko aukera izan zuela» (2018, 401. or.). Zehazki, Pascual Ramón Nicolao izan zuen irakasle, Garden jaioa eta Bidankozera ezkondua, eta Pérezek (2018, 401. or.) argitzen du irakaslea beste herri batekoa izateak ez zuela eraginik izan Mendigatxaren hizkeran: «beraz, Mendigatxaren jaioterrian hitz egiten zen azpieuskalki bera hitz egingo zuena (erronkarierako Bidankozeko azpieuskalkia Bidankozen, Burgin eta Garden hitz egiten zen)».

Nolanahi ere, ez da harritzekoa Bonapartek Hualde Mayo laguntzaile aukeratu izana, Pérezek (2018, 405. or.) argi dionez, printzeak hiltun-profil bereko kolaboratzaileak bilatzen zituelako: «Prudencio Hualde erretorea laguntzaile aukeratu izana logikoa dirudi, bere kargua zela-eta herriko gehiengoak baino kultur maila handiago zuelako, alde batetik, eta, bestetik, bertakoa zelako, herrian jaioa, eta, horren ondorioz, bere sorterriko hizkera menderatzen zuelako» (Pérez, 2018, 405. or.). Aitzitik, ez zen ohikoa herri bereko bigarren laguntzaile bat ere izatea eta, horregatik, Pérezek uste du «printzipioz kultur maila txikiagokoa eta gazteagoa zen Mendigatxarengan *uskararekiko* gaitasun berezia ikusiko zuelakoan gaude» (2018, 405. or.).

Zerbait berezi horrek ez du zertan linguistikoa izan behar, Mendigatxak hogeita bat urte besterik ez zituenean –1853an, alegia– poltsazain aritu baitzen, eta, ez hori bakarrik, 1859an Bidankozeko alkatetza eskuratu zuen lehenengo aldiz (cf. Pérez, 2018). Horregatik guztiagatik, argi dago bidankoztarrak zerbait berezia izan zuela, soziologikoa ere izan zitekeena, eta horretaz jabetu zen Bonaparte, bai eta geroago Azkue ere.

Bestalde, hogei urterekin Josefa Pérez Marko uztarroztarrarekin ezkondu bazen ere, emaztea ez zen erabat ezezaguna Bidankozen: «esan balar [sic; *behar?*] da Josefaren

5 Adibidez, Angosek Hualde Mayoren ebanjelioaz hitz egiten duenean: «Erronkarieraz idatzirik dagoen testurik garrantzitsuena dugu, Mariano Mendigatxa Ornat bidankoztarrak R.M. Azkueri bidali zizkion eskutizak gutxietsi barik» (Angos, 2007, 13. or.).

aita ere Bidankozekoa zela, Diego etxekoa hain zuzen ere» (Pérez, 2018, 403. or.). Hori dela eta, Mendigatxaren harreman-sareek Bidankozetik urrundu gabe jarraitu zuten.

Hurrengo urteetan, aurreratu dugunez, bidankoztarra Bonaparte printzearen laguntzaileetako bat ere izan zen, esate baterako, Pérezek (2018, 404. or.) dionez, 1866an printzeak Bidankoze bisitatu zuenean Mendigatxa ezagutu zuen⁶. Ondoren, 1869an, Bonapartek «lurraldea berriro bisitatzeko asmoa zuen euskalkien gaineko ikerketetan sakontzeko, baina Espainian bizi zen egoera politiko eta sozial nahasiak iritziz aldarazi zuen» (Pérez, 2018, 406. or.). Horren ondorioz, bere laguntzaileak Donibane Lohizunen bildu zituen eta batzar horretara Mendigatxa «mando baten gainean, xoan zen, mendiz mendi» (Estornés Lasa, 1984, 56. or.). Esan beharra dago kallesaren parte-hartzea funtsezkoa izan zela: topaketa horri esker, 1872an⁷ Bonapartek euskal aditz-formen gaineko lana osatu eta argitaratu zuen, euskalkien artean erronkaria ere barne harturik.

Bonaparte printzea hiltzean, Azkuek Erronkaribarreko euskararen ikerketari jarraitu penatzen zion eta, horretarako, Mendigatxarekin harremanetan jarri zen: «Behinola Bonaparteri lagundu zion bidankoztar hura nahi izan zuen Azkuek alboan: uda hartan berean⁸ elkartzu ziren biak Ligin» (Lekaro, 2023, 97. or.). Adiskidetasun horren lekuko, hasieran aurreratu dugunez, lan honetan aztertuko ditugun gutunak dira. Haatik, Mendigatxa ordurako adineko gizona izanik -70 urte baitzituen-, Azkueri «ohartarazi zion esanez agian berarengandik espero zena emateko ez zela gai izango eta beldur zela ez ote zen alferrikako bidaia izango» (Pérez, 2018, 412. or.). Lehenengo eskutitzetik jada jakinarazi zion aipatutakoa: «conociera yo si le seré útil para satisfacer los deseos del fin que se ha prometido. No quisiera que le sucediera lo que le sucedió al referido príncipe, que se le presentaban hombres de lejanas tierras y examinados los despachaba el día inmediato diciéndoles que nada podía hacer con ellos» (1902/06/06).

Hala ere, Mendigatxa ez zen jabetu Azkueri eman zion informazio baliotsuaz; izan ere, bere gutunei esker hizkuntzalariak erronkarierari buruzko deskribapen zehatza eta oparoa egiteko aukera izan zuen. Horrela, *Diccionario vasco-español-francés* (1905-1906/1984)⁹ eta *Particularidades del dialecto roncalés* (1931)¹⁰ lanak argitaratu

6 Lekarozek (2023, 96. or.), berriz, beste proposamen bat du: «Urte haietan ezagutu zuen Luis Luziano Bonapartek Mariano Mendigatxa; 1857an seguruenik». Dena dela, Pérezek (2018, 404. or.) aitortzen du «Ezin dugu ziurtatu, ordea, haien arteko lehenengo kontaktua izan ote zen». Horregatik, beharbada Lekarozek lehenengo kontaktu horretaz dihardu.

7 *Études sur les trois dialectes basques des vallées d'Aezcoa, de Salazar et de Roncal, tels qu'ils sont parlés à Aribé, à Jaurrieta et à Vidangoz* argitalpenaz ari gara (ikus § 10. erreferentziak).

8 1902ko udari buruz dihardu Lekarozek.

9 Azkuek bere hiztegiko eskaintzan esaten du «pasé luego corta temporada en Otxagabia (valle de Salazar), haciendo estudios sobre el roncalés y la variedad salacencia del BN» (1905-1906/1984, 11. or.). Horretarako, hiru bilera antolatu zituen: bi Bilbon, eta beste bat Ligin. Ligin «uno del roncalés» eta Bilbon egin zen azken batzarrean «una roncalesa» (1905-1906/1984, 11. or.) izan zituen laguntzaile; zehazki, «Mariano Mendigacha de Vidangóz» eta «Vicenta Garde de Uztarro» (1905-1906/1984, 12. or.).

10 Azkuek hitzaurrean aitortzen du Mendigatxaren laguntza izan zuela: «Antes de entrar en materia quiero invocar la memoria de mi patriarcal amigo y excelente colaborador Mariano Mendigacha» (1931, 210. or.).

ahal izan zituen¹¹. Ez hori bakarrik, «Mendigatxak Erronkaribarko uskara, Bidan-kozeko ohiturak, bizimoduak, eguneroko pasadizoak, koplak, ipuinak, abestiak, esaera zaharrak eta beste kontu askoren berri ematen zuen» (Pérez, 2018, 412. or.). Beraz, Azkuerentzat igorritako informazioa probetxugarria izateaz gain, corpus hori hurrengo ikertzaileentzako ere altxor soziolinguistiko, literario eta etnografiko bilakatu da: «hala izan ez balitz, gure egunetara iritsi ez diren hainbat gaiez ez genuke ezer jakingo» (Pérez, 2018, 412. or.).

Orain arte esandakoaren ondorioz, ez dezagun pentsa Mendigatxa ikasketa apaleko gizona zenik: Pérezek (2018) gogorarazi duen bezala, Bidankozen irakasle ona izan zuen eta, nahiz eta Bonaparteren itzulpenen egile nagusia ez izan, printzearen konfiantzazko lekuko ere izan zen, eta, horregatik, zenbait lan Mendigatxari zor zaizkio¹². Halaber, Azkuek erronkarieraren gaineko lan mardula egin ahal izan zuen, kallesaren laguntza eta gutunetan jasotako informazioari esker, ikusi berri dugunez.

Hala ere, ez bakarrik hizkuntzalarien argitalpen kopuruaren edo Mendigatxaren biografiaren bidez jakin dugunagatik, baizik eta gutunetan bertan ere agerikoa da bere euskara-maila ez zela apala, eta horren alderdi bat da, hain zuzen ere, artikulua honetan dakarguna: gutunetan egileak fonemak idatziz ondo adierazteko duen kezka. Hau da, euskararen grafia-sistema estandarizatu aurretik, ohikoa zen euskal idazleek inguruko erromantzezko sistema grafikoa egokitu behar izatea euskaraz idazteko. Hala eta guztiz ere, ohartu gara Mendigatxak euskararen nolabait zehaztutako ortografiarekiko leialtasuna erakusten duen sistema-grafikoa erabiltzen duela; erdarazko gutunetan ere tartekatzen du¹³.

4. XVIII. MENDEKO GRAFIA-IRAULTZA

Dena dela, Hegoaldean XVIII. mendetik¹⁴ ezaguna da aipatutako kezka: «euskarari nortasun grafikoa eman nahi zaio, grafia ahoskerari egokitu, erdal grafietatik heredatutako anbiguitasuna eta koherentziarik eza gainditu eta –garaiazen azken aldean batik bat– grafia batasuna lortu» (Urgell, 2018, 607. or.). Aldaketa horien aitzindari Larramendi izan zen eta «sekula ortografiarik proposatu» ez arren (Urgell, 2018, 608. or.), «bazuen sistema bat, berezko sistema bat, aski bateratu eta berritzaile, literatur hizkuntzan ondorenak izan zituena» (Urgell, 2018, 608. or.). Horregatik, Larramendiren (1745)

11 Azkuek ipuinak biltzeko Mendigatxa laguntzaile ere izan zuen *Euskalerrriaren yakintza* lanean: «RON-CAL: Mariano Mendigatxa, Bidangoz edo Bidankoze: 16, 136, 151, 202, 226» (Azkue, 1935-1947, 13. or.). Zehazten diren horiek, hala ere, ez dira gutunieran jaso diren istorioak.

12 Geroago ikusiko dugunez (cf. § 6.1), Mendigatxak Itun Zaharreko 50. salmoa erronkarierara itzultzeko ardura ere hartu zuen.

13 Hau da, jarraian zehaztuko ditugun grafia berriak euskarazko testuetan oro har ere erabiltzen ditu, hala nola <n> -<pl-b> aurrean eta <ś> igurzkari sabaiaurrekorako: *clis̃co*, *śurdo*.

14 Lehen Euskara Modernoaren garaiaz ari gara (1745 – 1876). XVIII. mendea ardatz hartu dugu, garai honetan euskararentzako sistema grafiko bateratu bat sortzeko kezka pizten hasia baitzen. Mendigatxa 1832an jaio zen, eta berarengan eragina izan zitzakeen harreman-sareak ere XIX. mendekoak dira (cf. § 5). Hori dela eta, garai horretako gertaerak bereziki nabarmenduko ditugu.

ekarpenari esker, *Diccionario de Autoridades* (1726) ereduari jarraituz, <ç> grafema frikari lepokaria irudikatzeko betiko baztertu zen, <h> baliatzen hasi zen¹⁵ eta «lapurterazko lekukotasunetan ikasitako <tz> eta <ts>» (Urgell, 2018, 608. or.) afrikatuen erabilera zabaldu zuen. Azken ekarpen hori grafiaren historiako aldaketa garrantzitsuenetarikoa bat bihurtu zen, txistukari frikariaren eta afrikatuen arteko bereizketa ekarri baitzuen, eta ondorengoko testuetan izan zuen eragina (cf. Lakarra, 1985, 243. or.).

Larramendirekin batera, Kardaberatzek (1761) proposatu zuen Hegoaldeko idazleek <h> eta <v> ez erabiltzea, eta Larramendik <iñ> –hitz bukaeran <in> edo <iñ>– idazten bazuen ere, Kardaberatzek <ñ> grafemari eustearen alde egin zuen. Halaber, Urgellen (2018) arabera, Añibarrok, Zabalaen laguntzaz, beste lau berrikuntza nabarmen ekarri zituen 1821. urte inguruan: <y> hitz hasieran erabiltzea <j>-ren ordeez, eta bokal arteko <y> mantentzea, <qu> baztertzea eta horren ordeez <k> sartzea, eta, azkenik, -b eta -p aurrean <n> idaztea.

Iparraldeko grafiari dagokionez, Urgellek (2018, 610. or.) dionez, «Duhalde idazlea dugu euskal grafia goitik behera berriztatzen aurrena» eta «proposatu zituen aldaketek *Meditazioneak* argitaratuan (1809) ikusi zuten argia lehenengoz [...] nahiz *Birjinia* eskuizkribuan (1783 – 1784) jadanik izan»: *e-/i-* aurrean <k> eta <g> erabiltzea, <v>, <ç> eta <tç> grafemak baztertzea eta, horiez gain, bokalen artean <j> idaztea. Hark egindako aldaketen ildotik, Iparraldean beste idazle batzuk ere arduratu ziren grafia alorraz, besteak beste, Darrigol (1827) eta Abadia (1836) idazleak, baina frantses grafiaren ohitura eta erabilerarekin loturik zeudenez, Mendigatxaren kezketatik urrun kokatzen dira (cf. Urgell, 2018, 610. or.).

Azaldutako Hegoaldeko berrikuntza horietako asko Mendigatxaren gutunetan ere ikus daitezke; horregatik, aurretik azpimarratu dugun kalitate grafikoaren kezka (cf. § 3) bat dator LEMeko Hegoaldeko egileen jarrerarekin.

4.1. Grafia-iraultza: txistukariak

Nolanahi ere, euskarazko txistukariak inguruko erdaren grafia-sistema erabiliz idaztea, beharbada, konturik zailena eta eztabaidagarriena izan zen, erromantzezko grafemak euskarazko fonologia islatzeko egokitu behar baitziren. Edozein kasutan, § 2. atalean txistukariei dagozkien aldaketa batzuk jada aipatu dira, baina orain arte aipatu ez dugun igurzkari sabaiaurrekoa da desadostasun gehien sortu zuena.

4.2. Igurzkari sabaiaurrekoa

Iparraldean, frantseseko ortografia tradizioari jarraikiz (cf. § 6.1), euskarazko igurzkari sabaiaurrekoa adierazteko Leizarragak Euskara Arkaikoan zekarren <ch> erabilera tinko eta sistematikoari eutsi zitzaion (cf. Gómez & Mounole, 2018, 408. or.),

15 Hegoaldean hasperenik ez izan arren, Iparraldekoek <h> hasperena irudikatzeko erabiltzen zutela ikusita, «En esto cada provincia guarda su estilo» aholkatu zuen (Larramendi, 1729/1853, 176. or.).

baina Hegoaldean egun igurzkari sabaiaurrekoa irudikatzeko darabilgun <x> gaztelaniazko sistema grafiko zaharrean [x] ere adierazteko erabil zitekeela ikusita¹⁶, garaiko euskal idazleak ohartu ziren euskarazko [ʃ] fonemak balio grafiko bereizgarria behar zuela. Horren aurrean, euskararentzat hots hori ordezkatzeko grafia proposamenak ugari izan ziren.

Larramendik, lehenik, hori saihesteko ardura hartu zuen, eta igurzkari sabaiaurrekoa adierazteko <is> eta <(i)sy> proposatu zituen¹⁷. Dena dela, «beste arlo batzuetan ez bezala, honetan ez zuen lortu bere proposamenak aurrera ateratzea; honegatik, besteak beste, ezerk baino zalantza eta gaizkiulertu [sic] gehiago sortu eta sortzen ditu...» (Urgell, 2001, 144. or.). Aldiz, Añibarroren eta Zabalarren <sh> ideia arrakastatsu izan zen, Urgellek (2018, 608. or.) dioenez, literatur gipuzkeran bereziki: «<sh> darabilte, Ulibarriz gain, Iztuetak, Iturriagak, Arruek, eta agian besteren batek, *Donostiako eskola* delakoraino». Eragin horren isla Lardizabalen *Testamentu Zarreko Kondairan* ere ageri da, non <(i)sh> dugun, baina, horrez gain, <ś> ere bai (cf. Urgell, 1995).

Aipatutako aldaketen aitzindariak gain, ildo beretik, Kardaberatzek <f> eta <fs> zera-biltzan¹⁸, baita <ś> ere. Agirre Asteasukoak, berriz, diakritikoa <s> ondorengoko bokalari erantzen zion, eta Mendiburuk <is> eta <iss> erabiltzen zituen; Frai Bartolomek, bestalde, <is> eta <ix> grafemen alde egin zuen (cf. Urgell, 2018, 609. or.).

Antzeman daitekeenez, ez zen izan adostasunik igurzkari sabaiaurrekoa irudikatzeko, baina desadostasun horren aurrean, gure arreta osoa jaso du Mendigatxaren igurzkari sabaiaurrekoa irudikatzeko <ss> sistematikoki idazteak. Dena dela, jarraian, haren <ss> grafemaren erabileran gehiago sakonduko dugu.

4.3. Mendigatxaren <ss> igurzkari sabaiaurrekoa

Jada aurreratu dugu Mendigatxak <ss> grafemaren bidez euskarazko igurzkari sabaiaurrekoa adierazi zuela. Aitzitik, 1904ko urtarrilaren 10ean idatzitako gutunetan, testuinguru fonetiko berean <ś> grafema ere agertzen da; hau da, lehen gutuna idatzi zuenetik 12. eskutitzera arte <ss> dugu bakarrik, baina 1904tik aurrera, igurzkaria irudikatzeko <ss> eta <ś> lehian dira. Hala ere, sabaiaurrekorako <ś> bigarren estrategia erabili arren, lehenak nagusi izaten jarraitzen du: <ś> 12. gutunean ageri da lehen aldiz, baina honen ostean igorritakoan, hau da, 13. testuan, bi grafemak batera

16 «Los sonidos que antes se escribían x, expresión gráfica de una sorda, y j o, ante e, i, g, representación de una sonora, confluyeron en uno, sordo, antes en el norte que en el sur, y éste llegó a tomar la pronunciación que hoy día se indica por j o, ante vocal anterior, por g: *jamás, dijo, gemido*, etcétera» (Mitxelena, 1978, 393. or.).

17 Urgellek (2001, 145. or.) Larramendiren hiztegian <x> grafemaz idatzitako *xagua* eta *xea* maileguak ere topatu ditu, baina argi uzten du «<x> ez zitzaion egokia iruditzen Larramendiri [...], ziurrenik gaztelaniazko ohituraren arabera /x/ ahoskera iradoki zezakeelako».

18 Grafema horiek <s> eta <ss> bezala ulertu behar ditugu, <f> grafema s letraren aldaera bat baita. Aurrerago ikusiko dugu <f> erabiltzeari utzi zitzaiola XVIII. mendean (ikus § 7.1). Horrez gain, Urgellek (cf. 2018, 609. or.) uste du Kardaberatzen hautua agian <ś> zela, baina moldiztegiaren erabakiz, obretan <s> altua agertuko dela.

azaltzen dira eta 21. eskutitzera arte ez da berriro <ś> agertzen –1904ko azaroaren 22an bidalitakoan, alegia–. 21eko testuan <ss> ere ageri da, baina 22. gutunetik 27.era arte Mendigatxak bakarrik <ś> idazten du eta hau da, hain zuzen ere, <ś>-ren azken agerraldia: 1905eko abenduaren 27koa, hain zuzen ere.

Ondoren bidalitakoak, aldiz, gaztelaniaz daude idatzirik (cf. § 2), eta horietan Mendigatxak Azkueri idatzi zizkion euskarazko pasarteetan <ss> bakarrik ageri da: 30. gutuneko «El Padrenuestro», «La Ave Maria», «La Salve», «El Credo», eta 32.eko eta 36.eko euskarazko ipuinetan. Horregatik guztiagatik, esan dezakegu Mendigatxa nagusiki <ss> grafemaz baliatu zela eta, geroago, helburu bererako, <ś> ere ikasi zuela. Gainera, aurrerago erakutsiko dugunez (ikus § 5.2), antzeman dugu <ś> Azkueri ikasita erabiltzen hasi zela.

Bestalde, <ss> eta <ś> grafemez gain, badira kasu bakan batzuk non igurzkaria <s> soilarekin ere idatzi duen. Dena dela, adibide horiek aurretik badute <ss> edota <ś> ikurrekin zenbait agerraldi eta horrek pentsaraz diezaguke akatsak izan litezkeela. Are gehiago, <s>-rekin idatzitako hitz guztiek badituzte adibideak <ss>-rekin ere eta, beraz, pentsa daiteke idazleak bigarren <s>-a ahazteagatik izan direla errata horiek¹⁹ –Hualde Mayoren testuetan ere antzeko egoera jaso dugu (ikus § 5.1.2)–.

Horren aurrean, uste dugu funtsezkoa dela <ss> idazketa sistematikoa kontuan hartzea, estrategia horrek, besteak beste, aurretik proposatutakoa indar eta baieztza deza-keelako: idazterakoan zalantzak izan arren, Mendigatxaren idazkeran agerikoa da euskararen fonologia eta grafia modu koherentean uztartu zirela eta horrek, halaber, haren euskararen ezagutza-maila altuari eta euskal tradizioari buruz proposatutako hipotesiak sendotzen laguntzen du (ikus § 4).

Orain arte ikusarazi dugu LEMeko idazleek euskararen hotsak idatziz egoki islatzeko zuten kezkaren aurrean, Mendigatxak bazuela Hegoaldeko oihartzuna, eta, hortaz, ez zegoela garaiko literatura-mundutik at. Hala eta guztiz ere, idazle horien artean <ss> sistematizatua inork ez izateak pentsarazten digu <ss>-ren ikerketak harago eraman gaitzakeela, frogatuz zein izan zitezkeen kallesak grafema hori erabiltzeko iturri eraginak. Halaber, ikerketak lagun dezake Mendigatxaren harreman-sarea gehiago ezagutzeko.

5. MENDIGATXAREN <SS> GRAFEMAREN JATORRIA ARAKATUAZ

Pentsa daiteke bidankoztarraren eraginak bi tamainatako harreman-sareetatik etor daitezkeela: makro-sarean, LEMeko idazleen eraginak egon litezke, baina baliteke haien oihartzuna Mendigatxari mikro-harremanen bidez iritsi izana; hau da, Mendigatxak benetan izan zituen harreman zuzenei esker; aurrez aurreko harremanei esker, alegia. Azken horiek Mendigatxak parte hartu zuen mikro-sareko eraginak izango

19 <s>-ri diakritikoa ahaztu izanagatik ere izan daitezke, baina, azpimarratu bezala, hitz horiek guztiak bes-tetan <ss>-rekin idatzi zituen, eta <ś>, gainera, gutun jakin batzuetan bakarrik erabili da.

lirateke: printzearen laguntzaile izateagatik, erronkariar idazle izateagatik, Azkuerekin harremanetan egoteagatik edota *Gaceta del Norte* egunkariaren irakurle izateagatik. Hala ere, bada azken aukera bat eta baliteke <ss> Mendigatzak berak sorturiko berrikuntza beregaina izatea.

Edozein kasutan, hurrengo ataletan mikro-sare horietako autoreek igurzkari sabaiaurrekoa nola idatzi zuten zehaztuko dugu eta, horrela, gutunetako <ss>-ren jatorria argitzen saiatuko gara.

5.1. Bonaparteren kolaboratzaileak

Mendigatxa Bonaparteren laguntzaileetako bat ere izan zela aipatu dugu (ikus § 3) eta, horregatik, atal honetan Bonaparteren kolaboratzaileek igurzkaria nola idazten zuten aztertuko dugu: printzearen mapa dialektologikoan oinarrituta, zehaztu zituen euskalki²⁰ guztietatik gutxienez idazle bat ikertu dugu²¹ eta, horren arabera, banaketa argia ikusi dugu Hegoaldeko eta Iparraldeko idazleen artean.

Hegoaldeko²² idazleek sistematikoki <ch> darabiltzate [tʃ] afrikatua irudikatzeko, baina igurzkaria adierazteko, aldiz, estrategia desberdinak jaso dira: Juan Antonio Uriartek bizkaieraz <ss> darabil sabaiaurrekoa irudikatzeko (*ellessai*²³, *issilic*, *yssiotu*, *asse*). Jose Ignacio Arana idazlea, aitzitik, bi grafemaz baliatzen da: behin <sh> eta gainerakoetan <ś> (*piścacho*, *urreraśheago*, *gaiśto*²⁴, *escaśa*, *gueiśeago*, *laiśter*, *muśal*). Claudio Otaegi gipuzkoarraren kasuan, Zegamako euskarara itzulitako testurako <ś> erabiltzen du (*escaśac*, *śuśen*, *śague*, *gaśocorrac*), baina Ordiziako euskarara itzulitako lekukotasuneko igurzkari sabaiaurrekoaren adibideak gutxi izan arren, aurretik ikusi dugun <ss> darabil (*gaissoc*, *gaisso*). Erronkaribarretik hurbileko haranetako Pedro Jose Minondo²⁵ eta Pedro Jose Samper autoreek, Mendigatzak bezala, <ss> erabiltzen dute sistematikoki.

Iparraldeko²⁶ testuei dagokienez, idazle guztiek behintzat Leizarragarengandik eka-ritako tradizioari eusten diote (cf. § 4.1.1): <ch> igurzkarirako eta <tch> afrikaturako.

20 Bonapartek mapan zehaztu zituen zortzi euskalkiez dihardugu: «el vascuence queda distribuido en tres grupos: *occidental*, *oriental* y *central*, repartidos en 8 dialectos, 25 subdialectos y 50 variedades» (de Riezu, 1958, 159. or.; Zuloaga, 2024).

21 Artikulu honen amaieran zehazturik daude aztertutako lekukotasunak (ikus § 11. eranskina).

22 Honako erremuez ari gara (printzearen mapa dialektologikoaren arabera): bizkaiera, gipuzkera, hegoaldeko goi-nafarrera, aezkera eta zaraitzuera.

23 Lehen agerraldi bakoitzeko orrialde-zenbakia eranskinean zehaztu da (ikus § 11. eranskina). Horrez gain, adibide asko badira, testuan batzuk bakarrik aipatu ditugu. Kasu guztiak eranskinean ere jasota daude.

24 Behin *gaistoa* idatzi zuen; errata izan liteke.

25 Horretarako, Nafarroako Artxiboan gordetzen den *Catecismo en dialecto de Garralda* aztertu dugu, baina Pagola eta bestek (d.g.) uste dute ez dagoela ziurtatzerik Minondo itzulpenaren egilea izan zen ala ez: «*Garraldako Dotrina* - 1en itzultzailea ere ez da ezaguna. Egile bezala Pedro José Minondo eman izan da, baina hori ziurtatzerik ez dagoela uste dugu».

26 Honako eremu dialektalez ari gara: iparraldeko goi-nafarrera, lapurtera, mendebaldeko behe-nafarrera, ekialdeko behe-nafarrera eta zuberera.

Hortaz, batasun handia antzeman da Iparraldeko Duvoisin, Dasconagerre, Iribarnegaray, Cazenave, Salaberri, Intxauspe eta Arxu autoreen artean. Horrez gain, printzeak iparraldeko goi-nafarrerako euskara aztertzeke laguntzaile zuen Etxenikek ere <ch> du; izan ere, Bonapartek «Baztango euskara –Oronoz eta Zozaia salbu– lapurteraren barrenean zekusan»²⁷ (Camino, 2009, 500. or.).

Beraz, Hegoaldearen eta Iparraldearen arteko banaketa ikusita, argi dago Mendigatxa Hegoaldeko eraginei begira zegoela eta, zehatzago, Uriartek, Otaegik, Minondok eta Samperrek erabilitako <ss>-rekin batago egiten zuela.

5.1.1. Bonaparteren garaiko erronkarierazko egileak

Mendigatxa XIX. mendeko idazlea eta Bonaparteren laguntzailea izanik, printzearentzat idatzi ziren erronkarierazko lekukotasunen garaikoa ere bada eta, hori dela eta, oraingoan, garai bereko kallesek igurzkari sabaiaurrekoa nola idatzi zuten ikertuko dugu. Horretarako, egile ezezaguneko erronkarierazko lau dotrinak²⁸ eta Prudencio Hualde Mayok idatzitako testuak aztertuko ditugu.

D1 lekukotasuna Gómezek (1991) argitara eraman zuen eta testuaren edizio zainduaz gain, hizkuntzaren azterketa ere eskaini zuen. Gómezek (1991, 394. or.) ohartarazi du igurzkari sabaiaurrekoa irudikatzeko egile anonimoak <j> eta <s> erabili dituela, eta <ss>-k ez duela erromantzezko grafia etimologikoaren balioa galdu²⁹. D2 testuan, halaber, <ss>-k grafia etimologikoa adierazten du (*santissima*, *amabilissimo*³⁰) eta igurzkari sabaiaurrekorako, era berean, <s> soila jaso da: *gaystoac*, *meresimentu*³¹.

D3ko egileak, aldiz, <ss> du igurzkari sabaiaurrekoa irudikatzeko (*ssinesi*, *meressi*, *ssin*, *ssai*, *ssatian*, *ssaquin*...), baina batzuetan, <ss> eta <s> aldizkatzen dira hitz batzuetan: *ssinesilsines*, *gasstolgasto*, *ssinlsin*, *ssachlsachinen*, *ssaquinlsaquin*, *ssua-nen/suan*. D4 dotrinan ere badugu <ss> bi adibidetan (*vissieta*, *ssatra*), baina <s>-rekin idatzitakoak gehiago dira: *sañuchi*, *saseriric*, *sinen*, *sinechetan*, *sey*, *sausi*, *gastuer*. Nolanahi ere, azken bi lekukotasun horiei esker, argi dago <ss>-k izan ohi zuen /s/ balioa galdu (cf. § 6.1) eta sabaiaurrekoa irudikatzeko baliatzen hasi dela, sistematikoki ez bada ere.

27 Etxenikek Bonapartek eskatutako lanak Baztango euskarara itzuli zituen, eta esan bezala, baztanera lapurteraren barrenean kokaturik ageri da Baionan gorde den 1881eko maparen arabera. Horregatik, ez da harritzekoa Etxenikek ere jasotako Iparraldeko sistema grafikoa izatea, agian printzeak, Iparraldeko sistema tradizioari jarraikiz, hala agindu ziolako (cf. § 6.1).

28 Hona hemen Nafarroako Artxihoan gordetzen diren lekukotasunen erreferentzia eta testu honetarako esleitutako zenbakiak: D1: *Catecismo en dialecto de Urzainqui* (B-118); D2: *Oraciones en el dialecto de Vidángoz* (B-116); D3: *Catecismo en dialecto del Roncal* (B-110); D4: *Recopilación de diversas oraciones* (B-109).

29 Adibidetarako, jo Gómezen (1991) lanera.

30 Ez beti: *amorisismo*, *piadosismo*.

31 Kasu horietan, baliteke -i- bokalak ondoko igurzkaria sabaiaurrekoa dela adieraztea. Horregatik, <s> soila interpretatu beharrean, <is>/<si> bilkura aintzat hartu beharko genuke.

5.1.2. Hualde Mayo

Mendigatxaren bizitzaz hitz egin dugunean (ikus § 3), aipatu dugu ohikoa dela Hualde Mayoren eta Mendigatxaren arteko konparaketa, biak Bidankozen jaiotakoak eta garai-kideak izateaz gain, biek printzeari erronkarieraren azterketan lagundu ziotelako. Hala ere, Bonapartek Hualde Mayori eskatu zion egun arte erronkarieraz idatzitako testu luzeenak itzultzea, hots, San Mateoren ebanjelioa eta Asteteren katixima. Testu horiek luzeak izan arren, biak osorik aztertzea erabaki dugu³² (ikus § 11. eranskina), Hualde Mayoren eta Mendigatxaren idazkeren arteko alderaketa zehatzagoa izan dadin.

Hualde Mayoren bi itzulpenetan <ss> erabili da sabaiaurrekorako, eta Mendigatxaren gutunetan ikusi bezala (cf. § 4.3), <s> hutsegiteak direla ematen du: sabaiaurrekoa duten hitzen kasuak errepikatzen badira ere, lehen agerraldiak baino ez dira kontuan hartu. Katiximan igurzkari sabaiaurrekoa duten lehen agerraldietako 34 adibideetatik <s> bakarra aurkitu dugu (*sinetsia*). Ebanjelioan <s>-rekin bildutakoak ere oso gutxi dira, orotara, <ss>-z 69 lehen agerraldi, eta <s>-z idatzitako 10 kasuak <ss>-z ere bildu dira.

Gauzak horrela, analisi honek, Mendigatxak Hegoaldeko joeren oihartzuna izan zuela erakustez gain, gutunerian erabilitako <ss> garaiko kallesen erabilerarekin ere bat dator. Horrela, ikusi dugu D3, D4³³, Hualde Mayoren itzulpenetan eta Mendigatxaren eskutitzetan <ss> grafemak euskarak erromantzearekin partekatzen zuen /s/ balioa galdu duela (ikus § 6.1) eta euskarazko hots bat adierazteko grafema bihurtu dela.

5.2. Azkue

Hasieran azaldu dugun bezala (cf. § 2), Mendigatxaren gutuneriak beraren eta Azkue-ren arteko ia 15 urteko adiskidetasuna islatzen du, eta argi geratzen da harreman hori ez zela helburu dialektologiko hutsekoa izan: Mendigatxak Azkue miresten zuen eta hori bere eskutitzetan agerikoa da: «No me dege en olvido, no me dege deshairado. Yo no le puedo hacer otro favor que continuar con mis cortas oraciones, en pedir a Dios por su salud y bien estar. Ya save que sienpre me tiene para todo lo que pueda serle util; quedandome a sus ordenes» (1909/01/07).

Mirespen horren eraginez ere, Mendigatxak zahar-etxe batera joateko ideia burutik kendu zuen, beraren familiak Azkueri idatzi baitzion hura haiekin geldi zedin konbentzitzeko (cf. 3. oin-oharra), eta horrela izan zen: «Tan pronto como vine a casa, me entere de la suya y desde aquel momento desvanecí la idea de separarme y me decidí a vivir junto con la familia, por que estoy sumiso y obediente a sus ordenes, respetandole como si fuera mi padre propio» (1905/10/25).

32 55. oin-oharrean adierazi dugun bezala, printzearen gainerako laguntzaileekiko alderaketa orekatua izan dadin, antzeko orrialde-kopurua aztertu dugu. Hualde Mayoren kasuan, berriz, lekukotasunak osorik iker-tu nahi izan ditugu.

33 Nolanahi ere den, ezezaguneko erronkarierazko lau dotrinen arteko erlazioek azalpen gehiago merezi dute datuen datazioak zehatzagoak izan daitezen. Abian dugu Bonaparteren garaiko corpusaren edizio-lana eta testuen arteko erlazioen azterketa. Horri buruz gehiago sakonduko dugu 9. atalean.

Hizkuntzalariak Mendigatxarengan zuen eragina ikusita, pentsa daiteke hori hizkuntzan ere islatu zela, eta horren adibide, hain zuzen ere, igurzkari sabaiaurrekoaren idazketan bildu dugu: 4.3. atalean zehaztu bezala, kallesak nagusiki <ss> darabil, baina testu jakin batzuetan <ś> ageri da, 1904tik azkenengoz euskaraz idazten duen 1905eko gutunera arte. Berriki Kaltzakortak (2023) Azkuek eta bere amak elkarri idatzitako eskutitzak argitara eraman ditu, eta 1904ko urtarriletik 1906ra artekoak direla jakinda³⁴, gure arreta jaso du Kaltzakortak <ś> > <x> grafian egindako aldaketak (*onaśe* → *onaxe*). Gainera, ikusi dugu Azkuek ez zuela <ś> soilik eskutitz horietan erabili: bere *Euskal-Izkindea* gramatikan (1891, 14. or.) zehaztu zuen grafema horrek berarentzat igurzkaria islatzen zuela: «*Ch* franciarra legez». Ondorioz, ustezko kasualitate horrek erakuts diezaguke Mendigatxak erabilitako <ś> Azkuerengandik ikas zezakeela eta, horren ondorioz, erabili egin zuela berari idazterakoan. Hala ere, Mendigatxak ez du grafia hau guztiz berenganatu eta, horregatik, <ś> agertzen den zenbait gutunetan <ss> ere badugu, hori baita beraren hautua eta horretara ohitua zegoen idazlea.

5.3. *Gaceta del Norte*

Mendigatxak izan zezakeen beste erreferente bat berak aitortu zuen eskutitzetan: behin baino gehiagotan ohartarazi zuen bere irakurketa ohikoena *Gaceta del Norte* egunkaria zela, Bilbon 1901etik 1987ra arte egon zen egunkari katolikoa: «[...] toda mi vida la tengo ocupada sobre la Gaceta del Norte, sin que me separe de ella, escepto las horas de comer, dormir y las funciones de Yglesia» (1915/02/12). Badirudi Azkuek eman ziola horren berri: «Aga V. si puede que pongan bien mi nonbre en la Gazeta del Norte o en su direccion, pues no falta quien me güase con el Mendigucha» (1903/03/15).

Egunkaria lau orrialdekoa zen, orrialde bakoitza sei zutabetan banatuta zegoela. Eskaintzen ziren albisteak nagusiki tokian tokikoak ziren (cf. Lerchundi, 1985), eta gaztelaniazko irakurketa bazen ere, noizean behin, erdarazko orrien artean, euskaraz idatzitako «Atzotik ona» izeneko zutabea irakur zitekeen. Bizkaierazko irakurketak ziren horiek, eta Mendigatxak Azkueren euskara ulertzeko zailtasunak zituela jakinik (cf. § 2), pentsa dezakegu berarentzat zaila litzatekeen euskarazko zutabe hori ere ez zuela irakurtzen. Hala ere, bere irakurgai ohikoaren eragina ziurtatu nahi izan dugu.

Horretarako, egunkaria ia egunero argitaratzen zenez, Mendigatxak helarazitako gutunen hurbileko lagin batzuk bakarrik ikertu ditugu, egunkaria jaso edo irakurri duela aipatzen duenean. Eta, ez dakigunez esku artean duen alea noizkoa den, gutuna idatzi aurreko hiru asteak arakatu ditugu: 2. gutunean (1903/03/15) aipatzen du lehenik *Gaceta del Norte*, baina ez dugu data horretara hurbiltzen den alerik aurkitu; Sancho el Sabio Fundazioak gorde dituen azaroko aleak bakarrik eskuratu ahal izan ditugu³⁵; hala ere, horietan ez da euskarazko testurik. 30. gutunera arte (1911/12/22), ez du berriro erronkariarrak egunkariak hitz egiten, eta abenduaren 15eko eta 21eko

34 Badira batzuk 1889koak, baina horiek baztertu egin ditugu, ez datozelako bat Mendigatxaren gutuneriaren kronologiarekin.

35 Hona hemen aztertutakoen datak: 1903/11/10, 1903/11/13 eta 1903/11/24 (ikus Sancho el Sabio Fundazio-k corpus digitala <https://www.euskalmemoriadigitala.eus/handle/10357/2866>).

argitalpenetan³⁶ euskarazko zutabea topatu dugu, baina igurzkari sabaiaurreko adibide bakarra <x>-z ageri da: *berealaxe*. Hurrengo eskutitzean ere bere irakurketaz dihardu –31.ean (1912/04/14)– eta hurbileko apirilaren 2ko eta 13ko³⁷ «Atzotik ona» zutabeetako sabaiaurrekoa <x>-z ere adierazten da: *berealaxe*, *pixkorr*. 33. gutunean (1915/02/12) azkenengoz *Gaceta del Norte* aipatzen bada ere, arakatutako aleetan³⁸ ez dugu euskarazko testurik aurkitu.

6. BONAPARTEREN ERAGINA <SS>-REN ERABILERAN

Orain arte egiaztatu dugu Azkueren eskutitzetan eta egunkarian ez zela <ss> grafemarik erabili eta, beraz, Mendigatxak ez zituela mikro-sare horiek baliatu <ss> erabiltzen ikasteko. Edonola ere, erronkariarren datuak kontuan hartuta, argi dago ez zela Mendigatxak sorturiko berrikuntza beregaina izan, eta Mendigatxak Hualde Mayorekin zuen loturagatik, bai printzearen laguntzaileak izateagatik, bai jaioterria partekatzeagatik, ondoriozta genezake Mendigatxak Hualde Mayoren <ss> erabilera ikasi zuela, testuinguru hurbilena baita grafia bat ikasteko. Hala ere, baliteke Hualde Mayoren testuak Mendigatxaren eskutetara iritsi ez izana eta horiek zuzenean Bonapartek jasotzea. Horregatik, Hualde Mayok Mendigatxarengan izan zuen eragina ezin frogatzeagatik, mikro-sareko gainerako eragin literarioak aztertu behar izan ditugu <ss>-ren erabilera hobeto ulertzeko.

Edozein kasutan, bidankoztarrek antzeko estrategiak erabiltzeak aurretik aipatutakoa berresten du: ez da 70 urtetik gorako gizon zahar eta ezgai bat. Herrian goi-mailako ikasketak izan ez zituen arren³⁹ –askok hizkuntzarekiko jakintasun-mailaren eragile egiten baitute alderdi hau–, ondo idazteko kezka nabarmentzekoa da, eta horren erakusgarri dugu Azkueren <ś> praktikara eraman izana: «eztakid verzain verze nola entelegatan daitadan, erraiten daudanan gaizetarik, zeren ez baitakid eskribitan onki, eta plumak ere laster egiten daitad zomait letra isari bage» (1904/01/10).

Gainera, Erronkaribarrean ez ezik, Bonaparteren Hegoaldeko zenbait egilek hartutako hautua ere badela erakutsi dugu (ikus § 5.1). Hori dela eta, pentsa dezakegu printzea izan zela bere kolaboratzaileen artean <ss> erabilera sustatu zuena eta, horrenbestez, itzulpenak egiteko ezarritako irizpideetako bat zela, horretaz ere baliatu zirelarik Mendigatxa eta gainerako erronkariar idazleak. Bonapartek bere kolaboratzaileengan eta, hortaz, Mendigatxarengan ere izan zuen eraginean sakontzeko, printzearen erabilerak grafikoan sakonduko dugu jarraian.

36 Hona hemen aztertutakoen datak: 1911/12/01, 1911/12/15, 1911/12/18 eta 1911/12/21 (ikus Bizkaiko Foru Liburutegia <https://liburutegibiltegi.bizkaia.eus/handle/20.500.11938/82367?locale-attribute=eu>). Hemen-dik aurrera aztertutakoak oro Bizkaiko Foru Liburutegiko corpus digitaletik ateratakoak dira.

37 Hona hemen aztertutakoen datak: 1912/04/02, 1912/04/07, 1912/04/09 eta 1912/04/13.

38 Hona hemen aztertutakoen datak: 1915/01/22, 1915/01/27, 1915/02/04, 1915/02/10, 1915/11/23, 1915/11/27 eta 1915/11/30.

39 Mendigatxak berak gutunetan azaltzen du herriko egoera: «Ez al dago Nefarro guciuan iri kain lazorik nola caur ikasguiuaren gainian; kemen eztago azkurik, ez escolako ssuntan, ez eizinochian, eta ez aitetan ere» (1903/04/25).

6.1. Bonaparteren euskarazko sistema grafikoa zehazten saiatuaz

Kolaboratzaileen zenbait testutan dagoeneko ikusi dugu <ss> euskararen sistema grafikorako erabili aurretik, latinez ere erabiltzen zela, eta horrek, gerora, inguruko erromantzeetan garapen desberdina izan zuen, nahiz eta bi kasuek apikaria adierazten duten: gaztelaniaz bere testuinguru grafiko zehaztua zuen⁴⁰, baina 1763an gaztelaniazko ortografia arautzean, <ss> grafemaren erabilera erabat baztertzea proposatu zen: «[...] en la edición posterior, de 1763, de prescindir de la -ss-, que había dejado de representar hacía tiempo un fonema distinto del que representaba la -s- simple» (RAE). Frantsesean, ordea, latinezko <ss>-k oraindik txistukari apikari ozena izaten jarraitzen du, eta <ss>-k berezko erabilera duenez, erromantze honetan <ch> erabiltzen da sabaiaurrekoa irudikatzeko.

Bonapartek argi uzten du Iparraldeko tradizio trinkoari eusten diola, frantsesetik moldatutako <ch> erabili ez ezik, grafema honetan oinarritutako <tch> ere proposatzen baitu afrikaturako, 1858ko *Le verbe basque* liburuaren sarreran zehaztu bezala, non euskal ahotsak nola adieraziko dituen jasotzen duen alfabeto bat: «CH a le son de ces deux lettres dans les mots français *chacun*, *chercher*; TCH a le son du *ch* rendu plus dur par le *t*. C'est le *ch* espagnol» (Bonaparte, 1858, 12. or.). Horregatik guztiagatik, ez da harritzekoa Iparraldeko kolaboratzaileen testuetan bildutako <ch> eta <tch> grafemen erabilera sistematikoa (ikus § 5.1): «Los escritores basco-franceses suelen distinguir ambos sonidos, transcribiendo con *tch* la fuerte y con *ch* la suave; por ejemplo: *etche* “casa”, *hechur* “hueso”» (Campion, 1884, 67. or.).

Are gehiago, jakina denez, 1875ean Baionan antolatutako euskaltzaileen bileran ortografiaren batasuna eztabaidatu zen gaietako bat izan zen (Urgell, 2018, 612. or.), eta Duvoisinekin igorritako gutun batean Bonapartek grafian izan zuen eragina ikusarazten du:

Jusqu'à ce que le prince Louis-Lucien fût venu dans nos contrées, chacun écrivait le basque à sa guise. Les divergences n'étaient pourant pas considérables et il était facile de les ramener à l'unité. C'est ce dont le prince s'occupa; en grand philologue qu'il est. De là est venue l'orthographe rationnelle, que les auteurs adoptèrent aussitôt (apud Zuazo, 1988, 239. or.).

Hortaz, ondoriozta dezakegu Iparraldeko kolaboratzaileei <ch> erabiltzeko irizpidea ezarri ziela, hautu hori baitzuen tradiziozkoa eta ezaguna; aipatutakoa egiaztatzen dute printzeak Arxuri bidalitako oharrek, non <ch> eta <tch> sistema erabiltzeko agintzen dion: «4.º, emploi du digramme *ch* pour représenter le son du *ch* français et 5.º du trigramme *tch* pour le son du *ch* espagnol» (Lacombe, 1924, 202. or.).

40 «La *s* en principio de palabra o tras consonante en posición interior (*señor*, *pensar*) y la -ss- entre vocales (*passar*, *esse*, *amasse*) representaban el fonema áptico-alveolar fricativo sordo» (Lapesa, 1981, 205. or.).

Hala ere, nahiz eta frantsesez <ch> igurzkari sabaiaurrekoa izan, gaztelaniaz <ch> afrikatua da –Bonapartek Arxuri azaldu zion bezala–, eta horren erabilera sistematikoa ikusi dugu Hegoaldeko idazleen testuetan⁴¹ (cf. § 5.1). Horregatik, frantsesetik zetorren <ch> igurzkarirako estrategia ez zen egokia Hegoaldeko autoreentzako. Aitzitik, dirudienez, Bonaparte ere jabetu zen arazo horretaz eta, hori dela eta, erronkarieraz jasotako dotrinen kopietan beste aukera bat erakutsi zuen: D3 dotrinan, azaldu dugunez (ikus § 5.2), sabaiaurrekoa adierazteko <ss> ageri da. Hala ere, badirudi printzeari aukera hori ez zitzaiola ohiko gertatzen, beharbada <ss> frantsesarekin lotzen zuelako, eta horrek bere apunteetan ondorioak izango ditu: eskuz egin zuen kopian⁴² sistematikoki <ss> guztiak <ś> aldatu zituen. Era berean, printzearen zenbait oharretan⁴³ ere <ś> erabiltzen da sabaiaurrekorako. Hala ere, ez da bere lan argitaratuetan erabiliko duen aukera bakarra izango, ikusiko dugunez.

*Flexiones verbales aezkoanas, salacencas y roncalesas*⁴⁴ lekukotasunean, ordea, <ś> ez ezik, <ss> ere ageri da. Are gehiago, 1869an printzeak Mendigatxak itzulitako salmoa eta Hualde Mayoren katixima argitara eraman zituen eta bi edizioetan <ss> dugu sabaiaurreko gisa. Baina Mendigatxa kolaboratzaile ere izan zen «Ereilearen parabola» (1878) argitalpenean, aldiz, printzeak igurzkarirako <sh> baliatu zuen, afrikaturako gaztelaniazko <ch> mantentzen zuelarik. Aipatzekoa da Urgellek (2018, 612. or.) 1857ko eta 1878ko edizioen artean ortografia aldaketa nabarmenak antzeman dituela Bonapartek erabilarazi zuen ortografiaren ondorioz: <k>, <z> eta <g> orokortuak dira eta <x>-ren ordeaz, <ts> darabil.

Laburbilduz, frantsesaren eta gaztelaniaren arteko sistema desberdintasunek zaildu zuten kolaboratzaile guztientzako sistema orokor bat ezartzea. Horregatik, Bonaparte Hegoaldeari begira zegoenean ere, grafema aniztasuna erakusten du, <ss>, <ś> eta <sh> erabiltzeak ikusarazi bezala, eta horrek pentsarazten digu arazo gehiago izan zirela Hegoaldean sistema bakar bat ezartzeko gaztelaniak igurzkari sabaiaurrekoa adierazteko eredurik ez izateagatik, frantsesak <ch> duen bezala. Hori dela eta, Hegoaldeko kolaboratzaileen testuetan ere aniztasun grafikoa aurkitu dugu eta, horren ondorioz, ezin dugu aurreikusi zein sistema proposa ziezaikeen mugaren alde honetako idazleei.

41 Van Eysk (1879, 9. or.) argi uzten du Hegoaldeko idazleak euskaraz idazteko gaztelaniazko sistema grafikoan oinarritzen zirela eta Iparraldekoak, berriz, frantsesezkoan: «l'alphabet dont les Basques se servent de nos jours est celui des langues romanes; les Basques espagnols ont par conséquent l'alphabet espagnol & les Basques français l'alphabet français».

42 Nafarroako Errege Artxibo Nagusian gordetzen den *Catecismo en el dialecto de Roncal* (B-119) eskuizkribuaz ari gara.

43 Hona hemen erreferentziak: Bizkaiko Foru Artxibategiko *Vocabulario comparativo de Ochagavia e Isaba (Roncal), Léxico comparativo de los subdialectos de Aribé, Jaurrieta y Vidángoz* eta *Tableau montrant les temps du verbe basque, voix transitive et intransitive, dans les dialectes*.

44 Bizkaiko artxibategian dago eta Mendigatxa izan zuen laguntzaile lan horretarako, Donibane Lohizunera deitua izan zelarik: «Topaketa hartara joan zen Mendigatxa, eta, bere laguntzarekin, Bidankozen hitz egiten zen *uskararen* aditz-jokoa osatzea lortu zuen. Lan hau, lehen aldiz tauletan antolatu eta zutabetan Aezkoako, Zaraitzuko zein Erronkaribarko aditz-formak erakusten zituen, 1872an argitaratu zen *Etudes sur les trois dialectes basques des vallées d'Aezcoa, de Salazar et de Roncal, tels qu'ils sont parlés à Aribé, à Jaurrieta et à Vidángoz* izenburupean» (Pérez, 2018, 406. or.).

6.2. Campion

Bonaparteren ebidentziei esker, argi dago Iparraldekoek zein sistema zuten erreferentziatzen, baina, aurretik aitortu bezala, Hegoaldeko egoeraz gutxi dakigu; gehienez ere, Bonapartek, baita kolaboratzaileek ere, grafema desberdinak erabili izanak agerian uzten du Hegoaldeko euskararen grafia sistematizatzeko arazo gehiago izan zirela txistukari sabaiaurrekoa idatziz adierazteko, baina Hegoaldeko joeraz gehiago jakiteko, erabaki dugu Campionen gramatika (1884) ere aintzat hartzea: Campion Bonaparteren miresle fidela izan zen; are gehiago, bere gramatika lana Bonaparteri eskaini zion:

La admiración de Campión hacia Bonaparte es por lo tanto muy temprana y ello unido a la intensa colaboración que mantuvieron ambos vascólogos en los años anteriores a la publicación de la *Gramática* explica que la obra lingüística más importante del autor navarro vaya encabezada por la siguiente dedicatoria (Granja, 1985, 40. or.).

Gainera, Campion nafarra zen eta jakina da printzearen eremu dialektal horrekiko interesa, hori bera aitortu baitzion Bonapartek nafarrari: «Le sujet que vous avez traité m'occupe, moi aussi, dans ce moment; car les dialectes, sous-dialectes et variétés du basque usité dans la Navarre espagnole, m'ont intéressé plus, peut-être, que ceux des autres pays» (Lacombe, 1932, 193. or.). Hori guztia kontuan hartuta, pentsa dezakegu bien arteko harremanak eragina izan zezakeela Campionengan eta hori isla zezakeela bere gramatikan grafiaz diharduenean.

Campionek bazekien Iparraldeko idazleek frantseseko <ch> zerabiltela euskarazko igurzkari sabaiaurrekorako. Hala ere, Campionek <tch> erabiltzearen desadostasuna erakutsi zuen, <t> kontsonanteak balio fonetikorik ez izateagatik, eta, horregatik, Bonaparteren «ch con tilde» erabiltzea egokiagoa iruditzen zitzaioela zioen:

Sin negar las ventajas prácticas que este modo de escribir pueda traer consigo, no lo admito, porque la *t* es un mero signo diferenciador que carece de representación fónica y hay que eliminar los caracteres mudos. Si se quiere diferenciar ambos sonidos de la *ch*, es preferible adoptar cualquier otro signo; el del Principe Bonaparte, *ch* con tilde (Campion, 1884, 67. or.).

Pentsa dezakegu Bonaparteren testuetan jasotako <ś> grafemaz ari dela, ez baitugu <ch> diakritikoarekin adibiderik topatu, ezta egitasmo honetan behatu ditugun laguntzaileen testuetan ere. Hala eta guztiz ere, kontziente da <ch> igurzkaria irudikatzeke grafema bakarra ez dela: «El sonido *s* es triple; [...] otro propio de los dialectos basco-franceses, más sibilante aún que la *s* basca de España, y que frisa casi con la *ch* francesa» (Campion, 1884, 67. or.). <s> grafema horren adibide, besteak beste, aztertutako Erronkaribarko dotrinen adibideetan bildu dugu (cf. § 5.2).

Horrez gain, <ch> eta <s> aipatu ez ezik, <ss> hautua ere gogora ekarri zuen:

El bascuence es refractario á la reiteración de consonantes. Ortográficamente se observa en muchos casos; el sonido de la *t'* ha sido representado por algunos

escritores como el signo *tt*; el sonido de la *s* basco-francesa, como el signo *ss*; la *ñ*, con *nn* y así otros. Pero estas reiteraciones carecen en absoluto de valor fónico (Campion, 1884, 78. or.).

Azpimarratzekoa da *Orrega* (1878/1879) argitalpeneko erronkarierazko⁴⁵ aldaeran igurzkari sabaiaurrekorako Campionek <ss> erabili zuela, baita urtebete berandua-goko berrargitalpenean ere. Gainera, edizio inprimatuan bertan azaldu zuen <ss>-ren balio fonetikoa sabaiaurrekoarena zela: «Las dos *ss* se pronuncian como la *ch* francesa» (Campion, 1878, 74. or.). Aitzitik, bere gramatikarako bakarrik <ch>-z baliatu zen, Erronkaribarko txistukarien inguruan hitz egin zuenean erakutsi bezala:

En Roncal menudea la palatal *ch*. En los dialectos basco-franceses y en la mayor parte de los nabarros que no se derivan del guipuzcoano, la *s* es una sibilante estridente y prolongada, que se aproxima mucho, cuando no se confunde con ella, a la *ch* francesa. Queda sentado que la *s*, *ts*, *z*, *tz* y *ch* representan sonidos que tienen una gran movilidad aun dentro del mismo dialecto o variedad (Campion, 1884, 111. or.).

Hala ere, esan dugu erronkarierazko *Orreaga* argitalpenerako <ss> erabili zuela eta horrek antza hartzen dio Bonaparteren edizioetan gertatutakoari, hau da, zenbait estrategia ezagutu arren, badirudi <ss> erabiltzea egokiago iruditu zitzaiola Erronkaribarreko testuko txistukari sabaiaurrekoa adierazteko, argitalpen horretarako bakarrik bada ere. Horrez gain, jasotakoak ere erakutsi lezake Campionek ez zuela <ss>-ren erabilera baztertzen, eta gramatika-lanean bildutako estrategia aukeren aniztasunak bat egiten duela Bonaparte eta honen laguntzaileen lekukotasunetan ikusitakoarekin (cf. § 5.1). Hau da, Iparraldean ez bezala, Hegoaldekoen artean zailagoa izan zen igurzkari sabaiaurrekoaren transkribapena zehaztea eta estrategia bakar baten erabilera finkatzea.

Hortaz, Bonaparteren, Campionen eta Hegoaldeko laguntzaileen arteko korrelazioak erakutsi du Hegoaldeko egoeraz dihardugunean kontuan izan behar dugula euren erreferentziazko sistema grafikoa gaztelaniarena dela, eta, antza denez, zailagoa izan zen haien arteko adostasuna, LEMeko egileak ere igurzkaria transkribatzeko ados jarri ez ziren bezalaxe (cf. § 4.2).

Nolanahi ere den, orain arte aztertutakoak frogatu du <ss> ez zela Mendigatxak soilik erabilitako hautua izan eta, horrekin batera, badirudi Bonaparteri zor ez zaion zerbait dela, eta horrek pentsarazten digu printzeak Euskal Herria ezagutu baino lehenagokoa dela. Hori dela eta, <ss>-ren jatorria zein den zehazten saiatzeko, jarraian Mendigatxaren eraginetatik aldenduko gara, gutuneriaren datetatik hurbil ez dauden lekukotasunak aztertuz, <ss> LEM garaiazen hasieran ere erabilia izan ote zen ziurtatzeko, gerora, Mendigatxak mantenduko zuena 1916ko azken gutunera arte.

45 Ez dago aezkerazko eta zaraitzuerazko aldaeretako igurzkari sabaiaurrekoa erabiltzeko testuingururik eta, beraz, ezin da jakin eremu horietan ere <ss>-ren erabilera mantentzen den.

7. <SS>-REN ERABILERAREN AITZINDARIA AURKITU NAHIAN

Mendigatxaren garaia datetatik hurbil zehaztu dugu euskararentzako sistema grafiko beregain bat sortzeko kezka XVIII. mendean hasia zela. Hala, aipatu dugu euskarazko igurzkari sabaiaurrekorako Kardaberatzek (1761) bazuela <fs> konbinaketa (ikus § 4), baina <ss>-ren erabilera sistematikoa, Mendigatxaren testuetan ez ezik, Bonaparteren Hegoaldeko zenbait laguntzailereren testuetan baino ez dugula aurkitu.

Kardaberatz <ss> erabilerari bide eman zion lehen idazleetako bat izan ote zen jakiteko, Mendigatxaren eragin literarioetatik aldenduaz, beste Hegoaldeko egile batzuk aztertzea erabaki dugu, gure asmoa Mendigatxaren hautua joera zabalago baten parte izan ote zen jakitea baita, eta zein neurritan izan zitekeen Bonaparteren eraginetik at sortua. Horretarako, LEM aurretik <ss> lekukotzen den ikusteko, Elizalderen *Apezendaco doctrina christiana uscaras* (1735) aztertuko dugu, eta Kardaberatz idazlearen ostean beste autore batzuek <ss> ere erabili zutela egiaztatzeko, Astarloa (1803) eta Mogelen lanak izango ditugu hizpide.

Jakina, Hegoaldeko beste autore batzuk ere azter zitezkeen, baita lan gehiago arakatu ere, baina gure hautaketa lehen hurbilketa honetarako lagin adierazgarri gisa ulertu behar da, gure asmoa ez baita <ss> grafemaren erabilera duten idazle guztiak topatzea. Hortaz, argi utzi nahi dugu hau lehen hurbilketa bat dela, <ss> grafemaren erabileraren antzinatasuna erakutsi eta erabilera hori printzearen eraginetik harago egon zitekeela frogatzeko. Beste era batean esanda, erakutsi nahi dugu <ss> hautua ez dela orain arte ikertu ditugun mikro-sareetako joera bat, eta erabili ere izan zitekeela erronkariarraren garaitik at. Ondorioz, gure asmoa Hegoaldeko <ss> grafemaren erabilera tradizionala egiaztatzea da eta, horretarako, aipatutako urte desberdinetako hiru testu horiek aztertuko ditugu jarraian.

7.1. Elizalde

Elizaldek *Apezendaco doctrina christiana uscaras* (1735) testuan <ss> erabili beharrean, «s luzea» deritzon <f> grafema konbinatuz lau kasu bildu ditugu: *gaiſtoetatic* hitzean <f> soila dugu igurzkari sabaiaurrekoa izan daitekeen testuinguruan. <ff> bikoitzak, halaber, igurzkari sabaiaurrekoaren ahoskera adierazten du: *onlaſſe*, *alafſe*, *iſſil*, *iſſpiluan*, *chuffencen*. Hala ere, grafema bikoitz hori grafia etimologikoaren isla ere bada, hala nola *confeſſaceco*, *effencias* hitzetan. Horrez gain, zenbait kasutan <f> <s> soilarekin konbinatzen da grafia etimologiko erromantzeari ere eutsiz: *clementiſſima*, *neceſſidade*, *pafſionetan*, *confeſſioan*.

Esan beharra dago <f> ez erabiltzeko aldaketa Elizalderen edizio-inprimatuaren ondoren gertatu zela eta, beraz, <ss> beharrean <ff> biltzea geroago gertatu zen aldatari zor lekiok: «In Madrid, from the early 1760s, some printers dropped the long s from their books, by the 1770s this was common practice, and at this same period some Spanish typefounders experimented with proto-didone types» (Nash, 2001, 6. or.). Ondorioz, Kardaberatzen <fs> konbinaketa bezala, esan daiteke autore hau ere <ss> bikoitzaz baliatu zela igurzkari sabaiaurrekorako.

7.2. Printzearen kolaboratzaileen harreman-saretik aldenduaz

Aurreko atalari esker, ohartu gara <ss> LEMa baino lehenago dokumentatzen dela, eta ikusi dugunez grafema horren erabilera areagotu egiten dela Bonaparteren kolaboratzaileen testuetan, estrategia horretaz baliatu baitziren Uriarte, Otaegi, Minondo, Samper, D3 eta D4 egile anonimoak, Hualde Mayo eta Mendigatxa, atal honetan, Bonaparterengandik kanpo gelditu ziren bi egileen joera ere ikertu nahi dugu, Mogel eta Astarloa idazleena, printzeak Euskal Herria ezagutu zuenerako, idazleak zendu baitziren. Azterketa honek, halaber, erakuts diezaguke Bonapartek bere egitekoan aurreko lanak baliagarri izan zekizkiokeela eta, beraz, gainerako laguntzaileen lana antolatzeko eragina izan zutela.

7.2.1. Mogel

Mogelen *Cristau eracastle euscalduna*⁴⁶ eskuizkribua aztertu dugu eta horri esker ohartu gara idazle honen <ss>-k ere igurzkari sabaiaurrekoa adierazten duela: *issur-tzen, issiltzen, issillac, gaissoac*. Mogelek oraindik arakatutako lekukotasunetan ikusi ez dugun <šš> darabil: *urašše, gaiššo, gaiššotu*. Aipatzekoa da *gaixo* hitza *s* soilarekin ere idatzi duela: *gaisotzen*. Salbuespen hori sistematikoa da *Confesino ona* lekukotasunetan⁴⁷: *gaisotuten, gaisto, gaisuaren, gizagaiso, gaiso, gaisorik, gaisoari*. Kasu horietan, gerta daiteke *i-* bokalak ondoko frikaria igurzkari sabaiaurrekoa dela adierazi nahi izatea eta, beraz, <s> beharrean, <is> bilkura dugu horietan (ikus 31. oin-oharra). Bizkaierazko testuan, *elessa (elessetan, lessan, lessaco)* kasua dugu <ss> grafemarekin, baina aurretik *i-* dagoenean, Mogelek *Eleisaac* idazten du. Lekukotasun horretan *issil* eta *issillagua* kasuak ere jaso ditugu. *Peru Abarcán* (1881), halaber, <ss>-ren adibideak topatu ditugu: *issillic, Elessacuacaz, gaisua, issilla, issiltasunaz*. Hala ere, <is> bilkurakoak dira *gaisoric, gaisuari, isillic* eta *Elesiac* adibideak.

Hortaz, <ss> grafemaren erabilera ez dugu trinko Mogelen testuetan, baina jakina da Mogel Bonaparteren zuzeneko laguntzailea izan ez arren, «[...] gipuzkeraz idatzi zuen *Cristau eracastle euscalduna* liburua printzearen eskutara iritsi zen eta, horregatik bada, aurkitzen da *Ondarean* gaur egun eta, dudarik gabe, printzeari hagitx baliagarria izango zitzaion» (Pagola, d.g.). Joakin Lizarraga, halaber, ez zen Bonaparteren laguntzailea izan «aspalditxotik hila baitzen. Halere, laguntza handikoa izan zuen haren lana, printzeak haren eskuizkribuak erabili baitzituen [...]» (Pagola, d.g.). Horregatik, hura ere aztertzea erabaki dugu eta, horretarako, Nafarroako Foru

46 Bizkaiko Foru Liburutegian gorde da honako izenburu honekin: *Cristau eracastle euscalduna [Manuscrito]* / *ateratzen du arguira Guiputz itzqueran cristau euscaldunen oneraco Don Juan Antonio Moguel ta Urquiza Marquinaco Cura edo Animazaiac*.

47 Gipuzkoako Foru Liburutegian gorde diren testu hauetaz dihardugu: zerrendatutako lehenengo adibideak *Confesino ona edo ceimbat gauzac lagundu biar deutseen confesinuari ondo eguiña izateco / atera ebana arguira Bizcaico eusque-ran Juan Antonio Moguel ta Urquizakoak dira, eta aurreragoko Peru Abarka lanaren kasuak *El doctor Peru Abarca, catedrático de la lengua bascongada en la Universidad de Basarte ó Diálogos entre un rústico solitario bascongado y un barbero callejero llamado Maisu Juan / obra escrita por Juan Antonio de Moguel*.*

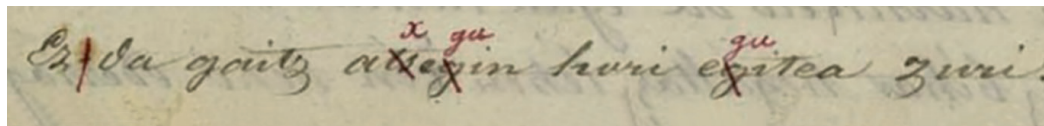
Liburutegian gorde den *Catecismo* aztertu dugu: ikusi dugu Lizarragaren testuko <ss> grafia erromantzeari dagokiola (*passio, clementissima, promessac, novissimoac, confessacen, passatu*); beraz, <ss>-k beste balio bat duelarik, <chs> erabiltzen du igurzkari sabaiaurrekorako (*gaichstoen, aichstean, chsaiquitzean, chsatén*).

Aipatutakoak frogatzen du Lizarragak <chs> erabiltzeagatik, Bonapartek bien lanak baliatu bazituen ere, Mogelengandik bakarrik <ss> erabiltzen ikas zezakeela eta, gerora, berak praktikara eraman zezakeela.

7.2.2. Astarloa

Astarloaren *Apología* lana aintzat hartu dugu: <ss>-k gaztelanian bokal arten duen balio grafiko hutsa mantentzen du, eta horren adibide dira *ichasso, ichassua, sassicume, -tassun, gosse, bassaurdia, icassi, gurassuac* hitzak. Gainera, Astarloak aipatu zuen latinak eta erromantzeek bazituztela s bikoitzarekin idatzitako izenondoak, «esto es, con una letra doble, y con mucha analogía» (Astarloa, 1803, 108. or.), baina autoreak zioen latinezko <ss>-k, gerora, gaztelaniaz <s> bilakaera izan zuela. Halaber, argi erakutsi zuen [ʃ] eta [tʃ] hotsak bereizten zituela, gainerako hizkuntzek euskararen fonema horiek ordezkatzeko alfabeto egokiak ez zituztela egiaztatzeko, honakoa argudiatzen baitzuen: «Efectivamente, ninguna de las lenguas que pudieron conocer los Bascongados, ni todas juntas, tenían en sus alfabetos las letras del nuestro. El alfabeto de la Hebrea no tiene la *ch*, *ll*, *ñ*: tampoco tiene la *x*, esto es, el sonido de la *ch* Francesa, *sh* Inglesa, *sch* Alemana» (Astarloa, 1803, 49. or.). Astarloak, hortaz, <x> eta <ch> grafemen arteko bereizketa erabili zuen eta horren adibide, euskarazko *Elexa/Elexia* eta *Echia* kasuak bildu ditugu (cf. Astarloa, 1803, 81. or.).

Hortaz, Astarloa <x> grafemaz baliatu zen igurzkaria adierazteko eta azpimarraztekoa da Bonaparterentzat, berriz, <x> apikaria zela, Arxuri zehaztu zion moduan: «6.º, *ts* au lieu de *x*» (Lacombe, 1924, 202. or.), eta geroago <ts> erabiltzeko proposatu bazuen ere (ikus § 6.1), Nafarroako Artxiboan gordetzen den N-126 eskuizkribuaren⁴⁸ zuzenketetan, <ts> guztiak <x> aldatzen ditu, baina horrek argi uzten du printzearentzat <x> bakarrik apikaria izan zitekeela:



1. irudia. N-126 eskuizkribuko <ts> > <x> aldaketaren adibide bat.

⁴⁸ Eskuizkribu horrek Bonaparteren honako argitalpenaren lapurtera eta zubereraren atalekin lotura du: “*Dialogues basques*”: Guipuscoans, Bizcaïens: par Don A.P. Iturriaga. Le P.J.A. de Uriarte. Labourdins. Souletins: par M. le Cap. J. Duvoisin. M. l’abbé Inchauspe. Accompagnés de deux traductions espagnole et française (1857).

Horrek guztiak erakutsi du Astarloa orain arte aipatutako idazleen estrategietatik at kokatzen dela, eta badirudi <ss> lotuago dagoela Bonaparte eta bere inguruko egitasmoekin edo, behintzat, ziur esan daiteke <ss> erabilera ugaria dela Hegoaldeko itzulpenetan eta, gainera, sistematikoa dela Nafarroako ekialdeko haranetan. Horrez gain, pentsa dezakegu gaztelaniaren grafiak euskararen txistukari sabaiaurrekoaren islatzeko zuen ezintasunaren aurrean, Bonapartek Hegoaldeko beste autore batzuegandik ikasi zituela arazoa konpontzeko pil-pilean zeuden aukera grafiko ezberdinak, Mendigatxak <ś> Azkuerengandik ikasi zuen bezala, eta horren adibide Mogelen <ss> izan liteke. Nolanahi ere den, printzearen igurzkaria adierazteko grafemen aniztasunaren aurrean, azpimarratzekoa da zenbait autoreren <ss> idazketa sistematikoa, batez ere Nafarroako ekialdeko ibarretako idazleena eta bereziki Mendigatxaren gutunerian ikusitakoa, LEM garaiaaren ostean oraindik <ss>-z lekukotzen delako.

8. ONDORIOAK

Mendigatxak Azkueri bidalitako 36 gutunak aztertzean, arreta jarri dugu haren idazketa-ereduan, eta nabarmendu dugu euskaraz ondo idazteko zuen kezka. Ardura hori XVIII. mendeko idazleek ere partekatzen zuten, baina ikusi dugu Mendigatxak <ss> euskarazko igurzkari sabaiaurrekorako sistematikoki baliatu bazuen ere, bakarrik Kardaberatzek zuela horren erabilpena. Horren aurrean, Mendigatxaren irakurketez eta mikro-sareez gorago ikasi dugunak <ss> grafemaren jatorrian sakontzeko aukera eman digu, eta analisi horren arabera, ondorio hauek atera ditugu:

- 8.2. Mendigatxaren ibilbideaz hitz egitean, printzearekin izandako lankidetza azpimarratu dugu, eta horrek Bonaparteren gainerako laguntzaileen testuak aztertzeran eraman gaitu. Horri esker, zehaztu dugu Iparraldeko eta Hegoaldeko laguntzaileen ohitura grafikoak ez zirela berberak txistukari frikari sabaiaurrekoari dagokionez. Iparraldean, <ch> igurzkarirako eta <tch> afrikaturako erabiltzen ziren eta bereizketa horrek, besteak beste, erakutsi du Iparraldeko laguntzaileen sistema grafikoa trinkoagoa zela. Hegoaldean, ordea, aniztasun grafiko handiagoa lekukotu dugu eta, horren aurrean, ondorioztatu dugu gaztelaniazko ortografian igurzkaria irudikatzeko eredurik ez izateari zor zaiola; hots, Hegoaldeko idazleek ez zuten gaztelaniatik har zezaketen grafemarik euskarazko fonema ordezkia zezakeena.
- 8.3. Edonola ere, erakutsi dugu <ss> grafema ez zela Mendigatxaren hautu isolatua izan. Izan ere, Hegoaldeko Bonaparteren zenbait laguntzailek ere <ss>-z adierazi zuten euskarazko igurzkari sabaiaurrekoa. Hain zuzen ere, sistematikoki baliatu zuten Uriartek, Minondok, Samperek eta Hualde Mayok.
- 8.4. Argi utzi dugu Bonaparte ezin zitekeela izan estrategia horren sortzailea, Elizaldek ere 1735ean <ss> erabili baitzuen sabaiaurrekoa irudikatzeko, eta horrek, halaber, agerian utzi du <ss> grafema LEM baino lehenagokoa dela. Horren bestez, lekukotasunen arteko kronologia alderaketak <ss>-ren antzintasuna iradoki du.

- 8.5. Bonapartek <ss> asmatu ez arren, ikusi dugu printzearen egitasmoetan <ss> hedatuta zegoela; zehazki, bizkaitar eta nafar ekialdeko idazleek dute, baina Nafarroako ekialdeko ibarretan <ss>-ren erabilera indartsuagoa da⁴⁹. Azpimarraztekoa da, halaber, euskarazko igurzkaria irudikatzeko <ss> grafema haurturik zaharrentzat jotzen badugu (Elizalde lekuko), XIX. mende bukaera arte sistematiko jarraitu zuela eremu horretan. Horretan printzeak eragina izan zezakeen, izan ere, Mogel bezalako idazleek erabiltzen zuten baliabidea izanik, Bonapartek argitaratutako obretan bere horretan ekar zezakeen grafia hura, moldatu gabe, eta berak proposa zezakeela <ss> ekialdeko haranetako itzulpenetarako erabiltzeko, irizpide hori berandu sartu zelarik Nafarroako bailaretan bere bigarren bidaia egin arte ez baitzuen eremu dialektal hori ezagutu. Aitzitik, eremuko itzultzaileek eurek harturiko erabakia izan zitekeen <ss> erabiltzea haien hizkeren hotsa adierazteko, eta beraz, Bonapartek gerora Hegoaldeko kolaboratzaileengandik <ss> aukera ikas zezakeen.
- 8.6. Nabarmendu beharrekoa da <ss> erabilera bi eremutan: mendebaldean, Mogel eta Uriarteren testuetan, eta Nafarroako testuetan, Elizalde, baina bereziki ekialde haranetako laguntzaile eta Mendigatxaren gutunerian ikusitako erabilera sistematikoa. Grafia kontuei dagokienez, eztabaidagarria izan daiteke <ss> arkaismotzat jotzea, izan ere, gertaera grafikoetan fenomenoak zehaztea konplexuagoa suerta daitekeelako. Hala ere, gogorarazi nahi izan dugu elkar ukitzen ez duten bi eremutan erabilera sistematikoa jaso dugula.
- 8.7. Erronkarierazko egileen artean, berritzaile bakarra Mendigatxa izan zen. Azkueri esker, <ss> ez ezik, gutunetan <ś> ere erabiltzen hasi zen, eta horrek pentsarazten digu gainerako autoreek <ss> hautua bakarrik ezagutzen zutela. Beraz, bidankoztarrak beste grafema bat ikasteko aukera izan zuen eta, lekeitiarrarekiko adiskidetasunari esker, kallesak argi erakutsi du bestelako testuen aurrean grafia berriak ikasteko gogoia zuela.

9. ETORKIZUNERAKO

<ss> grafemaren analisiak Hegoaldeko egileen arteko hainbat joera agerian utzi ditu, baina ezin izan dugu horiek guztiak lotzen dituen azalpen bakarra lortu. Horren falta, euskararen ikerketan ohikoa den bezala, ikerketen faltaren ondorio da. Horregatik, <ss> hautuaren bilakaera zehazteko, ezinbestekoa litzateke Bonapartek Hegoaldean itzulpenak egiteko ezarri zituen irizpideei buruz informazio gehiago eskuratzea. Lekukotasun berri gehiago ezean, ikerketa zehatzagoak eta galdera berriak behar ditugu.

49 Ez hori bakarrik, berriki Santaziliak eta Urrizolak (2024) ezagutzera eman dute Udaben eta Donezteben XIX. mendean kantatu ziren bertso-sorta bana, eta testu horietan ere <ss> ikusi dugu: Udabeko bertso sortan (1831), 1. eta 3. lekukoen testuetan *sobrasse* ('soberaxe') dugu (Santazilia & Urrizola, 2024, 9. or.), eta Doneztebekoan (1826) *issillic* (Santazilia & Urrizola, 2024, 19. or.).

Horrez gain, aproposa litzateke Mendigatxaren eragin zuzenei buruz gehiago jakitea; izan ere, esan dugu Hualde Mayorengandik <ss> hautua ezagun zezakeela, testuinguru hurbilena baitzuen grafia hori ikasteko, baina aitortu dugu bien arteko harremana ziurtatzeko lekukotasunen gabezia, eta horrek, halaber, behartu gaitu Mendigatxaren eredua beste iturri batzuetan bilatzera Bidankozeko hautu isolatua ez zela frogatzeko.

Bestalde, oraindik egileak aztertzeke dituzten erronkarierazko lau dotrinen arteko erlazioak zehaztea ezinbestekoa dugu. D3 eta D4 testuen egilea bera balitz, orduan <ss>-rekin ikusi dugun antzekotasun grafikoa azal genezake. Gainera, bi horiek D1 eta D2ren ondorengo testu idatziak badira, horrek azalduko luke zergatik D1 eta D2 dotrinek ez duten <ss>: agian hautu hori ezezaguna zutelako eta gerora <ss> ekarri zelako Erronkaribarrera. Hori dela eta, erronkarierazko lekukotasun horien datatze- eta egiletza-proposamenek lagun diezagukete bilarako <ss> erabileran sakontzen.

Hala, etorkizunerako erronka dugu erronkarierazko testuen edizio-lanerako ezinbestekoak izan daitezkeen beste ezaugarri filologiko batzuk argitzen saiatzea, eta Erronkaribarrera irits zitezkeen literatur eraginetan sakontzea.

10. ERREFERENTZIAK

- Abbadie, A. (1836). Prolegomènes. In A. Abbadie & J. Augustin Chaho, *Études grammaticales sur la langue euskarienne* (1.-50. or.). Arthus Bertrand.
- Angos, A. (2007). *Erronkaria (III) – Testuak*. Hiria.
- Astarloa, P.P. (1803). *Apología de la lengua bascongada o ensayo crítico filosófico de su perfección y antigüedad sobre todas las que se conocen*. Gerónimo Ortega.
- Azkue, R.M. (1891). *Euskal-Izkindea: gramática euskera*. Astuy.
- Azkue, R.M. (1931). Particularidades del dialecto roncales. *Euskera*, 12, 207-406. <https://www.euskaltzaindia.eus/dok/euskera/53156.pdf>.
- Azkue, R.M. (1935 – 1947). *Euskalerriaren yakintza: literatura popular del País Vasco*. Espasa Calpe.
- Azkue, R.M. (1984). *Diccionario vasco – español – francés*. Euskaltzaindia. (Jatorrizko obra 1905-1906an argitaratua)
- Bonaparte, L.-L. (1857). Dialogues basques: Guipuscoans, Bizcaiens: par Don A. P. Iturriaga. Le P. J. A. de Uriarte. Labourdins. Souletins: par M. le Cap. J. Duvoisin. M. l'abbé Inchauspe. Accompagnés de deux traductions espagnole et française [eskuizkribua].
- Bonaparte, L.-L. (1858). *Le verbe basque par l'abbé Inchauspe; ouvrage publié par le prince Louis-Lucien Bonaparte*. Benjamin Duprat.
- Bonaparte, L.-L. (1869). *El salmo quincuagésimo, traducido al vascuence aezcoano, salacenco y roncalés, de la versión castellana del Padre Felipe Scio, por Don Martin Elizondo de Aribé, Don Pedro José Samper Abad de Jaurrieta y Don Mariano Mendigacha de Vidángoz*. Strangeways and Walden.

- Bonaparte, L.-L. (1872). *Études sur les trois dialectes basques des vallées d'Aezcoa, de Salazar et de Roncal, tels qu'ils sont parlés à Aribé, à Jaurrieta et à Vidangoz*. Strangeways and Walden.
- Bonaparte, L.-L. (1878). *La parábola del Sembrador traducida a los ocho dialectos del vascuence y a cuatro de sus subdialectos*. Strangeways and Walden.
- Camino, I. (2009). *Dialektologiatik euskalkietara tradizioan gaindi*. Elkar.
- Campion, A. (1879/1878). *Orreaga balada escrita en el dialecto guipuzcoano por Don Arturo Campion. Acompañado de versiones a los dialectos bizcaino, labortano y suletino y de diez y ocho variedades dialectales de la region bascongada de Nabbarra desde Olazagutia hasta Roncal*. Joaquín Lorda.
- Campion, A. (1884). *Gramática de los cuatro dialectos literarios de la lengua euskera*. E. López.
- Darrigol, J.-P. (1827). *Dissertation critique et apologétique sur la langue basque, par un ecclésiastique du diocèse de Bayonne*. Duhart-Fauvet.
- Elizalde, F. (1735). *Apezendaco dotrina christiana uscaras*. Alfonso Burgueteren alarguna.
- Estornés Lasa, J. (1984). Mendigatxak Azkueri kartak, 1902-1916. Eta Erronkariko uskaratik utzulpen ta goarpenak. *FLV*, 43, 55-127. <https://doi.org/10.35462/flv43.2>
- Gómez, R. (1991). Erronkarierazko dotrina argitaragabe bat: edizioa eta azterketa. In J.A. Lakarra (arg.), *Memoriae L. Mitxelena magistri sacrum (ASJUren Gehigarriak 14)* (375.-426. or.). Gipuzkoako Foru Aldundia.
- Gómez, R. & Mounole, C. (2018). Euskara zahar eta klasikoa. In J. Gorrochategui, I. Igartua & J.A. Lakarra (arg.), *Euskararen historia* (469.-541. or.). Eusko Jaurlaritza.
- Gonzalez Echegaray, C. & Arana Martija, J.A. (1989). *L.-L. Bonaparte: eskuizkribuak-argitarapenak. Manuscritos-publicaciones*. Euskaltzaindia.
- Granja, J. (1985). La gramática de Arturo Campion y Luis Luciano Bonaparte. *Euskera*, 30(1), 31-49.
- Irigoién, A. (1957). Cartas de Mariano Mendigacha a D. Resurrección María de Azkue. *Euskera*, 2, 119-169.
- Kaltzakorta, J. (2023). Azkueren gutundegia: 1904-1906. urteetan atzerritik ama-arrebei idatzitako gutunak. *Euskera*, 68(1), 31-110. <https://doi.org/10.59866/eia.v1i68.254>
- Kardaberatz, A. (1761). *Aita S. Ignacio Loyolacoaren egercioac beren consideracio ta afectoaquin*. Antonio Castilla.
- Lacombe, G. (1924). Quelques mots sur les versions basques du Cantique des Cantiques. *RIEV*, 15(2), 197-208.
- Lacombe, G. (1932). Lettres du Prince Louis-Lucien Bonaparte à Don Arturo Campión. *RIEV*, 23(1), 192-198.
- Lakarra, J.A. (1985). Literatur gipuzkerarantz: Larramendiren Azkoitiko sermoia (1737). *ASJU*, 19(1), 235-281. <https://doi.org/10.1387/asju.7685>
- Lapesa, R. (1981). *Historia de la lengua española*. Gredos.
- Larramendi, M. (1745). *Diccionario trilingüe del castellano, bascuence y latín*. Bartolomé Riesgo y Montero.

- Larramendi, M. (1853). *El imposible vencido, arte de la lengua bascongada*. Pío Zua-
zua. (Jatorrizko obra 1729an argitaratua)
- Larrañaga, X. (1997). Mendigachak Azkueri igorri eskutitzak: aditza. *FLV*, 75, 283-
316. <https://doi.org/10.35462/flv75.8>
- Lekaroz, G. (2023). *Ai, ene onetsia*. Itzagaondoa Ibarra Elkartea.
- Lerchundi, A. (1985). *Gaceta del Norte sus 83 años vida*. UPV/EHU.
- Mitxelena, K. (1978). Para una historia de la ortografía vasca. *FLV*, 391-395. <https://doi.org/10.35462/flv33.1>
- Mogel, J.A. (1881). *El doctor Peru Abarca, catedrático de la lengua bascongada en la Universidad de Basarte o diálogos entre un rustico solitario bascongado y un barbero callejero llamado Maisu Juan. Obra escrita por el presbítero D. Juan Antonio de Moguel*. Julián de Elizalde.
- Nash, P.W. (2001). The abandoning of the long s in Britain in 1880. *Journal of the Printing Historical Society*, 3, 3-19. <https://doi.org/10.17613/fcj1-eh66>
- Pagola, R.M. (d.g.) (arg.). *Bonaparte ondareko eskuizkribuak*. Deustuko Unibertsitateak.
- Pérez, G. (2018). Mariano Mendigatxa Ornat eta Erronkaribarko uskara. *Euskera*, 2, 393-417.
- Pérez, G. & Angos, A. (2020). *Mariano Mendigatxa & R. M^a Azkue: correspondencia / eskutitzak 1902-1916*. Nafarroako Gobernua.
- Real Academia de la Lengua Española. (1726). *Diccionario de Autoridades*.
- Real Academia de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*.
- de Riezu, J. (1958). El príncipe Luis Luciano Bonaparte. *Príncipe de Viana*, 70-71, 149-164.
- Rojo, L. (2023). [n-/l- + herskari] taldeen bilakabide diakronikoa eta erronkarieraren leku-
kotasuna: irudia(k) fintzen. *ASJU*, 56(2), 143-167. <https://doi.org/10.1387/asju.24107>
- Santazilia, E. & Urrizola, R. (2024). Bi euskal bertso-sorta XIX. mendeko Nafarroan: Udabe
eta Doneztebe. *RIEV*, 69(1), 1-36. <http://doi.org/10.61879/riev691zkia202406>
- Urgell, B. (1995). *Francisco Ignacio Lardizabal: Testamentu Zarreko kondaira*. Kri-
seilu.
- Urgell, B. (2001). Euskal formen aurkezpena Larramendiren hiztegian. *ASJU*, 35(1),
107-183. <https://doi.org/10.1387/asju.8819>
- Urgell, B. (2018). Lehen euskara modernoa. In J. Gorrochategui, I. Igartua & J.A. Laka-
rra (arg.), *Euskararen historia* (543.-657. or.). Eusko Jaurlaritza.
- Van Eys, W.J. (1879). *Grammaire comparée des dialectes basques*. Maisonneuve.
- Zuazo, K. (1988). *Euskararen batasuna*. Euskaltzaindia.
- Zuloaga, E. (2024). Linguistic documentation and Basque dialectology in the 19th
century: The work of L-L. Bonaparte. *Nineteenth-Century Prose*, 51,
37-78.

11. ERANSKINA

11.1. Aztertutako Bonaparteren laguntzaileen lanen erreferentziak eta horietan bildutako igurzkari sabaiaurreko kasuak⁵⁰

1. J.A. Uriarte

- 1.1. «San Juan Apostolubaren Apokalipsis edo Aguertueria» (BDV⁵¹)
 <ss>: *Elessai* (1)⁵², *elessac* (2), *Yssiotu* (6), *asse* (10), *assiac* (10), *issilic* (11).

2. J.I. Arana⁵³

- 2.1. «San Ignacio Loyolacoaren bicitza laburtua: euskaraz eta gaztelaniaz» (BDG⁵⁴)
 <ś>: *piścacho* (1), *gaišto* (6), *escaśa* (8), *gueišeago* (13), *irriškatu* (13), *laišter* (14), *piścabat* (19), *muśal* (19), *išegui* (20), *gaišoai* (22), *maišu* (26), *gaišotokian* (29), *gošo-gošo* (29), *śamalda* (29), *gaišoteguiyan* (30), *Guerošeago* (30).
 <śh>: *urreraśheago* (4).

3. C. Otaegi:

- 3.1. «Doctrina cristiana Villafrancaco escuera» (BDG)
 <ss>: *gaissoc* (24), *gaisso* (34).
- 3.2. «Eguren jaunaren metodon laugarren partea Cegamaco escueran» (BDG)
 <ś>: *escaśac* (6), *śague* (12), *gaśocorrac* (14), *śuśen* (17).

4. J. Lizarraga:

- 4.1. «Catecismo» (ADN)
 <chs>: *gaichstoen* (3), *erdechsteco* (4), *biluchsien* (8), *chsaquitzean* (21), *chsatean* (21), *chsaquin* (22), *chsaquintasun* (27), *aichstean* (29), *berechstea* (31), *ichsurce* (51), *erdechstea* (52), *achsúri* (52).

5. P.J. Minondo:

- 5.1. «Catecismo en dialecto de Garralda» (ADN)
 <ss>: *gaisstotic* (2), *ssarriric* (3), *ssaquitea* (4), *sseac* (6), *sseiqui* (8), *ssatean* (8).

50 Hitz bat errepikaturik bada, lehen agerraldia bakarrik jaso da.

51 Erabilitako artxibategien laburdurak Gonzalez Echegaray eta Arana Martijaren (1989) katalogotik aterata.

52 Parentesien artean, testuko orrialde-zenbakia adierazi da; hau da, lehen agerraldia zein orrialdetan topatu den zehaztu dugu.

53 *Ama Virgíña Guciz Garbi Concepciocoaren oficio laburra: latíñezco itz neurtuetatic eusquerazco zortzi-coetara itzulia* (BDG) testua ere arakatu dugu, baina ez da igurzkari sabaiaurreko adibiderik.

54 Konparaketa orekatua izateko, orrialde-kopuru antzekoa aztertu dugu. Horregatik, kasu honetan 40. orrialdera arte jasotakoa aintzat hartu dugu.

6. P.J. Samper:

6.1. «Catecismo en dialecto de Jaurrieta» (ADN)

<ss>: *ssin* (4), *ssite* (5), *ssaquitea* (6), *gasstoer*⁵⁵ (6), *ssabearen* (27), *ssei* (29), *ssanez* (30), *meressitcea* (32), *Yssuriz* (35), *ssunto* (37), *issiltcen* (38), *beress-ten* (42), *ssabe* (48).

11.2. Hualde Mayoren eta Mendigatzaren igurzkari sabaiaurreko kasuak:

1. Hualde Mayo

1.1. «El Evangelio según San Mateo en dialecto de Vidángoz» (ADN)

<ss>: *anasser* (1), *ssunto* (2), *ssaquin* (2), *gassoa* (3), *ssin* (3), *ssagui* (4), *nessar* (4), *batissatan* (5), *ssussen* (5), *ssen* (5), *asscora* (5), *egoss* (6), *ssaisten* (6), *urssuaren* (6), *ssarrequitru* (6), *quessu* (8), *gassqui* (9), *yssiqui* (9), *meressiten* (10), *gasstorequin* (10), *beresstarzunaren* (11), *ssaurien* (11), *ssuri* (11), *masselan* (11), *ssa* (12), *ssardoquitaco* (13), *guissaz* (13), *ssain* (14), *ssan* (14), *autzssco* (16), *gaissto* (16), *ssargatzetatic* (16), *ssachiz* (18), *anissco* (18), *ssinetsi* (19), *adessquidiac* (22), *nessargarri* (22), *ossal* (22), *ssar* (22), *ssardunaren* (22), *nesscassia* (23), *chiquerssco* (27), *essartruc* (30), *ssey* (31), *ssats* (34), *ssorratra* (36), *ssne* (36), *cussanla* (38), *ssatra* (39), *chacursscuac* (43), *arrainsscorequin* (43), *arrantzusscorequin* (43), *gossetic* (44), *issiquiric* (44), *granossco* (48), *Maisstruac* (48), *aurssco* (49), *sseguin* (52), *librosscua* (52), *ssneazalen* (58), *ssanlac* (61), *issariaz* (66), *mussquito* (66), *gasstaquidiac* (67), *chichasscuac* (67), *assuriaren* (75), *bissico* (78), *ossen* (84), *bisstazco* (85).

<s>: *sin* (3), *guisaz* (4), *saurien* (16), *gasto* (17), *suan* (37), *sec* (55), *bisitatra* (74).

1.2. «Catecismo en dialecto de Vidángoz» (ADN):

<ss>: *anissqui* (3), *gaisstotic* (3), *ssinestan* (4), *ssachi* (5), *ssaseriric* (5), *ssin* (5), *nessarrez* (8), *meressi* (8), *ssei* (9), *gassqui*⁵⁶ (28), *ssaguitian* (12), *ssaquitra* (13), *ssuntatu* (19), *ssatan* (36), *ssatra* (44), *ssardoqui* (37), *egoisstan* (39), *gaissqui* (39), *Goressimaco* (40), *gossenetic* (42), *batissatan* (48), *issiltan* (52), *gasstunaren* (60), *ssain* (69), *meressimentiuengatic* (74).

<s>: *sinetstia* (6).

55 Bi aldiz *gastoetatic* <s>-rekin.

56 Behin *gachqui* bildu, beharbada atzizkirik gabe *gach* idazteagatik.

2. Mendigatxaren gutuneria (AZB):

<ss>: *ssin* (2)⁵⁷, *ssunto* (2), *ssain-ssaina* (2), *ssarrekitian* (2), *gasski* (2), *ssa* (2), *ssei* (3), *ssuntan* (3), *gassto* (3), *ssakin* (4), *ssoch* (4), *essikitan* (4), *ssateco* (4), *erdisskalki* (4), *issartan* (4), *mandosko* (5), *enussaten* (5), *adesskidetarzun* (5), *egosstiari* (5), *yunyuska* (5), *issilik* (6), *assolabague* (6), *bissita* (6), *ssinetsen* (6), *lissiri* (6), *ssasstiari* (7), *ssurifikatan* (7), *anissko* (7), *sseuri* (8), *gossez* (8), *essartu* (8), *gossan* (8), *anasse* (8), *ossagarri* (8), *anisstan* (9), *obrossago* (9), *assolik* (9), *cassaletik* (10), *ossezkietan* (10), *kussare* (10), *orrasse* (10), *lassatan* (11), *asscora* (11), *ssoratiak* (11), *meressi* (11), *ssardokitu* (11), *ssenak* (11), *pusska* (11), *engos-san* (11), *sserbiga* (11), *ssigote* (11), *aspaldisko* (11), *nessarontzi* (11), *ssuritan* (12), *lessoetarik* (13), *komunkisse* (13), *ssassgu* (13), *ssura* (13), *agorssaliaz* (13), *goressiman* (13), *narossago* (13), *kussu* (14), *assuri* (14), *conssabatra* (15), *goss-tarssago* (16), *ssaseririk* (17), *ssassi* (21), *eressi* (21), *berestan* (23), *nessarez* (30), *nekesstruk* (30), *ssachi*⁵⁸ (30), *massela* (31), *assassal* (31), *pisskolte* (31), *pissa* (31), *lassosko* (32).

<ś>: *śiten* (12), *śunto* (12), *śarrekitan* (12), *śakiteko* (12), *śoch* (12), *śateko* (12), *enušaten* (12), *śarrekiten* (12), *adeškidetarzun* (12), *śoraltiak* (12), *egošten* (21), *cašal* (21), *śerbigatu* (21), *śigote* (21), *śašgu* (21), *bišikarrotu* (21), *śoralte* (21), *ašpil* (21), *urruškide* (21), *śachi* (21), *ereši* (21), *ilašaga* (22), *goriška* (22), *zerš-kobait* (23), *berestan* (23), *aspaldiško* (24), *śinets* (24), *śunta* (24), *śuri* (24), *śena* (24), *śanl* (24), *perrašil* (25), *churrušta* (25), *kaškala* (25), *ašentzu* (25), *gerošago* (25), *śainki* (25), *śeuri* (25), *bišitako* (25), *conšaba* (26), *košeča* (26), *śa* (26), *gašto* (27), *śar* (27), *śaintu* (27), *śabalko* (27), *śaguadera* (27), *śagi* (27), *śainki* (27), *śaizpil* (27), *śalepel* (27), *śalinko* (27), *śalmatu* (27), *śamarinko* (27), *śanare* (27), *śankin* (27), *śarga* (27), *śargadoi* (27), *śasergu* (27), *śaseri* (27), *śelita* (27), *śaštekulare* (27), *śaintu* (27), *śe* (27), *śeakatu* (27), *śešu* (27), *śibinko* (27), *śinaldi* (27), *śunr* (27), *śura* (27), *ašuria* (27).

<s>: *anisco* (3), *guisatra* (6), *sin* (13), *aspaldisko* (18), *sinetsen* (25), *erdiskal* (27), *saseri* (27), *asuri* (36).

57 Oraingoan, parentesiaren arteko zenbakiak zein gutunari dagokion adierazten du.

58 Behin *jach* idatzirik.

Hizkuntza-errutinak: euskarazko ahozko oinarrizko komunikazioan trebatzeko ibilbidea

Rutinas lingüísticas: itinerario para profundizar en la comunicación oral básica del euskera

Linguistic routines: a pathway to deepen basic oral communication in Basque

Agurtzane Azpeitia Eizagirre
Mondragon Unibertsitatea
aazpeitia@mondragon.edu
<https://orcid.org/0000-0002-5962-3881>

Olatz Bengoetxea Manterola
Soziolinguistika Klusterra
o.bengoetxea@soziolinguistika.eus

Idurre Alonso Amezua
Mondragon Unibertsitatea
ialonso@mondragon.edu
<https://orcid.org/0009-0006-5854-4133>

DOI: <https://doi.org/10.35462/flv140.4>

Jasotze data: 2025/02/01. Behin-behineko onartze data: 2025/05/08. Behin betiko onartze data: 2025/10/18.



Lan hau *Creative Commons Aitortu-EzKomertziala 4.0 Nazioartekoa* lizentzia baten mende dago.

LABURPENA

Ikerketa hau Soziolinguistika Klusterrak eta Mondragon Unibertsitateak gauzatu dute. 2017an abiatutako *Berba-lapiko* egitasmoaren baitan sortu dira euskarazko ahozko gaitasun komunikatiboan eta motibazioan eragitea helburu duten *hizkuntza-errutinak*. Artikulu honetan hizkuntza-errutinen metodologiaren hatsarre eta ezaugarriak aurkeztuko dira, eta horrekin batera, hasierako fasean gauzatutako esperientzia pilotu baten emaitzak. Hain zuzen, bigarren gune soziolinguistikoko eskola batean metodologia hau gelaratu da eta ikasleen ahozko berbaldietan aurretutik ondotestura hizkuntza-konplexutasunean eta jarioan alde nabarmenak egon direla erakutsi da.

Gako hitzak: hizkuntza-errutina; ahozko gaitasun komunikatiboa; hizkuntza-konplexutasuna; jarioa.

RESUMEN

Este estudio se ha realizado entre Soziolinguistika Klusterra y Mondragon Unibertsitatea. En 2017 comenzó el proyecto *Berba-lapiko*, en el cual se han creado las *rutinas lingüísticas*, una metodología que tiene como objetivo mejorar la competencia comunicativa oral del alumnado y la motivación del euskera. En este artículo se presentarán sus principios y características, así como los resultados de una experiencia en la fase inicial. Esta metodología se ha aplicado en un centro situado en la segunda zona sociolingüística y los resultados han evidenciado una significativa mejora en la complejidad y fluidez lingüística entre el pre-texto y post-texto de los alumnos.

Palabras clave: rutina lingüística; competencia comunicativa oral; complejidad lingüística; fluidez.

ABSTRACT

This study was collaboratively conducted by researchers from Soziolinguistika Klusterra and Mondragon Unibertsitatea. The *Berba-lapiko* project, launched in 2017, uses its *linguistic routines* to enhance students' oral communication skills and motivation to learn Basque. This article outlines the principles and key features of the methodology, along with the results of a pilot study conducted during its initial phase. This methodology was tested in a school located in the second sociolinguistic zone of Basque Country. The results revealed a significant improvement specifically in complexity and fluency, as observed between the students' pre-text and post-text.

Keywords: linguistic routine; oral communicative competence; linguistic complexity; fluency.

1. SARRERA. 2. EZAGUTZA, MOTIBAZIOA ETA TESTUINGURUA. 3. AHOZ-KOAREN LANKETAREN INGENIARITZARAKO HATSARRE BATZUK. 3.1. Ikuspegi soziodiskurtsiboa. 3.2. Ikaskuntza aldarnatzeaz. 4. METODOLOGIA BERRITU BATEN JUSTIFIKAZIOA: HIZKUNTZA-ERRUTINA. 4.1. Hizkuntza-errutinen aurrekariak. 4.2. Berba-lapiko egitasmoan sortutako hizkuntza-errutinen izaera. 5. IKERKETARAKO METODOLOGIA ETA CORPUSA. 5.1. Aztergai den corpusa. 5.2. Ahozko garapen-aztarnen analisirako kategoriak. 6. EMAITZEN ANALISIA. 6.1. Analisia eta emaitzak: ikasleen garapena aztertzekeo kategoria-sistema. 7. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK. 8. ERREFERENTZIAK.

1. SARRERA

Ikerketa hau 2017 – 2018 ikasturtean abian jarritako «Berba-Lapiko. Garapen metodologikoa ahozko hizkuntzan aurrera egiteko» egitasmoaren baitan egin da eta Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak diruz lagundu du. Eusko Jaurlaritzak 77/2023 Dekretuaren bidez onartutako Hezkuntzako curriculumarekin bat eginez, urrats bat gehiago egin nahi izan dugu hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia eskuratzeko bidean; horretarako, ikerketa-ekintzaren bidea eginez ikasleen euskarazko oinarritzko ahozko konpetentzia praktikoa eta eraginkorra lortzeko hizkuntza-errutinetan oinarritutako esperientzia pilotua egin dugu bigarren eremu soziolinguistikotan, eta ondoren, eremu bereko 40 ikastetxetara zabaltzeko esperientzia (guztiak ere Euskal Autonomia Erkidegokoak). Artikulu honetan, aipatutako esperientzia pilotua dugu aztergai; hain zuzen ere, hizkuntza-errutinen metodologiak ikasleen oinarritzko komunikazio-konpetentzian duen eragina azalertzeko, beren ahozko ekoizpenak aztertu ditugu esku-harztearen aurretik eta ondoren.

Esku artean dugun ikerketa hau literaturan sumatu dugun hutsune bat betetzera dator. Hainbat ikerketak erakutsi dute (Dolz & Mabillard, 2020; Dumais, 2013; Guillemin & Ticon, 2020; Sénéchal, 2020) ahozkoaren irakaskuntzak arazoak dakartzala eskolan irakas-objektu bihurtzen denean eta ahozkoa modu sistematikoan irakatsi beharra ezinbestekotzat jo arren, irakasgarri izateko zailtasunak daudela aipatzen dute. Arazo horiek zenbait alderditan arazten dituzte, izan ahozkoaren ikaskuntza-irakaskuntzaren progresioan dagoen hutsunean, izan ahozkoa lantzeko bitarteko edo dispositiboan hutsunean zein ahozkoa ebaluatzeko konplexutasunean. Eskolan ahozkoaren lanketa, idatzia ez bezala, ez dago sistematizaturik (Dolz & Mabillard,

2020) eta irakasleak ere maiz unean-unean lanketa horretako arreta-guneak zehazteko garaian hutsuneak izan ohi ditu (García-Azkoaga & Zabala, 2015; Huarte & Ozerinjauregi, 2012).

Hori dela eta, ahozkoaren lanketa eta aldamiatzeko-lana erraztuko duen metodologia edo ingeniari-tza didaktikoa (Dolz & Mabillard, 2020; Gagnon & Dolz, 2016) eraiki beharra ikusi dugu; batetik, irakasleari ahozko hizkuntza lantzeko ikas-objektuak zehaztu eta hizkuntza ebaluatzeko eta aldamiatzeko irizpideak non jarri jakiteko gakoak eskainiko dizkiona; eta, bestetik, bigarren edo hirugarren hizkuntza ikas-terako estrategiak bilduko dituena: metakogniziorako estrategiak, hizkuntza-egiturak finkatzeko estrategiak, diskurtsoa luzatzeko estrategiak zein akatsak zuzentzeko estrategiak. Artikulu honetan aztertu nahi izan dugu ingeniari-tza didaktiko hori inplementatzeak zer-nola laguntzen dion ikaslearen ahozkoaren garapenari. Izan ere, hizkuntza-errutinei esker, oinarritzeko komunikazio-egiturak modu sistematikoan eta mailakatuan landu dira, bereziki ikaslearen ahozko hizkuntzaren gaitasun hartzailean ez ezik, gaitasun sortzailean ere eragiteko helburuarekin.

Jarraian, hizkuntza-errutinen proposamena sortzeko eta aldamiatzeko funtsezkoak izan diren oinarri teorikoak jaso ditugu. Hasteko, Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza eleaniztuna testuinguratu dugu, hizkuntza gutxitua erdigunean jartzean hizkuntzen ikas-irakaskuntza prozesuetako beharrak azaleratuz. Ostean, proposamen berritzaileek hutsune horiei erantzuteko aintzat hartu beharko lituzketen hatsarreak aztertu ditugu (besteren artean, testu-generoaren markoa, praktika sistematikoen garrantzia nahiz ikas-objektuen aldamiatzea). Horren ondotik, hatsarre horietatik abiatuta diseinatu dugun hizkuntza-errutinen metodologia edo ingeniari-tza didaktikoa bera justifikatu eta azaldu dugu.

2. EZAGUTZA, MOTIBAZIOA ETA TESTUINGURUA

Testuinguru eleaniztunetan egiten diren hizkuntzen ikas-irakaskuntza prozesuak aztertzeko eta euskararen biziberritzea eta erabilera sustatzeko premia nagusia izaten jarraitzen dute (Díaz de Gureñu et al., 2021) eta alderdi hori sakon ikertzen ari dira (Manterola, 2024; Ortega & Manterola, 2022). Nola lortu ikasle guztien komunikazio- eta hizkuntza-kompetentzia eleaniztuna garatzea euskara ardatz izanik? Nola sustatu euskararen erabilera? Nola hobetu ikaslearen ahozko hizkuntza? Nola eragiten die komunikazio-kompetentzien garapenak beste arlo batzuetako edukien ikaskuntzari? Zer harreman dago eskolako hizkuntzen artean? Galdera horiek guztiak ditugu euskal hezkuntza sistemaren jomugan (Pérez et al., 2021; Sainz Osinaga et al., 2012), eta horiei erantzun sendo eta bateratua ematea giltzarri izango da euskarak etorkizunean funtzio guztiak beteko baditu.

Hizkuntza gutxiagotu bat erdigunean duen hezkuntza eleaniztuna sustatu nahi da eta, aldi berean, ikasleak atzerriko hizkuntza batean edo bitan komunikatzeko gai izan daitezkeen nahi da. Gainera, ikastetxeetan kultura eta hizkuntza askotako ikasleak ditugu. Garai batean gehienek erdara bateko edo biko familietako haurrak baldin bagenituen

ere, orain ikastalde bakar batean hainbat familia-hizkuntza ere aurki ditzakegu euskaraz eskolatzen ari diren ikasleen artean, eta horrek euskal hiztun berri horiek euskal hiztun aktibo bihurtzeko erronka gehigarria eranstean dio (Amorrortu et al., 2017; Ortega, 2017). Egoera konplexu horrek zuzenean eragiten du eskolaren eredu pedagogikoan eta erabiltzen den metodologian. Eta erabaki asko dira eskola bakoitzak, bere errealitateari erreparatuta, hartu behar dituenak.

Ukaezina da euskararen biziberritzean eskolak izan duen eragina (Diaz de Gereñu et al., 2021; García-Azkoaga et al., 2019; García et al., 2022; Manterola, 2024; Zalbide, 1998). Hezkuntzaren egitekoa bereziki erabakigarria da hizkuntza gutxituaren hizkuntza-elementu guztiak transmititzeko (Gartziarena, 2024). Gainera, hizkuntza jakite hutsak ere ez dio hizkuntzaren erabilerari eragiten. Horren lekuko dira VII. Inkesta Soziolinguistikoan Eusko Jaurlaritzako Kultura eta Hizkuntza Politika Sailak (2023) argitaratutako datuak. Horien arabera, duela 30 urte baino 261.000 euskaldun gehiago daude, eta gazteen artean nabarmen egin du gora ezagutzak: % 25etik % 75era. Alabaina, igoera horren ifrentzuan, esanguratsua da euskaraz erdaraz baino errazago egiten dutenen kopuruaren jaitsiera, % 34,6tik % 27,4ra (Eusko Jaurlaritzak, 2023). Iurrebasok (2023) bere tesian emandako datuek ere egoera kaskarragoa iradokitzen dute euskararentzat: hiztunen % 7,4ri bakarrik zaie errazagoa euskaraz hitz egitea erdaraz baino, eta, aldiz, erdaraz errazago moldatzen direnak % 84,6 dira (Iurrebaso, 2021, 2023).

Neurri handi batean, eskolari esker lortu da hiztun potentzialen kopurua handitzea; izan ere, ikasleen % 83,7 eskolatu da D ereduan 2023-2024 ikasturtean (Eusko Jaurlaritzak, 2024). Hala ere, orain hiztun potentzial horiek hiztun aktibo bihurtzea da erronka, eta jakin badakigu derrigorrezko ikasketa-ibilbide guztia D ereduan egite hutsak ez duela bermatzen eguneroko bizitzan dauden arlo guztietan euskaraz eroso aritzeko adinako gaitasuna; izan ere, ISEIren (2023) ebaluazio diagnostikoaren arabera, LH4n ikasleen % 37,8k eta DBHn % 54,4k ez du elebitasun-helburua lortzen. Eta hiztun aktibo izateko, ezinbestekoa da ikasleak hizkuntza horretan eroso sentitzea. Norbanakoen erabilera erosoan zuzenean eragiten duten aldagaiak, nagusiki, hizkuntza erabiltzeko konpetentziari lotutakoak dira. Horien artean garrantzi berezia du euskara erabiltzeko gaitasun egokia izateak; alegia, euskara eroso erabili ahal izateko behar besteko gaitasuna izateak. Eta horrekin batera, motibazioa nahiz aldagai soziolinguistikoak ere aldagai garrantzitsuak dira maila indibidual nahiz kolektiboan.

Eusko Jaurlaritzako Kultura eta Hizkuntza Politika Sailak aurkeztu berri duen Aroa plan berrian (Eusko Jaurlaritzak, 2024), ardatz estrategikoetan jaso du erraztasunari (gaitasun erlatiboari) berariaz erreparatzeko erronka. Ardatz horri erantzuteko hainbat ekimen proposatzen ditu, besteak beste: ikasleek ahoz komunikatzeko duten gaitasuna lantzeko metodologiak hobetzea, baita euskara ikasteko orduan komunikagarritasunean oinarritutako metodologia eta baldintza egokiak garatzea ere.

Ez da aski, ordea. Hizkuntza objektu modura soilik ikasten denean, sustatzen den ezagutza oso mugatua da eta ez da nahikoa erabilerari buruzko ezagutza suspertzeko (Genesee, 1987). Norbere hizkuntzarekiko eta beste hizkuntzekiko ditugun jarrera eta

atxikimendua, hiztunekiko dugun begirunea eta hizkuntzarekiko motibazioa ere funtsezko aldagaiak dira hizkuntzaren erabilera erosora igarotzeko. Euskara bezalako hizkuntza gutxituen kasuan, erabiltzen jakitea ez ezik, erabili nahi izatea eta erabili ahal izatea ere funtsezkoa da (Euskalgintzaren Kontseilua, 2021).

Horrek motibazioen esparrura garamatza. Esparru horretan bi motibazio-mota landu behar dira: motibazio afektiboa eta motibazio pragmatikoa edo instrumentala (Euskalgintzaren Kontseilua, 2021). Motibazio afektiboaren kasuan, komunitate baten parte izatea, identitatea, euskararekin izaniko bizipen atseginak eta abar landu beharko dira. Horrek esan nahi du hizkuntzaren eta kulturaren arteko hariak egoki josi beharko direla, eta jendea euskal kulturaren murgiltzera bultzarazteaz gain, motibazio hori lantzeko etengabeko sentsibilizazio eta komunikazio-estrategia egokiak garatu beharko direla.

Motibazio pragmatikoa estuki loturik dago norbere garapen pertsonalean eta profesionalean euskaraz hitz egiteak ekarriko dizkion onurekin. Hortaz, zerikusi handia izango dute horretan instituzioetatik garatzen diren politika publikoek, bai eta pribatuak ere (Euskalgintzaren Kontseilua, 2021). Ildo horretatik, Cenzoek eta Gorterrekin (2017) hizkuntza gutxiagotuen testuinguruetan jokatzeko funtsezkotzat jotzen dute: 1) arnagune funtzionalak diseinatzea euskara erabiltzeko ikasgelan bertan, eta 2) euskara erabiltzeko beharra garatzea (Pérez Lizarralde et al., 2021). Bi ardatz horiek hizkuntza-errutinen erdigunean kokatuko dira, eta horiek egituratzeko, ahozkoaren lanketan adituek jasotzen dituzten hatsarreak hartu ditugu abiapuntu. Hatsarre horiek dira, hain zuzen, hurrengo lerroetan jaso ditugunak.

3. AHOZKOAREN LANKETAREN INGENIARITZARAKO HATSARRE BATZUK

Eusko Jaurlaritzaren 77/2023 Dekretuaren arabera, Euskal Autonomia Erkidegoko egoera soziolinguistikoa behartuta, eskolak euskarazko ahozko komunikazioa bultzatu beharko du, euskararen erabilera soziala errazte aldera eta normalizazio-prozesua bultzatze aldera. Ildo beretik, Dolzek (2006) zioen moduan, haurrak gero eta lehenago eskolatzen dira, eta ondorioz, eskolan garatzen dute beren ahozko hizkuntza. Hortik abiatuta, ezinbesteko bihurtzen da eskoletan ahozko adierazpena irakastea (Dolz & Mabillard, 2020; Gagnon & Dolz, 2016); are gehiago, ikasle guztiei aukera berdina eman nahi bazaizkie. Ahozko hizkuntzaren lanketaren beharra ez da egungo auzia; ikerketek erakusten dute duela urte batzuk ere aldarrikatzen zela (Ruiz Bikandi & Camps, 2007):

Zein dira irakasleek ahozko hizkuntzaren ikaskuntzari buruz dituzten usteak? Zer lotura dago horien artean eta haien praktikaren artean? Zer estrategia erabiltzen dituzte irakasleek H2ko ikasleen ahozko diskurtsoaren garapena sustatzeko? [...]

Zer mailatan eragiten da metakognizioa eta zer ikas-objektuaren gainean? Ahozko hizkuntzaren zein irakaskuntza-diseinu jar daiteke abian [...] (Ruiz Bikandi & Camps, 2007, 217. or. [artikulugileek itzulita]).

Egun ere, orduko galdera horiek bizi-bizirik daudela esaten ausartuko ginateke. Ahozko jardunak gelaratu eta modu zehatz batean ebaluatzeko zailtasunak egungo hezkuntza-sisteman ahozkoa gainerako trebetasunekiko desabantailan dagoela esatera ere eraman ditu adituak (Fallarino et al., 2020). Zabalak (2018, 115. or.) ere azpimarratzen duen moduan, «praktika kontziente eta gidatuak falta dira ahozko hizkuntza-aren irakaskuntzan». Hain zuzen ere, ahozkoa ikasgelan lantzeak dakartzan zailtasunei erantzun nahiak eraman gaitu ahozkoa lantzeko metodologia bat eraikitza, etxekoa ez den hizkuntzan aritzen diren ikasleen ahozko diskurtsoaren garapenean eragiteko estrategiak bilduko dituen eta ekoizpenean eta metakognizioan ere eragingo duena.

Euskararen ahozkotasunaren irakaskuntzari eskainitako hainbat ikerlan ditugun arren (García-Azkoaga & Zabala, 2015; Gartzia, 2008; Pérez Lizarralde, 2014), gaur-gaurkoz ahozko hizkuntza-aren lanketak ez du berariazko lekua aurkitu gure eskoletan, nahiz eta eskolak asko duen lantzeko eta emateko (Dolz & Schneuwly, 1998; García-Azkoaga et al., 2019). García-Azkoaga eta besteren arabera (2019, 270. or.), «hainbat arrazoi egon litezke horretarako: tradizioaren ohitura, ahozko hizkuntza objektu harrapagaitza dela pentsatzea, ahozkotasunaren konplexutasuna bera, hura lantzeko behar diren baliabideak eta denbora, edota Baine (1994) azaltzen zuen bezala, dispositibo didaktiko egokiak sortzeko zailtasuna».

3.1. Ikuspegi soziodiskurtsiboa

Esan daiteke nolabaiteko adostasuna dagoela adituen artean ahozkoaren didaktika ikuspegi soziodiskurtsibotik eraikitzeko (Dolz et al., 2010; Zabala, 2018). Ikuspegi horren arabera, hizkuntza egoera komunikatibo erreal eta konplexuei erantzuteko baliatuz ikasiko da, betiere, testu-generoen baitako prozesu jarraiak diseinatuz. Hain zuzen ere, Genevako eskolak garatutako ingeniartza didaktikoaren oinarrian dagoen *sekuentzia didaktikoa* izan dugu abiapuntu hizkuntza-errutinak sortzeko. Sekuentzia didaktikoa testu genero baten baitan modu sistematikoan antolatutako eskola-jardueren multzoa da (Dolz et al., 2010), eta lau fase nagusi ditu: 1) ikasleek egin beharko duten ahozko edo idatzizko azken ekoizpenaren aurkezpen zehatza; 2) langai den testu-generoaren baitako aurretestu bat, ahoz nahiz idatziz; 3) hainbat jardueraz osatutako modulu-multzo bat; 4) eta, azkenik, ondorengo bat, ikasleari prozesuan zehar landu eta ikasi dituen ezagutzak praktikan jartzeko aukera emango diona eta, era berean, izandako garapena neurtzeko aukera emango duena. Askok eta askotarikoak dira sekuentzia didaktikoez egin izan diren ikerketak eta proposamenak (Larringan & Idiazabal, 2012; Sainz Osinaga et al., 2012), eta horiek funtsezkoak izan dira hizkuntza-errutinen proposamen hau garatu ahal izateko.

Izan ere, Zabalak (2018) dioten moduan, testu-generoak sortzen ditugu errutinetan ere, eta egoera horiek baliatzea ahozko hizkuntza irakasteko. Horretarako, ahozko komunikazioan sakontzeko tresna gisa planifikatu eta diseinatu behar dira errutinak. Proposatzen den ingeniartza didaktikoaren baitan, oso garrantzitsua da aldarnatzearen bidezko laguntza-egoerak diseinatzea, gaitasun komunikatiboaren garapena laguntzeko. Aldarnatzearen bidez, irakasleak, ikaslearen garapen-maila konstante izanik, beharrezko laguntza emango dio haurrari eta gidatu egingo du hizkuntza-aren erabilera berriak, aberatsak eta askotarikoak eskura ditzan.

3.2. Ikaskuntza aldarniatzeaz

Inguru sozial, historiko eta kulturalak erabat baldintzatzen du norberaren pentsamenduaren garapena (Vigotsky, 1977), eta eskolan eraikitzen diren ikaskuntza-irakaskuntza prozesuek kontuan hartu behar dute ikaslearen garapen-prozesua zein unetan dagoen, bertan eragin ahal izateko. Horrela, Vigotskyk (1977) proposatutako Garapen Hurbileko Eremuan (GHE) kokatu behar da ikaskuntza-prozesua. Hain zuzen ere, GHEa izango da Garapen Zonalde Errealaren eta Garapen Zonalde Potentzialaren arteko tartea, eta Garapen Hurbileko Eremuan (GHE) aurrera egin ahal izateko aldarniatzeak garrantzia du (Bruner, 1978). Aldarniatzean, ikasleen gaitasunak aintzat hartzen dira, eta horien araberrako doikuntzan egiten dira esku-hartze didaktikoak, ikaskuntzan modu arrakastatsuan eta aktiboan aurrera egin dezaten.

Hizkuntza-errutinen diseinuan honako aldarniatze-estrategia hauek baliatu dira nagusiki: metakogniziorako estrategiak, hizkuntza-egiturak finkatzeko estrategiak, diskurtsoa luzatzeko estrategiak, birformulazioak, gaztelaniazko moldeak euskaraz emateko estrategiak zein akatsak zuzentzeko estrategiak (Howe et al., 2019; Mahan, 2020). Horiez gain, aurretestuaren nahiz ondotestuaren erdua ematetik abiatu dira errutinak (*modeling* gisa kontzeptualizatutako aldarniatzea). Azkenik, garrantzitsua da zehaztea materialean berariaz zehaztu direla ikasleen prozesua aldarniatzeko ego-kiak izan daitezkeen galderak, eginkizunen jomuga identifika dadin eta irakasgai diren alderdiak ongi finkatuta gera daitezen.

4. METODOLOGIA BERRITU BATEN JUSTIFIKAZIOA: HIZKUNTZA-ERRUTINA

Hizkuntza-errutinak Haur Hezkuntzako etapetan maiz erabili izan dira. Izan ere, etapa horretan gelan sortzen diren hizkuntza-erabilera eta -aukerak hiru multzotan banatu litezke (Huarte & Ozerinjauregi, 2012). Baga, ohitura eta errutinekin lotutako jardueretan egiten diren erabilerak, beti berdin errepikatzen direnak, umeak aurreikus ditzakeenak eta testuinguru esanguratsuetan gertatuko direnak (elikadura, garbitasuna, loa eta eguneroko harreman-egoerak, korro-egoerak eta abar); biga, esperientzia-eremu ezberdinetako lana aurrera ateratzeko egiten diren hizkuntza-erabilerak (arloetan egiten dugun lanari lotutako hizkuntza-erabilerari dagozkio); higa, hizkuntza berariaz lantzeko egoeretan egiten diren erabilerak (hizkuntza lantzeko helburuarekin lotutako erabilera ludiko-poetikoak eta ikus-entzunezkoak).

Asko dira Haur Hezkuntzan errutinak lantzearen onurak (Zabalza, 1987/2010): arretra mantentzeko gaitasuna eta segurtasuna, konfiantza, denbora ulertzeko gaitasuna, gaitasun kognitiboaren garapena sustatzea eta abar. Gainera, Zabalak (2018) jasotzen duenari jarraituz, ahozko komunikazioa irakasteko tresna eraginkorra izan daiteke errutina planifikatuak egitea. Ikusita etxean ikasi ez duten hizkuntzan eskolaratzen direla hainbat haur eta oinarritzko eguneroko komunikazioan hutsuneak dituztela, pentsatzekoa da Lehen Hezkuntzan ere errutina planifikatuaren proposamena

emankorra izan daitekeela. Gainera, Haur Hezkuntzatik Lehen Hezkuntzarako iraganbidea ere erraztu lezake jarduteko modu horrek.

Gorago aipatutako guztia aintzat hartuta, Lehen Hezkuntzarako errutinek eskakizun dute testu-generoen baitako ikas-objektuak eta progresioa planifikatzea eta ikaskuntza aldamiatzeko estrategiak diseinatzea. Hori guztia modu dinamiko eta ludikoan, ikasleen Garapen Zonalde Hurbilean kokatuko diren erronka linguistiko lorgarriekin.

Metodologia horren bidez, egunero modu sistematikoan eta hogeita bost bat minutuz elkarrekin ahoz komunikatzeko espazioa sortuko da, helburu hauekin: batetik, gaitasun sortzailea bultzatzea, oinarritzko hizkuntza formak ezagutuz erabilera errealean ekoizteko; bestetik, hizkuntzarekin gozatzea eta euskararekiko atxikimendua handitzea, kultura baliatuz hiztun aktiboak sortzeko (Alonso & Bidegain, 2023; Pérez et al., 2021; Sarasua, 2013). Hizkuntzak ez baitira komunikazio-tresna isolatuak; euskaldun eleaniztunak sortzeko, hizkuntzaz gain, euskal gizarteko eta kulturako adierazpenak barneratu behar dituzte ikasleek.

4.1. Hizkuntza-errutinen aurrekariak

Hizkuntza-errutinen kontzeptuan eta izaeran sakontzeko lehen eta bigarren hizkuntzaren jabekuntzaren teorietatik eratoritzen diren hainbat aurrekari aipatuko ditugu eta horietatik bigarren hizkuntzan komunikazio-gaitasuna garatzeko zein ildo eta printzipio metodologikotan hartu dugun oinarri zehaztuko dugu.

Jerome Bruner psikologo kognitibistak garatu zuen sostengu egituraren ideia vygostkiarra, eta hortik eratorrita *formatuen* kontzeptua, artikulu honetan hizpide izango dugun errutinaren metodologiaren oinarrietako bat bihurtu dena. Brunerren ustetan (1986), hizkuntzaz jabetzeko daukagun berezko mekanismoak (LAD) ez luke funtzionatuko inguruan ez balu sostengu egitura sozial bat, helduek prestatutakoa eta gidatutakoa, hizkuntzaren jabekuntzari testuinguru komunikatiboa emateko (Jauregi, 2020). Hain zuzen ere, egitura sozial horri Hizkuntzaz Jabetzeko Mekanismoaren Sostengu Sistema (ingelesez LASS, *Language Acquisition Support System*) deitu zion.

Brunerrekin lehenengo hizkuntzaren jabekuntzari erreferentzia egin arren, zenbait adituk sistema horren azterketan sakondu dute bigarren edota hirugarren hizkuntzaren jabekuntzaren gaiari heldu diotenean. Blancoren esanetan (2007), hizkuntza berri bat ikasten dugun bakoitzean, gure ama-hizkuntza ikasi genuenean erabilitako ikaskuntza-ereduei jarraituz ikasten dugu; alde horretatik, Hizkuntzaz Jabetzeko Mekanismoaren Sostengu Sistemak ahalbidetzen digu bigarren hizkuntzara iristea aurretik dugun esperientzia baliatuz (Blanco, 2007). Hortaz, lehen hizkuntzaren jabekuntzak eragina du bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan (Ruiz Bikandi, 1990):

Argi dago bigarren [hizkuntza]-ri aurre egin behar dion unerako, haurrak ezagutza zabala duela ezezagunak zaizkion egoeren inguruan, bete ditzakeen funtzio linguistikoak eta funtsean bere munduan esku hartzea ahalbidetzen dioten ezagutza kulturalen inguruan (Ruiz Bikandi, 1990, 61. or. [artikulugileek itzulita]).

Hizkuntzez jabetzeko sistema horren osagai nagusia formatua da. Formatu bat da heldu baten eta haur baten arteko elkarrekintza estandarizatua, mikrokosmos bat (Bruner, 1986). Mikrokosmos hori arauak definitzen dute, eta gutxienez bi parte-hartzaileen arteko elkarrekintza kontingentea adierazten du. Formatua hizkuntza eta bere kultura transmititzeko tresna da (Bruner, 1986).

Formatuak denborarekin garatu egiten dira eta behar bezain konplexuak eta askotarikoak izan daitezke. Garapen edo hazkunde hori modu sistematikoan egiten da. Formatuak, maiz, izaera alaia eta jostaria du (Bruner, 1984, 1986) eta aldi berean, irakaskuntzarako eta hizkuntza erabiltzeko aukerak sortzeko iturri oparoa da. Helduak eredu, antolatzaile eta monitore gisa balio du (Bruner, 1984), harik eta haurrak bere kabuz egiteko behar diren prozedurak garatu arte. Helduak azken xedea sostengatzen laguntzen dio haurrari, eta horretarako beharrezkoa duen lexiko zehatza eta gramatikazko egitura jakin batzuk eskaintzen dizkio. Guztiaren gainetik, haurrari bere asmoak hizkuntza-baliabideekin lotzen laguntzen dio, helburu horiek erdiesteko (Bruner, 1984).

Brunerren formatuaren kontzeptua bera gela barruko errutinekin lotu zuen Zaballak ere (2018, 27. or.) eta tresna eraginkor gisa definitu zuen euskara H2 dutenentzat: «eskolako errutinen funtzio komunikatiboa horixe baita, hain zuzen: egoera errepikatuen bitartez hizkuntza molde jakinak barneratzen laguntzea, eta aldian-aldian, egoerak eraldatuz hizkuntza molde gero eta konplexuagoak barneratzen eta haiek ekoizten laguntzea».

Bestalde, Ruiz Bikandik (2010) ere formatuen kontzeptua berrartu eta bi mota hauek ekarri zituen: arreta bateratuko formatuak (helduak eta haurrak gauza bat behatu eta hartaz jarduten dute; esaterako, irudidun liburuak irakurritik) eta ekintza bateratuko formatuak (jarraibide jakin batzuen arabera jarduteko jolastxoak; esaterako, kuku jolasa, hartu eta eman jolasa eta abar).

Ildo horretatik, Krashenek (1981) azpimarratzen du afektibitatea eta inputen kalitatea eta kantitatea ezinbestekoak direla bigarren hizkuntzaren jabetzaren prozesuetan. Era berean, oinarritzko lau hatsarre metodologiko proposatzen ditu Wellsek (1988): 1) haurrak esan nahi duenari erabateko arreta eskaini; 2) haurrak esan nahi duena ulertzeko ahal den guztia egin; 3) haurrak adierazitakoa ondoren esango denaren oinarri bihurtu; 4) mezua hautatu eta kodetzeko garaian, haurraren ulermen gaitasuna aintzat hartu behar da, haurraren gaitasunari egokitutako interpretazioa. Hatsarre horiek beste hainbat jarraibide metodologikorekin osatu eta zehaztu zituen Ruiz Bikandik (1990), bigarren hizkuntzaren irakaskuntzarako beharrezkoak zirelakoan. Funtsean, Ruiz Bikandiren (1990) ustez, haurraren etxeko hizkuntza balioan jarri behar da eta ikasleentzat ikasgelan atmosfera egokia, askotariko testuinguruak (bakarkako zein talde txikietako harremanak ahalbidetzeko modukoak), eta haurraren hizkuntzaren garapen-erritmoari arreta jartzea ere funtsezkoa izango da. Horrekin batera, irakasle eta ikaslearen arteko harremanari kalitatezko denbora eskaini behar zaio eta oinarritzko komunikazio-estrategiak baliatu behar ditu irakasleak, bigarren hizkuntza horretako mezuak ikasleek uler ditzaten bermatzeko; esate baterako, testuingururik

gabeko errepikapenak saihestu; baliabide linguistiko aski eskaini haurrak hipotesiak eraiki ditzan; birformulazioak, parafrasiak... erabili, mezuaren ulermena bermatzeko; irakaslearen inputak garbiak, adierazkorrak eta ez-hitzezko baliabideez lagunduak izan daitezela zaindu; erroreak baimendu eta horiek jaso, hizkuntza-ezagutzaren eta prozesuaren adierazle gisa. Horrez gain, irakasleen ardura izan ohi den errorearen zuzenketari dagokionez, askotariko zuzenketak erabili behar lituzke irakasleak, ikasle bakoitzaren beharrei eta erritmoei egokituta.

4.2. Berba-lapiko egitasmoan sortutako hizkuntza-errutinen izaera

Goian esandako aurrekariak aintzat hartuta, sortu diren hizkuntza-errutinek izaera hibridoa dute, eta hibridotasun hori hizkuntzaren jabekuntzatik nahiz hizkuntzaren ikaskuntzaren printzipioetatik dator (ikus atal honen amaierako sintesi-taula); hori da, hain zuzen ere, metodologia berritu honen ekarpen nagusia. Batetik, hizkuntza-errutinen zutabe izan dira hizkuntzak ikasteko garaian sekuentzia didaktikoei eskaintzen duten sistematizazioa, hizkuntza-erronken mailaketa, aldamiatzea, testu-generoaren berariazko lanketa eta eruditik abiatuta azken xedera begirako prozesuak. Bestetik, errutinek funtsean duten espazio-antolaketa (topagunea), antolaketaren sistematizazioa, jarduerak berak eskaintzen duen ziurtasuna eta dinamikaren ezagutza eta errepikapenaren bitartez finkatzen joateko prozesua. Azken batean, haurrari zer egin behar duen jakiteak larritasuna gutxitu egiten dio eta, beraz, hizkuntza-errutinak helduleku eta sostengu batzuk eskaintzen dizkio komunikazioan lehen urratsak emateko eta esan nahi duen hori esateko.

Gure metodologiaren hibridotasunean, bestalde, elementu berriak ere txertatu dira, bai ikasleen hizkuntza-irakaskuntzarako beharrezkoak diren elementuak, bai eta irakaslearentzat ere prozesua aldamiatzeko eta konplexutzeko bitartekoak. Lehenengoei dagokionez, oinarritzko komunikaziorako baliabideak, estrategiak eta horiek finkatzeko denboran zehar luzatzen diren testuinguruak eskaintzen zaizkio ikasleari. Aldi berean, aldamiatzeko estrategiak ere eskaintzen dira irakaslearentzat, une bakoitzean, hizkuntzaren ikaskuntzan, zein egituratan arreta jarri jakin dezan, hizkuntza-objektuak mailakatu eta garatzeko ikuspegia eta baliabideak fintzen joan dadin.

Errutinek egoera komunikatibo ahalik eta errealean eta hurbilekoenak eraikitzen dituzte, ikasleei eskatuko dietenak oinarritzko hizkuntza-formak ezagutzea eta baliatzea. Hizkuntza-errutinak Lehen Hezkuntzako lehen mailatik laugarren mailaraino esperimentatzeko sortu dira oraingoz, eta maila bakoitzean 8 astez modu sistematikoan lantzeko proposatu dira, egunean 25 minutuko tarteak eskainiz (laburtasunak eta trinkotasunak ere lagundu dezaketelakoan) eta saioak errutinaren gaiarekin zerikusia duen herri-literaturako kanta batekin hasiko dira beti, errutinaren unea eta gaia iragartzeko. Ikerketek erakusten dute, bestalde, eskolan konfiantzazko giroak bizikidetzan nahiz hobekuntza akademikoa sustatzen duela (Rodríguez Buitrago & Sandoval-Estupiñán, 2022). Hori dela eta, hizkuntza-errutinetan kontuan izan ditugu irakasle-ikasle arteko hurbiltasun-harremana eraikitzeko emankorrak diren elkarrekintzak, oinarritzko komunikazioa garatzeko testuinguru segurua eskaini dezaten.

Errutinen ohiko metodologia errepikapenenean oinarritzen bada, honek garapena du ardatz: errepikatu eta beste urrats bat erantsi. Proiektu honetan diseinatutako errutinak hizkuntza-objektuen arabera mugarriak izango ditu, ikasleei hizkuntza-erronkak finkatu, konplexuagotu, aberastu eta neurriko erronkak proposatzeko.

Errutinen diseinuan, bestalde, herri-literaturari protagonismoa eman diogu ahozko testu-genero berezituekin, ikasleek ahozko ereduak aberasteko aukera izan dezaten modu ludiko eta errazean. Batzuetan, errutinaren gaiarekin lotutako material osagarri gisa eskaini dira aho-korapilo, ipuin, abesti, ikus-entzunezko, pasadizo eta ateraldiak. Beste batzuetan, berriz, herri-literaturaren berariazko lanketa bermatu da hizkuntza-errutinan bertan; esaterako, Pernando Amezketarraren pasarteak irakurri, ikusi eta entzun dituzte gero ahoz kontatzeko edota tradiziozko euskal jolasak aito-na-amonengandik jaso dituzte eta ikaskideei azaldu dizkiete elkarrekin jolastu ahal izateko.

Sintesi modura, hizkuntza-errutinen izaera eta oinarriak biltzen ditu 1. taulak.

1. taula. Hizkuntza-errutinetan erabilitako ingeniaritza didaktikoaren sintesia

Errutinak	Antolaketaren sistematizazioa: • errutina gidatzen duen musika • espazioaren giro ludiko eta konfiantzazkoa • testuinguru auresangarriak • eguneroko ekintzen inguruko mintzagaiak • dinamikaren ezagutza eta errepikapena • espazio-antolaketa topagunean • denboralizazioa (laburtasuna eta trinkotasuna, 20-25 min.)
Sekuentzia didaktikoa	Ahozko hizkuntzaren lanketaren sistematizazioa: • testuinguru komunikatibo ahalik eta gertukoena • testu-generoaren berariazko lanketa urratsez urrats eredutik abiatuta • azken xedera begirako prozesua (aurretestu/ondotestu)
Hibridazioan txertatutako elementu berriak (hizkuntza-errutinetako materialean berariaz adierazi direnak)	Ikaslearen gaitasun sortzaileetan arreta jarri beharra hiztun aktiboak lortzeko: • dinamikaren errepikapena (hizkuntza-egiturak finkatzeko) eta garapena (hizkuntza-egiturak konplexutzeko). • Azpigaika egoera komunikatibo berria aurkeztu testu-genero beraren lanketaren baitan • konfiantzazko giroa, afektibitatea, gertutasuna bilatzen duen berariazko espazioa sortu • iraupen zehatza bermatu: astean lautan, 8 astez segidan • ikasleen berbaldiei kalitatezko denbora eskaini: banakako ikasleen ekoizpenei denbora eskaini eta ostean irakasle-ikasle arteko elkarrekintza bideratu • ikasleak adierazitakoa ondoren esango denaren oinarri bihurtu • irakaslearen esku-hartzea diseinatuta egunez egun: prozesua aldamiatzeko estrategiak eta irizpideak eskaini. • hizkuntzarekin jolastea eta gozatzea metodologia honen erdigunean jarri: ikasleak jolas gisa barnerratu modu naturalean oinarritzko komunikazio-formak Ikaslearen gaitasun hartzzaileetan arreta jarri ulermen gaitasuna garatzeko: • ikasleen berbaldiei kalitatezko debora eskaini: banakako ikasleen ekoizpenei denbora eskaini eta ostean irakasle-ikasle arteko elkarrekintza bideratu • ulermen gaitasunetik abiatu haurren gaitasunari lotutako interpretazioak eskaintzeko • kalitatezko inputak eskaini (irakasleak zehaztuta ditu eman beharreko inputak)

5. IKERKETARAKO METODOLOGIA ETA CORPUSA

Hizkuntza-errutinen materiala artikulu honen egileek diseinatu dute, eta ikaste-txeetan aurretik hainbat saio eskaini zaizkie irakasleei materiala nola erabili behar duten uler dezaten: espazioa nola eraiki; ikasleekin zein elkarrekintza-mota sustatu; une bakoitzean zuzenketek zein helburu izan behar duten, eta, beraz, nola zuzendu eta abar.

Kontuan hartuta ikasgelako ohiko errutinak oso testuinguru auresangarriak direla (Ruiz Bikandi, 2010), hizkuntza-errutinak hiru azpigaitan antolatu dira, eta azpigai bakoitzak egoera komunikatibo berri bat eskaintzen die ikasleei. Lehenbizikoan, eredu ematek abiatzen da: egoera komunikatiborako sarbidea egiten da; irakasleak ikasleei eskatuko zaizen azken xedearen eredu bat ematen die eta eredutik irakasgai diren alderdiak identifikatu eta pausoz pauso landu eta erabiltzeko testuinguruak sortzen dira. Horrez gain, aurretetuek jasotzeko baliatzen da. Hasiera batean, testu-generoaren hezurdura eta irakasgai diren hizkuntza-formarik sinpleenak lantzen dira modu ludikoan eta jabetuan (ikus 2. taulan lehen azpigaia nola antolatuta dagoen). Bigarren azpigaian, herri-kulturarekiko hurbilpena egiten da eta, aldi berean, modu mailakatuan (erronka linguistikoak handituz) irakasgai diren hizkuntza-formetan sakontzen da. Bigarren horretan, idatzizko euskarriek zein ikus-entzunezkoek ere aurreko azpigaian baino presentzia handiagoa dute. Hirugarren azpigaian, azkenik, hasierako azpigiaren antzeko egoera komunikatiboa proposatzen da eta ondoretuek jasotzen dira, ikasleen garapen-aztarnak identifikatzeko. Identifikazio horretarako, hasierako eta amaierako azpigaian grabazioak egiten dira, ausaz hautatutako ikasle batzuekin, irakasleen zein ikasleen legezko baimenak eskuratu ostean. Ondoren, artikulu honen egileek saio guztiak transkribatu eta aztertu dituzte, ikasleen garapen-aztarnak identifikatzeko.

Irakasleari eskaintzen zaion materialari dagokionez, saioetako jardueretan bi zutabe egon ohi dira: jarduera bera (eta jardueren arteko progresibotasuna), eta jarduera hori didaktifikatzeko irakasleari eskaintzen zaizkion gakoak. Gako horiek aparteko fitxetan bilduta daude (ikus 2. taula). Elkarrekin egingo den ibilbidea ahozkoaren garapenean aurretik diseinatuta eta irakasleentzako materialean zehaztuta dago xehe-xehe, era horretan, erronka linguistikoak identifikatzeko eta aldarmiatze-lanak egiteko baliatuko du irakasleak. Aldarmiatze horrek honako funtzioak betetzen ditu, egoeraren arabera: a) instituzionalizazioa edo finkatze-lana; b) zuzenketak eta birformulazio-estrategiak; c) diskurtsoa luzatzeko estrategiak; d) gaztelaniazko moldeak euskaraz emateko estrategiak; e) erabili ahala, gogoeta metalinguistikoa sustatzeko estrategiak.

2. taula. Hizkuntza-errutinaren metodologia azaltzen duen taula

1. azpigaia: elkarri txikitako bihurrikeriak kontatuko dizkiogu (zurea edo inguruko batena)		
Saioa	Ekintza	Hizkuntzaren arretaguneak
1	• Errutina girotu (kuxinak eta musika, hemendik aurrera egunero) eta dinamika aurkeztu • Irakasleak eredu eman • Ereduaren hezurdura atera + kontsigna	• Txokoari zentzua eman, konfiantza-giroa sortu • Irakaslearen ereduari ziurtatu letra lodiz daudenak adieraziko direla • Hezurdura: <i>noiz, norekin, non, zer, ondorioa</i>
2	• Ikasle-talde batek bihurrikeria kontatu + grabatu (aurretestua) • Ekoizpenean esku-hartuko da (C fitxa)	• Ondorengo alderdietan esku-hartuko da: <i>noiz, norekin, non, zer, ondorioa</i> (C fitxa)
3	• Ikasle-talde batek bihurrikeria kontatu + grabatu (aurretestua) • Ekoizpenean esku-hartuko da (C fitxa) • Material osagarria erabili (C1 fitxa)	• Ondorengo alderdietan esku-hartuko da: <i>noiz, norekin, non, zer, ondorioa</i> (C fitxa) • Eredu berriak eskainiko zaizkie (C1 fitxa)
4	• Ikasle-talde batek bihurrikeria kontatu • Ipuin bat entzun eta zenbait hitzei arreta jarri + familiaren hiztegia lantzen hasi (D fitxa) • Kontsigna eman hurrengo taldeari	• Familiako lexikoarekin loturiko hitzei arreta eskainiko zaie (D fitxa)
5	• Ikasle-talde batek bihurrikeria kontatu • Familiako hiztegia landu, jolasa (E fitxa) • Kontsigna eman hurrengo taldeari + etxerako lanak	• Familiarekin loturiko lexikoa landu (E fitxa)
6	• Ikasle-talde batek bihurrikeria kontatu • Ekoizpenaren araberrako esku-hartzeak egin	• Ekoizpenak oinarri hartuta egin lanketa: landutakoak indartu, berrekarri...
7	• Ikasle-talde batek bihurrikeria kontatu • Deklinabide-markak landu galdera bihurrien bitartez (F fitxa)	• <i>norekin, nori, noiz, non...</i> deklinabideak eta bihurrikeriak lotu (F fitxa)

5.1. Aztergai den corpusa

Azttertuko ziren ikastetxeak hautatzean, bigarren gune soziolinguistikoko (Eusko Jaurlaritza, 2020) ikastetxeak izatea hobetsi zen Eusko Jaurlaritzaren eskariz. Hori dela eta, herri-mailan euskaldun osoak herena edo gutxiago ziren herriak hautatzea izan zen lehenbiziko pausoa. Guk beste ezaugarri hauek gehitu genizkion eskolek izan beharreko ezaugarri horri: 1) D eredu edukitzea, 2) Lehen Hezkuntzako irakasleek parte hartzeko borondatea izatea, 3) gutxienez bi lerroko ikastetxeak izatea, 4) ikastetxeak proiektuan inplikatzeko aukera eta prestutasuna izatea.

Ezaugarri horiek guztiak aintzat hartuta, aztergai dugun ikastetxeak honako ezaugarri hauek ditu: bigarren gune soziolinguistikoan dagoen bi lerroko ikastetxe bat da, Bizkaian dagoena, eta Lehen Hezkuntzako 4. mailako bi ikastaldetan gauzatu da hizkuntza-errutina. Gelaratutako hizkuntza-errutinak kontaketa testu-generoa izango du oinarri. Aurretestuko egoera komunikatiboak, haurtzaroan egindako bihurrikeriak kontatzerako darama ikaslea eta ondorengoekin, bihurrikeria horiek udako

pasadizoekin gehiago uztartzen dira. Ikasgela bakoitzeko 14 ikasleren aurretestuak (errutinen lanketa egin aurretiko gelaratzeak) eta ondotestuak (errutinak landu ondorengoak) grabatu dira, eta horietatik 11 ikasleren ekoizpenak aztertu dira (Atik Kra, hurrenez hurren); guztira, 22 ekoizpen.

5.2. Ahozko garapen-aztarnen analisirako kategoriak

Bigarren hizkuntzaren ikaskuntza eta jabekuntzaren esparruan hainbat ikertzailek (Housen et al., 2012; Housen & Kuiken, 2009; Larsen-Freman, 2006, 2009; Wolfe-Quintero et al., 1998 apud Mavrou, 2016) azpimarratu dute aurre egin beharreko erronka nagusia ikasleek egindako garapena modu objektiboan aztertu eta ebaluatzeko indizea edo ebaluazio-irizpideak eraikitzea dela.

Ebaluatzeko garapen-indize horrek aukera eskainiko du, besteak beste, ikasleak hizkuntza-mailaren arabera bereizteko, ikerketa ugaritatik ateratzen diren datuak konparatzeko edo konparagarri bihurtzeko eta etxekoa ez den hizkuntza batean ikaskuntza- eta jabekuntza-prozesuetan eragiten duten faktoreak aztertzeko.

Hainbat autoreren ekarpenak aintzat hartuz (ikus Larsen-Freeman, 2009), *konplexutasun sintaktikoa eta lexikoa*, *zuzentasuna* (*zehaztasun linguistikoa* gisa izendatzen dutena) eta *jarioa* bihurtu dira H2n ikasten duten ikasleen hizkuntza-kompetentzia eta ekoizpena ebaluatzeko funtsezko irizpide (Arias-Hermoso & Imaz, 2023; Housen & Kuiken, 2009; Mavrou, 2016).

Artikulu honetan ere hizkuntza-errutinei esker jaso ditugun ikasleen ahozko ekoizpenak ebaluatzeko eta aurretestuetatik ondotestuetara dagoen aldea aztertzeko, kontzeptu horiek aintzat hartuko ditugu.

Hainbat adituren arabera (Bulté & Housen, 2012; Housen & Kuiken, 2009; Palloti, 2009), *konplexutasunaren* kontzeptua da osagairik anbiguoena eta problematikoa (Mavrou, 2016 lanean aipatua), dimentsio anitzeko kontzeptua izanik, definizio bakarra edo bateratua sortzeko zailtasunak daude. Hiru osagai behintzat bilduko lituzke: 1) proposizio mailako konplexutasuna, informazio-unitate eta ideien kantitatearekin loturan; 2) konplexutasun diskurtsiboa eta interakziozkoa, diskurtso dialogikoan hitz-txanden kopuruarekin loturan; eta 3) hizkuntza-konplexutasuna.

Guk, analisisian, hizkuntza-mailako konplexutasunari erreparatuko diogu eta, zehazki, ikasleak irakaslearekin gauzatzen duen interakzio horretan, ikasleen bakar-kako ekoizpenari; hau da, ikasleak bere kabuz, irakasleen galderen laguntzarik gabe, ekoizten duen diskurtsoa izango dugu aintzat.

5.2.1. Hizkuntza-konplexutasuna

Hizkuntza-konplexutasunaren baitan, konplexutasun sintaktikoa eta konplexutasun lexikoa bereizi dira (Mavrou, 2016).

Konplexutasun sintaktikoa aurpegi anitzekoa da eta ikasleak ekoizteko garaian (ahoz zein idatziz) askotariko forma eta egitura sintaktikoak (oinarrizkoak zein sofistikatuak) erabiltzeko duen trebetasun gisa definitzen da (Mavrou, 2016; Ortega, 2003; Wolfe-Quintero et al., 1998). Aldi berean, hizkuntza-dimentsio hori enuntziatu berriak sortzeko ikasleek hartzen duten arriskuekin ere lotzen da (Skehan & Foster, 2001), eta gure aztergaiari begira funtsezko alderditzat jotzen dugu, errutinen bidez sortzen dugun konfiantzazko espazioan gaitasun sortzailea bultzatu nahi baita eta, horretarako, akats egiteko lizentzia hartzea ere funtsezkoa baita. Hizkuntza-konplexutasuna maila ezberdinetan gauzatzen da (Mavrou, 2016), eta kuantifikatzeko adierazle ezberdinak baliatu ohi dira (ikus Mavrou, 2016).

Konstruktuaeren ebaluazioan erabilitako adierazleei dagokienez, bi kategoria zabal identifika daitezke: unitateen batez besteko luzera-neurriak [...] eta menderakuntza-dentsitatea ebaluatzen duten neurriak (Mavrou, 2016, 52.-53. or. [artikulugileek itzulita]).

Konplexutasun sintaktikoaren baitan honako adierazle hauek hautatu ditugu:

- Diskurtsoaren luzera (ekoizpenen hitz-kopuruak).
- Esaldi bakun eta konposatuen kopurua. Bertan, aditz jokatu eta jokatu gabeei esker gauzatzen den ere kontuan hartuko da.
- Mendeko esaldiak, eta mendeko esaldi-motak.

Hizkuntzaren konplexutasunari dagokion kategoria horrek, iritzi ezberdinak ekarri ditu. Ikerketa batzuetan, luzera hizkuntza-konplexutasunaren adierazle da (Kormos, 2011; Sotillo, 2000); beste ikerketa batzuetan, berriz, jarioaren adierazle (Wolfe-Quintero et al., 1998).

Konplexutasun lexikoaren aberastasuna neurtzea ez da erraza, eta azterketa horretan hiru alderdi hartu ohi dira aintzat (Bulté & Housen, 2012; Mavrou, 2016; Wolfe-Quintero et al., 1998): 1) aniztasuna edo askotarikoa izatea, 2) lexikoaren sofistikazio-maila, hau da, oinarrizkoa edo aurreratua den eta 3) lexiko-dentsitatea; ikasleek erabiltzen duten hiztegiaren kantitateari eta aniztasunari erreparatu ohi zaio. Guk analisisian ikasleek erabiltzen dituzten aditz-ekintzetan dagoen aniztasunari eta kantitateari erreparatuko diegu bereziki, bihurrikeriak zein udako pasadizoak kontatzeko garaian, funtsezkoak baitira. Horiekin batera hizkuntza-errutinetan berariaz landutako familia edo sendiaren eremu semantikoari ere arreta jarriko zaio. Izan ere, bi alderdi horiek errutinetan langai izan dira eta hizkuntza-errutinen metodologiak ere zertan lagundu duen aztertzeke lagungarri dira.

Zuzentasuna edo zehaztasun linguistikoaren kategorian, bereziki zuzentasun gramatikalean jarri ohi da arreta.

5.2.2. *Jarioa*

Jarioa kontzeptua definitzerakoan alderdi kuantitatiboak zein kualitatiboak hartu ohi dira kontuan.

Jario terminoa, oro har, hizkuntza oso ondo menderatzearen sinonimo gisa erabili izan da, eta abiadurarekin, adierazgarritasunarekin eta hizkuntza ekoizteko erraztasunarekin lotu izan da (Mavrou, 2016, 60. or. [artikulugileek itzulita]).

Guk analisisian *jarioa* bi alderdi kontuan hartuz aztertu dugu: batetik, etenak, isiltasunak eta makuluak izango ditugu aintzat, baina baita diskurtsoa eraikitzekeko estrategiak ere; hau da, diskurtsoa zehazteko, adibidetzeko eta birformulatzeko erabiltzen diren estrategiak. Horiek funtsezko bitarteko dira ematen den informazioaren edukia egoera komunikatiboari eta hartzaileei egokitzeke eta doitzeko.

Horrenbestez, ikasleen ekoizpenetan aurretestuetatik ondotestuetara dagoen aldea aztertzeko, hizkuntza konplexutasunaren dimentsioaren baitako konplexutasun sintaktikoa, lexikoa eta zuzentasuna eta *jarioaren* dimentsioa aintzat hartuko ditugu, hizkuntza-formari dagokionez aski informazio esanguratsua eman baitezakete eta, autoreen arabera, ekoizpenak ebaluatzeko neurgarriak baitira.

6. EMAITZEN ANALISIA

Atal honetan, ikasleek aurretestutik ondotestura izan dituzten garapen-aztarnak azalertzeko erabili dugun kategoria-sistema deskribatuko dugu lehenbizi. Segidan, kategoria horien arabera analiza ekarriko dugu.

6.1. Analisia eta emaitzak: ikasleen garapena aztertzeko kategoria-sistema

Ikasleen ekoizpenetan aurretestuetatik ondotestuetara dagoen aldea aztertzeko, metodologiaren atalean zehaztu bezala, hizkuntza-konplexutasuna dimentsioaren baitako *konplexutasun sintaktikoa*, *lexikoa* eta *zuzentasuna* kategoriak aztertuko dira eta, horiekin batera, *jarioaren* dimentsioa ere aintzat hartuko da. Alabaina, analiza ahalik eta osatuena izan dadin, helburu komunikatiboari egokitutako testu-generoaren hezurdura edo makroegituraren dimentsioari ere erreparatzea egoki iritzi diogu. Azken batean, ikasleen ekoizpenetan informazio-edukia nola antolatu den (testu-generoari dagokion hezurdura kontuan izan den ala ez) eta horretarako erabili dituen antolatzaileetan jarriko dugu arreta.

Hori guztia kontuan izanik, corpusaren analisirako honako kategoria-sistema sortu dugu.

3. taula. Corpusaren analisirako kategoria-sistema

Dimentsioak	Kategoria	Adierazleak
1. Makroegitura	1.1. Kontaketaren egitura	–Informazio-multzoak: –Noiz gertatu zen –Norekin gertatu zen –Non gertatu zen –Zer gertatu zen –Ondoriorik izan ote zuen
	1.2. Antolatzaileak	<i>eta, -(e)la, (e)lako, -(e)nean...</i>
2. Hizkuntza-konplexutasuna	2.1. Konplexutasun sintaktikoa	–Diskurtsoaren luzera edo ekoizpenen hitz-kopurua –Esaldi bakunen eta konposatuen kopurua –Menpeko perpaus-motak eta kopurua
	2.2. Konplexutasun lexikoa	–Ekintza-aditzen aniztasuna eta kantitatea
	2.3. Hizkuntza-zuzentasuna (hizkuntza-zehaztasuna)	–Deklinabidearen erabilera –Aditzaren forma, aditz-denbora eta erabilera –Sintaxi mailako akatsak
3. Jarioa	3.1. Isiltasuna, makuluak, etenak	–Isiltasuna eta etenak (luzera eta kopurua) –Makuluak: <i>osea, eee...</i>
	3.2. Diskurtsoa egituratzeko estrategiak	–Birformulazioak, adibidetzeak, zehaztapenak, berrartzeak...

Lehenik, goiko dimentsio, kategoria eta adierazleak aintzat hartuz, bereziki hizkuntza-konplexutasunari lotutako datu kuantitatiboak ekarriko dira analisi kualitatiboaren osagarri gisara; makroegiturari eta jarioari dagokion dimentsioa, berriz, kualitativoki bakarrik aztertuko da.

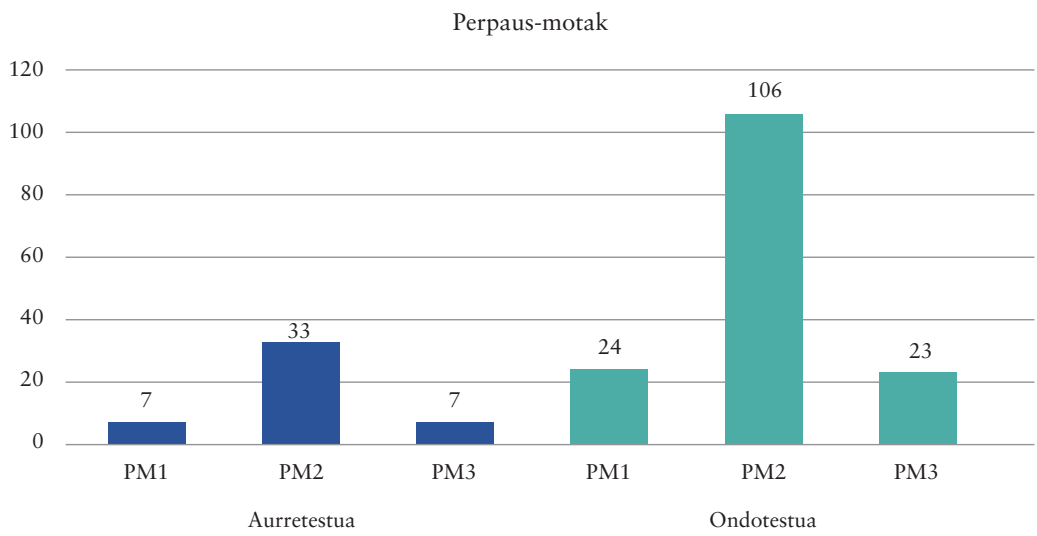
Hona hemen hizkuntza-konplexutasunaren baitako zuzentasunari lotutako datu kuantitatibo batzuk.

4. taula. Konplexutasun sintaktikoa: ekoizpenen hitz-kopurua

Ikaslea	Aurretestua	Ondotestua	Hazkunde-indizea
A	35	90	2,6
B	34	94	2,8
C	16	30	1,9
D	23	59	2,6
E	52	115	2,2
F	35	227	6,5
G	66	138	2,1
H	29	65	2,2
I	67	61	0,9
J	73	167	2,3
K	6*	80	13,3
Batez beste	436	1126	3,6

*K ikaslearen kasuan aurretestuan ez da diskurtso monologalik sortu. Erabaki da ikasleak modu monologalean ekoiztu duen perpausik luzeena hartzea.
Azalpena: Hazkunde-indizeak adierazten du ikasleak ondotestuan ekoiztu duen hitz-kopurua zenbat handitu edo txikitu den aurretestuarekiko.

Ikasleen ondotestuko hitz-kopurua aurretetuko hitz-kopuruarekin alderatuz ugaritu egin da; 3,5 aldiz gehiago ekoiztu dute ikasleek. Zehatz esateko, zazpi ikaslek aurretetutik ondotestura bikoiztu egin dute ekoizpena eta bada seikoiztu duenik ere. K ikaslearen kasuan aurretetuetan ez da diskurtso monologalik egin (galde-erantzun formatua izan da) eta aurretetuetan sei hitz ekoiztetik 80 hitz ekoiztera pasatu da.



1. irudia. Konplexutasun sintaktikoa: esaldi bakunen eta konposatuen kopurua eta menpeko perpausen kopurua eta motak.

Perpaus moten sailkapena egiteko eta datuak kuantifikatzeko, hiru maila bereizi ditugu konplexutasunaren arabera¹:

- PM1 Perpaus bakuna.
- PM2 Perpaus elkartua lokailu bidez.
- PM3 Menpeko perpausa.

Goiko grafikoak erakusten duen bezala, aurretetuetatik ondotestura perpausen konplexutasuna handitu egin da. Lokailu bidez (PM2) elkartutakoak aurretetuan 33 ditugu eta ondotestuan, berriz, 106. Bestalde, 7 menpeko perpaus daude aurretetuan eta ondotestuan 23 menpeko perpaus ekoiztu dituzte ikasleek. Era berean, ondotes-tuan bi ikaslek (I eta F ikasleak) menpeko perpausetan ere bi motatako edo gehiagoko menpeko perpausak egin dituzte. Horren erakusgarri I ikaslearen adibidea dakargu,

1 Azterketarako oharra:
• Amaitu gabeko esaldiak ez dira «ekoiztutako perpaus» moduan zenbatu.
• Perpausa sortzerakoan akatsa egon bada ere, «ekoiztutako perpaus» moduan zenbatu da.

ondotestu gisara ekoiztu duena. Bertan ikus liteke aditz jokatuekin denborazkoa eta baldintzazkoa sortu dituela, aurretestuan, aitzitik, ez du menpekorik sortu.

1. adibidea (I ikaslea, ondotestua):

Hamabost hilabete neukan**nean** ikasi nuen ibiltzen eta hurrengo astean jausi jausi nintzen atzerantz [...] hanka ipintzen **banuen** lurrean negarrez ipintzen nuen.

F ikasleak, berriz, bere ondotestuan denborazkoa, kausazkoa eta ezezko esaldi konpletiboa sortu ditu:

2. adibidea (F ikaslea):

Pasa den urtean Benidorrra joan nintzen, kotxez joan nintzen, nire aita, neba eta ama-
rekin eta hotelera helt**zean**, e neska bat etorri zen niregana ingelesez esaten [...] eta ni
geratu nion horrela **ze** nengoen kotxe batekin horrela (keinuak) eta ze **ez nekien zer**
egiten ari nintzen eta egun batean.

Halaber, grafikoak erakusten duen moduan, perpaus bakunen kopurua ere handitu egin da eta bereziki *eta* lokailuari (PM2) esker jositako perpaus elkartuetan. Aurretes-
tuan 24 izatetik 86 ekoiztera pasa dira. Hirugarren adibidea horren lekuko:

3. adibidea (G ikaslea):

Lehenengo egunean, ailegatzean lagun bat egin nuen **eta gero** haserretu ginen. Bera zen
frantsesa **eta** ni nintzen gaztelaniazkoa **eta eta** bera hitz egiten genuen ingelesez **eta** eem
egun batean ez dakit zer esan zidan ingelesez edo frantsesez edo ez dakit ze idiomatan,
esan zidan gauza bat horrela **eta gero** nik esan nion gaztelaniaz **eta gero** egin zidan [...]

5. taula. Konplexutasun lexikoa: ekintza-aditzen barietatea eta kantitatea

Ikaslea	Aurretestua	Ondotestua	Hazkunde-indizea	Lexiko berria
A	3	7	2,3	4
B	4	9	2,3	7
C	3	8	2,7	3
D	2	5	2,5	3
E	4	9	2,3	6
F	4	20	5,0	8
G	8	19	2,4	5
H	4	7	1,8	5
I	4	7	1,8	4
J	4	15	3,8	13
K	1	7	7,0	7
Batez beste			3,1	5,9

Azalpena: Hazkunde-indizeak adierazten du ikasleak ondotestuan ekoiztu duen lexikoa zenbat handitu edo txikitu den aurre-
testuarekiko.

Lexikoari dagokionez, ekintza-aditzak hartu dira kontuan eta taulak erakusten duen bezala, zazpi ikasleren ondotestuetan, aurretestuetako ekintza-aditza kopurua bikoiztu edo hirukoiztu egin da. F ikaslea 4tik 20ra pasatu da; beraz, boskoiztu egiten da ondotestuan agertzen den ekintza-aditzen kopurua. Jauzirik txikiena H eta I ikasleek egin dute (1,8 puntu).

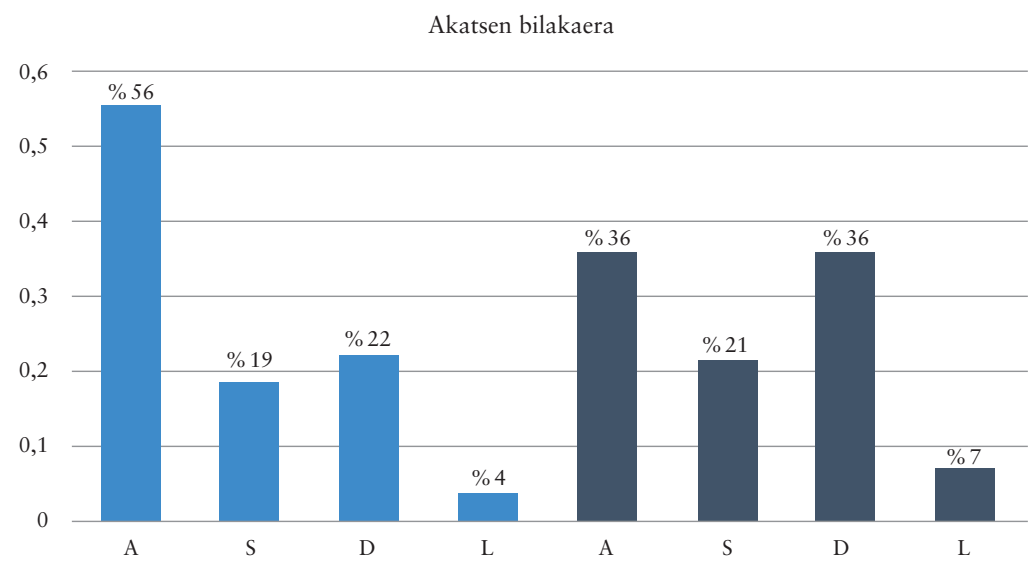
Lexikoaren nolakotasunari dagokionez, batez beste 6 ekintza-aditz berri, alegia, ezberdin ekoitzi dituzte.

6. taula. Hizkuntza-zuzentasuna: deklinabidearen eta aditzaren erabilera²

Ikaslea	Aurretestua			Ondotestua		
	Akatsak	Hitz-kopurua	Akats-kopurua %	Akatsak	Hitz-kopurua	Akats-kopurua %
A	1	35	% 2,9	3	90	% 3,3
B	2	34	% 5,9	5	94	% 5,3
C	3	16	% 18,8	1	30	% 3,3
D	5	23	% 21,7	1	59	% 1,7
E	5	52	% 9,6	2	115	% 1,7
F	2	35	% 5,7	6	227	% 2,6
G	2	66	% 3,0	4	138	% 2,9
H	1	29	% 3,4	2	65	% 3,1
I	3	67	% 4,5	2	61	% 3,3
J	2	73	% 2,7	2	167	% 1,2
K	1	6	% 16,7	0	80	% 0,0
Batez beste			% 8,6			% 2,6

Hizkuntza-zuzentasunari dagokionez, akatsen kopurua aurretestutik ondotestura jaitsi egin da, % 8,6tik % 2,6ra, batez beste. F ikasleak, esaterako, aurretestuan 35 hitz egitetik 227rako jauzia egin arren, akats-kopurua ez da proportzio horretan handitu. Aurretestuan % 5,7 akats egitetik (2 akats) ondotestuan % 2,6 egitera pasa da (6 akats).

2 Azterketarako oharra: errepikatutako akatsak zenbatu egin dira, nahiz eta akats berdina izan.



2. irudia. Hizkuntza-zuzentasuna: akats-motak.

- A: Aditzean egindako akatsa.
- S: Sintaxiko akatsak.
- D: Deklinabidea.
- L: Lexikoa.

2. grafikoan ikus daitekeen moduan, ikasleen ekoizpenetan deklinabideari, aditzari, sintaxiari eta lexikoari dagozkion akatsak identifikatu dira; eta, egindako akatsak nagusi bai aurretetuan, bai ondoretuan, aditzarekin loturikoak izan dira. Ondoretuan ergatiboarekin egindako akatsak tarteko, deklinabidean gora egin du akats-kopuruak.

Goian emaitza kuantitatiboak ikasle guztien ekoizpenak aintzat hartuz azaldu ditugun arren, ikasleen ekoizpenak ikuspegi kualitatibotik aztertzeko, lau ikaslerenak ekarri ditugu.

Makroegituraren dimentsioan, kontaktaren egiturari eta antolatzaileei dagokienez, bi ikasleren aurretetuek eta ondoretuek daude jarraian:

4. adibidea (E ikaslearen aurretetua)

Nik laugarren maila **bederatzi urtekin** nengoen **jantokiaren orduan patioan Jonekin eta Anerekin eta gero** jolasten e nik itxi behar nuela begiak eta beraiek caminu bat egin behar zuten niri, **eta** e eta asustatu behar zuten eta tropetaz eta tropezatu nuen **eta gero** Jon, ze Jon ez zen konturatu eta gero barkatu esan zidan.

5. adibidea (E ikaslearen ondotestua)

Ni, ni bi mil **bi mil ata hamaseiko urtarrilean, urtarrilaren batean** ba Disneyland **Parisera** joan nintzen ni ni **nire lehengusuekin eta bi izekuekin. Lehenengo egunean** gauez-gauez gauez etorri ginen **eta** ee segituan hotelera joan genuen. Hotel hotel igogailua zuk igotzen zenuen eta ee [3''] eta musika [ee] jartzen zen bera bakarrik. **Hurrengo egunean** ee parke, parke atrakziora joan genuen **eta** hor eta hor ee pilo zeuden eta orduan ee **egin ge/ pentsatu genuen** egitea kamina ee zegoen papel bat zegoela parkeko kaminata eta hartu genuen **eta** egon ginen erdia egun bat **eta** beste erdia beste eguna.. **Eta azken egunean** nire amaren urtebetetzea izan zen eta familia osoa aireportura joan zen eta kokozilira joan ginen jatera.

Ondotestu gisa ekoiztutako berbaldia kontaketaaren hezurdurari dagokionez, osatua goa da, *noiz, non, norekin, zer* galderei erantzun die eta *zer* galderari erantzuteko informazioa antolatzeke askotarikoagoak diren antolatzaileez baliatu da. Autozuzenketaren bat ere egin du, eta horrek ere hizkuntza modu jabetuan erabiltzen ari dela ematen du aditzera.

6. adibidea³ (K ikaslearen aurrettestua)

IR: Non izan zen bihurrikeria?

K: pues etxean

IR: etxean gertatu zen? **Norekin?**

K: ama, aita eta Aitor

IR: ama, aita eta Aitor txikirekin? **Zer** gertatu zen?

X: pero cuéntalo, que no va a salir de aquí

IR: hemendik ez da aterako, lasai. Gainera, ama eta aita ez badakite.

Y: mesedez, K

IR: Benga, pixkatxo bat

IR: Benga ba, K. Orduan, falta zaizu **zer**? Etxean izan zen aita ama eta Aitorrekin eta zer izan zen? Zer gertatu zen?

3 IR: Irakaslea adierazteko erabiliko da.

K-C-H-G: Aztergai dugun ikaslea adierazteko erabiliko dira.

X-Y-Z: Entzule moduan dagoen ikasleetako baten parte hartzea adierazteko erabiliko da.

Adibide honek erakusten du K ikasleak, bere aurretestua ekoizteko garaian, ezin izan duela bere kabuz modu bakarrean diskurtsoa eraiki. Gehiago izan dela irakasleak egin dizkion galderei erantzuten ahalegintzea eta erantzun horietan ere ikus liteke, *norekin* galderari erantzuteko deklinabide kasu markak ez dituela erabiltzen edo *zer* galderari erantzun ezinik agertzen dela. Kontaketaren egituratzailea irakaslea bera izan da, egin-dako galderei esker.

7. adibidea (K ikaslearen ondotestua)

K (7. adibidea): Ni L naiz eta **azalduko dizuet** zer egin nuen udan. **Amarekin, arre-barekin** eta lagun **batekin** Lekeitioko **igerilekura** joan nintzen. **Hor** hiru igerilekuak desberdin daude handia, ertaina eta txikia. Joaten ginenean aroak jolasteko eramaten genituen jolasteko batek aroak urtera botatzen zituen eta hauek ur-ur azpian geratzen ziren **eta** besteak sartzen ziren hartzera. Gainera egun osoa pasatzeko eramaten genituen motxila asko eta [?] eramaten genituen toallak, bokatak, koka-kola, kas [?] fruta bat eta kutxa bat gordetzeko aparatua [?] **eta amaitzeko** oso ondo pasa ginen.

Ondotestuko adibideak erakusten du ikasle hori gai izan dela udaran gertatutakoa kontatzeko eta horretarako informazioa *non*, *noiz*, *norekin*, *zer* bezalako galderen gainean osatu duela. Bestalde, aurretestuan ez bezala, ikaslea bera izan da berak bakarrik diskurtsoa eraiki duena eta *zer* galderari erantzuteko ere zehaztasun-maila handia erakutsi du.

Konplexutasun lexikoaren eta sintaktikoaren atalean, C eta H ikasleen aurretestu zein ondotestuak ekarri ditugu, hurrenez hurren.

8. adibidea (C ikaslearen aurretestua)

C: Larunbatean zegoen **parkean** eta zegoen **jolastu futbola** eta gero **erori du**

IR: Erori. Bai, eta?

C: Eta gero, **pupa egin** dut.

9. adibidea (C ikaslearen ondotestua)

C: Ni joan nintzen Gasteizko udalekura [?] lagun-lagu-**lagun batekin** bi **gurasoekin** eta [??] joan nintzen ni [7''] Joan nintzen udako egun batean [4'']. Kotxez [5'']

IR: Amaitu duzu?

C: joan ginen eta [??] [7''] **kotxez** joan ginen autobu osea [??] eta [??]. **Auzokidea** [?] ikusi nituen

IR: Ez da entzuten, e. Zer esan duzu azkenean?

C: kotxez [??] autobusa eta [??] **errepidera** joan ikusi ginen [5''] [??] [ez da ulertzen/ entzuten esaten duena tarte luze batez]—ni **igerilekura** [6''] eta bost **tximi-txirrista** dago daude [6''] bokata bat erostee joan ginen [7''] oso polita zen eta oso pasatu du oso ondo pasatu ginen.

Adibide horietan ere argi ikusten da lexikoari dagokionez ondotestua aberatsagoa dela, bai askotarikoagoa delako, bai lexiko dentsitateari dagokionez.

10. adibidea (H ikaslearen aurretestua)

H: Martxoaren zazpian gertatu zen

IR: Itxoin, itxoin. Aber adi gauden.

H: June eta Olaiarekin gertatu zen osea e nengoen. Bar-bar- Bilbon gertatu zen [5''] **mutil bate**-batek **pilota** bat utzi zuen. June, Olaia eta nik hartu genuen eta Juneren **autora** [barre]

IR: Autora zer?

H: Eraman genuen.

X: Juneren?

Y: Autora! Eraman genuen.

IR: Autora, automobilera.

H: Que nos lo habíamos llevado al coche de June.

IR: [??] oso ondo esan duzu.

Z: Bai, baina, eta ni kontatu dut [XX].

IR: Eta aber bukatu, bukatu ze ondorioa edo zer gertatu zen?

H: Ez genuen ondorioa ze ondo ge-gertatu zen. Ez du.

10. adibidea (H ikaslearen ondotestua)

H: udan **hegazkin** bat Disneyland Parisera joateko hartu genuen nire **aita ama** eta **arrebarekin** joan nintzen hotel oso polit batera. Nire arreba eta ni jabo bat hartu genuen eta **ezkutatu genuen** etxera eramateko. Egun bat pasa eta gero nire arrebak aita eta nik e barraka askotara **montatu ginen**. Panpin Mikimaus **erosi genuen** diadema bat eta azkenik argazki asko **atera genituen** dena gogoratzeko. Oso ondo pasatu.

IR: Oso ondo pasatu?

H: genuen.

Aztergai izan ditugun hamaika ikasleren ahozko ekoizpenetan, aurretestutik ondoretestura alderik nabarmenena diskurtsoaren aberastasunean dago; hau da, jarioan eta kalitatean. Hizkuntza-komplexutasunari dagokionez, diskurtso konplexuagoak eraiki dira: luzeagoak, batetik, eta ideiak ere elkarrekin hobeto josita agertzen dira. Diskurtsoaren egiturari dagokionez, E (4. adibidea) ikaslearen adibideak erakusten duen bezala, ondoretestuan *noiz*, *non*, *norekin*, *nora* sintagmak ez ditu bata bestearen segidan pilatu aurretestuan gertatzen den bezala; aditzarekin tartekatu ditu. Horrez gain, esaldien arteko loturak egiteko hainbat antolatzaile erabili ditu: aurretestuan *eta* eta *eta gero* erabiltzen du eta ondoretestuan, *horiez gain*, *lehenengo egunean*, *hurrengo egunean*, *azken egunean*... Beraz, antolatzeko baliabide gehiago erabili ditu ondoretestuan.

Lexikoari eta ekintza-aditzei dagokienez, goiko adibideek erakusten duten bezala, familiari edo sendiari dagokion lexikorik ez da apenas agertzen aurretestuetan. Ondoretestuetan, aitzitik, honako hauek agertzen dira: *gurasoekin*, *lehengusuekin*, *izekuekin*, *familia*, *lagun batekin*, *auzokide*, *arreba*...

Beraz, 22 ekoizpenak aztertu ostean, esan daiteke aurretestuetan baino lexiko aberatsagoa dagoela ondoretestuetan, nahiz eta oraindik murrizta izan. Lexikoan gaztelaniazko hitzak erabiltzeko joera nabarmena dute eta gaztelaniazko joera hori aditzen erabileran ere ikus daiteke. Esate baterako, aurretestuan E ikasleak (4. adibidea) darabiltzan ekintza-aditz ugarik gaztelaniazko jatorria dute *tropezatu*, *asustatu*. Aldiz, ondoretestuan (5. adibidea) ekintza-aditz gehiago agertzeaz gain (*joan nintzen*, *joan ginen*, *ikusi nituen*, *ikusi ginen*, *etorri ginen*, *pentsatu genuen*, *hartu genuen*, *zuk igozten zenuen*, *egon ginen*), ekintza-aditz horiek euskaraz izendatzen ditu.

Aditz-denboraren erabilerari dagokionez, ondoretestuan oraindik zenbaitetan orainaldiaren eta lehenaldiaren arteko nahasketak agertzen dira, baina modu jabetuago batean ekoizten dituzte. Esaterako C ikasleak aurretestuan (8. adibidea), «zegoen jolastu futbola eta erori du» esaten du. Aldiz, ikasle berak ondoretestuan: «Gasteizko udalekura lagun batekin bi gurasorekin (?) joan nintzen», «kotxez joan ginen», «auzokidea ikusi nituen» bezalakoak erabiltzen ditu.

Baina, C ikasle berarekin jarraituz (8. adibidea), erabileran oraina eta lehenaren arteko nahasketaren bat ere agertzen da: «bost tximi-txirrista dago daude [6''] bokata bat erostee joan ginen [7''] oso polita zen eta oso pasatu du oso ondo pasatu ginen». Adibide horrek ere erakusten du, nahiz eta une batez oraina eta lehena nahasi, singular/plural komunztaduraren autozuzenketa bat ere egin duela. Hau da, modu jabetuago batean erabili duela aditza. Beraz, aditzaren formari dagokionez, oraindik komunztadurako hutsuneak egon arren, horien kontzientzia areagotu egin da. Komunztaduraz gain, NOR motako aditza NOR-NORK motakoarekin nahasten da: «joan genuen / joan ginen» edo «ondo pasatu ginen», C ikaslearen ekoizpenak (8. adibidea) erakusten duen bezala.

Sintaxiari dagokionez, aurretestuan esaldi bakunak dira nagusi, eta ondotestuetan ere maiz esaldi bakunak erabili diren arren, H ikaslearen adibideak erakusten duen bezala (10. adibidea), aditz jokatugabeekin zein jokatutakoekin sortutako menpeko esaldiak ere sortzen dira. Nahiz eta oraindik aditz jokatuarekin sortutako menpeko esaldiak egiteko zailtasunak dituzten, bada, halaber, esaldi konpletiborik egiten ausartu denik: «itxi behar nuela begiak».

Jarioari dagokionez, goiko adibideek erakusten duten bezala, aurretestuetan arazo handiak antzeman dira, bai isilune eta etenak ugariagoak eta luzeagoak direlako (maiz bederatziz segundotara ere iristen dira etenak), bai modu autonomoan ekoizten dituzten berbaldien luzera zenbaitetan esaldi bakarrera mugatzen delako. Ondotestuetan etenak jarraitu egiten dute, baina ez dira hain luze eta ugariak, eta, oro har, ikasleek modu autonomoan, irakasleen galderen laguntzarik gabe ekoizten dituzten diskurtsoak luzeagoak dira.

Horrez gain, zenbait ekoizpenetan, autozuzenketak egiten hasi direla antzematzen da. Esaterako, ikasle batek (A ikasleak) gaztelaniazko hitza burura etorri arren, unean bertan autozuzenketa modukoa egiten du eta euskaraz adierazten du: «em kanpin batera joan ginen eta kanpin horretan to- e txirrista akuatiko batzuetatik bota ginen nik eta nire aitak» (*tobogán* esaten hasi da, baina diskurtsoan bertan egin du autozuzenketa). Autozuzenketa horiek lexikoan ez ezik, aditzaren formetan ere egin dituzte.

Bestalde, aurretestuetan ez bezala, zuzenketak egiteko bestelako estrategia-mota bat baliatu dute hizkuntza-errutinen testuinguruan: kontatzen ari den ikasleari berdinkideek ere zuzentzea edo hitzen bat nola esan ez dakienean, laguntza kolektiboa eskaintzea. Esaterako, G ikasleak (3. adibidea) hitzen bat euskaraz nola esan ez dakienean, gainerako ikaskideek laguntza eskaintzen diote:

G: beste bi toboganetatik bota **zuen/zen** eta gero ez dakit zer pasa zion nirekin eta ja ez zidan eeee

X: **hitz egin**

G: **hitz egin gehiago** [...]

G: eta gero, etxera joan nintzen ze ja nire etxean ez zen egongo eta e enfrente

Y: aurrean

G: eta aurrean neukan ahateak...

Bukatzeko, komunikazio-estrategietan ondotestuetan ere ez dute ideiak birformulatze edo ideiak beste era batera esateko estrategiarik erabiltzen: gaztelaniazko *o sea* erabiltzen dute, baina ez birformulatze helburuarekin, makulu gisa baizik. Hortaz, alderdi hori gehiago lantzeko premia azaleratu dute ondotestuek.

7. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Ikerketa hau literaturan sumatu dugun hutsune bat betetzera etorri da; hondarrean, hainbat autorek (Dolz & Mabillard, 2020; Dolz & Schneuwly, 1998; García-Azkoaga et al., 2019) ikastetxeetan identifikatu duten ahozkoaren lanketa sistematizaturik egiteko garaian dauden zailtasun eta arazoei erantzunez, irakasleei ahozko oinarritzko komunikazio-egiturak lantzeko ibilbide bat eskaintzera. Hori dela eta, ikerketa honetan, ahozkoaren lanketa eta aldamiatze-lana erraztuko duen metodologia bat frogatu da bigarren gune soziolinguistikoko Bizkaiko ikastetxe bateko LHko 4. mailan; ikasle gehienek etxekoa ez den hizkuntza batean ikasten duten testuinguruan. ISEIren (2023) ebaluazio diagnostikoaren arabera, LH4n ikasleen % 37,8k ez du elebitasun helburua lortzen, eta ikasleen ekoizpenek berretsi egiten dute 2. eremu soziolinguistikoko ikasle horiek euskaraz aritzeko duten zailtasuna. Izan ere, ikasle horien hasierako ekoizpenetan ikusi da oinarritzko komunikazio-egituretan ere oztopoak dituztela eta beharrezkoa dela berariazko lanketa sistematikoa egitea. Hala, ikerketa honetako emaitzek erakutsi dute ahozko ekoizpenetan hobekuntza nabarmena egon dela. Ikastaldean hizkuntza-errutinen metodologia zortzi astez esperimentatu ostean, ahozko ekoizpenetan ikasleen aurretutik ondoretura aldea egon da.

Metodologia honek ahalbidetu du, besteak beste, ahozkoaren lanketa sistematikoa eta aldamiatua egitea eta oinarritzko komunikazio-egiturak berariaz lantzea. Horrekin batera, ikasleentzat espazio segurua, hurbilekoa eta konfiantzazkoa sortu da eta horrek guztiak ikasleen gaitasun sortzailea garatzeko testuinguru egokia eraiki du. Horren adierazle izan dira honako emaitza hauek:

- Hitz-kopuruari dagokionez, ikasle gehienek, 11 ikasletik 7k, alegia, bikoiztu egin dute ekoizpena eta gainerako laurak bikoiztu baino gehiago. Beraz, ikasleak ondoretutan tarte luzeagoan aritu dira ahoz eta egoera komunikatiboari erantzuten saiatu dira.
- Horrez gain, analisiak erakutsi du ikasleek ekoizpena luzatu arren, zuzentasun-akatsen kopurua gutxitu egin dela. Akatsa % 8,6tik % 2,6 puntura jaitsi da batez beste. Zuzentasun-akatsak gutxitzeaz gain, hizkuntza-errutinei esker, ikasleen gogoeta metalinguistikoa ere eragin da (besteak beste, autozuzenketa bidez) autoerregulazio-estrategia batzuk abian jarri baitituzte.

Aurretutik ondoretura alderik nabarmenena diskurtsoaren aberastasunean dago; hau da, hizkuntza-komplexutasunean sortzen den ekoizpen egituratan eta jarioan.

Hizkuntza-komplexutasunari dagokionez, diskurtso konplexuagoak eraiki dira: luzeagoak, eta, gainera, ideiak ere elkarrekin hobeto josita agertzen dira.

- Oraindik parataxirako joera dago ondoretutan ere, eta hori perpaus bakunek zein eta bidez elkartutakoek agerian utzi dute (31 aurretutan eta 110 ondoretutan). Horiez gain, menpeko perpausetan ere identifikatu da aldea. Ikasleek menpeko perpausak egiteko ahalegina egin dute, nahiz eta akatsak egin dituzten.

Horrek erakusten du ikasleek metodologia honi esker sortutako testuinguruan, arriskatzeko hautua ere egin dutela.

- Lexikoan ere azaleratu da aurretestuetako ekintza-aditzen kopurua bikoiztu edo hirukoiztu egin dela. Hala, ikasleek lortu dute ondotestuko ekoizpenetan errepikapenak pixka bat saihestu eta kontaketa zehaztasun-maila handiagoarekin egitea, eta entzuleari kontaketa aberatsagoa eskaintzea. Alderdi hori funtsezkoa da kontaketa gisako testu-generoa lantzeko.

Informazioaren antolaketari dagokionez, alde kualitatibo nabarmena identifikatu da aurretestuetatik ondotestuetara: informazioa bera antolatuago agertzen da eta, horretarako, bereziki, antolatzaile ugariago eta askotarikoagoak erabili dituzte ondotestuetan.

Ikasleen jarioan ere aldea ikusi da. Isilik geratu orde, komunikazio-estrategia gutxi batzuk garatzeko aukera identifikatu da: hitzen bat esaten ez dakitenean berdinkideei laguntza eskatu eta berdinkideek laguntza eskaini dute. Eta horrez gain, makuluak ere erabili dituzte diskurtsoa erabat etena izan orde, *continuum* bat bermatzeko.

Hori horrela izanik ere, diskurtso-estrategietan badago oraindik zer landua. Izan ere, ikasleen ekoizpenetan ez dugu birformulatzeko edo adibidetzeko estrategiarik ikusi, eta horrek garamatza sortutako metodologiaren eta diseinuaren baitako egokitzapen batzuk pentsatzera. Izan ere, lanketa modu sistematikoan eta kontzientean diseinatzeak ikasleen ekoizpenetan eragina badu ere, berariaz landu gabeko hizkuntza-moldeetan zuzentasun-akatsak errepikatu dira aurretestuetan zein ondotestuetan. Horrek ere gakoak eskaini diezazkiguke ikasleek dituzten beharrak eta etorkizun hurbilean langai izan daitezkeen alderdiak identifikatzeko.

Horrenbestez, metodologia hau inplementatzeak aldea ekarri du ikasleen ahozko ekoizpenetan. Metodologiak ikasleen rolean aldaketa eragin du, hau da, ikasleak subjektu pasibo izatetik subjektu aktibo izatera pasatu dira sortutako testuinguru hauetan.

Horrez gain, Cenozek eta Gorterre (2017) hizkuntza gutxiagotuen testuinguruetan jokatzeko funtsezkotzat jotzen dute arnagune funtzionalak diseinatzea euskara ikasgelan bertan erabiltzeko. Errutinetan hatsarre horietatik abiatu gara, eta badirudi emaitza esanguratsuak eman ditzakeela ikasleen oinarritzko komunikazioaren garapenean.

Gainera, berresten du Zabalak (2018) azpimarratzen dituen praktika kontziente eta gidatuek garapen-aztarna esanguratsuak eragin ditzaketela, eta ikuspegi soziodiskurt-siboa (Dolz et al., 2010) baliagarria dela praktika horiek diseinatzeko. Hortaz, lanketa modu sistematikoan eta kontzientean diseinatzeak badu eragina ikasleen oinarritzko komunikazio-egituretan sakontzeko egin dugun ibilbide honek erakutsi duen bezala.

Era beran, esan daiteke ahozkoaren lanketa sistematikoa egiteko hizkuntza-errutinak lagungarri direla, eta, beraz, marko teorikoan jasotako ingeniari-tza didaktikorako

oinarri batzuk zehazten dituela. Gainera, irakasleei irizpide argiak eskaintzen dizkie dela ikas-objektuak identifikatzeko, dela aldarnatze-lanak egiteko eta, ondorioz, ahozkoaren oinarritzko komunikazioa ebaluatzeko.

Etorkizunera begira, hiru lan-ildo nagusi aurreikusten ditugu hizkuntza-errutinen lanketari dagokionez. Baga, eremu soziolinguistiko bereko Lehen Hezkuntzako bosgarren eta seigarren mailetarako errutinak diseinatu, gelaratu eta azterketa zehatzak egitea. Biga, bigarren gune soziolinguistikora soilik mugatu orde, lehen eremuko ikas-tetxeetan gelaratzeko moduko errutinak sortzeko arretaguneak eta erronka linguistiko zein kulturalak zehaztea eta esperientzia pilotuak abiaraztea. Higa, irakasleen prestakuntzan sakondu eta berau ikertzea; izan ere, prozesu hauek gauzatu ahal izateko ez da aski material eta metodologia zehatzak izatearekin, beharrezkoa da irakasleak metodologia honetan trebatzea eta ahalduntzea.

8. ERREFERENTZIAK

- Alonso, I. & Azpeitia, A. (2023). Matematikaren eta euskararen trataera integrala: zein elkarrekintza didaktiko dira lagungarri arloko ikaskuntzan sakontzeko? *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica*, 31, 115-145. https://doi.org/10.37261/31_alea/5
- Alonso, I. & Bidegain, E. (2023). Euskararen eta euskal kulturaren irakaskuntzarako gako batzuk. *Erria*, 11, 32-27.
- Amorrortu, E., Ortega, A. & Goirigolzarri, J. (2017). Euskararen hiztun aktibo bihurtzeko gakoak, *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 104(3), 11-49.
- Arias-Hermoso, R. & Imaz, A. (2023). Exploring multilingual writers in secondary education: insights from a trilingual corpus. *European Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 1-26. <https://doi.org/10.1515/eujal-2023-0022>
- Bain, D. (1994). Problemas psicopedagógicos de la lengua oral: las lecciones de una experiencia. *Comunicación, Lengua y Educación*, 23, 91-115.
- Blanco, J.A. (2007). Bilingüismo: la lengua materna ante la globalización. *Gist: Education and Learning Research Journal*, 2, 39-48.
- Bruner, J.S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R.J. Jarvella & W.J.M. Levelt (arg.), *The child's concept of language*. Springer-Verlag.
- Bruner, J.S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje* (compilación de José Luis Linaza). Alianza Editorial.
- Bruner, J.S. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Paidós.
- Bulté, B. & Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. In A. Housen, F. Kuiken & I. Vedder (arg.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA* (50.-68. or.). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.32.02bul>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Diaz de Gereñu, L., Manterola, I. & García-Azkoaga, I. (2021). *Euskara oinarri eta elea-niztasuna helburu: hizkuntzen garapena eta erabilera aztergai*. UPV/EHU.

- Dolz, J. (2006). Ez da nahikoa hizkuntza bat erabiltzea; mintzamenak irakasgaia ere izan beharko luke. In *Eusko Ikaskuntzaren solasaldiak*. <https://www.eusko-ikaskuntza.eus/fr/solasaldiak/joaquim-dolz-mestre-hizkuntzen-didaktikan-eta-irakasleen-prestakuntzan-katedraduna-genevako-unibertsitatean-ez-da/ea-0352002001E/>
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2010). Sequências didáticas para o oral e para a escrita: a apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz, *Gêneros orais e escritos na escola* (95.-128. or.). Mercado de Letras.
- Dolz, J. & Mabilard J.-P. (2020). Enseigner la compréhension de l'oral : un projet d'ingénierie didactique. In J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (arg.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (109.-130. or.). Presses Universitaires de Namur.
- Dumais, C. (2013). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. *Enunciación*, 18(1), 140-151. <https://doi.org/10.14483/22486798.7489>
- Euskalgintzaren Kontseilua. (2021). *Batuz aldatu: hizkuntza-politiketan eragiteko adostasun soziala*. https://www.ehige.eus/wp-content/uploads/2021/06/BATUZ-ALDATU_EUS.pdf
- Eusko Jaurlaritza. (2020). VI. Mapa Soziolinguistikoa 2016.
- Eusko Jaurlaritza. (2023). 77/2023 Dekretua, maiatzaren 30ekoa, Oinarritzko Hezkuntzaren curriculumaz zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa.
- Eusko Jaurlaritza. (2023). VII. Inkesta Soziolinguistikoa 2021: Euskal Autonomia Erkidegoa.
- Eusko Jaurlaritza. (2024). Aroa: euskara indarberritzeko eta euskaldunok ahalduntzeko marko estrategikoa.
- Fallarino, N., Leite Méndez, A.E. & Cremades, R. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil y Primaria en un centro público. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 319-328. <https://doi.org/10.5209/rced.63349>
- Gagnon, R. & Dolz, J. (2016). Enseigner l'oral en classes hétérogènes : quelle ingénierie didactique ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 136, 109-130. <https://doi.org/10.4000/dse.1405>
- García, L. & Arratibel, N. & Azpeitia, A. (2022). Hizkuntza tutoretza HUHEZIn: hezkuntza graduatuko ikasle eta tutoreen ebaluazioa. In B. Muguruza & I. Epelde (arg.), *Gazte eleaniztuna: mintzalari eta mintzagai* (107.-126. or.). UPV/EHU.
- García-Azkoaga, I. & Zabala, J. (2015). Plurilingüismo e interacción en la escuela: nuevas herramientas para un análisis sociolingüístico. In I. García-Azkoaga & I. Idiazabal (arg.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (61.-78. or.). UPV/EHU.
- García-Azkoaga, I., Zabala, J. & Bengoetxea, O. (2019). Ahozko euskararen erabilera eskolan: gako zenbait irakasleen prestakuntzarako. In *Fontes*

- Linguae Vasconum 50 urte* (267.-282. or.). Nafarroako Gobernua. <https://doi.org/10.35462/fontes50urte.17>
- Gartzia, J. (2008). *Ahozko komunikazio gaitasuna lantzeko eskuliburua*. Alberdania.
- Gartziarena, M. (2024). Etorkizuneko irakasleak eta euskara: identitate eta ikuspegi linguistikoak. *Fontes Linguae Vasconum*, 137, 111-135. https://doi.org/10.35462/flv137.5_137
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: studies of immersion and bilingual education*. Newbury House Publishers.
- Guillemin S. & Ticon, J. (2020). Quelles pratiques de l'enseignement de l'oral au secondaire dans le canton de Vaud ? In J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (arg.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (89.-108. or.). Presses Universitaires de Namur.
- Housen, A. & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461-473. <https://doi.org/10.1093/applin/amp048>
- Housen, A., Kuiken, F. & Vedder, I. (2012). Complexity, accuracy and fluency: Definitions, measurement and research. In *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA* (1.-20. or.). John Benjamins.
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M. & Wheatley, L. (2019). Teacher-student dialogue during classroom teaching: does it really impact on student outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4/5), 462-512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>
- Huarte, M. & Ozerinjauri, J. (2012). Interakzioaren garrantzia euskararen sarrera goiztiarrean. In *Mendebalde Kultur Alkartaren XVI. Jardunaldiak: Hizkuntzaz Jabetzen* (0-6) (183.-208. or.). Mendebalde.
- ISEI-IVEI. (2023). *2018-2022 Ebaluazio diagnostikoa: etapa amaierako txosten exekutiboa*. Eusko Jaurlaritza.
- Iurrebaso, I. (2021). Euskarazko hizkuntza gaitasuna eta erabilera: zer dago indartsuen? Zer ahulen? *Hermes*, 69, 24-38.
- Iurrebaso, I. (2023). *Hizkuntza gutxituen jarraipena, ordezkapena eta indarberritzea neurtzeko demolinguistikazko tresna metodologikoak garatzen. Euskal Herrirako aplikazio praktikoa* [Doktore-tesia, UPV/EHU]. ADDI. <https://addi.ehu.es/handle/10810/60061>
- Jauregi, P. (2020). *Aldahitz ikerketa: uler-saioak metodologia*. Soziolinguistika Klusterra.
- Kormos, J. (2011). Task complexity and linguistic and discourse features of narrative writing performance. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 148-161. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.02.001>
- Krashen, S.D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press Inc.
- Larringan, L.M. & Idiazabal, I. (2012). Sekuentzia didaktikoa: ekintza didaktikoaren zutabe eta ardatz minimoki fidagarria. *Ikastaria*, 18, 13-44.
- Larsen-Freeman, D. (2006). The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, 27(4), 590-619. <https://doi.org/10.1093/applin/aml029>

- Larsen-Freeman, D. (2009). Adjusting expectations: the study of complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 579-589. <https://doi.org/10.1093/applin/amp043>
- Mahan, K.R. (2020). *Teaching Content and Language Integrated Learning (CLIL): classroom practices and student perspectives in three Norwegian classrooms* [Doktore-tesia, University of South-Eastern Norway]. USN. <https://hdl.handle.net/11250/2654544>
- Manterola, I. (2024). Hacia una revisión del estatus didáctico del castellano en los dispositivos plurilingües para la escolarización en euskera. In A. Bier & D. Lasagabaster (arg.), *El fomento del multilingüismo en contextos con lenguas minorizadas* (85.-107. or.). UPV/EHU.
- Mavrou, I. (2016). Complejidad, precisión, fluidez y léxico: una revisión. *Moderna Sprak*, 1, 49-69. <https://doi.org/10.58221/mosp.v110i1.7894>
- Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: a research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics*, 24(4), 492-518. <https://doi.org/10.1093/applin/24.4.492>
- Ortega, A. (2017). Gazteen hiztun-profil berriak eta ideologia berriak. In J. Goirigolzarri, X. Landabidea & I. Manterola (arg.), *Euskararen biziberritzea: marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen* (79.-100. or.). UEU.
- Ortega, A. & Manterola, I. (2022). 40 años de revitalización del euskera: investigación y cultura lingüística. In E. Eggert & B. Peter (arg.), *Kultur(en) der regionalen Mehrsprachigkeit / Culture(s) du plurilinguisme régional / Cultura(s) del plurilingüismo regional: Kontrastive Betrachtung und Methoden ihrer Untersuchung und Bewertung* (267.-307. or.). Peter Lang.
- Palloti, G. (2009). CAF: defining, refining and differentiating constructs. *Applied Linguistics*, 30(4), 590-601. <https://doi.org/10.1093/applin/amp045>
- Perez Lizarralde, K. (2014). *Irakasleen prestakuntza ahozko hizkuntzaren lanketa eskolan sustatzeko: praktika gogoetatsuan oinarritutako prozesu baten azterketa* [Doktore-tesia, Mondragon Unibertsitatea]. Ebiltegia. <https://doi.org/10.48764/s421-5f82>
- Perez, K., Azpeitia, A. & Ozaeta, A. (2021). *Irakasleen prestakuntza gogoetatsua, hezkuntza berritzeko giltza*. Mondragon Unibertsitatea.
- Rodriguez Buitrago, A.G. & Sandoval-Estupiñán, L. (2022). El valor de la confianza en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, 20(1), 40-57. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i1.3966>
- Ruiz Bikandi, U. (1990). La segunda lengua en el preescolar: una propuesta de diseño. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5, 57-68. <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820920>
- Ruiz Bikandi, U. (2010) *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan*. UPV/EHU.
- Ruiz Bikandi, U. & Camps, A. (2007). Corrientes en investigación educativa y formación del profesorado: una visión de conjunto. *Cultura y Educación*, 19(2), 105-122. <https://doi.org/10.1174/113564007780961606>
- Sainz Osinaga, M., Garro, E., Ozaeta, A., Azpeitia, A. & Alonso, I. (2012). Debate soziozientifikoa herritar kritikoa formatzeko lanabes: Sekuentzia Didaktiko baten proposamena. *Ikastaria*, 18, 153-178.

- Sarasua, J. (2013). *Hiztunpolisa: euskaltasunaren norabideaz apunteak*. Pamiela.
- Sénéchal, K. (2020). Quels obstacles à la mise en œuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? In J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (arg.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (131.-149. or.). Presses Universitaires de Namur.
- Skehan, P. & Foster, P. (2001). Cognition and tasks. In P. Robinson (arg.), *Cognition and second languages instruction* (181.-205. or.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.009>
- Sotillo, S.M. (2000). Discours functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning & Technology*, 4(1), 82-119. <https://doi.org/10.64152/10125/25088>
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Laia.
- Wolfe-Quintero, K., Shunji, I. & Hae-Young, K. (1998). *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy, and complexity*. University of Hawaii Press.
- Zabala, J. (2018). *Ahozko komunikazioa irakastea: norabide bat ahozko hizkuntzaren argitan*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzua.
- Zabalza, M.A. (2010). *Didáctica de la Educación Infantil*. Narcea. (Jatorrizko obra 1987an argitaratua)
- Zalbide, M. (1998). Normalización lingüística y escolaridad: un informe desde la sala de máquinas. *Revista Internacional de los Estudios Vascos*, 43(2), 355-424.

Genero-alborapena Elia itzultzaile automatikoan, euskaratik gaztelaniarako norabidean

El sesgo de género en la traducción automática realizada por Elia del euskera al español

Gender bias from Basque into Spanish by the machine translator Elia

Klara Ceberio Berger
Elhuyar Fundazioa
k.ceberio@elhuyar.eus
<https://orcid.org/0000-0001-7526-2775>
Aitziber Elejalde
Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
aitziber.elejalde@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0002-8784-3283>
Elizabete Manterola Agirrezabalaga
Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
elizabete.manterola@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0001-6622-0629>

Eneko Sagarzazu Martinez
Elhuyar Fundazioa
e.sagarzazu@elhuyar.eus
<https://orcid.org/0009-0001-3937-7054>
Zuriñe Sanz-Villar
Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
zurine.sanz@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0002-2281-2574>
Naroa Zubillaga Gomez
Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
naroa.zubillaga@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0001-8181-2622>

DOI: <https://doi.org/10.35462/flv140.5>

Ikerketa-lan hau KSIgunek enpresa-unibertsitatea lankidetzat sustatzeko Konexioak deialdiaren 2023ko edizioko diru-laguntzari esker egin da. Deialdi horren helburua da goi-mailako hezkuntzako ikastetxeen eta EAEko kultura eta sormen sektoreetako eragileen arteko lankidetzan oinarritutako prestakuntza- eta transferentzia-proiektuak sustatzea, eta garatzen laguntzea. Elhuyar eta UPV/EHUko TRALIMA-ITZULIK ikerketa-taldeko ikertzaileon kezkak konpartituak dira itzulpen automatikoak eskaintzen dituen kalitateari dagokionez eta dirulaguntza horri esker gaia jorratzeko aukera izan dugu. Halaber, TRALIMA/ITZULIKen lanaren barruan kokatzen da (GIU21-060).

Jasotze data: 2025/02/11. Behin-behineko onartze data: 2025/04/22. Behin betiko onartze data: 2025/10/02.



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago.

LABURPENA

Ezagun da tresna elikatzeko erabiltzen dituzten adibideetatik ikasten dutela itzultzaile automatikoeak eta testuetan dauden alborapen eta estereotipoak barneratzen eta errepikatzen dituztela. Arazo hori are nabarmenagoa da genero gramatikalik ez duten hizkuntzetatik genero gramatikala markatzen duten hizkuntzetara itzultzean, hala nola euskaratik gaztelaniara. Lan honetan genero-alborapenaren gaia aztertuko da. Horretarako, normalean estereotipo femenino eta maskulinoekin lotutako adjektibo eta lanbideen hitz-zerrendak osatu ditugu. Zerrenda horietako hitzak dituzten adibide andana bildu dugu hiru testu-generotan banatuta. Helburua izan da emaitza horiek aztertzea eta balorazio bat egitea.

Gako hitzak: genero-alborapena; itzulpen automatikoa; euskara; gaztelania.

RESUMEN

Es bien sabido que los sistemas de traducción automática aprenden de los ejemplos que se utilizan para entrenarlos y que replican los sesgos y estereotipos que existen en los textos. Ese problema resulta aún más evidente cuando se traduce de una lengua sin género gramatical a otra que marca el género a nivel gramatical, como del euskera al español. En este trabajo se analizan los sesgos de género. Para ello, se han creado listas de adjetivos y profesiones que se relacionan con estereotipos femeninos y masculinos. Se han recopilado numerosos ejemplos que contienen palabras de dichas listas y que pertenecen a tres géneros textuales. El objetivo ha sido analizar los resultados y hacer una valoración.

Palabras clave: sesgo de género; traducción automática; euskera; español.

ABSTRACT

It is well known that machine translation models learn from the examples used to train them and replicate the biases and stereotypes present in the texts. This is an issue that becomes even more pronounced when translating from languages without grammatical gender to those that do, such as from Basque to Spanish. In this study, we analyze gender bias. Specifically, we have created lists of adjectives and professions typically associated with feminine and masculine stereotypes, compiling numerous examples across three textual genres. Our goal has been to analyze these findings and provide an assessment that can inform future improvements in machine translation systems.

Keywords: gender bias; machine translation; Basque; Spanish.

1. SARRERA ETA MOTIBAZIOA. 2. AURREKARIAK. 3. HELBURUAK ETA METODOLOGIA. 3.1. Helburuak. 3.2. Metodologia. 4. EMAITZAK. 4.1. Jatorrizko euskarazko adibideen azterketa. 4.2. Eliak eginiko itzulpenen azterketa kuantitatiboa. 4.3. Azterketa kualitatiboa. 5. IKERKETA-LAN HONEN MUGAK. 6. ONDORIOAK ETA ETORKIZUNeko LANA. 7. ERREFERENTZIAK.

1. SARRERA ETA MOTIBAZIOA

Adimen artifizialaren aro betean gaude, eta aro honek berebiziko aldaketa ekarri du gure bizitzetara. Itzultzaile automatikoa (IA) da, arlo honetan, azken urteetan garapen handia lortu duen teknologietako bat. Teknologia horren erabilera asko zabaldu da gizartean eta, erabilera areagotzen ari den heinean, itzultzaile automatikoei ematen dituzten emaitzen kalitatea ere kezka-iturri bihurtu da. Horien artean, genero-alborapena arazo ezaguna da; izan ere, itzultzaile automatikoei elikatzeko erabiltzen diren adibideetatik ikasten dutenez, algoritmoek testuetan dauden alborapen eta estereotipoak barneratzen eta errepikatzen dituzte. Arazo hori are nabarmenagoa da genero gramatikal markaturik ez duten hizkuntzetatik itzultzean, adibidez, euskaratik gaztelaniarako noranzkoan.

Sistema horien genero-berdintasunaren gaineko kezka oso zabalduta dago ikerkuntza-komunitatean (Hovy et al., 2020; Prates et al., 2020; Savoldi et al., 2021; Stanovsky et al., 2019), eta horien artean aipatu behar dugu Corralen eta Saralegiren lana (2022), hain zuzen ere, azterlan honetan landuko dugun hizkuntza bikotea aztergai baitute.

Itzulpen automatikoan egindako ikerketa horrek bere emaitza eta ondorioak izan dituen arren, Elhuyarren eta TRALIMA/ITZULIK ikerketa taldean beharrezkotzat jotzen dugu hizkuntzaren azterketa sakonagoa egitea, teknologikoki proposamen hobeak egiteko ezinbestekotzat jotzen baitugu testu-mota ezberdinak eta euren itzulpenak aztertzea.

Ikerketa-lan honetan genero-alborapenaren gaia aztertzei irizpideak ezarri ditugu, eta irizpide horiek itzulpen automatikoak proposatzen dituen emaitzetan

genero-alborapena nola agertzen den neurtzeko baliatu ditugu. Horretarako, genero-alborapenarekin zerikusia duten adibideak bildu ditugu; normalean estereotipo femenino eta maskulinoekin erlazionatu daitezkeen hitz-zerrendetan jarri dugu abiapuntua. Esaterako, badira adjektibo batzuk estereotipo femeninoekin lotu ohi direnak (*eder, polit...*) eta, aldiz, badaude maskulinoekin lotu ohi diren beste batzuk (*indartsu, ausart...*).

Lanbideekin ere antzeko zerbait gertatzen dela ikusi dugu; tradizioz gizonezkoak eta emakumezkoak aritu izan diren ogibide-izenen itzulpena berrikustea izan dugu helburu, adibidez, gizonezkoekin lotu ohi direnak: *mekanikariak, enpresariak, zirujauak...*; eta emakumezkoekin erlazionatu izan direnak: *idazkariak, garbitzaileak, zaintzaileak, erizainak...*

Hortaz, eta euskara-gaztelania noranzkoan genero-alborapenaren inguruan aurrera egiteko asmoz, itzulpen automatikoen emaitzetan sakondu nahi izan dugu. Helburua izan da adibide errealetan oinarritutako ikerketa lan bat gauzatzea, aplikazioa izan dezakeena IA sistemen garapenean.

2. AURREKARIAK

Sarreran esan bezala, adimen artifiziala darabilten tresnei askotan egotzi zaie albo-rapena, eta itzulpen automatikoko sistemak ez dira salbuespena horretan. Horiek ere genero-alborapena erakusten dutenaren inguruko kezka oso zabaldua dago ikerkuntza-komunitatean (Ariño-Bizarro & Ibarretxe-Antuñano, 2024; Hovy et al., 2020; Monzó-Nebot & Tasa-Fuster, 2024; Prates et al., 2020; Savoldi et al., 2021; Stanovsky et al., 2019). Dena den, Lardellik eta Gromannek (2022) adierazi moduan, genero alde-tik bidezkoak diren itzultzaile automatikoen eremua berri samarra da.

IA tresnek eskainitako emaitzetan genero-alborapena zenbateraino ageri den aztertu dute hainbat ikertzailek, hainbat sistemak emaniko emaitzak alderatuz. Stanovsky et al.-ek (2019) argitaratu zituzten, esate baterako, eskala handian eginiko ebaluazio eleaniztun baten emaitzak, zeinak helburu zuen itzulpen automatikoan genero-alborapena identifikatzea. Analisisirako WinoMT *challenge seta* erabili zuten, *ad hoc* sorturiko esaldiz osatutako corpusa, alegia. Erabilitako sei IA sistemek erakutsi zuten genero-alborapena aztergai izan zituzten zortzi hizkuntzetan.

Argitalpen berriago batean, Costa-jussák et al.-ek (2023) Holistic Bias izeneko *datasetean* oinarritutako hedapena aurkezten zuten: Multilingual Holistic Bias. Ingeleseko 325 esaldi biltzen ditu 50 hizkuntza ezberdinetara itzuliak. Hedapen horren bereizgarria da ingelesezko esaldi anbiguenen itzulpen gisa ez dutela itzulpen bakarria proposatzen generoa markatzen duten xede hizkuntzen kasuan, baizik eta alternatibak ere jasotzen dituela, generoa aintzat hartuz. Eredu generatiboetan alborapena identifikatu eta zuzentzeko erabil daiteke Multilingual Holistic Bias. Hain zuzen ere, Tanek et al.-ek (2024, 3. or.) aipatzen duten moduan: «it has been used to evaluate gender bias in massively multimodal and multilingual MT models [Communication

et al., 2023] and to more adequately produce gender-specific translations with LLMs [Sánchez et al., 2024]». IA tresnez haratago, GPT tresnen emaitzetan ageri diren genero-alborapenak ere izan dira aztergai (Vanmassenhove, 2024).

Genero-alborapena eta IA tresnen emaitzak euskarari lotuta aztergai dituzten lanak urriak dira. Lan honetarako arreta berezia jarri dugu euskara aintzat hartu duten bi ikerlan hauetan: Salaberria et al. (2021), eta Corral eta Saralegi (2022). Lehen lanean, hiru itzultzaile automatiko desberdinek erakusten dituzten genero-alborapenak aztertu dira; hau da, fokua genero-alborapenaren identifikazioan jartzen da. Horretarako, lanbide-zerrenda bat osatu eta hiru itzultzaile automatiko erabiliz itzuli dute, euskaratik gaztelaniara eta gaztelaniatik euskarara, eta generoa esplizitua egiten ez denean, anbiguotasunak bi genero desberdinei nola eragiten dien aztertu dute; emaitzetan ikusi da sistema guztiek genero-alborapena erakusten dutela.

Corralek eta Saralegik (2022), aldiz, genero-alborapenaren zuzenketan jarri dute arreta, eta generorik gabeko hizkuntzentzat baliagarria den teknika berritzaile bat ikertu eta garatu dute. Proposatutako teknikak bi metodo uztartzen ditu: batetik, alborapena duen sistema neuronalak balia dezakeen metodo bat, adibide orekatuetatik ikasiz, alborapen hori zuzentzeko; bestetik, genero-informazioa modu esplizituan txertatzeko metodo bat, sistema neuronalak balia dezakeena genero gramatikalik gabeko hizkuntzen kasuan. Ikerketa horren emaitza oso baliagarria da itzultzaile automatikoek duten genero-alborapena zuzentzeko; bereziki, generorik gabeko hizkuntzetatik itzultzeko aukera ematen duten itzultzaile automatikoena. Halaber, sortutako horri esker, urrats garrantzitsua egin da genero-alborapenik gabeko itzulpen automatikoa lortzeko bidean.

Euskarari loturiko azterketa horiek informatikarien ikuspegitik gauzatu dira, eta García Gonzálezek dioen moduan (2024, 178. or.): «[...] research on and development of MT systems has been mostly carried out without considering the possible contributions of translators and translation researchers to the topic». Elhuyarren eta TRALIMA/ITZULIK ikerketa-taldearen helburua da testu errealetan eta itzulpengintza- eta hizkuntza-ikuspegi batetik aztertzea genero-alborapena IAK eskainiriko emaitzetan. Horretarako, hizkuntzalari bat eta bost itzultzaile aritu gara ikerketa proiektu honetan lanean.

3. HELBURUAK ETA METODOLOGIA

3.1. Helburuak

Ikerlan honen helburu nagusia da testu errealetatik abiatuta, euskaratik gaztelaniara itzultzean, genero-alborapenaren gaia aztertzea, eta joera nagusiak zein diren erakustea. Horretarako, estereotipatutako hitzak sailkatu eta irizpideak jarri ditugu IAren emaitzak ebaluatzeko. Azkenik, emaitza horien balorazioa egin ondoren, itzulpen automatikoko sistemak hobetzeko bideak zein izan daitezkeen proposatuko dugu.

3.2. Metodologia

Atal honetan, aztertu dugun corpora nola eratu dugun zehaztuko dugu, hitz-zerrendaren osaera eta testuen jatorrian sakonduz. Ondoren, datu horiek ustiatzeko erabili ditugun irizpideak ere zehaztuko ditugu.

3.2.1. Zerrendak osatzea

Jakina da euskarak ez duela ageriko genero gramatikalik, ez behintzat izenaren edo adjektiboen morfologian (Euskaltzaindiaren Gramatika Batzordea, 2021), inguruko hizkuntza erromanikoetan gertatzen denaren kontrara. Baina badira salbuespen batzuk, aditz alokutiboetan edota ahaidetasun-mailak adierazterakoan, adibidez. Horregatik, itzultzaile automatikoek zailtasunak izaten dituzte euskara bezalako genero markaturik gabeko hizkuntza batetik gaztelania bezalako generodun hizkuntza batera itzultzean, jatorrizko testuak ez baitu horri buruzko informaziorik ematen. Genero-alborapenaren gaian sakondu nahian, euskaratik gaztelaniara itzultzean genero-hautua egin behar duen adibideetara jo nahi izan dugu. Horrelako adibide errealak topatu nahian argitaratuta dauden testuetan, pertsonaren generoa adierazi behar den adibideak hartu ditugu, itzultzaile automatikoak zein hautu egin dituen aztertzeko.

Azterketa honetarako lehen pausoa estereotipo femeninoekin edo maskulinoekin lotu ohi diren adjektibo eta lanbide-zerrendak osatzea izan da. Zerrenda horiek osatzeko Elhuyarren hiztegien arloan egindako zenbait ikerlani (Sagarzazu, 2022) eta euskararen erabilera ez-sexistaren inguruko lanei (Barquín, 2008; Begira, 2016; Fernández, 2018) erreparatu diegu.

Adjektiboen kasuan, femeninoen eta maskulinoen antzeko kopurua hautatu dugun arren, lanbideen kasuan, desoreka nabarmena dago. Izan ere, gehien aipatzen diren lanbideetan, maskulinoztat jotzen diren lanbide dezente gehiago topa liteke, eta, lanbideen zerrenda luzeago bat bagenuen ere, ezinezkoa zen guztiak kontuan hartzea. Horregatik, estereotipo femenino eta maskulinoen arabera baliatutako iturri nagusia datu estatistikoen arabera osatutako lanbide ohikoenen zerrenda bat izan da (Sánchez et al., 2023).

1. eta 2. taulek erakusten dute azterketan baliatu dugun zerrenda estereotipo femeninoen eta maskulinoen artean banatuta.

1. taula. Adjektiboen zerrenda

Adjektiboak (56)	Femeninoak (29)	<i>adeitsu, abul, amatiar, atsegin, bare, bihozbera, biktima, delikatu, eder, esaneko, eztitsu, fin, hunkibera, irrazional, limurtzaile, lirain, maitekor, makal, martir, mendeko, negarti, otzan, pertxenta, polit, sakrifikatu, seduktore, sentibera, sentikor, zaintzaile</i>
	Maskulinoak (27)	<i>adoretsu, agresibo, ahobero, anbiziotsu, andrezale, ausart, baldar, bortitz, burujabe, erasokor, erasotzaile, gihartsu, gonazale, harro, harroputz, heroi, hornitzaile, indartsu, latz, lehiakor, menderatzaile, mozkor, oldarkor, trakets, trebe, zapaltzaile, zarpail</i>

2. taula. Lanbideen zerrenda

Lanbideak (51)	Femeninoak (16)	<i>aurkezle, dantzari, diseinatzaile, erizain, farmazialari, garbitzaile, bezitzaile, idazkari, ile-apaintzaile, irakasle, itzultzaile, kutxazain, psikologo, saltzaile, zaintzaile, zerbitzari</i>
	Maskulinoak (35)	<i>abeltzain, ikertzaile, abokatu, informatikari, aholkulari, ingeniari, aktore, iturgin, albañtari, kazetari, argazkilar, mediku, arkitekto, mekanikari, arrantzaile, musikari, artzain, nekazari, enpresaburu, politikari, enpresari, sukaldari, entrenatzaile, teknikari, epaile, youtuber, funtzionario, zientzialari, gidari, zinemagile, idazle, zurgin, igeltsero, zuzendari, ikerlari</i>

3.2.2. Corpusaren osaketa

Itzulpen automatikoan gertatzen den genero-alborapenaren fenomenoaz aztertzeko corpus elebidun bat sortu dugu. Corpus hori osatzeko euskarazko testuak Elhuyarren Dabilena corpusetik (<https://dabilena.elhuyar.eus/>) erauzi ditugu. Testu-aniztasuna bermatzeko asmoz, hiru arlotako testuak hartu ditugu, egiaztatu nahi zelako arloak eraginik izan ote dezakeen itzulpen automatikoaren emaitzetan. Batetik, literatura-arloan, narratiba-generoko testu-laginak hautatu ditugu; bestetik, kazetaritza-arloko testuetara jo dugu, eta, azkenik, zientzia-dibulgazioko testuak ere kontuan hartu ditugu, itzultzaile automatikoak horietan denetan nola jokatzen duen aztertzeko.

Honenbestez, aurreko atalean aipatu ditugun zerrenda horietako hitzak oinarri hartuta, agerpen horiek dituzten adibideak bildu ditugu, eta Elhuyarren Elia itzultzaile automatikoa (<https://elia.eus/itzultzailea>) erabili dugu guztiak itzultzeko. Ikerlan honetako corpusa, hortaz, Dabilena corpusetik ateratako testu errealez eta itzultzaile automatikoa erabiliz egindako itzulpenez osatua dago.

3.2.3. Azterketarako irizpideak

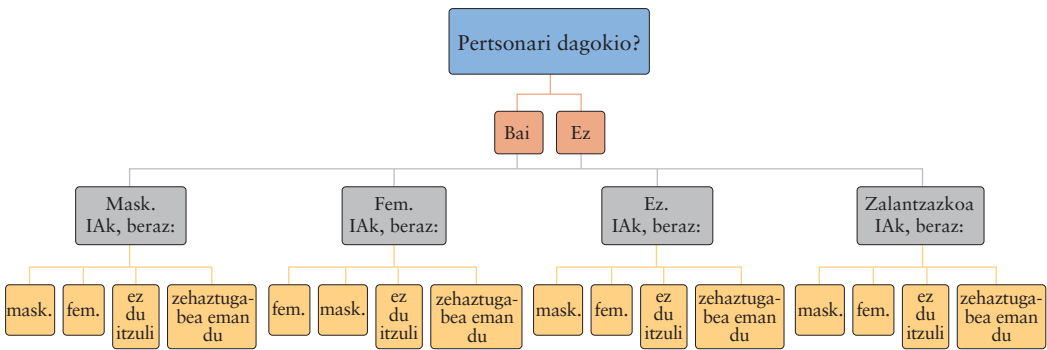
Hasteko argitu nahi genuke itzultzaile automatikoen, oraingoz, esaldiz esaldi itzul-tzen dutela testua; tresnarentzat itzulgaia puntutik puntura¹ dagoen karaktere-segida da, eta ez du bestelako testuingururik kontuan hartzen. Emaitzak aztertzean hori kontuan hartzea ezinbestekoa izan da, askotan, eskuzko itzulpenak egitean askoz infor-mazio gehiago izaten baitu itzultzaileak eta maiz generoari dagokion informazioa tes-tuingurutik eskuratu baitaiteke. Ikertzaileok testuingurua ikusgai izan dugu unitate bakoitzean, baina esaldi-mailako informazioan oinarritu gara azterketa egiteko.

Bestalde, azterketa honetan genero-hautuari dagozkion emaitzetan jarri dugu aten-tzioa, ez ditugu kontuan hartu itzultzaile automatikoen egin ditzaketen bestelako aka-tsak, ezta horiek markatu ere. Itzultzaile automatikoaren emaitzetan genero-alborape-nik gertatzen den aztertzeko, irizpide hauen arabera markatu behar izan dugu adibide bakoitza:

1 Puntuak bakarrik ez, bestelako puntuazio-markek ere esaldi amaiera markatzen dute: galdera-, harridu-ra-ikurra... Esan behar da, baita ere, puntu guztiak ez direla esaldi amaieren marka euskaraz.

- Euskarazko adibidea aztertu:
 - Jatorrizko testuan agertzen den adjektiboak edo lanbideak pertsonari erreferentzia egiten dion ala ez markatu: Bai/Ez
 - Generoa esplizitatzen den ala ez markatu: Bai/Ez/Zalantzazkoa
 - Generoa esplizitua bada, zein generotakoa den adierazi: Mask./Fem.
- Gaztelaniazko itzulpena aztertu. Euskarazko testuan pertsonari erreferentzia egiten dioten kasuak besterik ez dira kontuan izan, edozein delarik ere euskaraz markatutako aukera (maskulinoa, femeninoa, genero ez esplizitatua ala zalantzazko kasua):
 - Itzulitako adjektibo edo lanbidearen generoa zein den markatu: Fem./Mask./Zehaztugabea/Ez du itzuli
 - Jatorrizko testuko generoarekin bat datorren ala ez markatu: Bai/Ez
 - Adjektiboaren edo lanbidearen estereotipoarekin bat datorren ala ez markatu: Bai/Ez

1. irudian laburbiltzen dira aipatutako pauso horiek guztiak:



1. irudia. Azterketan erabilitako irizpideak.

Corpus zabal eta esanguratsua osatu dugu. Guztira 11.631 adibide baliagarri bildu dira modu honetan banatuak:

- Literaturako adibideak: 4.959
- Kazetaritzako adibideak: 3.579
- Zientziako adibideak: 3.093

Adjektibo eta lanbideen zerrenden arabera:

ADJEKTIBOAK: 3.214

- Maskulino gisa estereotipatuak: 1.558 (% 48,4)
- Femenino gisa estereotipatuak: 1.656 (% 51,6)

LANBIDEAK: 8.336

- Maskulino gisa estereotipatuak: 6.134 (% 73,6)
- Femenino gisa estereotipatuak: 2.202 (% 26,4)

Adibide-kopuruak domeinuka, motaka eta generoka banatuta, aipagarria egiten da zientzia testuetan maskulino gisa estereotipatutako 163 adjektibo agertzen direla, eta femenino gisa estereotipatutakoak 66 besterik ez. Literaturan, maskulinoak 408 eta femeninoak 485 dira; eta kazetaritzan, 579 maskulino eta 469 femenino. Lanbideen kasuan, orokorrean, askoz adibide maskulino gehiago aurkitu dira.

3. taula. Corpusa osatu duten adjektiboen eta lanbide-izenen banaketa domeinuka

	Literatura	Kazetaritza	Zientzia
Adjektibo maskulinoak	408	579	163
Adjektibo femeninoak	485	469	66
Lanbide maskulinoak	1997	1207	1661
Lanbide femeninoak	711	406	531

Alde nabarmenak daude aztertutako unitate-kopuruen artean, batzuk maiztasun handiz agertu baitira, eta beste batzuk maiztasun txikiagoz. Hala, badira corpusean agerpen-kopuru handia izan duten adjektiboak (*ahul*, 182; *fin*, 172 eta *lirain*, 128) eta lanbideak (*aurkezle*, 381; *ikerlari*, 331 eta *argazkilari*, 274). Badira, bestalde, agerpen-kopuru mugatuagoa eduki duten adjektiboak: maskulino gisa estereotipatutakoak (*agresibo*, 6 eta *gonazale*, 7) nahiz femenino gisa estereotipatutakoak (*amatiar*, 2 eta *eztitsu*, 1), eta agerpen-kopuru mugatuko lanbideak: femenino gisa estereotipatutakoak (*kutxazain*, 35 eta *ile-apaintzaile*, 7) eta maskulino gisa estereotipatutakoak (*iturgin*, 78 eta *albaitari*, 68).

4. EMAITZAK

Atal honetan, hasteko, jatorrizko euskarazko testuei dagozkien datuak aztertzen dira, eta, ostean, itzulpenei dagozkienak. Atalaren lehenengo zatian, datu kuantitati-boetan jarriko dugu arreta eta, amaieran, ikuspegi kualitatibo batetik begiratuko diegu aztertutako adibideei.

4.1. Jatorrizko euskarazko adibideen azterketa

Euskarazko jatorrizko unitate gehienek ez dute kasu gramatikalik markatu: estereotipo maskulinoarekin lotutako adjektiboen % 72,1ean eta femeninoarekin lotutako kasuen % 59,5ean gertatu da hori, eta maskulino gisa estereotipatutako lanbideen % 79,4an eta femenino gisa estereotipatutako kasuen % 74,9an. Datuok erakusten dutenez, tradizioz maskulino gisa estereotipatuta egon diren lanbide eta adjektiboetan ohikoagoa da genero gramatikalik ez markatzea. Bigarren aukerarik ohikoena da maskulinoa markatzea maskulinoztat nahiz femeninoztat hartutako lanbideetan, bai eta maskulinoztat hartutako adjektiboetan ere. Ordea, femeninoztat hartutako adjektiboen kasuan, gehiago dira femenino gisa markatutako adjektiboak maskulinoztat markatutakoak baino. Zalentzazko kasuak gutxienak izan dira beti.

4. taula. Genero gramatikala markatzea euskarazko jatorrizko unitateetan (lanbideak)

Lanbideak	Abs.	%	Lanbideak	Abs.	%
Maskulinoztat jotakoak			Femeninoztat jotakoak		
Maskulinoa	1004	16,4	Maskulinoa	290	13,2
Femeninoa	168	2,7	Femeninoa	217	9,8
Zehaztugabea	4867	79,4	Zehaztugabea	1648	74,9
Zalantza	92	1,5	Zalantza	46	2,1
Guztira	6131	100	Guztira	2201	100

5. taula. Genero gramatikala markatzea euskarazko jatorrizko unitateetan (adjektiboak)

Adjektiboak	Abs.	%	Adjektiboak	Abs.	%
Maskulinoztat jotakoak			Femeninoztat jotakoak		
Maskulinoa	316	19,8	Maskulinoa	279	16,4
Femeninoa	92	5,8	Femeninoa	368	21,7
Zehaztugabea	1151	72,1	Zehaztugabea	1011	59,5
Zalantza	37	2,3	Zalantza	41	2,4
Guztira	1596	100	Guztira	1699	100

6. taulan generorik markatu ez duten adibideak jaso dira. Lehenbiziko adibideak *funtzionario* hitza ageri du, eta gizon nahiz emakume bati egin diezaioke erreferentzia. Bigarren adibideak *idazkari* hitza ageri du, tradizioz femenino gisa estereotipatutako lanbidea. Azken bi lerroek adjektiboak erakusten dituzte, *trakets*, estereotipo maskulinoarekin lortu ohi dena eta *adeitsu*, femenino gisa estereotipatua.

6. taula. Generorik markatzen ez duten adibideak

Maskulinoztat jotako adibidea	Kontua da ukoa jasota nengoela, agiriak <i>funtzionarioei</i> erakutsiak nituela ordurako, ikusi nindutela, alegia.
Femeninoztat jotako adibidea	Barne Ministroaren <i>idazkariarekin</i> mintzatu naiz.
Maskulinoztat jotako adjektiboa	Ebasle gehienak <i>trakets</i> samarrak dira, ez dakite disimulatzen, baina zer esan behar die harrapatuta ere?
Femeninoztat jotako adjektiboa	Paristik urrun, hexagonoan barreiatuta ginduzkatenean instrukzio epailearenera eraman izan gintuztenean bezala, hegazkin-zerbitzari <i>adeitsuen</i> irribarreen hartzaile, beste bidaiari guztiak bezala....

Datuek ere egiaztatu dutenez, estereotipo femeninoarekin loturiko adjektiboek markatzen dute gehien generoa, femeninoa, hain zuzen ere. Alegia, ezarritako estereotipoarekin egin dute bat. Adibide argienak 5. taulan agertutakoak dira: *eder*, *lirain*, *pertxenta* eta *polit*. Kasu horiek guztiak femenino gisa markatu dira gehienbat. Femeninoztat markatutako adjektiboen portzentajea bereziki altua da literatura testuetan *eder* adjektiboaren kasuan, 5. taulan ageri den datu orokorra baino 10 puntu altuagoa da eta (% 68). Maskulinoztat markatutako kasuak urriak izan dira. *Pertxenta* adjektiboa izartxo batekin markatu dugu, adjektibo hori femeninoa baita berez, eta ez maskulinoa, eta, hain zuzen ere, ez da identifikatu maskulinoan erabiltako kasurik.

7. taula. Femenino gisa estereotipatutako adjektibo batzuk euskarazko testuetan nola markatu diren

	Femeninoa %	Maskulinoa %	Generorik ez %	Zalantza %
<i>Eder</i>	57,7	7,3	27,6	7,3
<i>Lirain</i>	56,7	14,6	33,3	1,6
<i>Pertxenta*</i>	59,1	0	40,9	0
<i>Polit</i>	53,3	3,3	29,9	11,4

4.2. Eliak eginiko itzulpenen azterketa kuantitatiboa

4.2.1. Jatorrizkoan generoa markatuta duten kasuak

Eliak emandako emaitzei erreparatuta, joera nagusi bat egiaztatu daiteke: jatorrizko testuak generoa markatzen duen kasuetan, IAK mantentzera jo du, hots, maskulinoa maskulino gisa itzulita eta femeninoa femenino gisa itzulita. Halaxe gertatu da lanbideen kasuan (maskulino gisa estereotipatutako kasuen % 93,7an eta femenino gisa estereotipatutako kasuen % 78,3an), bai eta adjektiboen kasuan ere (estereotipo maskulinoarekin loturiko kasuen % 85,4an eta femeninoarekin lotutako kasuen % 79,6an). Ikus daitekeenez, lanbideetan handiagoa da generoen arteko aldea adjektiboetan baino. Horrek iradoki lezake maskulinoranzko joera nabarmenagoa dela lanbideen inguruan jardutean. Gainera, bai lanbideetan, bai adjektiboetan, ohikoagoa da Eliak generoa mantentzea estereotipo maskulinoarekin loturiko hitzekin femeninoarekin loturikoekin baino. Gainerakoan, genero gramatikala kazetaritza-testuetan

mantendu da gehien (maskulinoa kasuen % 97an mantendu da, eta, femeninoa, kasuen % 92an). Hiru testu-motetako emaitzak antzekoak dira, hala ere. Jatorrizko testuak zehaztutako generoa mantendu ez bada, IAK ezabatu edo modu zehaztugabea itzuli duelako izan da.

8. taula. Genero gramatikalaren itzulpena jatorrizkoan estereotipo maskulinoarekin (ezkerrean) eta femeninoarekin (eskuinean) lotu denean (lanbideak)

Lanbideak	Abs.	%	Lanbideak	Abs.	%
Maskulinoa > Maskulinoa	941	93,7	Femeninoa > Femeninoa	170	78,3
Maskulinoa > Femeninoa	12	1,2	Femeninoa > Maskulinoa	30	13,8
Maskulinoa > Zehaztugabea	19	1,9	Femeninoa > Zehaztugabea	13	6,1
Maskulinoa > Ezabaketa	32	3,2	Femeninoa > Ezabaketa	4	1,8
Guztira	1004	100	Guztira	217	100

9. taula. Genero gramatikalaren itzulpena jatorrizkoan estereotipo maskulinoarekin (ezkerrean) eta femeninoarekin (eskuinean) lotu denean (adjektiboak)

Adjektiboak	Abs.	%	Adjektiboak	Abs.	%
Maskulinoa > Maskulinoa	270	85,4	Femeninoa > Femeninoa	293	79,6
Maskulinoa > Femeninoa	5	1,6	Femeninoa > Maskulinoa	35	9,5
Maskulinoa > Zehaztugabea	13	4,1	Femeninoa > Zehaztugabea	11	3
Maskulinoa > Ezabaketa	28	8,9	Femeninoa > Ezabaketa	29	7,9
Guztira	316	100	Guztira	368	100

IAK gutxitan aldatu du jatorrizkoan agerian utzitako genero-marka. Ezohikoa izan da maskulinitik femeninorako aldaketa (kasuen % 1,2an lanbideetan eta % 1,6an adjektiboetan). Halaber izan da arraroa jatorrizko genero-marka desagertzea edo neutralizatzea (maskulinoa edo femeninoa > zehaztugabea) edo genero-markadun unitatea ezabatu izana (maskulinoa edo femeninoa > ezabaketa). Joerarik identifikatu bada, femeninitik maskulinora pasatzea izan da, 8. eta 9. tauletan ikus daitekeenez. Femeninitik maskulinorako aldaketa hori lanbideetan gertatu da batez ere.

4.2.2. Jatorrizkoan genero-markarik ez dagoenean

Jatorrizkoak generorik markatu ez duen kasuetan, IAK gehienetan eman duen emaitza maskulinoa izan da. 7. taulako datuek agerian uzten dutenez, Eliak, batez ere, maskulino gisa itzuli ditu maskulino nahiz femenino gisa estereotipatutako adjektiboak nahiz lanbideen izenak. Maskulinorako joera nabarmenagoa da lanbideetan adjektiboetan baino, bereziki maskulino gisa estereotipatutako lanbideetan. Joera horri gutxien eusten diote, berriz, femenino gisa estereotipatutako adjektiboek. Azken kasu horretan, genero-marka jakinik gabe itzultako kasuen proportzioa esanguratsua da (% 28,1). Izan ere, adjektiboen kasuan, ohikoa izan da genero-markarik gabeko kasuak modu zehaztugabea itzultzea, eta horrexek adieraz lezake zergatik den maskulino gisa itzultako adjektiboen proportzioa lanbideena baino baxuagoa.

Halaber, femenino gisa itzulitakoak gutxi dira, oro har, eta femenino gisa estereotipatutako lanbide eta adjektiboetan baino ez da proportzioa % 10 ingurukoa edo goragokoa.

10. taula. Jatorrizkoak genero-markarik zehaztu ez duen adibideetako generoaren zehaztapena (lanbideak)

	Maskulinoztat jotako lanbideak		Femeninoztat jotako lanbideak	
	Abs.	%	Abs.	%
Ez > Maskulinoa	4549	93,5	1256	76,2
Ez > Femeninoa	71	1,5	282	17,1
Ez > Zehaztugabea	105	2,1	43	2,6
Ez > Ezabaketa	140	2,9	67	4,1
Guztira	4865	100	1648	100

11. taula. Jatorrizkoak genero-markarik zehaztu ez duen adibideetako generoaren zehaztapena (adjektiboak)

	Maskulinoztat jotako adjektiboak		Femeninoztat jotako adjektiboak	
	Abs.	%	Abs.	%
Ez > Maskulinoa	791	68,9	531	52,6
Ez > Femeninoa	66	5,7	100	9,9
Ez > Zehaztugabea	181	15,7	284	28,1
Ez > Ezabaketa	112	9,7	95	9,4
Guztira	1150	100	1010	100

4.2.3. Estereotipoarekin bat etortzea

Maskulino gisa estereotipatuta egon arren femenino gisa itzulitako lanbideen eta adjektiboen proportzioa txikia da: maskulino gisa estereotipatutako 27 adjektiboen artetik bederatzi inoiz ez dira femenino gisa itzuli, eta sei % 5eko proportziotik behera geratu dira. Lau adjektibo baino ez dira % 10eko proportziotik gora geratu, *zarpail* delarik proportziorik altuena izan duena (% 32,3). Lanbideei dagokienez, datuak are nabarmenagoak dira: maskulino gisa estereotipatutako 35 lanbideetatik lauk baino ez dute lortu femenino gisa itzulita egon eta % 5eko proportziotik gora egotea; lanbideen 17 kasutan ez da femenino gisa itzulitako kasu bakar bat ere jaso eta 14 kasutan femenino gisa itzulitakoen proportzioa ez da % 5etik igotzen.

Adjektiboen kasuan, jatorrizkoak genero-markarik eduki ez, femenino gisa estereotipatuta egon eta femenino gisa itzuli direnen artean nabarmenenak dira *limurtzaile*, *pertxenta*², *polit*, *eder* eta *delikatu*, guztiak ere % 30eko proportziotik gora.

2 Ikus dezakegunez, jatorrizkoan femenino gisa besterik erabiltzen ez den *pertxenta* adjektiboa Eliak ez du beti femenino gisa itzuli.

Femenino gisa itzulitako lanbideei dagokienez, kasu bat nabarmentzen da: jatorrizkoak genero-markarik ez badu ere, *erizain* hitza maiztasun handiz itzuli da femenino gisa (% 89,2). Haren oso atzetik geratu da hurrengoa, *garbitzaile* (% 36,7).

4.2.4. Adjektibo edo lanbide-izen bat baino gehiago ageri direnean

Interesgarria da ikustea nola Eliak, esaldi berean lanbide desberdinak aipatzen direnean, ez duen genero bera mantentzen kasu guztietarako. Hainbat kasutan, *medikuak* eta *erizainak* aipatu direnean, *médicos* eta *enfermeras* gisa itzuli ditu Eliak. Adibide bat 12. taulan.

12. taula. Esaldi berean lanbide bat baino gehiago duen adibide bat

JT	IA
Era berean, kontseilariak azaldu du egoera berriarekin Osasunbideak baliabide gehiago beharko dituela: besteak beste, <i>medikuak</i> eta <i>erizainak</i> .	Asimismo, la Consejera explica que con la nueva situación Osasunbidea necesitará más recursos, entre ellos <i>médicos</i> y <i>enfermeras</i> .

Adjektiboei dagokienez, bat baino gehiago ageri direnean esaldi berean, askotan elkartu dira zehaztugabeko itzulpenak genero-markadun beste batekin, 13. taulan ikus daitekeen bezala. Adibidean, *fieles*³ eta *obedientes* adjektiboak maskulino nahiz femenino izan daitezke, alegia, ez dute generorik zehazten baina itzultzaile automatikoaren emaitzak *sumisas* adjektiboa femenino pluralean eman du.

13. taula. Esaldi berean adjektibo bat baino gehiago duen adibide bat

JT	IA
Aurrerakoan, Toulouseko kondeak Frantziako Erregearen mendeko <i>leial</i> , <i>otzan</i> eta <i>esaneke</i> bihurtuko ziren, gizaldi batzuetarako.	En el futuro, los Condes de Toulouse se convirtieron en <i>fieles</i> , <i>sumisas</i> y <i>obedientes</i> dependientes del Rey de Francia para varios siglos.

4.2.5. Domeinuen arteko aldea

Testu tipoei dagokienez, ez da desberdintasun handirik sumatu literatur testuen, kazetaritza-testuen eta zientzia-testuen artean, ez zenbaki absolutuetan ez portzentajeei erreparatuta. Halaxe erakusten dute 14., 15., 16. eta 17. tauletako kopuruek. Kasu guztietan ere, jatorrizkoak genero-markarik ez duenean, maskulino gisa itzulitakoena da proportziorik altuena, nahiz eta proportzioa handiagoa den lanbideetan adjektiboetan baino, bereziki maskulino gisa estereotipatutako lanbideetan.

3 Aztertu dugun adjektibo zerrendan ez da ageri *leial* adjektiboa, baina iruzkinean aipatzeko modukoa iruditu zaigu.

14. taula. Estereotipo maskulinoarekin lotutako adjektiboen itzulpena jatorrizkoan genero-markarik zehaztu ez denean, testu-motaren arabera

Maskulinoztat jotako adjektiboak	Literatura		Kazetaritza		Zientzia	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Ez > Maskulinoa	251	61,5	432	74,5	108	66,3
Ez > Femeninoa	23	5,6	38	6,6	5	3,1
Ez > Zehaztugabea	85	20,8	68	11,7	28	17,2
Ez > Ezabaketa	49	12	41	7,1	22	13,5
Guztira	408	100	579	100	163	100

15. taula. Estereotipo femeninoarekin lotutako adjektiboen itzulpena jatorrizkoan genero-markarik zehaztu ez denean, testu-motaren arabera

Femeninoztat jotako adjektiboak	Literatura		Kazetaritza		Zientzia	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Ez > Maskulinoa	233	49,1	273	58,1	35	34,8
Ez > Femeninoa	47	9,9	51	10,9	2	3
Ez > Zehaztugabea	155	32,6	106	22,6	23	34,8
Ez > Ezabaketa	50	10,5	39	8,3	6	9,1
Guztira	485	100	469	100	66	100

16. taula. Lanbide maskulinoen itzulpena jatorrizkoan genero-markarik zehaztu ez denean, testu-motaren arabera

Maskulinoztat jotako lanbideak	Literatura		Kazetaritza		Zientzia	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Ez > Maskulinoa	1824	91,3	1144	94,6	1581	95,2
Ez > Femeninoa	32	1,6	22	1,8	17	1
Ez > Zehaztugabea	73	3,7	10	0,8	22	1,3
Ez > Ezabaketa	68	3,4	31	2,6	41	2,5
Guztira	1997	100	1207	100	1661	100

17. taula. Lanbide femeninoen itzulpena jatorrizkoan genero-markarik zehaztu ez denean, testu-motaren arabera

Femeninoztat jotako lanbideak	Literatura		Kazetaritza		Zientzia	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Ez > Maskulinoa	489	68,8	355	87,4	412	77,6
Ez > Femeninoa	173	24,3	24	5,9	85	16
Ez > Zehaztugabea	28	3,9	15	3,7	0	0
Ez > Ezabaketa	21	3	12	3	34	6,4
Guztira	711	100	406	100	531	100

Oro har, adjektiboen nahiz lanbideen kasuan, IAK eskainitako itzulpena femenino plurala izan denean, jatorrizkoan ere femenino gisa markatuta zegoelako izan da. 18. taulan zenbait adibide jaso ditugu:

18. taula. Adjektibo eta lanbideen izen femenino pluralak femenino gisa itzuli izana

JT	IA
<i>Andereno irakasleak</i> ere, nola ez, kolpean dena irribarre eta sentibera bihurtu ziren.	También las <i>maestras</i> , como no podía ser de otra manera, se convirtieron todo en sonrisas y sentimientos.
Hain zuzen, <i>ikertzaile emakumezko</i> gazteak dira atal horretako protagonista, eta askok aipatzen dute denbora asko eskaini behar diotela ikerketari, presio handia sentitzen dutela, oso gogorra egiten zaiela emaitza [...]	De hecho, las <i>investigadoras</i> jóvenes son las protagonistas de este apartado, y muchas se refieren a que tienen que dedicar mucho tiempo a la investigación, que se sienten presionadas, que el resultado es muy duro [...]
Apalaldien erroak ziotenez, aita, senarra eta semearekiko lotura nahasiak ziren: senarrek demagun, beren emazteak <i>neska lirainagoentzat</i> abandonatzen zituzten, edo amodioaren xantaia egiten zieten higaduraren mugetaraino, desira sekula egiaztatu gabe, edo oraino desira zen bere herio naturalaz hiltzen.	Como decían las raíces de las estanterías, el padre, el marido y el hijo eran entremezclados: los maridos, digamos, abandonaban a sus esposas para chicas más <i>esbeltas</i> , o les chantajeaban el amor hasta los límites de la erosión, sin comprobar nunca el deseo, o aún perseguía morir con su herencia natural.

Bestalde, azterketa honetan egiaztatu dugu ea IAK eskainitako itzulpenak bat egiten zuen azterketan baliatutako estereotipoarekin. Desberdintasun nabarmena sumatu dugu maskulino eta femenino gisa estereotipatutako hitzen artean, adjektiboen nahiz lanbideen kasuan. Lanbideen kasuan, Eliak maskulino gisa emandako portzentaje altu bat dator bat estereotipoarekin (% 88,8). Altua da, baita ere, kasu beraren portzentajea adjektiboetan (% 68,8), nahiz eta, hala ere, baxuagoa izan. Femenino gisa estereotipatutako hitzei dagokienez, ordea, estereotipoarekin bat ez etortzea izan da arau, bai lanbideetan, bai adjektiboetan, hau da, maskulinoan itzuli dituelako Eliak.

19. taula. Itzulpeneko genero-marka bat etorri ote den jatorrizkoan adierazitakoarekin

	Bai %	Ez %	Zehaztugabea %
Lanbide maskulinoak	88,8	3,1	8,1
Lanbide femeninoak	25,8	61	13,2
Adjektibo maskulinoak	68,8	9	22,1
Adjektibo femeninoak	23,3	47	29,7

Datuetatik ondorioztatzen dugunez, estereotipo maskulinoak maizago betetzen dira femeninoak baino. Horretaz gain, adjektibo nahiz lanbideak maskulino gisa itzultzeko joera orokorra dagoela adierazten dute taulako zenbakiak. Zenbait lanbide, esate baterako, *abeltzain*, *arrantzale*, *artzain*, *igeltsero*, *iturgin* edo *zurgin* eta zenbait adjektibo, esate baterako, *agresibo*, *erasotzaile*, *trakets*, *andrezale* eta *gonazale* ez dira behin ere femenino gisa itzuli.

4.3. Azterketa kualitatiboa

Emaizten ebaluazio kualitatiboagoa egite aldera, nabarmendu nahi genuke Eliak, batzuetan, hizkera inklusiboa erabili duela. Zenbait kasutan, IA sistemak bikoizketa-
ren alde egin du, nahiz eta kasu gutxi batzuetan baino ez den izan. Adjektiboen kasuan, 20. taulan jaso ditugu zehar-marraz bereizitako genero aukera batzuk.

20. taula. Genero-bikoizketa, adjektiboetan topaturiko adibide bat

JT	IA
Nekatuta zaudenean oso <i>sentikor</i> zaude, eta horrelako gauzak zaindu egin behar dira.	Cuando estás cansado/a estás muy <i>sensible/a</i> y estas cosas hay que cuidarlas.
Seguruenik, eskuetatik ihes egin dion auzi sakonean nahi edo konturatu gabe irrist egin du <i>zinegotzi aboberoak</i> , horretarako erakutsi duena baino prestutasun handiagoa beharko lukeelako.	Seguramente en un pleito profundo que le ha escapado de sus manos, por querer o sin darse cuenta, resbala <i>el/la concejalla caluroso/a</i> porque necesitaría más disponibilidad de lo que ha demostrado.

Lanbideei dagokienean, zehar-marraren erabilera lanbide jakin batzuetan baino ez da gertatu, hots, *irakasle* eta *hezitzaile* hitzen kasuan batik bat, baina baita *farmazialari*, *itzultzaile* eta *aktore* hitzekin ere. *Hezitzaile* hitzaren kasuan, literatura testuetan jatorrizkoan genero-markarik ez zuten 84 adibideetatik, 9 itzuli ditu Eliak generoa zehaztu gabe, bikoizketa eskainita kasu guztietan. Adibide bat 21. taulan:

21. taula. *Hezitzaile* hitzaren itzulpen adibide bat

JT	IA
Baina ematen dit zer pentsatua nahi duten guztia duten umeen irakasleek hainbeste eskatzeak eta baztertu ditugun umeen <i>hezitzaileek</i> behin eta berriz eskerrak emateak.	Pero me da lo que piensan que el profesorado de los niños y niñas que tienen todo lo que quieren les pida tanto y que los <i>educadores y educadoras</i> de los niños y niñas que hemos rechazado lo agradezcan una y otra vez.

Izen kolektiboen erabilera dugu hizkera inklusiboaren beste adibide bat. Bikoizketa kasuekin gertatu den bezala, izen kolektiboen erabilera ere lanbide jakin batzuetara mugatu da, hala nola *irakasle* eta *garbitzaile* hitzetara. 22. taulan bi adibide jaso ditugu: lehenbizikoa zientzia testu batetik atera da, eta bi kasu ageri zaizkigu bertan, euskarazko *irakasleak* izen plurala *profesorado* izen kolektiboarekin itzuli baitu Eliak, baina baita *ikasleak* izena ere *alumnado* izen kolektiboarekin ere. Bigarren hori ez da beren-beregi lanbideen zerrendan zenbatu, jakina. Bigarren adibidean, *garbitzaileak* izen plurala *personal de limpieza* gisa itzuli du. *Garbitzaile* hitzaren 61 adibide izan ditugu corpuseko literatur testuetan, eta horietatik 12 itzuli dira hizketa inklusiboko baliabideren bat baliatuta.

22. taula. IAk izen kolektiboak erabili dituen adibide batzuk

JT	IA
Azken asteetan landu diren ekintzak Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako <i>ikasleei</i> zuzendu zaizkie. <i>Irakasleei</i> zientzia eta teknologia irakasteko oinarri metodologikoen inguruko prestakuntza eskaintzeaz gain, <i>ikasleekin</i> hainbat tailer pilotu antolatu dira.	Las actividades desarrolladas en las últimas semanas están dirigidas al <i>alumnado</i> de Educación Secundaria Obligatoria. Además de ofrecer al <i>profesorado</i> formación en bases metodológicas para la enseñanza de la ciencia y la tecnología, se han organizado varios talleres piloto con el <i>alumnado</i> .
<i>Garbitzaileak</i> beheko solairuetan beste bi orduz egongo direla aurreikusi du.	<i>El personal de limpieza</i> ha previsto que permanezcan otras dos horas en las plantas bajas.

Esaldian pertsonen izen bereziak datozenean, bereziki interesgarria da ikustea nola jokatzen duen IA tresnak, izen berezi asko lagungarri gerta baitaitezke erabili beharreko genero-marka erabakitze orduan. Nolanahi ere, maskulino gisa itzultzeko joera sumatu da, nahiz eta subjektuak izan beharko lukeen genero-marka argi egon. 23. taulako lehenbiziko adibidean, Rocío Peñaren izena agertzea ez da aski izan IA tresnak femenino gisa identifika zezan euskaraz genero-markarik ez duen *arkitekto* lanbide-izena. Era berean, bigarren adibidean Cordelia izenak ez dio lagundu Eliari, eta *agresivo* itzuli du, genero-marka maskulinoa baliatuta, alegia.

23. taula. Izen berezien itzulpenaren adibide batzuk

JT	IA
Epaimahaia osatu dute: Felipe Juaristi idazleak, Juan Bautista Mendizabal Euskal Herriaren Adiskideen Elkarteko lehendakariak, <i>Rocío Peña arkitektoak</i> , Susana Soto San Telmo Museoko zuzendariak, Maria Jose Telleria Kultura zuzendariak eta Gabriela Vives Ondare Historiko-artistikoaren eta Artxiboen Zerbitzuko buruak.	El jurado ha estado compuesto por el escritor Felipe Juaristi, el presidente de la Real Sociedad Bascongada de Amigos del País, Juan Bautista Mendizabal, <i>el arquitecto Rocío Peña</i> , la directora del Museo San Telmo, Susana Soto, la directora de Cultura, María José Tellería y la jefa del Servicio de Patrimonio Histórico-Artístico y Archivos, Gabriela Vives.
Zergatik horren <i>oldarkor</i> , <i>Cordelia</i> ? Zertarako grina hori?	¿Por qué es tan <i>agresivo Cordelia</i> ? ¿Para qué esa pasión?

Esan bezala, izen bereziek lagungarri izan beharko lukete erreferenteak itzultzeko garaian, hau da, izen berezi horien lanbideak edo izen berezi horiek deskribatzen dituzten adjektiboak itzultzeko garaian. Beti ez dira, ordea, behar bezain argiak. Euskaraz, badira gizonezkoentzat nahiz emakumezkoentzat erabil daitezkeen izen bereziak, Izaro izena, esate baterako. Eliak maskulino gisa itzuli du 24. taulako lehen adibidean, nahiz eta Interneten eginiko bilaketa azkar bat aski zatekeen erreferentea emakumezkoa dela jakiteko. Bestalde, zenbaitetan izenaren lehen hizkia baino ez da erabiltzen, eta horrek zaildu egiten du genero-marka egokia esleitzearen zeregina. Kasu horrexen adibide bat dugu taulako bigarrena, *albaitari* gizonezko gisa itzuli baitu Eliak, eta *irakasle* emakumezko gisa, biek ere gizonezko banari egiten bazioten ere erreferentzia.

24. taula. Anbiguoak diren izen berezien adibideak

JT	IA
Izaro Zubiria Ibarguren <i>Albaitaria</i> eta <i>ikertzailea</i> .	<i>Veterinario e Investigador</i> Izaro Zubiria Ibarguren.
Horiek horrela, “Science” aldizkariak beste berri interesgarri bat plazaratu du. Kanarietako Las Palmasen unibertsitateko irakasle den L. F. Lopez Jurado <i>albaitariak</i> eta Londresko unibertsitateko biologi fakultateko M. P. Simmonds <i>irakasleak</i> , bale sardak lehorreratzeaz iritzi interesgarria plazaratu dute. Beren ustetan itsasuntzi militarren eraginez eg...	En este sentido, la revista “Science” ha publicado otra interesante noticia. El <i>veterinario</i> L. F. López Jurado, profesor de la Universidad de Las Palmas de Canarias, y la <i>profesora</i> M. P. Simmonds, de la facultad de biología de la Universidad de Londres, han hecho pública una interesante opinión sobre el desembarque de cardúmenes de ballenas. Consideran que los barcos militares...

Hala, beraz, IA tresnarentzat guztiz argiak ez diren izen bereziei loturiko lanbide eta adjektiboak itzulterako garaian (izen anbiguoak, inicialak, abizenak, atzerriko izenak edo arrotzak direnak etab.), estereotipoetan oinarritu da tresna.

5. IKERKETA-LAN HONEN MUGAK

Itzulpenak egiteko itzulpen automatikoko sistema bakarra erabili dugu, Elia, gertuta-sunagatik eta hura erabiltzeko erraztasunagatik. Gainera, sei hilabeteko denbora-muga ezarri zen hasieratik eta ez dugu marjina handiegirik izan beste sistema batzuekin esperimentatzeko eta azterketa sakonagoak egiteko.

Bestalde, gaur egungo itzulpen automatikoko sistemek esaldi-mailako itzulpenak egiten dituzte, hau da, ez dute testuingurua kontuan hartzen eta horrek eragina izaten du itzulpenaren testu-koherentzian. Muga hori dela eta, itzultzaile automatikoek giza itzultzaile batek inolaz egingo ez lituzkeen akatsak egiten ditu generoa esplizitatzeko garaian.

Nolanahi den, lortutako emaitzek itzulpen automatikoko sistemen garapena neurtzeko eta ebaluatzeko oinarri gisa balio dezakete etorkizunean.

6. ONDORIOAK ETA ETORKIZUNEKO LANA

Lan honen ekarpen nagusia da egungo IA sistemetako batean diagnosia egitea generoaren tratamenduren ikuspegitik eta testu errealak abiapuntutzat hartuz. Aldi berean, ikerlan hau ikuspegi linguistikotik egiteari eta adibideen banan-banakako azterketa egiteari balioa eman nahi diogu, adimen artifiziala darabilten sistemak ebaluatzerakoan geroz eta gutxiago egiten baita. Aztertu ditugun testuetan IAK duen genero-alborapena erakusteko ere balio digu lan honek. Generoa argi ez dagoenean, maskulinora jotzen du gehienetan itzultzaileak, jatorrizko adibideetan hala ez denean ere. Ondorio hori bat dator arloaren egoeran aztertu diren beste hainbat itzultzaile automatikoren emaitzekin, euskara tartean ez dagoenean ere.

Ikerlan honetan jorratu dugunarekin aurrera egiteko hainbat bide ireki ditugu; esaterako, lan honetarako bildu dugun adibideen bankuak beste azterketa batzuk egiteko baliatu daitezke⁴. Hala nola corpusetik erauzitako euskarazko adibide horiek beste itzultzaile automatiko batzuk erabiliz gaztelaniara itzuli eta horien emaitzak alderatzea interesgarri gerta daiteke. Lortutako datuek etorkizuneko ereduarekin konparatzeko ere balioko digute. Arestian aipatu dugun moduan, testuingurua da une honetan IArean erronketako bat euskaraz. Testu-mailako itzultzaile automatikoak iristen direnean, hau da, testuingurua kontuan hartzen duten sistemak, konparaketa egin eta benetan aurre-rakuntza diren definitzeko balioko digu honako azterketa honek.

Azterketa honetan atera diren zenbait kasu xeheago aztertzeke aukeretan sakontzea da beste helburuetako bat. Emaitzen azterketan gertatu diren hainbat alborapen-kasutan, izen bereziak ageri ziren, eta fenomeno hori xeheago aztertzea komeniko litzateke, horrelakoetan jatorrizko testuak adierazten baitu generoa zein den. Nolabait ere, itzultzaile automatikoari izen berezien generoari buruzko ezagutza gehitzeko aukera izango balitz, hau da, berariaz makinari esango balitzaio izen bereziaren generoa, itzulpena dagokion generoan egiteko aukera gehiago egongo lirateke. Informazio hori nola gehitu daitekeen aztertzeke bideak ikertzeko asmoa badugu.

Horrez gain, esku artean ditugun testuetan, jatorrizko testuan generoa esplizitatua ez dagoenetan, gaztelaniara itzultzean maskulino generikoaren erabilera gailendu da; hala ere, ikusi ditugu egitura horiek itzultzeko beste modu batzuk, hala nola bikoizketa bidez (bi generoak esplizitatuz) edo hizkera inklusiboa erabiliz. Horien erabilera bultzatzea eta hori nola gauzatu daitekeen aztertzea litzateke beste erronka bat.

Epe luzera begira, alborapenaren gaia zabaltzea interesgarria litzateke. Alborapena bera ertz asko dituen gaia da, eta, genero-alborapenaz harago, orientazio sexualaren, arrazaren, adinaren edota desgaitasunaren inguruan gerta daitezkeen alborapenak itzulpen automatikoak helburu hizkuntzan nola ematen dituen aztertzea ere interesgarria litzateke.

7. ERREFERENTZIAK

- Barquín, A. (2008). *Euskararen erabilera ez sexista*. Emakunde.
- Ariño-Bizarro, A. & Ibarretxe-Antuñano, I. (2024). Implicit sexist bias in language and its impact on Artificial Intelligence. *Ex Aequo*, 49, 103-121. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2024.49.08>
- Begira. (2016). *Publizitate eta komunikazio ez sexistarako kode deontologikoa eta autoerregulaziokoa*. Emakunde.
- Corral, A. & Saralegi, X. (2022). Gender bias mitigation for NMT involving genderless languages. In *Proceedings of the Seventh Conference on Machine Translation (WMT)*, (165.-176. or.). Association for Computational Linguistics.

4 Inork azterketa honetan baliatutako corpusa bestelako azterketak egiteko kontsultatu nahiko balu, jar dadila harremanetan artikuluaaren egileekin.

- Costa-jussà, M., Andrews, P., Smith, E., Hansanti, P., Ropers, C., Kalbassi, E., Gao, C., Licht, D. & Wood, C. (2023). Multilingual holistic bias: extending descriptors and patterns to unveil demographic biases in languages at scale. In *Proceedings of the 2023 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing* (14141.-14156. or.). <https://aclanthology.org/2023.emnlp-main.874>
- Euskaltzaindiaren Gramatika Batzordea. (2021). *Euskararen Gramatika*. Euskaltzaindia.
- Fernández, J. (2018). *Euskararen erabilera inklusiboa*. UPV/EHUko Berdintasunerako Zuzendaritza eta Pikara Magazine.
- García González, M. (2024). The role of human translators in the human-machine era: assessing gender neutrality in Galician machine and human translation. In E. Monzó-Nebot & V. Tasa-Fuster (arg.), *Gendered technology in translation and interpreting* (173.-201. or.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003465508-10>
- Hovy, D., Bianchi, F. & Fornaciari, T. (2020). “You sound just like your father”: commercial machine translation systems include stylistic biases. In *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (1686.-1690. or.). <https://doi.org/10.18653/v1/2020.acl-main.154>
- Lardelli, M. & Gromann, D. (2022). Gender-fair (machine) translation. *New Trends in Translation and Technology*, 166-177.
- Monzó-Nebot, E. & Tasa-Fuster, V. (arg.) (2024). *Gendered technology in translation and interpreting*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003465508>
- Prates, M., Avelar, P. & Luís, L. (2020). Assessing gender bias in machine translation: a case study with Google Translate. *Neural Computing and Applications*, 32/10, 6363-6381.
- Sagarzazu, E. (2022). *Hizkuntza baztertzailearen detekzioa Elhuyar Hiztegian* [Argitaratu gabeko Gradu Amaierako Lana, UPV/EHU].
- Salaberria, A., Campos, J.A., García, I. & Fernández de Landa, J. (2021). Itzulpen automatikoko sistemen analisia: genero alborapenaren kasua. *IkerGazte. Fourth Conference for Basque Researchers*. <https://doi.org/10.26876/iker-gazte.iv.03.19>
- Sánchez, R., Ordaz, A., Oliveres, V. & Bolinches, C.G. (2023, martxoaren 6a). Los estereotipos de género se mantienen en las profesiones: mujeres a cuidados y hombres a trabajos manuales. *El Diario*. https://www.eldiario.es/economia/estereotipos-genero-mantienen-profesiones-mujeres-cuidados-hombres-trabajos-manuales_1_10009449.html
- Savoldi, B., Gaido, M., Bentivogli, L., Negri, M. & Turchi, M. (2021). Gender bias in machine translation. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 9, 845-874. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00401
- Stanovsky, G., Smith, N.A. & Zettlemoyer, L. (2019). Evaluating gender bias in machine translation. In *Proceedings of the 57th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (1679.-1684. or.). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/p19-1164>
- Tan, X.E., Hansanti, P., Wood, C., Yu, B., Ropers, C. & Costa-jussà, M.R. (2024). Towards massive multilingual holistic bias. *arXiv:2407.00486*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2407.00486>

Vanmassenhove, E. (2024). Gender bias in machine translation and the era of large language models. In E. Monzó-Nebot & V. Tasa-Fuster (arg.), *Gendered technology in translation and interpreting* (225.-252. or.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003465508-12>

Bigarren Hezkuntzan eskola-hizkuntza garatzeko diziplinarreko diseinu bat: kasu-azterketa bat

Diseño interdisciplinario para potenciar el lenguaje escolar en secundaria:
estudio de caso

Interdisciplinary design for developing school language in Secondary Education:
a case study

Oihana Leonet

Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
oihana.leonet@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0002-8801-5455>

Olatz Lucas

Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
olatz.lucas@ehu.eus
<https://orcid.org/0009-0006-7307-5697>

Ane Lamarka

Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
ane.lamarca@ehu.eus
<https://orcid.org/0009-0000-4369-6421>

DOI: <https://doi.org/10.35462/flv140.6>

Lan honek Eusko Jaurlaritzaren (laguntza-zenbakiak: IT1666-22; HEZKUNTZA 25/13) eta Zientzia, Berrikuntza eta Unibertsitate Ministerioaren ORIENTADA 2024 (laguntza-zenbakiak: PID2024-159125OA-I00) laguntzak jaso ditu.

Jasotze data: 2025/03/14. Behin-behineko onartze data: 2025/09/30. Behin betiko onartze data: 2025/11/22.



Lan hau *Creative Commons Aitortu-EzKomertziala 4.0 Nazioartekoa* lizentzia baten mende dago.

LABURPENA

Kontzientzia metalinguistikoa funtsezkoa da ikasle eleaniztunak arrakasta akademikorako, irakurmena, idazmena eta bigarren hizkuntzen ikaskuntza errazten baititu. Ikerketa hau hizkuntza-aniztasun handiko Bigarren Hezkuntzako ikastetxe batean egin da. Diseinu kuasi-esperimental bat erabili da, hizkuntza Akademikoaren Oinarrizko Trebetasunak lantzeko berariazko lanketaren eta *translanguaging* pedagogikoaren eragina aztertzeko. Emaita kuantitatiboek eta kualitatiboek adierazten dute esku-hartzeak ikasleen kontzientzia metalinguistikoa garatzen lagun dezakeela, eta horiek irakaskuntzan integratzeko beharra nabarmentzen da.

Gako hitzak: kontzientzia metalinguistikoa; eskola-hizkuntza; irakurmena, *translanguaging* pedagogikoa; Bigarren Hezkuntza.

RESUMEN

La conciencia metalingüística es fundamental para el éxito académico del alumnado plurilingüe, ya que facilita la lectura, la escritura y el aprendizaje de segundas lenguas. Esta investigación se ha realizado en un centro de Educación Secundaria de gran diversidad lingüística. Se ha utilizado un diseño cuasi-experimental para analizar el impacto de la elaboración específica de las Habilidades Básicas de Lenguaje Académico y del *translanguaging* pedagógico. Los resultados cuantitativos y cualitativos indican que la intervención puede contribuir al desarrollo de la conciencia metalingüística del alumnado, destacando la necesidad de su integración en la enseñanza.

Palabras clave: conciencia metalingüística; lenguaje escolar; comprensión lectora; trans-lenguaje pedagógico; educación secundaria.

ABSTRACT

Metalinguistic awareness is essential for the academic success of multilingual students as it improves their reading, writing and second language learning skills. This study was carried out in a secondary school with a high level of linguistic diversity. A quasi-experimental design was employed to analyse the impact of Core Academic Language Skills and pedagogical *translanguaging*. Quantitative and qualitative results suggest that this intervention can contribute to students' development of metalinguistic awareness, emphasising the importance of integrating it into teaching.

Keywords: metalinguistic awareness; school language; reading comprehension; pedagogical translanguaging; secondary education.

1. SARRERA. 2. MARKO TEORIKOA. 2.1. Zer da eskola-hizkuntza? 2.2. Diziplinarteko alfabetatzea: hizkuntza-trebetasun akademikoen garapena. 2.3. Kontzientzia metalinguistikoaren garapena *translanguaging* pedagogikoaren ikuspegitik. 3. METODOA. 3.1. HIGAEU proiektua: Hizkuntza-Gaitasun Akademikoa eta Edukiaren Ulermena. 3.2. Ikerketa-diseinua. 3.3. Parte-hartzaileen deskribapena eta testuingurua. 3.4. Datu-bilketa. 3.5. Datuen analisia. 4. EMAITZAK. 4.1. Hizkuntza akademikoa ikuspegi eleaniztunetik lantzen duen esku-hartzearen eragina ikasleen HAOTetan. 4.2. Ikasleen pertzepzioa HAOTak lantzeko berariazko estrategia didaktikoei buruz. 5. EZTABAIDA. 6. ERREFERENTZIAK.

1. SARRERA

Euskara, egun, irakaste-hizkuntza nagusia da Euskal Autonomia Erkidegoan (EAE), eta haren irakaskuntzak aurre egin behar dio hizkuntza-kompetentzia desberdinak eta hizkuntza-errepertorio anitzak dituzten ikasleak integratzeko erronkari. Ikasleen zati handi bat murgiltze ereduan dago; hau da, bigarren, edo kasu batzuetan, hiru edo lau garren hizkuntza batean ikasten ditu eskolako edukiak. Kontzientzia metalinguistikoa eta Hizkuntza Akademikoaren Oinarrizko Trebetasunak (HAOT) garatzea funtsezkoa da ikasleen hizkuntzaren ezagutza hobetzeko, eta horrek irakurmena eta ahozko ulermena hobetzen ditu. Ikuspegi horrek, hizkuntzari buruz gogoeta egiteko gaitasun handiagoa sustatzeaz gain, arrakasta akademikorako eta hezkuntza-berdintasunerako trebetasun kritikoak sustatzen ditu (Uccelli, 2023).

Beharbada eguneroko behar komunikatiboak asetzeko erabili ohi dugun hizkuntza-
ren eta hizkuntza akademikoaren arteko bereizketaren inguruan sortu den konstrukturik entzutetsuena Cumminsek (1999) proposatutako CALP/BICS bereizketa da. Labur esanda, CALP/BICS bereizketak ohartarazten du, besterik gabe, ikasleek eskolatzearen testuinguru sozialaren barruan aurkitzen dituzten hizkuntza-eskariak eguneroko interakzio sozialen hizkuntza-eskarietatik aldentzen direla. Eskola-hizkuntza edo hizkuntza akademikoa definitzeko saiakeren artean HAOT konstruktua (ingelesezko *Core Academic Language Skills* [CALS]), proposatu dute (adibidez, Barr et al., 2019; Uccelli et al., 2015a, 2015b). Trebetasun horiek testu akademikoetan ohikoak diren baina lagunarteko hizkeran gutxiago erabiltzen diren hizkuntza-trebetasunak dira (Uccelli, 2023). Trebetasun horien artean daude, esaterako, ideiak lotzeko lokailuen erabilera («hala ere», «ondorioz»), informazio trinkoa biltzen duten egiturak (nominalizazioak),

edota testu akademikoen egiturak menperatzea. HAOTei dagokienez, Uccellik eta bes-tek (2015a) hipotesi hau proposatzen dute: trebetasun-multzo hau funtsezkoa da esko-la-curriculumeko hainbat arlotan irakurmen akademikoa eta idazketa akademikoa garatzeko.

Bestalde, trebetasun horiek eraginkortasunez lantzeko, *translanguaging* pedagogi-koa ikuspegi eraginkortzat hartu da jarraian aurkeztuko den proiektu pedagogikoan; izan ere, metodologia horrek ikasleek beren hizkuntza-baliabideak malgutasunez erabiltzeko aukera ematen du, kontzientzia metalinguistikoaren garapena (Cenoz & Gorter, 2021; Leonet & Saragueta, 2024) eta ikasle guztien hezkuntza-inklusioa (Cenoz & Santos, 2020) erraztuz. *Translanguaging* pedagogikoaren funtzio nagusia ikasleen kontzientzia metalinguistikoa areagotzea da, testuinguru soziolinguisti-kora eta ikasleen ikaskuntza-premietara berariaz egokitutako estrategia didaktikoen bitartez (Leonet & Saragueta, 2024). Kontzientzia metalinguistikoak, hizkuntzari eta haren egiturei buruz hausnartzeko gaitasun gisa ulertuta, berebiziko garran-tzia du irakurtzeko gaitasuna eskuratzeko eta hobetzeko orduan (Gaspar, 2024; Ke et al., 2023; Leonet & Saragueta, 2024; Nagy et al., 2014). Aurretik egin diren ikerketek erakutsi dute kontzientzia metalinguistiko handiagoa izateak hizkuntzen arteko antzekotasunak eta desberdintasunak identifikatzen lagun dezakeela, eta eza-gutza linguistikoen transferentzia sustatzen duela. Hala ere, ikasleek ez dituzte beti antzekotasun horiek identifikatzen (Cenoz & Gorter, 2021; Leonet et al., 2020). Eusko Jaurlaritzak (ISEI, 2025) berriki aurkeztu dituen 2023ko eta 2024ko eba-luazio diagnostikoen emaitzetan ere, interakzio falta antzeman dute Bigarren Hez-kuntzako ikasleek curriculumeko hiru hizkuntzetan lortutako emaitzetan. Hiru hizkuntza ezberdin izanik ere, txostenean adierazten den bezala, esperoko litzateke gaitasunen arteko nolabaiteko transferentzia, kontuan hartuta puntuazioen artean eman den aldaketaren tamaina eta hizkuntza-eduki eta -abilezien arteko harremana. Indarrean den 77/2023 Hezkuntza Dekretuak (Eusko Jaurlaritza, 2023) Hizkun-tzen Trataera Bateratu eta Integralaren aldeko apustua egiten badu ere, sarri, ikasgeletan hizkuntzen irakaskuntzaren ikuspegi tradizionalak lehentasuna eman diote hezkuntza-praktika elebakarrari, ikasleen garun eleaniztuna erabat ustiatu gabe (Arocena et al., 2015; Cenoz et al., 2022; Orcasitas-Vicandi & Leonet, 2022). Jarraian, HAOtak berariaz lantzeko proiektu pedagogikoa eta proiektu horren esku-hartze pilotuaren ebaluazioa aurkeztuko dira. Proiektuak diziplinarteko izaera du, eta *translanguaging* pedagogikoaren ikuspegia txertatu da ikasleen kontzientzia metalinguistikoaren garapena indartzeko.

2. MARKO TEORIKOA

2.1. Zer da eskola-hizkuntza?

Hizkuntzaren garapena ez da haurtzarora mugatzen; aitzitik, nerabezaroon jarraitu egiten du, batez ere, eskola-testuinguruan, non ikasleek beren hizkun-tza-trebetasunak zabaltzen dituzten eta Hizkuntza Akademikoa (HA) edo esko-la-hizkuntza eskuratzen duten (Cummins, 2021). Hizkuntza akademikoa deritzo

testuliburuetan, eleberrietan, egunkarietan eta eskoletan aurkitzen diren hizkuntza idatzi/akademikoaren ezaugarriak seinalatuz, pertsonen arteko aurrez aurreko interakzio sozialetan erabili ohi den hizkuntzatik nabarmen aldentzen den hizkuntza aldaerari (adib. Biber, 1986; Corson, 1995, 1997; Massaro, 2015; Wong Fillmore, 1982, 2009, 2014; Wong Fillmore & Fillmore, 2012). Erregistro horrek egitura lexiko, sintaktiko eta diskurtsibo espezializatuak ditu ezaugarri, eta ikasgelan ideia konplexuak zehatz adierazteko aukera ematen du (Biber & Conrad, 2009). Baileyk (2007a, 9. or.), adibidez, adierazi zuen hizkuntza sozialaren eta akademikoaren arteko ezberdintasunak «the relative frequency of complex grammatical structures, specialized vocabulary, and uncommon language functions»-etan oinarritzen zirela. Baileyk (2007a) egindako definizioaren haritik, hainbat autorek konstruktua berrikusi dute (Cummins, 2017; DiCerbo et al., 2014; Heppt et al., 2016; Uccelli et al., 2015a, 2015b; Volodina et al., 2020).

Hain justu, hizkuntza akademikoa menderatzea erronka da ikasle askorentzat; izan ere, errepertorio linguistikoa zabaltzeaz gain, kontzientzia metalinguistikoa garatzea ere badakar, testuinguru egokietan erabili ahal izateko (Phillips Galloway et al., 2015). Txikitatik, hitzunek komunikatzeko moduak desberdintzen dituzte solaskidearen arabera (Blum-Kulka & Snow, 2004), baina nerabezaroan, gizarte-inguruneen dibertsifikazioak hizkuntzaren etengabeko doikuntza eskatzen du. Egokitze-prozesu hori funtsezkoa da ikasleen arrakasta akademikorako eta sozialerako (Uccelli, 2023).

Hizkuntza akademikoa ondo erabiltzen ikastea ez da lan erraza. Hizkuntza-mota horrek eskolan ideiak eta ezagutzak adierazten laguntzen du, baina hori menderatzeak hitz egiteko eta idazteko modu berriak ikastea dakar, baita horiek noiz eta non erabili jakitea ere (Phillips Galloway et al., 2015). Adibidez, garrantzitsua da bereiztea noiz erabili hizkera formalagoa eskolan eta noiz hitz egin modu informalagoan lagunekin. Zailtasunetako bat da, batzuetan, ez dagoela argi hizkuntza akademikoaren eta lagunarteko hizkuntzaren arteko aldea zein den (Snow & Uccelli, 2009). Horregatik, trebetasun hori testuak irakurriz eta desberdintasun horiek antzematen laguntzen duten ariketa espezifikokoak praktikatzuz lantzen da (Phillips Galloway & Uccelli, 2019). Bestalde, ikasleek hizkuntza akademikoa ikasi ahala, hizkuntza-mota horrek gizartearen duen garrantzia ulertzen hasten dira, horregatik, trebetasun hori garatzeak, eskolan komunikatzeko gaitasuna hobetzeaz gain, hizkuntzak testuinguru desberdinetan nola funtzionatzaren duen hobeto ulertzen ere laguntzen diete (Uccelli, 2023).

Ikerketa enpiriko zabal baten bidez, Uccellik eta bere kideek Hizkuntza Akademikoaren Oinarrizko Trebetasunak (HAOT) deritzen dimentsioak identifikatu dituzte. Hizkuntza Akademikoaren trebetasun horiek curriculum osoko jardun akademikoarekin estuki lotuta daudela erakutsi dute (adibidez, Barr et al., 2019; Uccelli et al., 2015a, 2015b). Trebetasun horiek zazpi dira (Uccelli et al., 2016), eta jarraian azalduko dira (ikus 1. taula).

1. taula. Hizkuntza Akademikoaren Oinarrizko Trebetasunen laburpena

Izena	Azalpena	Adibideak
1. Informazio konplexua deskonprimatzea	Hitz konplexuak eta perpaus landuak ulertzeko eta erabiltzeko trebetasuna.	Nominalizazioa
		Aurrizkiak eta atzizkiak
2. Ideien lotura logikoa egitea	Ideien arteko loturak adierazten dituzten testu akademikoetan lokailuak ulertzeko eta erabiltzeko trebetasuna.	<i>Ondorioz, alde batetik, bestetik...</i>
3. Erreferentzia-kateen jarraipena egitea	Testu akademiko batean parte-hartzaileei edo gaiei erreferentzia egiten dieten terminoak edo esaldiak identifikatzeko edo sortzeko trebetasuna.	<i>Ura 100 gradutan lurruntzen da. Prozesu hori...</i>
4. Testuaren antolaketa orokorra	Testu analitikoak ohiko egitura akademikoaren arabera antolatzeko trebetasuna, bereziki argudio-testuak eta azalpen-testua. Bestalde, paragrafo-mailako egiturak antolatzeko trebetasuna.	Tesia, argudioa, kontra argudioa, odorioa
		Konparazioa/kontrastea; arazoa/konponbidea
5. Hiztegi metalinguistikoa ulertzea	Esanahi zehatzak ulertzeko trebetasuna, batez ere pentsamendua eta arrazoiketa ikusarazteko hizkuntzaren erabilera; hiztegi metalinguistiko gisa ezagutzen dena.	Hipotesia, definizioa, argudioa, ebidentzia, iritzia...
6. Idazlearen ikuspuntua interpretatzea	Egilearen jarrera adierazten duten markatzaileak ulertzeko edo erabiltzeko trebetasuna, batez ere markatzaile epistemikoak, autoreak baieztapen bati dagokionez duen ziurtasun-maila adierazten dutenak.	<i>Egiazki, nekez gerta daiteke, baliteke...</i>
7. Erregistro akademikoa identifikatzea	Hizkera akademikoa eta lagunartekoa ezagutzeko trebetasuna, hizkuntza akademikoa erabiltzea espero den testuinguruetan.	<i>Boligrafoa era akademikoan: hodi batean eta haren fluxua erregulatzen duen punta esferiko baten kapsulatutako tintarekin idazteko tresna eta lagunartekoan tintaz idazten duen eta ezabatzen ez den arkatza.</i>

Hasteko, informazio konplexua deskonprimatzeko gaitasuna bereizten da, hau da, hitzen formaren aldetik konplexuagoak diren hitzak ulertzeko trebetasuna lantzea edo testu bateko esaldi konplexuak identifikatzea. Bigarrenik, ideien lotura logikoa definitzen da, hau da, testuak antolatzeko erabiltzen diren diskurtso markatzaileak edo testu-antolatzaileak identifikatzea eta horien bitartez ideiak nola erlazionatzen diren ulertzea. Bestalde, erreferentzia-kateen jarraipena egitea, testuetan ageri diren anaforak eta kataforak identifikatzeko trebetasunak landuz edota testuetako izenordainak identifikatuz. Halaber, testuaren antolaketa orokorra dago, argudio- edo azalpen-testuen egitura azpimarratuz edota paragrafoen izaeraren lanketa eginez. Hiztegi metalinguistikoa ulertzea da beste trebetasun bat, idazlearen pentsamendu eta arrazoinamendua zein den identifikatuz, ezaugarri horiek jasotzen dituzten hizkuntza elementuak aurkituz edota hitzen esanahi zehatzak ulertzeko trebetasuna landuz. Idazlearen ikuspuntua interpretatzea ere badago, hau da, autoreak baieztapen batekiko duen ziurtasun-maila identifikatuz ziurtasun-markatzaileen bitartez, edota idazlearen jarrerari arreta jarritz irakurritakoarekin kritikoak izatera bultzatuz. Amaitzeko, zazpigarren trebetasuna erregistro akademikoa

identifikatzea da, hizkuntzaren erabilera kolokiala eta akademikoaren arteko bereizketa eginez eta hizkuntza akademikoa erabiltzen den esparru komunikatiboak landuz.

Hizkuntza Akademikoaren trebetasun horien eta errendimendu akademikoaren arteko harreman horiek argi eta garbi erreferentziatuta daude egile horiek enpirikoki identifikatutako HAOTen zazpi domeinuetatik hirutan gutxienez (adibidez, Barr et al., 2019; Uccelli et al., 2015a, 2015b): 1. domeinua: hitz eta perpaus mailako informazio trinkoaren deskonposaketa; 5. domeinua: hiztegi metalinguistikoaren ulermena; 7. domeinua: Hizkuntza Akademikoaren identifikazioa. Antzera, beste ikertzaile batzuek ere identifikatu dituzte gaitasun akademikoak garatzeko osagai nagusi gisa eduki arloetako testuetan informazio-dentsitateari arreta jartzea bezalako trebetasunak (adibidez, Bunch, 2013; Wong Fillmore, 2009, 2014).

Halaber, Uccelliren (2023) arabera, arestian aipatutako gaitasun horiek estuki lotuta daude eskola-eremuan erabiltzen diren testuen ezaugarriekin, eta funtsezkoak dira komunikazio eraginkorra izateko, hala nola hizkuntza akademikoan idatzita dauden testuen ulermenerako. Majedi eta Pishkar (2016) autoreen ikerketaren arabera, kontzientzia metalinguistikoak, bereziki kontzientzia sintaktikoak, ikasleen irakurmenaren ulermena hobetzen laguntzen du, analisi sintaktikoa egiteko gaitasuna ematen duelako. Horrek esan nahi du ikasleek perpaus bateko hitzak ezagutzeaz harago trebetasun horrek, kontzientzia morfologikoarekin batera, hitzak modu eraginkorragoan irakurtzen lagun diezaieketela, eta horrek irakurmenaren ulermenean eragin positiboa izan dezake. Bestalde, Ibrahimek eta bestek (2007) defendatzen dute elebitasunak eragin positiboa duela trebetasun metalinguistikoetan, eta irakurketaren errendimenduan ere eragina izan dezakeela. Haien ustez, bigarren hizkuntza bat ikasteak hizkuntza sistema gisa ulertzeko gaitasuna sustatzen du, hizkuntza-kontzientzia garatuz. Ondorioz, ikerketan lotura esanguratsuak identifikatu dituzte trebetasun metalinguistikoen eta irakurmenaren errendimenduaren artean. Ideia hori berretsi egiten dute Rivera Mandarachek eta bestek (2019), eleaniztasunak irakurmena hobetzen duela baieztatzen baitute hausnarketa metalinguistikoak malgutasun mentala sustatzen duela esanez.

Bestalde, gaur egun, idazketarako abilezia ere oinarrizko trebetasuntzat jotzen da alfabetatzeko garaian. Grahamek eta Herbertek (2011) frogatu zuten idazketa praktikatzek irakurmena nabarmen hobetzen duela, eta Grahamek eta Perinek (2007) ere ikasgeletan idazteko estrategia eraginkorrek irakastearen garrantzia nabarmentzen dute, idazteak hizkuntzaren ikaskuntza hobetzeaz gain, beste ikasgai batzuetako errendimendua ere hobetzen baitu. Beste ikerketa batean, Bangert-Drownsek eta bestek (2004) idazketa-ariketek, hausnarketa eta analisi metakognitiboa eskatzen dutenek bereziki, ikaskuntzan eragin positiboa dutela ikusi zuten. Beraz, idazketa hausnarketarako erabiltzen denean, ikasleei ikasgelan ikasten dutena hobeto ulertzen eta gogoratzen laguntzen diela esan daiteke.

2.2. Diziplinarteko alfabetatzea: hizkuntza-trebetasun akademikoen garapena

Phillips Gallowayk eta bestek (2020) azpimarratzen dute diziplinarteko hizkuntza-trebetasun akademikoen ezagutzak garrantzi handia duela arrakasta akademikorako funtsezko elementu gisa, eta horrek hezkuntza-sistemaren barruan haien

irakaskuntzari arreta esplizitua emateko beharra dakarrela. Ildo horretan, Hermidak (2009) planteatzen du beharrezkoa dela irakasgai bakoitzeko irakasleek trebetasun analitikoak eta hizkuntza tekniko espezifikoak irakastea, beren diziplinako estrategia espezifikoekin batera. Premia horren adibide garbia matematikak eta zientziak bezalako diziplinen berezko hiztegian ikusten da, non eguneroko erabilerako terminoek (esaterako, *produktu* edo *bolumen*) esanahi espezializatuak hartzen dituzten. Ondorioz, Akbasliren eta kideen (2016) arabera, irakasleek termino horiek berariaz irakatsi behar dizkiete ikasleei, ulertzen dituztela bermatzeko eta testuinguru akademikoetan behar bezala aplikatzen dituztela ziurtatzeko.

Diziplina-arlo bakoitzaren berezko jardunak askotarikoak izan arren, Bigarren Hezkuntzako testuetan antzeko hizkuntza-egiturak erabiltzea eskatzen duten komunikazio-eskaera komunak daude. Edozein irakasgaitan, ikasleek Hizkuntza Akademiko formalean eta egituratuan adierazitako definizioak, azalpenak, deskribapenak eta argudioak ulertzeko gai izan behar dute (Phillips Galloway & Uccelli, 2019). Horrek esan nahi du, diziplina bakoitzaren termino espezializatuetatik harago, funtsezkoa dela curriculumaren hainbat eremutan aplikagarriak diren hizkuntza-trebetasun akademiko orokorrak garatzea. Ildo horretan, Hizkuntza Akademikoaren Oinarriko Trebetasunak (HAOT) jakintza-arlo guztietan funtsezkoak diren diziplinarteko hizkuntza-gaitasunak hartzen dituzte barnean (Uccelli et al., 2015b). Ideia horrekin bat etorriz, Phillips Gallowayk (2016) hizkuntza akademikoa modu kontzientean irakastea proposatzen du, eta horrek esan nahi du diziplina bakoitzean funtsezko terminoak modu esplizituan sartu beharko liratekeela, esaterako, hipotesiaren kontzeptua zientzietan edo proportzioarena matematiketan. Gainera, Beaccoren eta besteren (2016) arabera, ikasleek izaten dituzten zailtasunak ez dira kontzeptu horien ulermenera soilik mugatzen, baizik eta baita terminologia hori idatzizko ekoizpen koherente batean modu logiko eta funtzionalean integratzera ere. Ildo horretan, diziplina zientifikoetan hizkuntza akademikoaren irakaskuntzak termino teknikoetan ez ezik, erlazio logikoak ezartzeko eta diskurtsoa egituratzeko aukera ematen duten hizkuntza-elementuetan ere jarri beharko luke arreta. Horien artean daude denbora- eta leku-aditzondoak, ideiak lotzeko preposizioak eta testu-antolatzailek, tamaina, kolorea edo pisua deskribatzen duten izenondoak eta aditzondoak, prozedurak adierazteko aditzak, eta baieztapenak eta fidagarritasun-mailak adierazten dituzten egitura linguistikoak. Horrela, hizkuntza akademikoaren irakaskuntza diziplinarteko ikuspegitik lantzeak ez luke soilik terminologia espezializatuaren eskurapena sustatuko, baizik eta adierazpen eta komunikazio eraginkorrerako funtsezko hizkuntza-trebetasunen garapena ere hainbat diziplina-testuingurutan (Uccelli, 2023).

Ucelliren eta besteren (2015b) HAOT konstruktua Hizkuntza Akademikoaren funtsezko trebetasun espezifikoak identifikatzen ditu, eduki- zein hizkuntza-ikasgaietan komunak direnak eta eskola-arrakastarako beharrezkoak direnak. Nahiz eta HAOT konstruktua Cummins (1979, 2008) CALP kontzeptuan oinarritu, arreta berezia jartzen du testuinguru akademikoan transbertsalak diren hizkuntza-trebetasun jakinetan. HAOTek erreferentzia egiten diete hezkuntzan, ikasgai ezberdinetan, ageri diren hizkuntza-forma espezifikoak. Baileyren (2007b) arabera, badira elkarren artean lotura duten hizkuntza-egitura batzuk aldi berean bereizgarriak direnak: horiek

guztiek hizkuntza-trebetasun akademikoen kategorian sartzen dira. Eduki-ikasgaiak beren espezializazioan eta terminologian oinarritzen badira ere, HAOTek, hizkuntza-trebetasun transbertsaletan jartzen dute fokua, ikasgai guztietan aplikagarriak baitira, bai komunikazioan, bai ulermenean. HAOT konstruktua garatzeko lehen urratsean, Uccellik eta bestek (2015b) hainbat ikerketa-tradizio uztartu zituzten. Azterketa horietan, ingelesezko testu akademikoetan etengabe errepikatzen diren ezaugarri batzuk identifikatu zituzten, hala nola lexiko espezifikoa, sintaxi konplexua eta harreman kontzeptual sakonak. Elementu horiek guztiak ezinbestekoak dira ikasleek eduki akademikoa egoki ulertu eta barneratzeko (Uccelli et al., 2015b).

Bigarren urratsean, Estatu Batuetako 14-17 urte bitarteko nerabeen irakurketari eta ikaskuntzari lotutako hizkuntza-eskakizunei buruzko hezkuntza-ikerketak berrikusi zituzten. Azterketa horien bidez egiaztatu zuten ikasleek irakurri behar zituzten testu akademikoetan ezaugarri linguistiko ugari agertzen zirela, hala nola testu-antolatzaileak eta nominalizazioak. Hori horrela, hizkuntzalaritzako azterketetan egindako aurkikuntzak berresten zituzten hezkuntzan egindako ikerketek, eta Bigarren Hezkuntzako diziplinen artean antzekotasun nabarmenak identifikatu zituzten (Bailey, 2007b). Adibidez, zientzietako ikasgaietan ere hiztegi akademikoa nagusi da, nominalizazioak eta testu-antolatzaileak erabiltzen dira, eta testuek definizioak, azalpenak eta argudioak izaten dituzte. Hortaz, eduki-ikasgai guztiek hizkuntza-errepertorio komuna erabiltzen dute (Bailey, 2007b).

Gainera, gaitasun horiek ez dira soilik edukiaren ulermena hobetzeko baliagarriak izango, baizik eta ahozko eta idatzizko adierazpenetan ere eragina izango dute. Uccelliren (2023) arabera, ikasleek testu akademikoen egitura eta komunikazio-estrategiak barneratzeak ezagutza-arlo ezberdinetan informazioa antolatzeko eta adierazteko trebetasun handiagoa emango die, haien ikasketa-prozesua erraztuz eta autonomiari bidea irekiz.

2.3. Kontzientzia metalinguistikoaren garapena *translanguaging* pedagogikoaren ikuspegitik

Kontzientzia metalinguistikoa, halaber, hizkuntzaren egiturazko ezaugarriei buruz hausnartzeko eta manipulatzeko gaitasuna da (Tunmer et al., 1988). Trebetasun hori funtsezkoa da hizkuntza-garapenerako, ikasleek hizkuntza modu eraginkorragoan uler eta erabil baitezakete. Eleaniztasunaren garapena kontzientzia metalinguistikoa handitzearekin lotu izan da, bereziki hirugarren hizkuntza bat eskuratzeko elebitasunak duen eragin positiboa aztertzean (ikus, adibidez, Cenoz, 2003, 2013; Rauch et al., 2011). Eleaniztasunaren eta kontzientzia metalinguistikoaren arteko harreman positibo hori azal daiteke pertsona eleaniztunen errepertorioa zabalagoa delako eta baliabide gehiago dituelako. Horri esker, aurretiazko ezagutza hori baliagarria da hirugarren hizkuntza bat ikastean. Gainera, eleaniztun askok esperientzia handiagoa dute hizkuntzak ikasten, beren lehenengo hizkuntzaz gain beste hizkuntza batzuk ere ikasi baitituzte. Hirugarren edo laugarren hizkuntza bat ikasteari aurre egitean, pertsona eleaniztunek lehendik garatutako estrategia metalinguistikoak aplika ditzakete (ikus, halaber, Cenoz, 2013; Izadi & Yarahmadzahi, 2020; Jessner, 2006, 2008; Lasagabaster, 1998).

Testuinguru eleaniztunetan ikasleen kontzientzia metalinguistikoa garatzeko *translanguaging* pedagogikoa proposatu dute Cenozek eta Gorterre (2021), besteak beste. *Translanguaginga* Galeseko hezkuntza-sistema elebidunean sortu zen *input* eta *output*erako hizkuntza alternantzia proposatzen zuen estrategia pedagogikoa izendatzeko. Gerora, beste hainbat estrategia didaktiko proposatu izan dira *translanguaging* terminoaren baitan (ikus, Cenoz & Gorter, 2021). Funtsean, *translanguaging* pedagogikoa irakasleak edo adituak ikasgelan sistematikoki burutzen dituen ikaskuntza-helburuak lortzeko diseinatutako praktika pedagogikoen multzoa da. Helburu nagusia ikasleen kontzientzia metalinguistikoa garatea da, eta, ondorioz, ikasleen konpetentzia eleaniztuna.

Translanguaging pedagogikoak hizkuntzen ikaskuntza erraztu dezakeela baieztatu dute zenbait ikerketek (Cenoz & Gorter, 2021; Cummins, 2021; Huang & Chalmers, 2023; Leonet et al., 2020; Leonet & Saragueta, 2024; Yüzlü & Dikilitaş, 2022). Adibidez, Cenozek eta bestek (2022), Lehen Hezkuntzako ikasleekin EAEn egindako ikerketa batean aurkitu zuten *translanguaging* pedagogikoan oinarritutako esku-hartze baten bidez berariazko irakaskuntza jaso zuten ikasleek kontzientzia metalinguistikoa handiagoa garatu zutela, eta, horri esker, baliabide eleaniztunak erabiltzearen onurak ikusi ahal izan zituztela. Gainera, Nagy (2007) aurkitu zuen kontzientzia metalinguistikoa oinarritutako hezkuntza esku-hartzeak ikasleen arteko berdintasuna sustatzen duela. Esku-hartze hori funtsezkoa da linguistikoki aberatsa den ingurune bat eskaintzeko, non hizkuntza akademikoarekiko esposizioa eta hitzen esanahiari buruzko instrukzio esplizitua funtsezko osagaiak diren. Horrelako ingurune batek, hezkuntza-eremua berdintzeaz gain, eskolako edukietan ageri den eskola-hizkuntza hobeto ulertzea eta erabiltzea ere errazten du (Cenoz & Gorter, 2021). Eleaniztasuna zenbait abantailarekin lotzen bada ere, ikasleek ez dituzte beti beren baliabide eleaniztunak ahal bezain beste aprobetxatzen (Cenoz et al., 2020; Otwinowska, 2016; Woll, 2019). Cenozen eta Gorterren arabera (2021), *translanguaging* pedagogikoak ikasleei lagun diezaike beren baliabide propioez jabetzen eta horien inguruan hausnartzen, kontzientzia metalinguistikoaren garapena sustatuz.

Eusko Jaurlaritzak maiatzaren 30ean onartutako 77/2023 Dekretuak esplizituki ezartzen du Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsalak (IDU) hezkuntza-eremuan duen garrantzia. Metodologia-esparru horren helburu nagusia da hezkuntzarako sarbidean ekitatea bermatzea, ikasle guztien inklusioa eta parte-hartze eraginkorra sustatuz. Ildo horretan, ikasgelan ezartzen diren estrategia pedagogikoek bat etorri behar dute IDUren printzipioekin, pertsona guztiek ikaskuntza esanguratsua eta irisgarria izango dutela bermatzeko, haien ezaugarriak eta hezkuntza-premiak edozein direla ere. Ikuspegi horri dago-kionez, *translanguaging* pedagogikoa IDUren printzipioak betetzen laguntzen duen estrategia gisa aurkezten da, hizkuntza-aniztasunaren aitortzatik abiatzen baita eta ikasleen gaitasunak garatzeko baliabide bihurtzen baititu (Cenoz & Gorter, 2021). Ikuspegi horrek ikasgelan hizkuntzak txandakatzea errazten du, eta horrek edukiak ulertzea errazten du, baita eta ikaskuntzan izan daitezkeen zailtasunak gainditzen laguntzen ere.

Herediaren eta besteren (2024) arabera, ikuspegi horrek ikasleak ulertuak eta zainduak direla sentitzeko baldintzak ezartzen ditu. Horregatik, ikuspegi horretan oinarritutako ikaskuntzako helburuak argi eta garbi zehazten dira, eta materialak hainbat

formatutan eskaini behar dira, irisgarritasuna bermatzeko. Gainera, irudikapen eta irakaskuntza-modu desberdinak eskaintzen dituzten metodologia anitzen erabilera sustatzen du, ikasle bakoitzaren gaitasun eta aurrerapenetara egokitutako ebaluazio-sistemak eskainiz. IDU ikuspegia, Lesano-Albáñen eta Troya-Ayalaren (2024) arabera, *translanguaging* pedagogikoaren bidez eraginkortasunez aplikatu daitezkeen funtsezko hiru printzipioren inguruan egituratzen da.

Lehenik eta behin, ezagutzarako sarbidea ikasleen gaitasun eta premia indibidualetara egokitzeko beharra onartzen du, eta horrek edukiekiko elkarreragina erraztuko duten estrategiak erabiltzea eskatzen du. Ildo horretan, materialak hainbat hizkuntzatan aurkeztea edo irakaskuntza-diskurtsoan hizkuntza bat baino gehiago erabiltzea funtsezko tresna bihurtzen dira ikasle guztien ulermena eta parte-hartzea bermatzeko.

Bigarrenik, IDU ikaskuntzarako, autonomiarako eta autoerregulaziorako interesa sustatzen du, edukiekin konprometitzeko hainbat modu emanaz, eta ikasleei beren ikaskuntza-prozesuaren gaineko nolabaiteko kontrola emanaz. *Translanguaginga* ikasgelan ezartzeak printzipio hori indartzen du, ikasleei aukera ematen baitie beren hizkuntzak modu estrategikoan erabiltzeko ezagutza eskuratzeko, galderak egiteko eta ideiak konfiantza handiagoz adierazteko, eta, horrela, beren ikaskuntzan inplikazio handiagoa izateko (Cenoz & Gorter, 2021).

Azkenik, ikaskuntza faktore emozionalek, neurologikoek, kulturalak eta aurretiazko ezagutzek eragiten dutelako premisatik abiatzen da IDU. Horrek esan nahi du irakaskuntza ikasleen esperientzia eta testuinguru indibidualetara egokitu behar dela, aniztasuna hezkuntza-prozesuko elementu aberasgarritzat hartuta. Testuinguru horretan, *translanguagingak* ingurune inklusibo bat sortzen laguntzen du, non ikasleen hizkuntza- eta kultura-identitatea balioesten den, eta horrek ikasleen autoestimua sendotzeaz gain, haien motibazioa eta pertenezia-sentimendua ere indartzen duen ikasgelaren barruan (Rafi & Morgan, 2023; Wei, 2018).

Bestalde, funtsezkoa da eskualdeko hizkuntza gutxituak babesteko eta indartzeko estrategia berriak garatzea. Testuinguru horretan, Cenozek eta Gorterre (2017) honako galdera hau egiten dute: *translanguaging* pedagogikoa aukera gisa ikus daiteke, mehatxu ordez? Egileek diote ikuspegi hori aztertzea merezi duela, baldin eta funtsezko faktoretzat hartzen badira eskualde bakoitzeko hizkuntza gutxituaren testuinguru soziolinguistikoa eta eremu horietako eskolen hezkuntza-helburuak. Cenoz eta Gorter autoreen arabera (2017), *translanguagingak* hizkuntza horien iraunkortasunean lagun dezake, baldin eta, besteak beste, printzipio hau aplikatzen den: eskolan eremu espezifikoak sortzea hizkuntza gutxitua erabil dadin. Hizkuntza gutxitua askatasunez eta presiorik gabe erabili ahal izatea da asmoa, hizkuntza-komunitate gutxituak bakarrik erabiltzen duen espazio batean «arnasa hartzea» ahalbidetuz. Hizkuntza guztiak indartuko dituzten eta kontzientzia metalinguistikoa sustatuko duten baliabide eleaniztun berriak eskolako curriculumean txertatu behar dira. Ikasleek beren hizkuntza-errepertorio osoa erabiltzea da asmoa, hau da, hiztun eleaniztun gisa jardutea hainbat hizkuntzatan ikasi eta komunikatzeko. Cenozek eta Gorterre (2021), halaber, hezkuntza-prozesuan hizkuntza-kontzientzia garatzearen beharra azpimarratzen dute

(ikus, halaber, Leonet et al., 2017, 2025): ikasleek gizartean hizkuntzek duten estatus sozialari, funtzionamenduari, hizkuntza-praktikei eta hizkuntzen erabileraren ezagutzaz hausnartzea.

3. METODOA

Jarraian aurkeztuko den ikerketan esku-hartze pilotuaren emaitzak aurkeztuko dira. Hizkuntza akademikoaren oinarritzko trebetasunak (HAOT) erronka dira Bigarren Hezkuntzako ikasleentzat, curriculumeko arlo guztietako edukien ulermenean eragina dutelako. Izan ere, eskolako testu akademikoetan erabiltzen den hizkuntzak eta gure egunerokoan erabiltzen dugun hizkuntzak ezaugarri desberdinak dituzte. EAEko testuinguruan, zeinetan ikasleen eleaniztasuna garatzea den helburu eta ikasleen zati handi bat bigarren hizkuntzan ikasten ari den, hizkuntzetako irakasleek gain, arloetako irakasleek testu akademikoen ulermena erraztu dezakete HAOTen irakaskuntza espezifikoaren bidez. Halaber, trebetasun horien irakaskuntzan ikuspegi eleaniztuna sar-tzeak ikaskuntza-prozesua indartu dezake. Hipotesi horietan oinarrituta, ondorengo galderek gidatuko dute ikerketa:

- IG1. Ba al du eraginik hizkuntza akademikoa ikuspegi eleaniztunetik lantzen duen esku-hartzeak ikasleen HAOTetan?
- IG2. Zein da ikasleen pertzepzioa HAOTak lantzeko berariazko estrategia didaktikoei inguruan?

3.1. HIGAEU proiektua: Hizkuntza-Gaitasun Akademikoa eta Edukiaren Ulermena

HIGAEU proiektuan hezkuntza-sistemaren erronkei erantzuteko ikuspegi sistemikoa eta integrala planteatu da; hau da, EAEko Oinarritzko Hezkuntzaren xedeen eta ikaslearen irteera-profilaren konpetentziak izan dira ardatz (Eusko Jaurlaritza, 2023). Hain zuzen ere, hizkuntza-komunikaziorako konpetentziaren garapena izan da proiektuaren helburu nagusia: hitzezko eta idatzizko testuak ulertu eta egokiro erabiltzea alor akademikoan. Abiapuntua Hizkuntza Akademikoaren Oinarritzko Trebetasunak garatzea izan da, hiru hizkuntzak (euskara, gaztelania eta ingelesa) zein arloetako oinarritzko konpetentziak bereganatuz. Horrela, proiektuan konpetentzien ikuspuntuan oinarritutako metodologia proposatu da, landu diren edukiak oinarritzko konpetentziak eskuratzeko beharrezko baliabide direlarik.

Esku arteko proiektua EAEko Bigarren Hezkuntzako 5 ikastetxetan gauzatu da. Curriculumeko hiru hizkuntzetako (euskara, gaztelania eta ingelesa) irakasleek, zientzietako irakasleekin koordinatuta egin dute lan, eta horretarako bi ikas-egoera garatu dira.

Horrela, HAOTak garatzeko, proiektu honen helburua izan da Bigarren Hezkuntzako ikasleekin natur eta gizarte-zientzien arloetan lan egiteko tresna didaktikoak sortzea, *translanguaging* pedagogikoan oinarritutako esku-hartze baten bidez. Esku-hartzea DBHko 3. mailan eraman da aurrera, eta DREAM taldeak sortutako materialak erabili

izan dira. EAEko curriculum dekretu berriaren jarraibideei jarraiki, eremuka egin da lan euskara, gaztelania eta ingeleseko ikasgaietan zein arloetako (Biologia/Geologia eta Historia/Geografia) ikasgaietan. Proiektuak 8 asteko iraupena izan du. Bi ikas-egoera diseinatu dira, bakoitzak lau aste ingurukoa. Ikas-egoeretan landu diren edukiak Biologia eta Geografiako curriculumek DBH 3rako ezarritakoari jarraiki egin dira eta hizkuntzetako irakasgaietan hizkuntza-gaitasun akademikoaren berariazko lanketa egin dute, astean 2 saiotan. Gainera, ikas-egoeran aurkeztutako erronkari erantzuteko ahozko eta idatzizko produkzioak sortu dituzte arloetako irakasleekin elkarlanean. Arloetako irakasgaietan (Biologia/Geologia eta Historia/Geografia), edukia lantzeaz gain, hizkuntza ere landu da, betiere, hizkuntzetako irakasleak bidelagun izanik. Edukia lantzeko irakurtzen diren testuekin batera, hizkuntza lantzeko jarduerak gehitu dira, ikasleek testua modu egokian ulertu dutela ziurtatzeko. Hizkuntza Akademikoaren Oinarrizko Trebetasunen atal teorikoa hizkuntzetako ikasgaietan gauzatu da.

Materialak DREAM taldeko ikertzaileek ikastetxeko irakasleekin elkarlanean diseinatu dituzte eta irakasleen esku jarri dira (ikus 1. eta 2. irudiak). Ikasle bakoitzaren-tzako lan koadernoak sortu dira paperezko euskarrian, baita irakaslearentzako gidak ere. Halaber, saioen dinamizaziorako euskarri digitalak sortu dira txostenetako ariketa eta informazio osagarriarekin. Material guztiak irakasle eta ikasleen eskura egon dira Classroom plataforman. Edonola ere, aurrez, ikastetxearekin eta irakasleekin adostu da horien erabilera.

NEKAZARIEN HASERREA ETA ELIKADURA

Noizbehinka¹ hedabideetan² agertzen dira aspalditik **kronikoa³** den nekazarien egoera tamalgarria eta elikadurarekin gertatzen ari den hondamenari buruzko berriak. Jakin badakigu mila milioi pertsona gosez bizi diren planeta honetan, produzitzen den janariaren erdia **alferrik galtzen⁴** dela. Gainera, jakin badakigu **lurgintzatik⁵** bizi diren nekazariak ezinean ari diren bitartean, janariaren prezioak izugarri igo direla. Bitartean, ehunka multinazionalak izugarrizko negozioa egiten dute elikaduraren merkaturatzearekin. **Halaber⁶**, nekazaritza modu ekologikoan eta jasangarrian lantzen duten nekazariak naturarentzat babes neurriak etengabe eskatzen duten bitartean, autobideak oztopatu dituzten milaka traktoredun nakazari ingurugiroari buruzko neurriak gutxitzea eskatzen ari dira. **Kontraesanez⁷** beteriko egoera konplexua da hau.

.....

1. Zer esan nahi du?
Deskonposatu hitza lagungarri bada.

.....

2. Zer esan nahi du?
Deskonposatu hitza.

.....

3. Zer esan nahi du kroniko hitzak? Erreparatu jatorriari esanahia inferitzeko.

.....

4. Zer esan nahi du alferrik galdu esapideak? Azaldu zure hitzetan.

.....

5. Zer esan nahi du lurgintza hitzak? Deskonposatu.

.....

6. Zertarako darabil idazleak halaber?

1. irudia. HAOTen lanketa Geografia ikasgaiko «Nekazarien haserrea eta elikadura» testuan (Berria, 2024).
Oharra: testu hori Geografia ikasgaian erabili da, eta Berria egunkarian argitaratutakoa da. Bertan, testuko HAOTei erreferentzia egiteko iruzkinak gehitu dira, eta helburua izan da gelan testua ozen irakurri bitartean denen artean testuko eskola-hizkuntza lantzea. Irakasleei erantzunak eman zaizkie izan ditzaketan zalantzak argitzeko; ikasleei, berriz, ez.

HIZKUNTZA LANTZERA!**3. ARIKETA:** Aztertu ondorengo hitzak:**1) galarazi**

a. Zein da hitz honen erroa? Zein beste hitz bururatzen zaizkizu erro hori dutenak?

gal/arazi: Gal (galdu), galera, galzorian

b. (Translanguaging) Nola itzuliko zenuke gaztelaniara edo ingelesera?

Gaztelania: impedir, obstaculizar, prohibir

Ingelesa: prevent, stop, obstruct, block

2) ahalbidetu

c. Zein da hitz honen erroa? Zein beste hitz bururatzen zaizkizu erro hori dutenak?

ahal/bide/tu: Ahal (poder, posibilidad) ahaldundu (empoderar), ahalduntzen (empoderamiento).

d. (Translanguaging) Nola itzuliko zenuke gaztelaniara? Posibilitar, hacer posible.

4. ARIKETA. (Translanguaging) Eman testuan ageri diren lokailuen sinonimo bana gaztelaniaz eta ingelesez:

- Batik bat: ante todo, sobre todo / especially, particularly
- Dena den: de todas formas, aún así / even so, in any case
- Baina: pero / but

2. irudia. HAOTen lanketa eta «*Translanguaging* pedagogikoa», Geografia ikasgaiko eskola-hizkuntza lantzeko. *Oharra*: Geografiako ikasgaiko azalpen-testu bat irakurri ostean, testuaren ulermenaren eta bertako HAOTak berariaz lantzeko hainbat ariketa gehitu dira, eta zenbaitetan *translanguaging* pedagogikoa bezalako estrategiak erabili dira hizkuntzen arteko transferentziak egiteko. Estrategia hori erabili da ariketa hauetan (ikus 3.1. irudia), eta irakur daitekeen moduan, euskara, gaztelania eta ingelesa erabiltzeko eskatu zaie ikasleei, HAOTak hiru hizkuntzetan landu baitituzte. Irakasleei erantzunak eman zaizkie urdin kolorez; ikasleei, berriz, ez.

3.2. Ikerketa-diseinua

Ikerketa honek jarraitzen duen diseinua diseinu kuasi-esperimental da. Bi taldeen, talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen, datuak jaso dira esku-hartzearen aurretik eta ondoren, beraien hizkuntza akademikoaren maila ezagutzeko, eta gero, datu horiek alderatu eta esku-hartzearen eragina neurtu ahal izateko. Talde esperimentalak zortzi asteaz parte hartu du esku-hartzean; kontrol-taldeak, ordea, ez. Bestalde, ikerketa honek metodologia kuantitatiboaren printzipioak jarraitu ditu: alde batetik, datu kuantitatiboak jaso dira HAOT tresnaren bidez, eta bestetik, ikasleen pertzepzioak jasotzeko galdetegiak pasa da.

3.3. Parte-hartzaileen deskribapena eta testuingurua

Ikerketa honetan Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako (DBH) 3. mailako 154 ikaslek (adina ~14,6) parte hartu dute. DBH 3. mailako 43 ikaslek parte hartu dute talde esperimentalean. Kontrol-taldean, aldiz, beste bi ikastetxetako 111 ikaslek hartu dute parte guztira. Hiru ikastetxeak EAEko sare publikoko ikastetxeak izan dira. Ikastetxeen irakas-hizkuntza euskara da, D hizkuntza-ereduko eskolak baitira. 2. taulan, partaideen inguruko xehetasun osagarriak ageri dira.

2. taula. Laginaren ezaugarrien laburpena

	Taldeak	Maila	Adina	Generoa	H1
Parte-hartzaileak	43 EXP	3. DBH	14-15	Neskak: % 59,2	Euskara: % 29,9
	111 KON			Mutilak: % 40,1	Gaztelania: % 34,7
	Guztira: 153			Ez-bitarra: % 0,70	Biak: % 24,5
					Beste bat: % 10,9

3.4. Datu-bilketa

Ondorengo taulan, 3. taulan, ikus daitekeen moduan, datuak esku-hartzearen aurretik, bitartean eta ondoren bildu dira. Dena den, ikerketa honetan hasierako eta ondorengo probak eta ikasleen feedbacka hartu dira kontutan.

3. taula. HIGAEU proiektuaren datu bilketa-prozedura

Faseak	Egindako jarduerak
1. fasea: Esku-hartzearen aurretik	– Bilera zuzendaritza- eta koordinazio-taldeekin. – Formazio-bilera DBH3ko irakasle guztiekin. – Formazio-bilera hizkuntza-irakasleekin. – Formazio-bilera arloetako irakasleekin. – Hasierako proba: HAOT.
2. fasea: Esku-hartzea	– 8 asteko esku-hartzearen garapena ikastetxeetan.
3. fasea: Esku-hartzearen ondoren	– Amaierako proba: HAOTa. – Banakako elkarrizketak. – Talde-eztabaidak. – Ikasle eta irakasleei feedbacka.

Datu bilketarako erabilitako tresna Hizkuntza Akademikoaren Oinarrizko Trebeziak (HAOT) neurtzeko tresna izan da. Test honek Uccellik eta bestek (2015) ikertzaileen tresnak oinarritzat hartzen ditu eta HAOTak neurtzeko zortzi dimentsio sortu dira: 1) Morfemen identifikazioa, 2) Hitzen eratorpena, 3) Idazlearen ikuspuntua, 4) Idazlearen ziurtasuna, 5) Informazio-kateak, 6) Testuaren antolaketa, 7) Erregistro akademikoa, 8) Testu-antolatzaileak. Testak euskarazko eta gaztelaniazko itemak barne hartzen ditu, guztira 34 item. Tresnaren fidagarritasuna frogatzeko Cronbachen alfa analisisia egin da. Emaitzen arabera, tresna fidagarria da, 0,86 balioa eskuratu delako.

Datu kuantitatiboak jasotzeko tresnez gain, ikasleek ikas-egoera bakoitzaren amaieran betetako galdetegia ere kontutan hartu da. Ikerketa honetan, zehazki, lehenengo ikas-egoeraren amaieran betetakoa erabili da. Galdetegiak guztira 25 item ditu eta bakoitzarekiko adostasuna 5 puntuko Likert eskala batean erantzun dute partaideek (1 erabat desados - 5 erabat ados). Tresna fidagarria da, Cronbach alfaren analisiaren arabera 0,97ko balioa eskuratu baitu. Ikerketa honetan, hala ere, 10 item aukeratu dira HAOTen eta *translanguaging* pedagogikoaren dimentsioei loturikoak.

3.5. Datuen analisisa

Datuen analisiari dagokionez, estatistika deskribatzailea (batezbestekoak eta desbideratze tipikoa) zein inferentziala egin dira. HAOTen zein irakurriaren ulermenean, esku-hartzeak izandako eragina neurtzeko, hasierako proban eta amaierako proban ikasleek ateratako emaitzak alderatu dira. Horretarako, batetik, talde bakoitzaren barneko onurak aztertu dira Lagin Dependenteen T-Testen bitartez, pre-testean eta post-testean lortutako emaitzak alderatuz. Bestetik, lagin independentearen T-Testak egin dira. Analisi-mota hori bi talde independenteen (talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen) batezbestekoak alderatzeko erabili da. Bi taldeek ez dute elkarrekiko loturarik, eta helburua da bi talde horien arteko aldea estatistikoki esanguratsua izan den ala ez jakitea. Halaber, kobariantza-analisiak (ANCOVA) gauzatu dira pre-testeko puntuazioak kobariantza gisa hartuz, taldeen artean esku-hartzearen aurretik dauden aldeak kontrolatzeko. Aurretiazko egiaztapenak egin dira interakziorik ez dela ziurtatzeko.

Datu kualitatiboen kasuan, transkribatu diren elkarrizketa eta talde-eztabaidak Nvivo 15 programaren bitartez analizatu dira. Lehenengo, kategoriak sortu dira; gero, zati garrantzitsuenak kategoria horietan multzokatu ahal izateko. Ondoren, kategoria bakoitzari buruz parte-hartzaile bakoitzak esan duena identifikatu daiteke, baita kategoria bat zenbatek eta zenbat aldiz aipatu duten ere (Jorrín Abellán et al., 2021).

4. EMAITZAK

Jarraian, ikerketa gidatzen duten bi galderei erantzunez, emaitzak bi azpiataletan aurkezten dira.

4.1. Hizkuntza akademikoa ikuspegi eleaniztunetik lantzen duen esku-hartzearen eragina ikasleen HAOTetan

Esku-hartzean zehar berariaz landu dira ikasleen hizkuntza akademikoaren oinarrizko trebeziak, horretara bideratutako jarduera didaktikoen bidez. Esku-hartzeak ikasleen HAOTen garapenean izan duen eragina neurtzeko 34 itenez osatutako proba bat erabili da, erdiak euskaraz eta beste erdiak gaztelaniaz.

Jarraian, proba horren bidez bildutako emaitza orokorrak aurkeztuko dira. Horretarako, euskarako itemen batura, gaztelaniako itemen batura eta item guztien batura kalkulatu dira. Kontuan hartu dira talde esperimentaleko ikasleek zein kontrol-taldeko ikasleek lortutako emaitzen batezbestekoak eta desbideratze tipikoak, bai esku-hartzea egin aurretik (pre-testa), bai ondoren (post-testa). 4. taulan daude emaitza horiek ikusgai. Talde bakoitzaren barneko emaitzak aztertzeko Lagin Dependenteen T-Testak egin dira. Talde esperimentalak hobekuntza esanguratsua izan du hiru neurketetan: euskarako itemen batura [$t(37) = -5,60, p < ,001, d$ de Cohen = 4,55], gaztelaniako itemen batura [$t(37) = -2,26, p ,01, d$ de Cohen = 4,07] eta item guztien batura [$t(37) = -4,94, p < ,001, d$ de Cohen = 6,92]. Kontrol-taldeak, berriz, okerrera egin du esku-hartzearen osteko emaitzetan: euskarako itemen batura [$t(100) = 1,87, p .03, d$ de Cohen = 4,27], gaztelaniako itemen batura [$t(100) = 3,32, p < ,001, d$ de Cohen = 5,11] eta item guztien batura [$t(100) = 3,12, p .00, d$ de Cohen = 8,00].

4. taula. HAOTak neurtzeko testaren emaitzak euskara, gaztelania eta item guztien batura kontuan hartuta

	Talde esperimentalak		Kontrol-taldea	
	Pre-test B (DT)	Post-test B (DT)	Pre-test B (DT)	Post-test B (DT)
Euskara & gaztelania	42,46 (8,72)	48,08 (7,58)	42,87 (11,33)	40,37 (12,53)
Euskara	21,49 (4,90)	25,53 (4,05)	21,02 (6,62)	20,22 (6,99)
Gaztelania	20,97 (4,52)	22,49 (4,29)	21,85 (5,59)	20,15 (6,26)

Hasierako proban (pre-testean), talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen abiapuntua berdina izan da euskarako itemen baturari dagokion analisietan [$t(143) = -,708, p = ,48$] eta baita bi hizkuntzetako itemen baturari dagokionean ere [$t(143) = -1,457, p = ,15$]; hau da, talde esperimentaleko ikasleen maila kontrol-taldekoaren (esku-hartzerik jaso ez duen taldearen) berdina izan da esku-hartzea hasi aurretik. Hala erakutsi dute lagin independenteetarako T proba-analiseiek aurretiazko probetan; ez, ordea, gaztelaniako proban [$t(143) = -2,091, p = ,04$].

Arestian aipatu bezala, hasierako proban talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen abiapuntua estatistikoki desberdina da gaztelaniako itemen baturari dagokionean, talde esperimentalak emaitza nabarmen baxuagoak eskuratu ditu pre-testean. Kasu horietan, kobariantza-analisiak (ANCOVA) egitea gomendatzen da, horrela, pre-testeko puntuazioak kobariantza gisa hartuz, taldeen artean aurretik dauden aldeak kontrolatzeko. Aldagai askea esku-hartzea izan da (talde esperimentalak / kontrol-taldea) eta menpeko aldagai modura post-testean lorturiko puntuazioak erabili dira. Kobariantza, berriz, aurre-testean lorturiko puntuazioak dira. Aurretiazko egiaztapenak egin dira interakziorik ez dela ziurtatzeko. Horrela, ANCOVA analisien emaitzek erakutsi dute euskarako itemen baturari dagokionez, talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen batezbestekoen arteko aldea estatistikoki esanguratsua dela post-testean, $F(1, 128) = 36,72 < ,001$, efektuaren tamaina handiarekin (η^2 partziala = ,20) eta karratu partzialak adierazi bezala.

Gaztelaniako itemen batuaren kasuan ere, bi taldeen arteko aldea estatistikoki esanguratsua da post-testeko emaitzetan, $F(1, 128) = 9,83, p < ,00$, efektuaren tamaina ertainarekin (η^2 partziala = ,09).

Halaber, item guztien batura azterturik, esku-hartzea jaso duten ikasleen emaitzen eta kontrol-taldeko ikasleen emaitzen artean alde esanguratsua aurkitu da. Hau da, kontrol-taldearekin alderatuta, talde esperimentaleko ikasleek nabarmen hobetu dute HAOTen garapena neurtzeko proban lortutako emaitza esku-hartzean parte hartu ondoren, $F(1, 128) = 27,91, p < ,001$, honetan ere, efektuaren tamaina handiarekin (η^2 partziala = ,19).

Jarraian, HAOTak neurtzeko probaren dimentsio bakoitzean lortutako emaitzak aurkezten dira. Hurrengo taulan, (5. taulan) euskarako itemetan (neurtutako zortzi dimentsioak) lortutako emaitzak ageri dira. Kontuan hartu dira talde esperimentaleko ikasleek zein kontrol-taldeko ikasleek lortutako emaitzen batezbestekoak eta desbideratze tipikoak, bai esku-hartzea egin aurretik (pre-testa), bai ondoren (post-testa). Hasteko, T-testak egin dira eta ez da taldeen arteko ezberdintasun estatistiko adierazgarririk antzeman dimentsio bakar batean ere. Ondoren, esku-hartzeak iraun zuen bitartean talde bakoitzak dimentsio bakoitzean izandako garapena aztertzeko kobariantza-analisiak (ANCOVA) egin dira. Ondoko testean ezberdintasun esanguratsuak topatu dira hiru dimentsiotan. Batetik, morfemen identifikazioaren dimentsioan, $F(1, 128) = 28,33, p < ,001$, eta karratu partziala = ,18. Hala ere, harremana txikia da aurre-testean lortutako puntuazioaren eta post-testeko puntuazioaren artean ,03 eta karratu partzialak adierazi bezala. Bestetik, ezberdintasun esanguratsuak aurkitu dira informazio-kateen identifikazioaren dimentsioan, $F(1, 128) = 6,91, p < ,01$, eta karratu partziala = ,05. Gainera, harreman estua dago aurre-testean lortutako puntuazioaren eta post-testeko puntuazioaren artean ,12 eta karratu partzialak adierazi bezala. Azkenik, erregistro akademikoaren identifikazioan ere bi taldeen arteko emaitza esanguratsuak aurkitu dira esku-hartzearen ostean, $F(1, 128) = 7,98, p < ,00$, eta karratu partziala = ,06. Kasu honetan, efektuaren tamaina ertaina da (η^2 partziala = ,08).

5. taula. Euskarako itemak kontuan hartuta probaren dimentsio bakoitzaren arabera lortutako emaitzak

Euskara	Talde esperimentala		Kontrol-taldea	
	Pre-test B (DT)	Post-test B (DT)	Pre-test B (DT)	Post-test B (DT)
Morfemen identifikazioa	6,15 (2,9)	8,18 (2,28)	6,34 (2,07)	5,83 (2,79)
Hitzen eratorpena	4,02 (1,68)	4,55 (1,86)	4,27 (2,38)	4,11 (1,98)
Idazlearen ikuspuntua	1,91 (0,99)	2,05 (1,03)	1,98 (1,07)	1,90 (1,02)
Idazlearen ziurtasuna	2,38 (,82)	2,55 (,79)	2,35 (,90)	2,43 (,89)
Informazio-kateak	,94 (0,81)	1,48 (0,69)	1,18 (,81)	1,21 (,84)
Testuaren antolaketa	,66 (0,47)	,68 (0,47)	,52 (,50)	,54 (,50)
Erregistro akademikoa	,62 (0,49)	,75 (0,43)	,50 (,50)	,46 (,50)
Lokailuak	3,6 (1,15)	3,64 (1,39)	3,68 (1,59)	3,54 (1,58)

Era berean, 6. taulan gaztelaniako itemetan, zortzi dimentsioetan lortutako batezbestekoak eta desbideratze tipikoak ageri dira. Kasu honetan, pre-testean bi taldeen arteko ezberdintasun esanguratsuak aurkitu dira morfemen identifikazioaren dimentsioan eta informazio-kateen dimentsioan, baina ez gainerako dimentsioetan. Horrela bada, kobariantza-analisiak gauzatu dira dimentsio bakoitzean bi taldeen arteko emaitzak alderatzeko. Ondoko testean ezberdintasun esanguratsuak topatu dira hiru dimentsiotan. Batetik, euskarako itemen kasuan bezala, ezberdintasunak aurkitu dira morfemen identifikazioaren dimentsioan, $F(1, 128) = 5,81, p = < ,01$, eta karratu partziala = ,04. Pre-testean lortutako puntuazioaren eta post-testeko puntuazioaren artean ,17 eta karratu partzialak harreman ertaina adierazten du bien artean. Bestetik, ezberdintasun esanguratsuak aurkitu dira hitzen eratorpena dimentsioan, $F(1, 128) = 6,39, p = < ,01$, eta karratu partziala = ,05. Gainera, harreman estua dago aurre-testean lortutako puntuazioaren eta post-testeko puntuazioaren artean ,38 eta karratu partzialak adierazi bezala. Azkenik, erregistro akademikoaren identifikazioan ere bi taldeen emaitzak estatistikoki desberdinak direla antzemandakoa, $F(1, 128) = 11,60, p = < ,001$, eta karratu partziala = ,08. Hala ere, harreman eskasa dago aurre-testean lortutako puntuazioaren eta post-testeko puntuazioaren artean ,06 eta karratu partzialak adierazi bezala.

6. taula. Gaztelaniako itemak kontuan hartuta probaren dimentsio bakoitzaren arabera lortutako emaitzak

Gaztelania	Talde esperimentalak		Kontrol-taldea	
	Pre-test B (DT)	Post-test B (DT)	Pre-test B (DT)	Post-test B (DT)
Morfemen identifikazioa	5,28 (3,01)	6,34 (2,89)	6,13 (2,86)	5,26 (3,32)
Hitzen eratorpena	4,70 (1,15)	4,95 (1,27)	4,73 (1,67)	4,54 (1,46)
Idazlearen ikuspuntua	1,77 (1,02)	1,75 (1,05)	2,00 (,93)	1,77 (1,00)
Idazlearen ziurtasuna	2,06 (0,79)	2,09 (0,67)	2,25 (,82)	2,19 (,91)
Informazio-kateak	,89 (0,81)	1,02 (0,73)	1,09 (,69)	1,09 (,96)
Testuaren antolaketa	,43 (0,5)	,48 (0,50)	,44 (,49)	,48 (,50)
Erregistro akademikoa	,64 (0,48)	,80 (0,4)	,46 (,50)	,47 (,50)
Lokailuak	4,81 (1,15)	4,57 (1,62)	4,68 (1,40)	4,30 (1,67)

4.2. Ikasleen pertzepzioa HAOTak lantzeko berariazko estrategia didaktikoei buruz

Bigarren ikerketa-galderari erantzunez, jarraian, ikasleek lehenengo proiektuaren amaieran betetako galde sortatik jasotako datu deskribatzaileak aztertuko dira. Ikasleek bost puntuko Likert eskala batean iritzia eman zuten HAOTen berariazko lanketa integratzen zuen diziplinarteko ikas-egoera bat burutu ostean, HAOTa lantzeko estrategia didaktikoen gainean. 7. taulan, ikus daitezke ikasleen erantzunen batezbestekoak eta desbideratze tipikoak.

7. taula. Esku-hartzean parte hartu duten ikasleek HAOTak lantzeko estrategiei buruz duten pertzepzioa, testuak errazago ulertzeko

	B	DT
1. Hitzak esanahi osoa duten unitateen arabera banatzeak (adb. <i>iraunkor/tasun</i>) hitza hobeto ulertzen laguntzen dit	3,06	0,92
2. Aurretik aipatutako ideia bati egindako erreferentziak identifikatzeak testua hobeto ulertzen laguntzen dit	3,12	0,94
3. Testu bat irakurri ahala, bertako lokailuak identifikatzeak testua hobeto ulertzen laguntzen dit	3,13	1,08
4. Lokailuen funtzioa ikasteak bi esaldiren arteko lotura ulertzen laguntzen dit	2,11	1,1
5. Esaldi bat iritzia den, hipotesia den edo definizio bat den identifikatzea lagungarria da ulermenerako	2,85	1,01
6. Eskolan erabiltzen diren testu-mota ezberdinen antolakuntza ezagutzeak testuaren ulermena errazten du	2,42	1,06
7. Paragrafoen antolakuntza ulertzeak testua hobeto ulertzen laguntzen du	2	1,11
8. Objektibotasuna/subjektibotasuna adierazten duten hizkuntza elementuak identifikatzeak testuaren ulermena errazten du	2,63	0,97
9. Esaldi bat erregistro akademikotik lagunarteko erregistrora aldatzeak hobeto ulertzen laguntzen dit	3,21	1,16
10. Irakurmena lantzeko ariketek hizkuntza bat baino gehiago erabiltzeko aukera ematen didatenean, konturatzen naiz benetan ondo ulertu dudana testua	3,09	1,19

Oro har, datuek iradokitzen dute ikasleek baliagarritzat jotzen dituztela testuaren barruan edo hizkuntza-erregistroen artean zuzeneko loturak egiten laguntzen dieten estrategiak; item hauei (1. eta 2. itemak) dagozkien batez bestekoak erdiko puntutik gorako balioak adierazten dizute. Deigarria da ikasleek ondo baloratu dutela testua irakurri bitartean lokailuak azpimarratzea (3. itema); baina, ez hainbeste lokailuen funtzioak berariaz ikastea (4. itema).

Egilearen asmoa edo ikuspuntua adierazten duten hizkuntza elementuak identifikatzeari erreferentzia egiten dioten itemei dagokionez, emaitzak erdiko puntuaren buletean kokatzen dira (5. eta 8. itemak). Trebetasun horrek kontzientzia metalinguistiko handi samarra eskatzen du eta ikasleek zailtasunak izan ohi dituzte elementuak identifikatzeko.

Aldiz, ikasleen pertzepzioaren arabera, testuaren alderdi egiturazkoagoak, hala nola paragrafoen antolaketa eta testuen egitura ezagutzea (6. eta 7. itemak), ez dira hain intuitiboak edo eraginkorrak ulermena hobetzeko. Kasu honetan, batez bestekoak erdiko puntutik beherako balioak adierazten dizute.

Bestalde, ikasleen errepertorioa malgutasunez erabiltzea barnebiltzen duten estrategiak (9. eta 10. itemak) nahiko ondo baloratu dituzte ikasleek, batez bestekoek 3 puntutik gorako balioak adierazten baitituzte.

5. EZTABAIDA

Ikerketa honen helburu nagusia izan da eskolako testuetan erabili ohi den hizkuntza akademikoa garatzeko diziplinarteko proiektu batek ikasleen HAOTetan izandako eragina aztertzea. HAOTen garapena neurtzeko erabilitako tresnak erakutsi du esku-hartzeak eragin positiboa izan duela ikasleengan. Abilezia horiek lotuta egon daitezke eskola-eremuan erabiltzen diren testuen hizkuntza-ezaugarriekin, eta funtsezkoak dira testu analitikoak ondo ulertzeko (Uccelli et al., 2015). Probaren emaitza orokorrak kontuan hartuta, ondoriozta daiteke talde esperimentaleko ikasleen HAOTen garapenean nolabaiteko hobekuntza eman dela zortzi asteko esku-hartzearen ostean, non gaitasun horiek zehazki eta sistematikoki landu diren.

Hobekuntza, batez ere, zazpi eremuetatik bitan eman da. Batetik, hiztegi-mailako informazio trinkoaren deskonposaketan. Esku-hartzean zehar ikasleek berariazko lanketa egin dute hitz konplexuak deskonposatu eta hitza osatzen duten unitateen esanahia eta horien arteko harremanak ulertzen trebatzeko. Emaitzak ikusita, esperimentuan parte hartu duten ikasleak esku-hartzeari esker alfabetatzearekin zuzenean loturik dagoen estrategia horretan trebatu direla esan daiteke. Labur esanda, esku-hartzeak ikasleen kontzientzia morfologikoa areagotu du. Hobekuntza esanguratsua izan da euskarazko itemenetan zein gaztelaniakoetan. Beste ikerketa batzuek aztertu dute HAOTen eta eskola errendimenduen arteko harremana, eta ondorioztatu dute hitz- eta perpaus-mailako informazio trinkoaren deskonposaketa eskolako testuen ulermenerako oinarritzko abilezia dela (adibidez, Barr et al., 2019; Uccelli et al., 2015a, 2015b). Ikerketa honek, berriz, hiztegi konplexua deskonposatzeko abilezia lantzeko estrategia didaktikoak sortu eta inplementatu ditu, eta horiek garatzeko baliagarritasuna erakutsi du. Ikasleek ere abilezia hau lantzeko estrategiak positiboki baloratu dituzte.

Kontzientzia morfologikoa areagotzeko estrategiak proiektuan biltzen diren ikasgai guztietan landu dira, bai hiru hizkuntzetan (euskara, gaztelania eta ingelesa), bai arloetako ikasgaietan (natur eta gizarte-zientziak). Lehenengoetan berariaz landu dira ulermen estrategia honi lotutako arauak. Arloetako ikasgaietan, berriz, ikas-egoeran landutako irakurgaietan hitz konplexuak azpimarratu eta esanahia duten unitateetan banatzeko eskatu zaie ikasleei, hitzaren esanahia identifikatze aldera. Estrategia hori *translanguaging* pedagogikoaren baitan kokatzen da; izan ere, hainbat hizkuntzatan, EAEko curriculumeko hizkuntzetan barne, hitzak eratzeak estrategia horrek antzera funtzionatzen du. Aurretik egindako beste esku-hartze ikerketa batzuek erakutsi dute estrategia horren hizkuntz arteko lanketan emaitza positiboak dituela Lehen Hezkuntzako ikasleekin landu direnean (Leonet et al., 2020; Lyster et al., 2013). Ikerketa honek, berriz, Bigarren Hezkuntzan *translanguaging* pedagogikoaren bidez irakasteak ikasleen kontzientzia morfologikoa areagotu dezakeela iradokitzen du.

Hobekuntza esanguratsua eman den beste domeinua hizkuntza akademikoaren erregistroaren identifikazioa izan da. Bai puntuazio orokorrean, bai hizkuntza bakoitzean egindako analisisetan hobekuntza esanguratsua izan da. Hain justu, Uccellik eta kideek egindako ikerketetan ere domeinu horren eta eskola errendimenduren arteko harreman

sendoa baieztatu da (adibidez, Barr et al., 2019; Uccelli et al., 2015a, 2015b). Kasu honetan ere, esku-hartzean berariaz azpimarratu dira hizkuntza akademikoaren ezaugarriak, modu sistematikoan eta ikasgai guztietan. Erregistro honen ezaugarri bereizgarriak azpimarratu eta lantzeaz gain, hausnarketa eta testuen ulermena errazteko ere erabili izan da sarri, batez ere, natur eta gizarte-zientzietako ikasgaietan. Ikasleei sarri eskatu izan zaie erregistro akademikoan dagoen informazioa erregistro kolokialago batean azaltzeko. Estrategia horren bidez, testuko ideia konplexuak deskonposatzera bultzatzen dira ikasleak, testuan dauden ideiak xehetu, barneratu eta berriro elaboratuz. Zenbait kasutan, beste hizkuntza bat erabiltzeko edo adierazpen multimodal bat sortzeko ere eskatu zaie ikasleei. Hizkuntza, adierazpen edo erregistro desberdinak ikasteko erabiltzea *translanguaging* estrategia kontsideratu daiteke; izan ere, Cenozek eta Gorterre (2021) adierazi bezala, *translanguaging* pedagogikoaren oinarrian ikasleen errepertorio osoa erabiltzeko aukera dago.

Oro har, erregistro akademikoaren identifikazioan salbu, hobekuntza nabarmenagoa izan da euskarazko ebaluazioetan gaztelaniazkoetan baino. Desberdintasun horren azalpen posible bat esposizio linguistikoa datza: HAOTak hiru hizkuntzatan landu badira ere, arloetako irakasgaietan HAOTak euskaraz jorratu dituzte ikasleek. Hala ere, hobekuntzetan antzerako patroiak ikusten dira bi hizkuntzetan. Badirudi, neurri batean, diziplinarteko ikuspegiak erraztu egin duela hizkuntzen arteko transferentzia. Hainbat autorek nabarmendu dute hizkuntzen arteko kontzientzia metalinguistikoa berariaz landu behar dela (adibidez, Cenoz & Gorter, 2021; Leonet et al., 2020).

Emaizta orokorreari erreparatuz, esku-hartzean parte hartu duen taldeak hobekuntza esanguratsua izan duela ondorioztatu daiteke. Dena den, domeinu bakoitzaren banakako azterketak ez du alde esanguratsurik erakutsi ondoregoetan: hitzen eratorpena, idazlearen ikuspuntua, idazlearen ziurtasun maila, erreferentzia-kateak, testuaren antolaketa, erregistro akademikoa eta lokailuak. Ondorioz, ezin da orokortu hizkuntza akademikoaren lanketa espezifikoak zuzenean ikasleen HAOTetan hobekuntza dakarrenik. Askotariko arrazoiak egon badaitezke ere, baliteke zortzi asteko esku-hartzea nahikoa ez izatea irakurriaren ulermenean eragin nabarmena sortzeko. Horrek iradokitzen du HAOTak denbora luzeagoan landu eta garatu behar direla, etapa goiztiarragotatik lantzen hasiz. Horrela bada, aurrerantzean, HAOTen inguruan egingo diren esku-hartze ikerketak Lehen Hezkuntzako 3. zikloan hasia komenigarria litzateke. Horrela, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren amaierarako abilezia horiek erabiltzen trebatzeko denbora-tarte gehiago egongo da. Hain justu, HAOTaren inguruan egin diren ikerketek horien eta irakurriaren ulermenaren arteko harremana aurkitu dute Lehen Hezkuntzako goiko etapetan ere (Aguilar et al., 2020).

Halaber, *translanguaging* pedagogikoaren bidez IDU ikuspegiak barnebiltzen dituen printzipioak aplikatu ahal izan dira. Esate baterako, ikasle iritsi berriei eta irakas-hizkuntzan maila apala duten ikasleei materialak hainbat hizkuntzatan aurkeztu zaizkie, eta esanahien eraikuntzan hizkuntza bat baino gehiago erabiltzeko aukera eman zaie (ikus, Lesano-Albán & Troya-Ayala, 2024). Gai berri baten hasieran ikasleek aukera izan dute aurre ezagutzak nahi duten hizkuntzan adierazteko. Horrela, Heredia et al.-en (2024) haritik, ikasleak ulertuak eta zainduak direla

sentitzeko baldintzak ezarri nahi izan dira, eta, gainera, ikasleen abiapuntua zein den ezagutu ahal izan du irakasleak, ondoren, xede-hizkuntzan ezagutza berriak eraiki ahal izateko (Cenoz & Gorter, 2021).

Ikerketa honek kontzientzia metalinguistikoaren lanketa hizkuntzen arteko ikuspegitik eta diziplinarteko proiektuetan txertatzeko saiakera bat aurkeztu du, hizkuntza gutxitua irakas-hizkuntza nagusia den hezkuntza testuinguru eleaniztunean. Kontzientzia metalinguistikoak berebiziko garrantzia du irakurtzeko gaitasuna eskuratzeko eta hobetzeko orduan (Gaspar, 2024; Ke et al., 2023; Leonet et al., 2024; Nagy et al., 2014) eta, beraz, beharrezkoa da ikerketa lerro honi jarraipena ematea, ikasle eleaniztunen garapen akademikoa erraztuko duten estrategia didaktikoa eta ikuspegi pedagogikoak garatzeko.

Ikerketa honek mugak izan ditu. Ikerketa-proiektuaren muga metodologikoak nabarmendu behar dira. Lehenik eta behin, emaitzen konparazioan eragina du kontrol-taldeak hezkuntza-zentro berekoa ez izateak. Bigarrenik, esku-hartzearen osteko probaren uneak, ikasturte-amaieran, ikasleen errendimenduan eragina izan zezakeen, nekea eta motibaziorik eza bezalako faktoreengatik. Ikerketa EAEko ikastetxe bakar batean bakarrik gauzatu da eta, beraz, emaitzak ezin dira lurralde osora orokortu, baina abiapuntu bat ezartzen du euskara irakas-hizkuntza nagusia den testuinguruetan HAOTen garapena aztertzeko. Etorkizuneko ikerketek testuinguru soziolinguistiko zein adin tarte desberdinak aintzat hartu beharko lituzke.

6. ERREFERENTZIAK

- Akbasli, S., Sahin, M. & Yaykiran, Z. (2016). The effect of reading comprehension on the performance in science and mathematics. *Journal of Education and Practice*, 7(16), 108-121.
- Arocena, E., Cenoz, J. & Gorter, D. (2015). Teachers' beliefs in multilingual education in the Basque country and in Friesland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(2), 169-193. <https://doi.org/10.1075/jicb.3.2.01aro>
- Bailey, A.L. (2007a). Introduction: teaching and assessing students learning English in school. In A. Bailey (arg.), *The language demands of school: putting academic English to the test* (1.-26. or.). Yale University Press.
- Bailey, A.L. (2007b). *The language demands of school: putting academic English to the test*. Yale University Press.
- Bangert-Drowns, R.L., Hurley, M.M. & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58. <https://doi.org/10.3102/00346543074001029>
- Barr, C.D., Uccelli, P. & Phillips Galloway, E. (2019). Specifying the academic language skills that support text understanding in the middle grades: the design and validation of the core academic language skills construct and instrument. *Language Learning*, 69(4), 978-1021. <https://doi.org/10.1111/lang.12365>

- Beacco, J.C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E. & Vollmer, H. (2016). *A handbook for curriculum development and teacher training: the language dimension in all subjects*. Council of Europe.
- Biber, D. (1986). Spoken and written textual dimensions in English: resolving the contradictory findings. *Language*, 62(2), 384-414. <https://doi.org/10.2307/414678>
- Biber, D. & Conrad, S. (2009). Register, genre and style. *Canadian Journal of Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique*, 57(1), 164-166. <https://doi.org/10.1017/S0008413100002280>
- Blum-Kulka, S. & Snow, C.E. (2004). Introduction: The potential of peer talk. *Discourse studies*, 6(3), 291-306. <https://doi.org/10.1177/1461445604044290>
- Bunch, G.C. (2013). Pedagogical language knowledge: preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. *Review of Research in Education*, 37, 298-341. <https://doi.org/10.3102/0091732X12461772>
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-88. <https://doi.org/10.1177/13670069030070010501>
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71-86. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000218>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>
- Cenoz, J., Leonet, O. & Gorter, D. (2022). Developing cognate awareness through pedagogical translanguaging. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 2759-2773. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1961675>
- Cenoz, J. & Santos, A. (2020). Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools. *System*, 92, 102-273. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102273>
- Corson, D. (1995). *Using English words*. Kluwer. <https://doi.org/10.1007/978-94-011-0425-8>
- Corson, D. (1997). The learning and use of academic English words. *Language Learning*, 47(4), 671-718. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00025>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19.
- Cummins, J. (1999). *BICS and CALP: clarifying the distinction*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438551.pdf>
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of Language and Education*, 2(2), 71-83.
- Cummins, J. (2017). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & S. May (arg.), *Literacies and language Education: Encyclopedia of Language and Education, 3rd Edition* (59-71. or.). Springer Science; Business Media LLC. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02252-9_6

- Cummins, J. (2021). Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. In P. Juvonen & M. Källkvist (arg.), *Pedagogical translanguaging: theoretical, methodological and empirical perspectives* (7-36. or.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788927383-004>
- DiCerbo, P.A., Anstrom, K.A. Baker, L.L. & Rivera, C. (2014). A review of the literature on teaching academic English to English language learners. *Review of Educational Research*, 84(3), 446-482. <https://doi.org/10.3102/0034654314532695>
- Erkizia, T. (2024, otsailaren 7a). Nekazarien haserrea eta elikadura. *Berria*. https://www.berria.eus/iritzia/artikuluak/nekazarien-haserrea-eta-elikadura_2120214_102.html
- Eusko Jaurlaritza. (2023). 77/2023 Dekretua, maiatzaren 30ekoa, Euskadiko Autonomia Erkidegoan Oinarrizko Hezkuntzako curriculumaren ezarpena eta inplementazioari buruzkoa. Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria. <https://www.euskadi.eus/web01-bopv/eu/bopv2/datos/2023/06/2302729e.pdf>
- Gaspar, A. (2024). Kontzientzia metalinguistikoa eta eleaniztasuna: berrikusketa bibliografiko bat. *Fontes Linguae Vasconum*, 138, 649-676. <https://doi.org/10.35462/flv138.9>
- Graham, S. & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Heppt, B., Sofi e Henschel, S. & Haagb, N. (2016). Everyday and academic language comprehension: investigating their relationships with school success and challenges for language minority learners. *Learning and Individual Differences*, 47, 244-251. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.01.004>
- Heredia, L.J., Guamán, V.A., Vélez, W.J.V. & Vásquez, P.R. (2024). Diseño universal para el aprendizaje, entre la teoría y la práctica. *Revista Franz Tamayo*, 5(13), 162-177. <https://doi.org/10.61287/revistafranztamayo.v.5i13.8>
- Hermida, D.J. (2009). The importance of teaching academic reading skills in first-year university courses. *The International Journal of Research and Review*, 3. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1419247>
- Huang, X. & Chalmers, H. (2023). Implementation and effects of pedagogical translanguaging in EFL classrooms: a systematic review. *Languages*, 8(3), 194. <https://doi.org/10.3390/languages8030194>
- Ibrahim, R., Eviatar, Z. & Aharon-Peretz, J. (2007). Metalinguistic awareness and reading performance: A cross language comparison. *Journal of Psycholinguistic Research*, 36(4), 297-317. <https://doi.org/10.1007/s10936-006-9046-3>
- ISEI. (2025). *Ebaluazio diagnostikoa. Etapa erdia: LH4 eta DBH2 (ED23), Etapa amaiera: LH6 eta DBH4 (ED24). Txosten exekutiboa*. Eusko Jaurlaritza. https://isei-ivei.euskadi.eus/documents/d/guest/ed23_24_eus-2?imagePreview=1
- Izadi, M. & Yarahmadzahi, N. (2020). The metalinguistic awareness of bilingual (Persian-Baluchi) and monolingual (Persian) learners of English language.

- Linguistic Approaches to Bilingualism*, 10(2), 249-289. <https://doi.org/10.1075/lab.16012.iza>
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15-56. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004739>
- Jorrín Abellán, I.M., Fontana Abad, M. & Rubia Avi, B. (2021). *Investigar en educación: Manual y guía práctica*. Síntesis.
- Ke, S.E., Zhang, D. & Koda, K. (2023). *Metalinguistic awareness in second language reading development*. Cambridge University Press.
- Lasagabaster, D. (1998). Metalinguistic awareness and the learning of English as an L3. *Atlantis*, 20(2), 69-79.
- Leonet, O., Cenoz, J. & Gorter, D. (2020). Developing morphological awareness across languages: translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, 29(1), 41-59. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1688338>
- Leonet, O. & Saragueta, E. (2024). The case of a pedagogical translanguaging intervention in a trilingual primary school: the students' voice. *International Journal of Multilingualism*, 21(4), 2112-2130. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2224009>
- Leonet, O., Arocena, E. & Saragueta, E. (2025). Young bilingual students' use of metacognitive strategies to overcome comprehension difficulties when reading in the foreign language. *Literacy*, 59(2). <https://doi.org/10.1111/lit.12383>
- Leonet, O., Saragueta, E. & Arocena, E. (2024). Shifting the perception of languages and their status through the use of pedagogical translanguaging as a tool to increase language awareness. *Language, Culture and Curriculum*, 37(3), 363-384. <https://doi.org/10.1080/07908318.2024.2344562>
- Lesano-Albán, Á.U. & Troya-Ayala, G.P. (2024). El diseño universal para el aprendizaje (DUA) como marco para las adaptaciones curriculares en los estudiantes con necesidades educativas especiales de básica superior. *MQR Investigar*, 8(2), 901-917. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.901-917>
- Lyster, R., Quiroga, J. & Ballinger, S. (2013). The effects of biliteracy instruction on morphological awareness. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(2), 169-197. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.2.02lys>
- Majedi, N. & Pishkar, K. (2016). The effect of self-directed learning on Iranian intermediate EFL learners speaking accuracy. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(2), 86-95.
- Massaro, D.W. (2015). Two different communication genres and implications for vocabulary development and learning to read. *Journal of Literacy Research*, 47(4), 505-527. <https://doi.org/10.1177/1086296X15627528>
- Nagy, W.E., Carlisle, J.F. & Goodwin, A.P. (2014). Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/0022219413509967>
- Orcasitas-Vicandi, M. & Leonet, O. (2022). The study of language learning in multilingual education: students' perceptions of their language learning experience in Basque, Spanish and English. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 124-141. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1822365>

- Otwinowska, A. (2016). *Cognate vocabulary in language acquisition and use: attitudes, awareness, activation*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783094394>
- Phillips Galloway, E., Stude, S. & Uccelli, P. (2015). Adolescents' metalinguistic reflections on the academic register in speech and writing. *Language and Education*, 31, 221-237. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.10.006>
- Phillips Galloway, E. (2016). *The development of core academic language and reading comprehension in pre-adolescent and adolescent learners* [Doktore-tesia, Harvard Graduate School of Education]. DASH. <https://dash.harvard.edu/handle/1/27112709>
- Phillips Galloway, E. & Uccelli, P. (2019). Examining developmental relations between core academic language skills and reading comprehension for English learners and their peers. *Journal of Educational Psychology*, 111(1), 15-31. <https://doi.org/10.1037/edu0000276>
- Phillips Galloway, E., Qin, W., Uccelli, P. & Barr, C.D. (2020). The role of cross-disciplinary academic language skills in disciplinary, source-based writing: investigating the role of core academic language skills in science summarization for middle grade writers. *Reading and Writing*, 33(1), 13-44. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09942-x>
- Rafi, A.S.M. & Morgan, A.M. (2023). Blending translanguaging and CLIL: pedagogical benefits and ideological challenges in a Bangladeshi classroom. *Critical Inquiry in Language Studies*, 20(1), 20-45. <https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2090361>
- Rauch, D., Naumann, J. & Jude, N. (2011). Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-German bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 16(4), 402-418. <https://doi.org/10.1177/1367006911425819>
- Rivera Mandarache, E.Y., Rojas Tello, L.L. & Cuneo Álvarez, G.L. (2019). Bilingüismo y comprensión lectora en estudiantes en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. *Conrado*, 15(70), 219-225.
- Snow, C.E. & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D.R. Olson & N. Torrance (arg.), *The Cambridge handbook of literacy* (112.-133. or.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609664.008>
- Tunmer, W.E., Herriman, M.L. & Nesdale, A.R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 134-158. <https://doi.org/10.2307/747799>
- Uccelli, P., Phillips Galloway, E., Barr, C., Meneses, A. & Dobbs, C. (2015a). Beyond vocabulary: exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337-356. <https://doi.org/10.1002/rrq.104>
- Uccelli, P., Barr, C.D., Dobbs, C.L., Galloway, E.P., Meneses, A. & Sánchez, E. (2015b). Core academic language skills: an expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1077-1109. <https://doi.org/10.1017/S014271641400006X>

- Uccelli, P. (2023). The language demands of analytical reading and writing at school. *Written Communication*, 40(2), 518-554. <https://doi.org/10.1177/07410883221148727>
- Volodina, A., Weinert, S. & Mursin, K. (2020). Development of academic vocabulary across primary school age: differential growth and influential factors for German monolinguals and language minority learners. *Developmental Psychology*, 56(5), 922-936. <https://doi.org/10.1037/dev0000910>
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Woll, N. (2019). How French speakers reflect on their language: a critical look at the concept of metalinguistic awareness. *Language Awareness*, 28(1), 49-73. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1567743>
- Wong Fillmore, L. (1982). Language minority students and school participation: what kind of English is needed? *Journal of Education*, 164(2), 143-156. <https://doi.org/10.1177/002205748216400204>
- Wong Fillmore, L. (2009). *English language development: Acquiring the language needed for literacy and learning*. http://assets.pearsonschool.com/asset_mgr/versions/2011-11/810BE0C344E9450E567F7A8877946BDB.pdf
- Wong Fillmore, L. (2014). English language learners at the crossroads of educational reform. *TESOL Quarterly*, 48(3), 624-632. <https://doi.org/10.1002/tesq.174>
- Wong Fillmore, L. & Fillmore, C.J. (2012). *What does text complexity mean for English learners and language minority students?* Stanford University Understanding Language Project. <http://ell.stanford.edu/papers/language>
- Yüzlü, M.Y. & Dikilitaş, K. (2022). Translanguaging as a way to fostering EFL learners' criticality in a hybrid course design. *System*, 110, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102926>

Intimitatearen idazketa Miren Agur Meaberen *Kristalezko begi bat* liburuan

Escribir la intimidad en *Un ojo de cristal* de Miren Agur Meabe

The writing of intimacy in *A glass eye* by Miren Agur Meabe

Elena Olave Duñabeitia
Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
elenamercedes.olave@ehu.eus
<https://orcid.org/0009-0006-2099-2117>

DOI: <https://doi.org/10.35462/flv140.7>

Lan hau UPV/EHUREN Ikertzaileak Prestatzeko Kontratuaren (PIF/23) finantzazioari esker egin da.

Jasotze data: 2025/03/26. Behin-behineko onartze data: 2025/05/15. Behin betiko onartze data: 2025/11/03.



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago.

LABURPENA

Artikulu honek kritika feministak eta genero-ikasketetatik intimitatearen kontzeptuari eta hari lotutako literaturari egindako ekarpen teorikoetan oinarrituta, intimitatearen idazketarako hurbilpen bat proposatzen du, kronotopo intimoak analisi elementu gisa baliaturik. Hori horrela, kronotopo intimoa Miren Agur Meaberen *Kristalezko begi bat* (2013) liburua lantzeko abiapuntuetako bat izango da, horren bitartez intimitatearen idazketa nola eraikitzen den eta intimitateak publikotasunarekin zein harreman duen aztertzeko.

Gako hitzak: idazketa; intimitatea; kronotopoa; genero-ikasketak; feminismoa.

RESUMEN

Este artículo propone una aproximación a la escritura de la intimidad a partir de las críticas feministas y las aportaciones teóricas desde los estudios de género a la noción de intimidad y a la literatura relacionada con dicho concepto, utilizando el cronotopo íntimo como elementos de análisis. Así, el cronotopo íntimo será uno de los puntos de partida para analizar el libro *Un ojo de cristal* (2013), de Miren Agur Meabe, mediante el que profundizar en cómo se construye la escritura de la intimidad y en cómo se relaciona la intimidad con lo público.

Palabras clave: escritura; intimidad; cronotopo; estudios de género; feminismo.

ABSTRACT

This article proposes an approach to writing intimacy based on feminist critiques and theoretical contributions from gender studies to the notion of intimacy and the literature related to this concept, using the intimate chronotope as an analytical tool. Thus, the intimate chronotope will serve as one of the starting points for analyzing the book *A glass eye* (2013) by Miren Agur Meabe, in order to explore how the writing of intimacy is constructed and how intimacy relates to the public.

Keywords: writing; intimacy; chronotope; gender studies; feminism.

1. SARRERA. 2. MIREN AGUR MEABE ETA KRISTALEZKO BEGI BAT. 3. INTIMITATEAREN HARIRA. 4. ANALISIA: INTIMITATEAREN IDAZKETA ETA KRONOTOPO INTIMOA. 5. ONDORIOAK. 6. ERREFERENTZIAK.

1. SARRERA

Lan honek, Miren Agur Meaberen *Kristalezko begi bat* (2013) liburua oinarri hartuta, intimitatearen idazketaz hausnartzea du helburu. Intimitatearen idazketa deritzogunaz jarduteko ezinbestekoa da XX. mendetik aurrera intimitatearen inguruan egindako hausnarketa teorikoak birpasatzea, hainbat baitira intimitatea ulertzeko edo definitzeko egindako saiakera teorikoak. Izan ere, intimitatea esfera, espazio, bizitza pribatuaren baliokidetzat ulertu izan da, eta, horregatik, partekaezina edo publiko bilakatzean desagertzen den zerbait bezala definitu. Beraz, eztabaida teoriko horretan kokatu ahal izateko, lan honetan, besteak beste, José Luis Pardo (1996) eta Leonor Arfuch (2005) pentsalarien ildo jarraitzea proposatzen dut, batez ere, pribatutasuna, intimitatea eta bi esfera horien arteko ezberdintasunak eta berezotasunak zehaztu, ulertu eta landu ahal izateko. Bestalde, bi autore horiek azpimarratzen duten ideia bat ezinbestekoa izango da jarraian egingo dugun azterketan: intimitatea esperientzia aurrelinguistikoa izanagatik ere, berorren kontakizunean bilakatzen da egiazko eta hautemangarri. Ideia horri helduta, lan honen helburuetako bat eraikuntza narratibo hori nola gertatzen den aztertzea izango da. Horretarako, Leonor Arfuchek garatutako kronotopo intimoaren nozioaz baliatuko naiz, Meaberen liburuan denbora eta espazio intimoen nolakotasuna, eta horiek intimitatearen idazketa nola eraikitzen duten aztertzeko.

Azken urteetan, zenbait lan akademikok Meaberen *Kristalezko begi bat* liburua aztertu dute. Aipatzea komeni den horietako bat Meri Torrasen «Cuando el cuerpo de la autora traza la poética emocional del corpus. *Un ojo de cristal*, de Miren Agur Meabe» (2019) liburu-atala da. Bertan, afektuen teorian oinarriturik, Torrasek afektuak gorputzeko moduak kontakizun literarioa eta autore-narratzailearen subjektibitatea nola

baldintzatzen dituen aztertu izan du. Bestalde, Ibon Egañaren «Egiletasuna eta gorputza kritika feministaren argitan: Miren Agur Meaberen *Kristalezko begi bat* nobelaren irakurketa bat» artikulua aipatu beharra dago (2021), non kritika feministan oinarrituta, autoreak nobelan egiletasuna gorpuzteko duen era aztertzen baita, liburuaren alderdi testuala zein testuinguru soziala kontuan hartuta. Marta Pascua Canelok ere generoa eta egiletasunaren arteko harremanari buruz hausnartzen du «Mujeres a la vista: género e inscripción autorial en *Un ojo de cristal*, de Miren Agur Meabe» (2021) artikuluan. Aipatutako lan horiek egiletza, gorputza eta genero-irakurketetan jartzen dute arreta, gehien bat. Horregatik, aurreko lan horiek egindako proposamenak baliatu eta kontuan hartuko baditut ere, artikulua honek *Kristalezko begi bat* liburuari heltzeko bestelako ikerketa-ildo bat proposatzen du; zehazki, intimitatea eta idazketaren arteko bidegurutzeetan sakontzeko.

Azterketari heldu aurretik, lehen atalean Meaberen lanaz esandakoak eta egindako irakurketak aipatuko ditut. Bigarrenean, intimitateri buruzko eztabaida teorikoen inguruko zertzeladak emango ditut; bereziki, intimitatea, sorkuntza eta subjektibitatearen arteko loturei erreparatuko diet. Hirugarren atala *Kristalezko begi baten* azterketak osatuko du, kronotopo intimoan (Arfuch, 2005) oinarrituta, eta, bukatzeko, ondorioek eta bibliografiak itxiko dute artikulua.

2. MIREN AGUR MEABE ETA KRISTALEZKO BEGI BAT

Miren Agur Meabek 1980ko hamarkada bukaeratik ibilbide literario nabarmena izan duen arren, 2000. urtera arte *–Azalaren kodea* (Susa) poesia-liburuarekin– ez zuen jaso «errekonoizimendu eta zilegitasun literario androzentrikoa» (Egaña, 2021, 16. or.) eta euskal literaturako zirkuitu estandarrerako sarbidea (Rodríguez, 2019, 56. or.). Handik hamahiru urtera, 2013an, argitaratu zuen Meabek *Kristalezko begi bat* liburua, zeinak hainbat eztabaida literario sortu zituen garaiko euskal literaturako panoraman. Eztabaida-giroaren arrazoietakoa bat izan zen autoreak bere bizi-esperientzia, «bere intimitatea», literatura egiteko baliatu izana. Batzuek bizitza ez aski interesgarria –edo hura kontatzeko forman hanka sartu izana–, fikzio-gabezia eta lirismo gehiegi leporatu zioten Meaberi (Zaldua, 2013), emakumezko batek egindako kontakizun sentimentalak fikzioaren ukazioa berezkoa balu bezala. Beste batzuek, aldiz, itun narratiboa hautsi izana leporatu zioten, horrelakoak aipatuz: «autoimitazioa aldarrikatzea apur bat tranpa iruditzen zait [...] liburuarekin batera egilearen biluzi desplegable bat erregalatzea bezalakoa [...]. Terapia ariketa baten antza hartu diot» (Morales, 2013). Baieztapen horiek ez dute harridurarik sortzen euskal literatura-sistema txikian, Lorea Azpeitiak *Autofikzioa euskal literaturan* gradu-amaierako lanean (2016, 13. or.) azaldu bezala, gure testuinguruak autoreen biografia ezagutzea errazten baitu, eta horrek erabat baldintzatzen du autofikzioa idatzi edo irakurtzerako garaian. Halere, gerora aipatuko dudana bezala autofikzioaren inguruko polemika edo eztabaida beste literatura-esparru handiagotan ere gertatzen da, eta, hortaz, ondoriozta dezakegu badirela beste arrazoi batzuk autofikzioa gutxietsi edo arbuiaitzeko. Ez da lan honen helburua ur horietan murgiltzea, baina interesgarria da iritzi horietako batzuk hemen aipatzea.

Kristalezko begi bat liburuaren aurkezpenean Meabek bere obra sailkatzeko zailtasunak helarazi zituen, baina, baita hura «auto-imitazio» gisa definitu ere. Izan ere, errealitatearen errepresentazio bat da liburua ontzen duen kontakizuna, hau da, errealitate ezinbestean fikzionatua. Zentzu horretan, gakoa ez da errealitatearekiko leialtasuna, baizik eta mimesia. Hala ere, urte berean egindako elkarrizketa batean aipatzen du liburua «nobela» deitu zutela «arrazoi praktikoengatik [...] baina hurbilago dago egunerokoaren generotik» (Meabe, 2013). Aipu hori bereziki interesgarria da, aurre-rago argudiatuko dudana bezala, agerian uzten baitu egileak, liburuaren forma hautatzerakoan, intimitearen idazketari hobe egokitzen zaion forma hautatu zuela era kontziente batean. Elkarrizketa horretan aipatzen dituen hitzetan igar daiteke hori:

[...] genero horrek erreparoa ematen du, muzin egiten zaio, «niaren idazketa»-ren eremua delako, eremu arriskutsua, edukiaren eta adierazmoldearen arteko uztarketa ez bada ganoraz egiten. Izan ere, koadernoak, edo egunerokoak, artxibategi handi baten modukoa da, berez funtzio ez-literario batzuk dituen; esaterako, deskarga emozionala bideratzea, oroimena bermatzea, hausnarketak ordenatzea... Baina badu funtzio literarioa ere, estilo ariketa bat den neurrian eta egituratzeko plan bat eskatzen duenez gero (Meabe, 2013).

Hitz horiek erabat lotuta daude Meabek berak Eider Rodriguezek plazaratutako *Idazleen gorputzak: egiletasuna ezbaian literaturaren joko zelaian* (2019) saiakeran egiten duen hausnarketa batekin:

Esparru guztietan emakumezkoek beren dohainak demostratu behar dituzte gizonezkoek baino neurri handiagoan. Premisa horretatik abiatuta... Literaturan ere gauza diferenteak eskatzen zaizkie... Pentsatzen dut emakumeoi eskatzen zaigula, eta hori onerako da, emakume pertsonaiak jartzea istorioen erdigunean. Eskatzen zaigu baita ere geure barne mundua zintzotasunez konpartitzea... Horrek ez du esan nahi kontatzen duguna egia autobiografikoa denik... Bestalde, ni pertsonaletik ni kolektibora zurbia egitea, hori ere baloratzen dela uste dut. Eta estereotipoen kontra doazen ahotzak sortzea. Gizonezkoen kasuan, esango nuke ez zaiola hainbeste garrantzi ematen ni biografikoa eta ni narratiboa berdina izateari. Izan ere, emakumezkoek idatzitako literaturaren kasuan "bera da" pentsatzen du irakurleak; gizonezkoen kasuan ez da automatikoki egiten (62. or.).

Beraz, ez da ausazkoa Meabek jarrera horri erreferentzia egitea, hau da, emakumezkoen literaturan «ni biografikoa» eta «ni narratiboa» berdina diren uste orokortuari. Suposizio horrek Meaberen lanaren irakurketa, kritika eta interpretazioa baldintzatu izan du. Izan ere, irakurketa- eta interpretazio-modu hori hertsiki lotuta dago XX. mendetik aurrera ezarritako dikotomia batekin, zeinak fikzioa gizontasunarekin eta niaren literatura femeninitasunarekin lotu izan duen. Bada, emakumezkoen, disidentzia sexualen, beltzen, indigenen eta subjektu subalternoen literaturan pertsonalegitzat eta konfesionaltzat hartutako edukia ez da modu berean izendatu gizonezkoen literaturaren kasuan (Russ, 2018, 72. or.). «Edukiaren bi aurpegi-tranpa» izendatu zuen Joannna Russek gertaera hori, esperientzia batzuk beste batzuk baino garrantzitsuagoak kontsideratzearen ondorio. Hala, gai eta formatu

batzuk unibertsalak, objektiboak, eredugarriak eta kanon baten baitan kabitzen diren bitartean, beste batzuk txikikeriak, salbuespenak, immoralak, lotsagarriak edo genealogia gabekoak dira (89.-90. or.). Hori guztia kontuan hartuta, hurrengo atalean intimitatearen genero irakurketan sakonduko dut.

Hortaz, *Kristalezko begi bat* argitaratzean, pentsa dezakegu Meabek paratestuari garrantzia eman ziola eta autoimitazio gisa definitu zuela liburua, kontziente zelako «intimista», «konfesional» edo «autofikzio» kategoriek euskal literatura-sisteman zuten kutsu ezkorraz. Jarrera arbuizatzaile horren adibide da 2014an, liburua argitaratu eta urte betera, Iban Zalduak idatzi zuen *Autofikzioaren kontrako manifestua* (2014), non «selfearen literaturaren tirania» salatu eta autofikzioaren kontrako alegatua egin zuen. Hala eta guztiz ere, agerikoa da Meabek intimitatearen idazketari lekua egin nahi izan diola bere lanean; ez soilik bere literaturan, baizik eta euskal literaturaren argazki orokorrean ere.

3. INTIMITATEAREN HARIRA

Sarreran aipatu dudana bezala, intimitatea definitzeko hainbat jarrera eta ildo teoriko topa ditzakegu. Aipagarria da horretarako Carlos Castilla del Pinok koordinatutako *De la intimidación* (1989) liburua, non kontzeptu abstraktu hori lurreratzeko zenbait saia-kera eta proposamen biltzen diren, marko filosofiko, soziologiko edo historiko desberdinetatik landuak, batez ere, Europako testuinguruari begira. Lan horretan badaude intimitatea asmakizun moderno eta liberalizatzen ulertzen dutenak, eta, hortaz, intimitateak espazio pribatuaren beharra duela aldarrikatzen dutenak. Badira uste dutenak intimitatea bizitza pribatu modernoaren ondorioz sortu zela, baina, hala ere, esfera bakoitzak –publiko, pribatu eta intimoak– bere berezitasunak eta berezko definizioa duela adierazten dutenak (Camps, 1989, 60.-61. or.). Bestalde, badira *privacy*a eta intimitatea bereizten dituztenak, intimitatea «barne-munduarekin lotuz» eta ez esfera pribatua edo liberalismo ekonomiko eta politikoarekin (Bejar, 1989, 45. or.). Azken ideia hori da lan honetan baliatuko dudana intimitatea definitzeko, horri tiraka errazago uler dezakegulako intimitatea gizarte aurre-modernoetan eta bestelako gizarte egituradun komunitateetan ere existitzen dela. Halaber, ideia horrek balio digu intimitatea banakotasunarekin bainoago, publiko eta kolektiboarekin elkarreraginean ulertzeko, eta, zentzu horretan, intimitatearen politizazioaz jarduteko.

Bada, testu honetan intimitateari erreferentzia egitean, ez dut hura ulertu esfera pribatura soilik lotutako nozio gisa. Izan ere, bi kontzeptu horiek faltsuki elkarrekin lotu badituzte ere, intimitatea eta pribatutasuna ez dira gauza bera. Hala ere, bi nozio horiek nahasteko tendentziak «intimo» hitzaren hutsaltzea eragin du (Pardo, 1996, 23. or.). Jakina da intimitateak bere zentzu modernoaren erreforma protestantearekin lortu zuela, zentzu moderno horren gorenaren liberalismoarekin batera heldu zelarik (Bejar, 1988, 16. or.). Hori horrela, gaur egun mendebaldeko iruditeria kolektiboan intimitateaz ulertzen dena XVIII. mendeko Europan sortu zen, esfera pribatu burgesa eta subjektibotasun modernoaren finkatutako zirenean (Arfuch, 2005, 240. or.). Momentu horretatik aurrera, beraz, intimitatea modernitatearen berezko balioek definitu dute: indibidualismoa, jabetzan oinarritutako askatasuna eta arrazoien gorespina. Gauzak horrela, intimitate modernoaren pribatuaren eta

publikoaren arteko bereizketa artifizialean oinarritzen da, zeinak publikoa eta pribatua erabat kontrajarritako eta elkarrengandik bereizitako esferatzat jotzen baititu. Banaketa horrek lagundu zuen berresten esfera pribatua, burgesa eta legegilea, hura pribatutasuna, familia-unitatea, jabetza pribatua eta indibidualismoa bezalako nozioei loturik. Pribatutasunaren sorrerak, aldi berean, oinarri liberaleko sentimendu berriak sortu zituen eta bizitza publikoaren, sozialaren eta partekatuen gainbehera eragin.

Zentzu horretan, «intimoa» ez da soilik etxeko espazioari, jabetza pribatuari eta haren transakzioari lotutako kategoria bat. Beraz, garrantzitsua da berriz ere azpimarratzea intimitatea pribatutasunaren ideiatik eta intimitate moderno eta burgesaren sorrera baino aurretik existitzen zela eta, gaur egun ere, halaxe existitzen dela, esfera pribatutik publikora joan-etorrian.

Esfera publiko, pribatu eta intimoak haien berezko ezaugarriak eta existitzeko moduak dituzte. Hala ere, bakardadearen, pribatutasunaren eta intimitatearen arteko lotura bortxatuak intimitatea esfera pribatuan soilik ager daitekeenaren ustea sortu du, eta, horregatik, gaizki ikusi eta moralki epaitu da intimitatea erakutsi edo partekatzea (Pardo, 1996, 140. or.). Azken ideia horrek intimitatea idazteari egindako epaiketa eta kritika moralak azalduko lituzke, hein handi batean.

Aurreko gogoetak kontuan hartuta, artikulua honetan ez da intimitatea esfera publikotik bereizita ulertuko, ezta bere baitan existitzeko pribatutasunaren beharra duen zerbait bezala ere. Izan ere, intimitatea berezko espazio eta denborak dituen nozioa litzateke, eta, ondorioz, esfera pribatu zein publikoan ager daiteke. Bada, sarreran adierazi dudana bezala, intimitatea esperientzia aurrelinguistikoa denez, berorren narrazioan, kontaketa agertzen da. Hau da, intimitatea kontakizunarekin lotuta legoke, eta, ondorioz, artearekin (Pardo, 1996, 30. or.).

Edonola ere, bada aurretik aipatutako autore gehienek aipatzen duten ezaugarri komun bat: sekretua. Uler dezakegu intimitatea sekretua agertzeko baldintza proposak sortzen dituen espazio eta denbora gisa. Sekretua barnekoarekin, ikusten ez denarekin, lot daiteke, pentsamendu eta emozioen munduarekin, baina ez horregatik indibidualismoarekin. Izan ere, autobiografiak edo niaren idazketak arbuiaitzeko falazia nagusietako bat da horiek ustez nartzisismoa eta indibidualismoarekin duten harremana. Alabaina, intimitatearen idazketa osatzen duten pentsamendu eta sentimenduek subjektibitatearen eraikuntzarekin lotura estua duten arren, subjektibitate hori ez da soilik banakotasunarekin lotu behar, hura partekatutako testuinguru historiko, politiko, ekonomiko eta kultural batek baldintzatuta eraikitzen baita. Beraz, barnekoa kanpokoaren baldintzapean modelatzen eta eraikitzen da. Hau da, intimitatea norberarena bezain kolektiboa da, pertsonala bezain soziala.

Aurreko esaldi horri helduta, Meaberen lana aurkeztean agertu den ideia bati helduko diot berriz: intimitatearen genero-irakurketa. «Intimismoa eta sentimenduak» du izenburu Laura Mintegik 1987an *Jakin* aldizkarirako idatzitako «Emakume-literatura: zer da eta zertan da» artikuluko ataletako batek. Emakumea eta literaturari buruzko testu horretan bi hitz horien arteko loturaz mintzo da Mintegi, intimitatearen

genero-irakurketari erreparatuz. Mintegik azaltzen du emakumeek esperientzia komun batzuk izateak ez duela esan nahi emakume guztiek sortutako lanak berdinak direnik, komunitate oso batek ez baitu zertan bizipen, estilo edo eduki bera partekatu behar. Gainera, XX. mendea barnerantz zuzendutako literaturaren testuingurutzat jotzen du, «literatura intimista»-rena. Hori horrela, Mintegiren ustez, XX. mendeko panorama orokorrean literatura intimista egiten baldin bazen, ez da harritzekoa emakume idazleak ere horretan aritu izana (1987, 10.-11. or.). Beraz, Mintegik intimitatearen idazketaren genero-irakurketari egiten dio erreferentzia –zeharka bada ere–, Russek bezala (2018), edukiaren bi aurpegiko tranpan erreparaturik. Aurretik aipatu dudak bezala, euskal literaturan «intimista» terminoa emakumeen literatura-lanak gutxiesteko kategoria gisa erabili izan da, eta horren salaketa egin dute, besteak beste, Itxaro Bordak «Intimitatea zartagailu» artikuluan (2013) edo Amaia Lasak *Jakin* aldizkarirako Amaioa Gurrutxagak (2022) egindako elkarrizketan.

Sentimenduekin lotura duten edo intimotzat hartutako edukiak ez dira modu berean irakurtzen gizonezko egileen edo «besteen» literaturan. Ibon Egaña era argian azaltzen du kontu hori, literatura-kritikak iritzi eta irakurketa horietan izan duen eragina aztertzean (Egaña, 2014). Izan ere, Egaña, besteak beste, Andreas Huyssen (1986) hipotesia berreskuratzen du azaltzeko XIX. mendetik aurrera modernismoak eta haren literaturak masa kulturaren aurkaritzan definitu zuela bere burua, eta, ondorioz, eguneroko bizitza eta sentimenduekiko distantziak markatu zuela haren definizioa. Hala, gizon zuriaren literatura moderno, kanoniko eta ustez unibertsal horren negatiboa besetasunaren literaturak osatuko luke eta, pentsamendu dikotomiko horri jarraiki, intimistatzat hartutako besteen literatura kontrajarriko litzateke unibertsaltzat eta jasotzat hartutako literaturarekin (Huyssen apud Egaña, 2014, 326.-331. or.). Argudio horrek argi eta garbi babesten du Russen (2018, 212. or.) hurrengo baieztapen hau: «publikoa pribatutik aldentzen da, politikoa pertsonaletik, hori guztia irizpide absolutu batzuk inposatzeko. Beltzen, emakumeen, txikanoen arteak beldur ematen du ezbaian jartzen duelako objektibitatearen eta irizpide absolutuen ideia bera».

Bada, literatura modernoaren definizio horrek arestian aipatutako intimitate pribatu, moderno eta burgesaren definizioarekin lotura estua du. Intimitate moderno eta ezinbestean patriarkal horri kontrajarritasuna, lan honetan intimitatea bilakaera publikoa duen kategoria gisa aurkeztuko dut, hau da, politikoa eta sozialarekin harremanetan ulertu beharreko kontzeptutzat (Berlant, 2020). Izan ere, Maria Teresa Luna C.-ren (2007) hipotesia berreskuratuz, intimitatea ez da soilik garrantzitsua subjektibitate indibidualaren espresio eta garapenerako, intimitateak zuzenean baldintzatzen baititu norbana-koek publikoa bizitzeko eta subjektu politiko bilakatzeko dituzten moduak.

4. ANALISIA: INTIMITATEAREN IDAZKETA ETA KRONOTOPO INTIMOA

Literatura intimista, auto-imitaziozkoa, autobiografikoa, autofikziozkoa, konfensionala... XX. mendetik aurrera izendapen horietako asko era nahasian erabilitako etiketak izan dira, besteak beste, «nia»-ren esplorazioarekin lotutako idazketak edota literatura-lanak aztertu eta kategorizatzeke. Lan honetan ez dut sakonduko

autofikzio, autobiografia edota bestelako etiketa batzuen arteko diferentzia edo definizio-eztabaidetan, taxonomiaren kontuan sakontzeko Manuel Albercaren *El pacto ambiguo: de la novela autobiográfica a la autoficción* (2007), Ana Casasen *El yo fabulado: nuevas aproximaciones teóricas a la autoficción* (2014) edo Vera Tororen “Soy simultáneo”: *El concepto poetológico de la autoficción en la narrativa hispánica* (2017) liburuek agertzen dituzten ikerketak interesgarriak izanik. Azterketa honen kasuan, ordea, autofikzioaz edo nia-ren literaturaz baino, intimitearen idazketaz arituko gara. Zergatik? Intimitearen idazketa «literatura intimista» deitu izan denaz bereizi nahi dudalako, eta, horretarako, genero baten edo bestearen epaian eta sailkapen metodoan oinarritu beharrean, intimiteak testuan (forman zein edukian) gorpuzteko modu posibleetan jarriko dut arreta. Hortaz, literatura-lanetan intimiteak izan ditzakeen arkitektura-motak eta eraikuntza-elementuetan zentratuko naiz, Ernauxen (2024, 61. or.) gogoetei jarraiki, intimitearen idazketaz jarduteko zentrala baita formaren afera –eta ez «genero» hitzarena–, zeina edukiaz bereizezina den.

Gauzak horrela, literatura intimoaz arituko ez banaiz ere, baliteke hurrengo lerrotan harekin lotutako zenbait ideia agertzea. Izan ere, esaterako, Lejeunek (1991, 49. or.) «El pacto autobiográfico» funtsezko testuan memoriak, egunerokoak eta saiakerak literatura intimoari lotutako testu-motatzat hartzen ditu, eta azterketa honetan ere, formari erreparatzerako orduan, memoriak eta egunerokoak intimitearen idazketarekin harremanetan ulertu ditut.

Intimitearen idazketa aztertzeko «kronotopo intimo»-en analisisan jarri dut arreta. Arfuchek *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias* (2005) liburuko «Cronotopías de la intimidad» atalean garatzen du kontzeptu hori, zeina Mijai Bajtinen (1989) kronotopo kontzeptuan oinarritzen baita. Literalki *denbora-espazioa* esan nahi duen berba horrek literaturak asimilaturiko denbora-espazio harremanen korrelazioari egiten dio erreferentzia. Hala, kronotopoa espazioa, denbora eta afektibitatea barnebiltzen dituen kontzeptua da eta lan artistikoaren forma eta edukia determinatzen ditu. Izan ere, ikuspuntu baloratibo eta emotibo batetik eraikitako denbora-espazioak kontakizunaren funtsezko oinarria dira (Bajtin, 237.-393. or.), zentzua ematen baitiete ekintza, egoera eta pertsonaiei. Intimitearen kronotopoei dagokienez, Arfuchek (2005, 254.-260. or.) aipatzen du hainbat kronotopo intimo existitu daitezkeela, baina badirela eszena, objektu edo idazteko egitura batzuk (etxearekin, identitatearekin, subjektibitatearekin edo memoriarekin lotura dutenak) sinbolikoki intimitearen espazio, denbora eta afektuen agerpena ahalbidetzen dutenak, hori gertatzeko erabilitako lengoia artistikoa edozein dela.

Hannah Arendten gogoetei jarraiki, pribatutasunak ez bezala, intimiteak ez duenez munduan espazio ukigarririk, kontakizun literarioa proposatzen da intimitea gorpuzteko espazio eta denbora material gisa, transfigurazio artistikoa izanik intimitearen agerpen modu ohikoena, eta, era berean, bere errealtatearen baieztapena (Arendt, 2021, 50. or., 60. or.). Hala, sentimenduekin gertatzen den antzera, intimitea adierazpenaren aurretik existitzen bada ere, haren inguruko kontzientzia bere efektuetan eta ondorioetan gertatzen da (Ahmed, 2015, 40. or.). Hau da, kontatzen denean da.

Barnera edo kanporako kontakizuna, baina kontaketa funtsean. Hortaz, intimitatearen existentzia berorren idazketak bermatuko luke –hein handi batean–, zeina formalki kronotopo intimoek eta eduki aldetik afektuek osatuko luketen.

Jarraian azalduko dudan moduan, kontakizuna ezinbestekoa da intimitateari kontingentzia emateko, kasu honetan, idazketaren bitartez. Hipotesi hori lurreratzeko, jarraian aztertuko dut nola eraikitzen den intimitatearen idazketa *Kristalezko begi bat* liburuan. Horretarako, elementu batzuk hautatuko ditut kronotopo intimoen nolakotasuna definitu eta aztertu ahal izateko, hau da, ulertzeko denborak, espazioak eta afektuek zein harreman duten eta elkarren arteko loturak nola bermatzen duen intimitatearen agerpena eta idazketa.

Liburuko espazioaren egituratzeari dagokionez, besteak beste, bi ikuspuntutatik azter daiteke. Alde batetik, liburuaren espazioa bera har dezakegu autore-narratzaileak bere burua eraikitzeko espaziotzat, eta, beste alde batetik, kontakizunaren baitan agertzen diren espazio eta lokalizazioak. Bigarren ildo horri dagokionez, hor ere bi espazio mota bereizi beharko genituzke: orainaldian agertzen direnak eta iraganeakoak. Izan ere, bereizgarria da orainaldian idazten dela Landetako etxean eta horrekin lotutako espazioetan. Bestalde, oroitzapenekin korapilatutako lokalizazioetan iraganean idazten da. Bi denborazkotasun horiek pasarte batetik bestera aldatuz doaz, tartekatuz, eta horien arteko harilkatzeak memoriaren errelatoekin antzekotasunak dituen kontakizun bat sortzen du.

Denbora, beraz, espazioaren nolakotasunarekin erabat loturik legoke, baina baita afektuekin ere. Liburuan oraina, iragana eta etorkizuneko denborak erabat nahasten diren arren, badira data batzuk kontakizuna marko tenporal baten baitan kokatzen dutenak. Esaterako, «Urriaren 7a» pasarte, «Gutuna» pasarteko hasierako marka («Vieux Boucau, 2011ko urriaren 14a»), Kukutza utzaraztea, ETAk borroka armatua uztea «urriaren 20an» zein liburu bukaeran ageri den denbora-aipu zehatza, liburu osoaren kronotopoa markatzen duena: «Vieux Boucau, 2011ko irailaren 9tik azaroaren 22ra bitartean» (Meabe, 2013, 159. or.). Oro har, liburuko denbora orainaldi introspektibo batetik memoriazko lehenaldi batera doa, erabat subjektiboa eta emozionala dena. Izan ere, denbora intimoa zaila da kuantifikatzen edo kualifikatzen, bizi duen subjektuaren esperientziarekin lotua baitago ezinbestean (Pardo, 1996, 175. or.). Horregatik, objektiboki txikia eta laburra izan daitekeen egoera bat kontakizunean nahi beste hedatu eta zabaldu daiteke.

Gauzak horrela, aipatu beharreko aurreneko kronotopo intimoa autore-narratzaileak idazteko baliatutako espazioa da: *Le rayon vert* etxea. Izan ere, hasieran aipatzen da Landetara, Vieux-Bocauxera, egindako ihesaldi bati esker idatzi dela liburua «Etxe bat utzi didate Landetan. [...] Oraingoan isilka, irailaren hasieretan, arduretatik ihesi aldi baterako» (15.-16. or.). Vieux-Bocauxeko etxea eta bertako txoko eta objektuak izango dira liburu honetan intimitatearen idazketarako elementu sinboliko garrantzitsuetako batzuk. Etxeaz gain, ohea, logela, lorategia eta baratzea, hondartza, kristalezko begia, edota ametsak ere aipa ditzakegu, eta elementu horietako bakoitza espazio-denbora-afektu harreman batek eraikitzen du.

Bada, liburuko kronotopo intimoetako bat etxea da. Alde batetik, Landetako etxea, eta, bestetik, memoriatik eratorritako hainbat etxe. Landetako etxea liburuko kronotopo nagusietako bat da, zeinak, orainaldiko idazketarekin lotzen bada ere, iraganari buruz hausnartzeko eta idazteko ateak zabaltzen dituen. Aipatu bezala, bi etxe mota bereizi behar ditugu, orainaldikoa eta memoriazkoak. Izan ere, Arfuchi (2005, 260. or.) jarraiki, intimitatea, besteak beste, esfera domestikoaren baitan zein egunero-kotasunean topa ditzakegun hainbat elementuren bitartez ager daiteke, batez ere, denbora pausatzen eta identifikazioa edota subjektibitatearen eraikuntzan eragiten dutenetan. Horixe bera ikusiko dugu Meaberen lanean, non esaterako koadernoak, orriak, mahaiak, erlojuak, leihoak, bitxiontziak, oheak, itsasoa edota loreak ageri diren. Horiek guztiak elementu errepikakorrek dira testuan ageri diren deskribapenetan, non autore-narratzaileak bere buruaz, gizonekin dituen harremanez, galeraz, gaixotasunez, maitasunaz eta idazketaz hausnartzen duen. Besteak beste, M.rekin harremana deskribatzen duten eszena gehienak –kontakizuneko gai nagusietako bat, edo, gutxienez, haren gogoeta-motiboetako bat– etxean gertatzen dira: orainaldiko etxean zein memoriazkoetan. Memoriazko logela, ohe, etxe, iratze-habi zein hondartza eszenetan M.ren figura pasioarekin lotzen da, batez ere, eta horrek intimitate sexualarekin lotutako literatura-pasarteak aldizkatzea eragiten du, besteak beste, horrelakoak:

Oldarka egiten genuen lehen saioa (ez dauzkat ahazteko ohearen krakadak lehenbizikoz oheratu ginenean). Eskua pasatzen zidan bizkarretik, goitik behera [...] Gero, zamalkatzean iletik heltzen zidan, leun, tirakadaren bidez nire gerriaren kurbatura doitzeko justu. Izerditan hasten banintzen, putz egiten zidan azalean. Amaitutakoan, musu bat ezker sorbaldan. Goiz partean, esnatzearekin batera, bareago aritzen ginen, ni bere gainean jarrita edo biok alboz. Gero larritu egiten nintzen, instant batez, zer diosal etorriko zen: “Egun on, guapa, ez daukat presarik” edo “Banoa, zeregin asko dut gaur”. Ez nintzen jaikitzen berak alde egin arte. Ohean irauten nuen, izterren artean M.ren esnari eutsiz, edo izarei usnaka, haren usaina barruntatzearen. Animaliena den zerbaitek estekatzen ninduen beragana (54.-55. or.).

Horratik, sexuari aipamena egiten bazaio ere, interpretatu daiteke lerrook liburua-
ren oinarritzko gaiak diren galera eta minari buruzkoak direla. Aipatu beharra dago, emakume autoreen liburuetan sexualitatearekin lotutako eszenak agertzen direnean, maiz kritika heteropatriarkalak erotiko moduan epaitu izan dituela, liburuok bestelako gaiak jorratu eta eleberri erotikoein loturarik ez izan arren (Egaña, 2014).

Bestalde, orainaldian oinazea, mina edota desilusioarekin lotzen da M., batez ere, etxe barneko eta ametsetako kronotopoetan, hurrengo pasarteetan irakur daitekeen eran:

Beste batzuetan mina zorrotza da, ziri bat saihets-hezurren artean aztarrika. Min horrek begiak eta eztarria harrapatzen dizkizu. Negarra dakarren mina izaten da, zeure buruaren errukia pizten dizuna. Esaldia etsiak murduskatzen dituzu, zeure paraderoaz zu zeu hunkitzeraino. Negarra zotin bihurtzen denerako, ohean jesartzen zara, eta geldi egoten sabaiari adi, edo logelako beste edozeri, koadro bati edo auki bati, arnasa baretu arte (2013, 18. or.).

[...] Oroitzapenak tropelan datozkizu aliritzira. Hasieran txera egiten diezu. Burmuinaren opariak dira Urbasako pagadian egindako siesta, Apikaleko terran hartutako bainua, Bardeetako sorbeltzak, M.ren begi berdantzak. Ai, memoria traidorea, beti leku-denboren arroilaren gainetik hegan. Segituan dator sastakoa: "ez duzu sekula hain hurbil izango berriro". [...] Landetan zaude, Le Rayon Vert izeneko etxe batean. Eta mamu bat etorri zaizu bisitan. Haren izena ahoskatzen duzu, mikatz (2013, 34. or.).

Logela eta ohea, beraz, pasioari zein minari lotutako kronotopoak dira, biak ala biak, intimoak eta autore-narratzailearen subjektibitatearekin hertsiki lotuak. Horiekin batera ametsak ere aipatu behar ditugu kronotopo intimo gisa. Izan ere, askotan ageri dira ametsak idazteko abiapuntu edo eszena moduan, izan M.ri buruz edota amari buruz idazteko, non autore-narratzailearen beldurrak edo lotsak iradokitzen dituzten irudiak nabarmentzen diren, bere identitatearen bestelako osagarriekin batera (103. or.).

Lorategia edo baratzea ere aipagarria den beste kronotopo intimo bat da, non autore-narratzaileak barnera begira egoteko denbora eta tokia lortzeaz gain, bere idazketa elikatze elementu sinbolikoekin harremantzen baita (palmondoa, txoriak, belarrak, loreak, katuak...). Elementu hori, besteak beste, Barthesen idazketan ere intimitatearen kronotopotzat irakurri izan da (Arfuch, 2005), ziztada sentikorra eragin lezakeen espazio gisa, ebokaziorako, hausnarketarako eta memoriaren berreraikuntzan eragiteko ahalmena duena. Beraz, liburuan elementu horren presentzia ez da ausazkoa, ezta bere eragina intimitateren idazketan ere, hurrengoko lerroetan antzeman dezakegun moduan:

Baratzera etorri naiz. Utzita dago. Aspaldian ez du inork oinik hemen ipini, eta landare baldresak hedatu dira. [...] Hauxe izan dut, sarritan, ezongi-unadak eramateko bazterra. Ai, Emily Dickinson, zuk bai jakin! [...] Toki hau ez da paradisu galdu bat (hemen eta gaur dago), ez da paisaia bukolikoa (izerdiak bota nituen hibiskoak landatzen eta belar txarrak segatzen, belar txarrik baldin badago), ez da nire sancta sanctoruma (mundutarra da hemen egosten den guztia), ez da klub bat (atea zabalik dago nahi duenarentzat). Bizitzako gertaerak gogorarazten duten momentu iheskorak begiztatu ditut hemen, adibidez tximeleta kalaren bularrean gordetzen edo mikaren mokoak harra akabatzen. Toki honetan xehetasunei begiratu izan diet, hautu bakoitzaren arrazoiak aintzatetsi ditut, eta horiekin gozatu dut neure arauen arabera: toki honetan idatzi egin izan dut (137.-139. or.).

Hala eta guztiz ere, kronotopo intimoak ez dira esfera domestikora edota pribatura mugatzen, badira esfera publikoan kokaturiko lakuak, hondartzak, ospitaleak... Zentzu horretan, sexuarekin lotutakoak ere aipatu behar dira, zeinak ez baitira esfera pribatura mugatzen. Izan ere, aurrekoarekin kontrastean, irlan, itsasoan kokaturiko intimitate sexuala agertzen duen kronotopoa ere aurkituko dugu, esaterako, *Trompe l'oeil* pasartean, memoria ariketa lez antzeman daitekeena, hizkuntzaren erabilera zuhur eta ia kliniko batekin (ez inondik inora erotikoa):

Bizkor aritu gara. Amaieran musu bat ezker sorbaldan, beti bezala. [...] Kamera baten bidez ikusita bezala gogoratzen dut topaldia, ni neu neure buruari begira, bikoiztuta, eszenan eta eszenatik kanpo aldi berean. Irudi-segida batean laburbildu ahal nuke.

[...] Hauxe da egoera, irlaren arrakala batean: hankak tinko itsas likenez beteriko harri batean, eskuak haitzaren kontra, bularrak dantza zurian bainujantzitik kanpora. Gizonak isuri du. Egurdiko argiak ezpainak isiotu dizkie ginebrazko lip-gloss batek bezala. Igeri itzuli dira ertzero. Gizonaren hats garratza kriseilu bat da arekak argitzen (127.-128. or.).

Pasarte hori memoria ariketa baten deskripzioa den arren, autore-narratzaileak orainaldian idazten du eta ez lehenaldian. Interesgarria da baliatutako denbora-markak aztertzea, horiek gertakizunarekiko distantzia azpimarratzeko balio baitute, hau da, autore-narratzaileak gertaerarekiko sentitutako hurbiltasuna edo urruntasuna. Zentzu horretan, Annie Ernauxen (2024, 123.-124. or.) ideiei jarraikiz «orainaldi burutua gauzekiko hurbiltasunezko aditz aldia da, denboran eta espazioan. Bizitza eta idazketaren artean dagoen denbora».

Halaber, igar dezakegu nola sexuarekin lotutako intimitatea (erotikoa izan gabe) ez den esfera pribatura murrizten, eta haren publikotasuna kontakizunaren, liburuaren, izaera publikoak indartzen du. Ideia hori Lauren Berlantek «Sexo en público» (1999) testuan azaleratzen dituen gogoetekin lotu daiteke. Izan ere, Berlantek azpimarratzen du kultura eta politika zisheterosexual eta nazionalistek (Estatu Batuetako kasuari begiratzen dio autoreak, bereziki) zenbait espazio eta konbentzionalismotara murriztu dutela intimitatea, «bizitza pertsonala», lana, politika eta esfera publikoaren arteko diferentziak indarturik. Ideologia nazional-kapitalista horren ondorioz, sexua auzi pertsonal eta pribatu lez definitu izan da, sexua kontu publiko eta kolektibo gisa ulertzea eragotzita (Berlant, 1999, 94. or.). Zentzu horretan, pribatutzat definitu nahi izan den praktika sexuala irla eta hondartzaren kronotopoen kokatzean, hura esfera publikoan kokatzen du, izaera publiko hori biderkatzen delarik liburuaren espazioaren baitan gertakizuna kontatzearen ondorioz. Ez nuke esango inondik inora sexua denik liburu honen gai zentralerako bat, baina bada testuan ikusgarritasuna duen gertaera bat, galera, mina edota autore-narratzailearen identitatean eragiten duena. Hortaz, interesgarria da erabaki literario horren aipamena eta hura agertzeko kronotipoei erreparatzea, intimitatearen idazketaren elementuetako bat baita. Izan ere, autore-narratzaileak sexualitate heterosexualari erreferentzia egiten badio ere, publikoki «adin arriskutsuan» kokatzen den pertsonaiaren, fisikoki ez normatiboaren, sexualitateaz aritzeak ondorio politikoak dituela eztaba daezina litzateke.

Horrez gain, aipagarriak dira «Adin arriskutsuaz» (Meabe, 2013, 63. or.) eta «Mamografia batek nola eragin zuen kalearen alegoria» (Meabe, 2013, 68. or.) pasarteak. Izan ere, segidan doazen bi pasarte horiek kolektiboak eta sozialak diren bi esperientzia intimo kontatzen dituzte: menopausiaren eta mamografia bat egitearen esperientziak. Lehenengoan, autore-narratzaileak «iraultza intimo» izendatzen duen sasoian bere gorputzean bizitako aldaketa hormonal, emozional zein fisikoak deskribatzen eta kontatzen ditu. Bigarrenean, mamografiak dakartzan sentrazioak, beldurrak eta ospitaleko giro hotza antzeman ditzakegu. Hala, intimoak eta ustez pribatuak diren gaiak kontakizun literarioaren bidez publiko egin eta kolektibizatzen ditu, horiek politizatze bidea eginez. Izan ere, esperientzia pertsonal horiek –gorputzaren aldaketari, gaixotasunari edo horiek eragindako emozioei lotutakoak– dimentsio soziopolitikoak dute, testuinguru

historiko eta kultural jakin batek baldintzatutako izaera afektiboa baitute. Gauza bera gertatzen da dolua edo galeraren esperientziarekin, zeina liburuaren ardatz nagusietako bat den. Izan ere, doluaren izaera *aldikazkoa* (Barthes, 2025, 82. or.) marrazten du liburuak, gorputz konkretu baten samina eta argialdiak harilkatzen dituzten literatura-txatalekin. Hala, kontakizun literarioaren bitartez antolatu eta kontatzen ditu autore-narratzaileak galeraren bizipenari lotutako emozioak eta gertaerak, zeinak marka indibiduala izan dezaketen arren, esperientzia kolektibo baten berri ematen baitute.

Azkenik, sakondu beharreko beste kronotopo bat egiturari, formari lotuta egongo litza-teke, hau da, liburuaren eraikuntzarako espazio eta denborekin. Izan ere, liburu honetan zaila da bereiztea trama beraren kronotopoak eta hura eraikitzekeo baliaurikoak, bien arteko gainjartzea agerikoa baita. Hau da, zaila da bereizten kontakizuna bera eta kontakizuna eraikitzekeo prozesua, biak harilkatuta ageri baitira eguneroko formatua duen kontakizun batean. Bada, horrelako formatua erabiltzearen hautuak ez dirudi ausazkoa, egunerokoaren egiturak eduki zehatz batzuen agerpena eta idazketa baimentzen baitu, kasu honetan intimitatearekin eta memoriarekin zerikusia duena. Izan ere, liburua eguneroko gisa planteatzeak memoria ariketa bat egitea baimentzen du, lehenaldia, orainaldia eta etorkizuna halabeharrez nahasi egiten baitira formatu horren baitan.

Ez dut hemen egunerokoaren tradizio historiko eta literarioari buruz sakonduko, baina haren definizioari buruzko zertzelada batzuk emango ditut, aztertu beharreko azken espazio-denbora egiturari buruz fundamentuz aritze aldera. Nora Catelliren (2007, 109. or.) ideiak berreskuratuz, egunerokoaren formak eta funtzioak askotari-koak eta kontrajarriak izan daitezke, idealki haren exigentzia formal bakarra sekuen-tzia kronologikoa delarik: egunen, gertaeren harilkatzea. Hala ere, dataren agerpenak baldintzatzen du bereziki egunerokoaren izaera, hura grafikoki agertu edo ez. Hortaz, formari begira, idazketa zatikatuak, daten agerpenak, gutunak, oharak, deskribape-nak –liburuko pasarte batzuen bukaeran autore-narratzaileak aurretik idatzitakoari buruz eginiko iruzkinak edo zuzenketak aipatu daitezke– edota zerrendatzeek eduki intimoa ahalbidetzen dute, besteak beste, emozioen isuriarekin batera.

Hala eta guztiz ere, gure azterketa kasuaren analisisa apropos egin ahal izateko, egu-neroko pertsonalaren eta eguneroko literarioaren arteko bereizketa egin behar da, lehenik eta behin. Izan ere, eguneroko literarioa egunerokoaren praktikatik eratorri-tako testu-mota da, zeinak bere baitan intimo lez definitu daitekeen espazio testuala eraikitzen baitu. Izan ere, eguneroko literarioak agerrarazten duen intimitatea, forma linguistiko oro legez, eraikuntza testuala baino ez da, hots, intimitate literarioa (Luque, 2018, 751.-757. or.). Hori guztiori kontuan hartuta, *Kristalezko begi bat* eguneroko literario gisa definituko ez nukeen arren, badu haren eragin handia. Izan ere, liburu honek eguneroko literarioaren formatik edaten duela esan daiteke, fikziozko narrazioe-tatik edaten duen modu berean.

Aurretik esan dudana bezala, artikulua honen helburua ez da liburuaren generoa zehaz-tea ezta mugatzea ere, baina bai kategoria horien ezaugarriek eskaini ahal dizkiguten erreminta analitikoak erabiltzea. Gauzak horrela, eguneroko literarioa ezaugarritzen duten hautu formalek intimitatearen idazketa elikatzen dutela ondorioztatu dezakegu.

Bada, egunerokoaren kronotopoa testuaren forma zatikatuan, denbora jauzietan, datetan, memoriarekin harremana duen ebokazioan, oroitze ariketetan, zirriborro eta hausnarketa kutsuko oharretan, sentimenduen deskribapenetan zein horien intelektuallizazioan antzeman dezakegu. Halaber, testuak agertzen duen denbora denbora kondentsatu bat da, eta, aldi berean, idazteari esker hedatua. Azken buruan, autore-narratzaileak berak azaltzen duen legez:

Baliteke idazki honi eguneroko intimo baten kutsua hartzea. Horrek baditu bere arriskuak, eta izango ditu bere ondorioak. Ezen eta pertsonaia ere bihurtu naiz orriotan, ezinbestean: ni neu izanik, ez naiz neu erabat (nahita edo nahi gabe). Horra hor, autoimitazioaren mugak eta onurak. Nire beste ni bat sortuz joan da hemen [...] aitorpen biografiko egiazko bezain iruzurtia eraiki dut, hain da meharra gertatuaren eta asmatuaren arteko bana-lerroa [...] pintura bat errealtatearen kopia leiala izanik ere, ez da errealtatea bera. Kristalezko begia ere ez da kristalezkoa (157. or.).

5. ONDORIOAK

Laburbilduz, mendebaldeko modernitatea geroztik intimitatea esfera pribatura murriztu nahi izan bada ere, agerian geratu da intimitateak existitzeko kontakizunaren premia duela, hau da, kontakizunak egiten duela intimitatea hautemangarri eta bertan agertzen dela egiazko. Hortaz, artikuluan zehar argudiatu bezala, intimitatea esfera pribatu zein publikoan ager daiteke, idatzizko kontakizuna izanik agerpen modu horietako bat eta idazketa mota hori kronotopo intimoek osatzen dutelarik, besteak beste.

Honenbestez, Meaberen liburuaren azterketaren bitartez, lan honetan intimitatearen idazketaren nondik norakoak antzeman eta aztertu ditut. Izan ere, lan honen helburu nagusietako bat intimitatearen eraikuntza narratiboaren nolakotasunaz aritzea izan da, denbora, espazio eta afektuen arteko korrelazioak baldintzatutako kronotopo intimoen analisisan oinarrituta. Hala, etxea, hondartzak, ospitaleak, logelak, oheak, ametsak zein lorategiak kronotopo intimo gisa aurkeztu eta aztertu ditut, horiek *Kristalezko begi batean* idazketa intimoa eraikitzeke baliabide gisa aurkeztuz. Alde batetik, argi geratu da, espazioari dagokionez, espazio intimoak esfera publikotik pribatura joan-etorrian ageri direla. Beste alde batetik, denborari dagokionez, ikusi dugu egunerokoaren praktikarekin lotutako orainaldi deskriptiboa eta memoria-ariketarekin lotutako lehenaldia nahasita ageri direla, pasarte pasarte tartekatuta. Bukatzeko, formaren aferari ere heldu diot eta, ondorioztatu, Meabek eguneroko literarioaren ezaugarriak probestu zituela era kontzientean idazketa prozesuan zehar, intimitatearen idazketaren mendeetan. Bestalde, kronotopoak eta horiek gordetako afektuak aztertzeak pertsonalak bezain kolektiboak diren pentsamendu eta emozioez aritzeko aukera eskaini dit, bizipen eta kontakizun intimoek izaera soziala eta publikoa dutela, eta autorearen zein irakurlearen identitate politikoa baldintzatu dezaketela berretsiz.

Artikuluan azpimarratu nahi izan dudana bezala, liburuan intimitatearen kontakizuna eraikitzen duten denbora, espazio eta afektuen arteko harreman dinamikoek eraikitako idazketa ageri da, eta horrek eskaintzen dio izaera intimoa liburuari –eta ez

soilik autoreak ustez bere bizitza kontatzeak–, baina ez horregatik genero intimistara murrizten. Hau da, aurretik esan bezala, artikulua honen helburua ez da izan liburuaren genero-sailkapena edo taxonomian zentratzea, ezpada kontakizuna eraikitzeko elementuen azterketa eta horien zergatian sakontzea. Hori horrela, azterketa honen xedea intimitateari buruzko aurreiritziak eta falaziak azaltzea eta intimitatearen idazketa aztertzeke eta lantzeko bidean erreminta analitikoak eskaintzea izan da, azalpena *Kristalezko begi bat* liburuaren bitartez lurreratuta.

6. ERREFERENTZIAK

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones* (itzul. C. Olivares Mansuy). Universidad Nacional Autónoma de México. (Jatorrizko obra 2004an argitaratua)
- Alberca, M. (2007). *El pacto ambiguo: de la novela autobiográfica a la autoficción*. Biblioteca Nueva.
- Arendt, H. (2021). *La condición humana* (itzul. R. Gil Novales). Paidós. (Jatorrizko obra 1985ean argitaratua)
- Arfuch, L. (2005). Cronotopías de la intimidad. In L. Arfuch (arg.), *Pensar este tiempo: espacios, afectos pertenencias* (237.-290. or.). Paidós.
- Azpeitia, L. (2016). Autofikzioa euskal literaturan [Gradu-amaierako lana, UPV/EHU]. ADDI. <http://hdl.handle.net/10810/21205>
- Bajtin, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Alfaguara.
- Barthes, R. (2025). *Dolu-egunerokoa* (itzul. D. Sarriugarte). Katakarak. (Jatorrizko obra 2009an argitaratua)
- Bejar, H. (1988). *El ámbito íntimo: privacidad, individualismo y modernidad*. Alianza Editorial.
- Bejar, H. (1989). Individualismo, privacidad e intimidad: precisiones y andaduras. In C. Castilla del Pino (arg.), *De la intimidad* (33.-58. or.). Editorial Crítica.
- Berlant, L. (1999). Sexo en público. *Fractal*, 12, 91-120. <https://www.mxfractal.org/F12berla.html>
- Berlant, L. (2020). Intimidación (itzul. J. Kratje & M. Szurmuk) *Revista Transas, Letras y Artes en América Latina*, UNSAM. <https://www.revistatransas.com/2020/07/16/intimidacion/> (Jatorrizko obra 1998an argitaratua)
- Borda, I. (2013). Intimitatea zartagailu. *Literaturaren Teoria eta Literatura Konparatua Aldizkaria*, 9, 42-55. http://www.452f.com/pdf/numero09/09_452f-mono-itxaro-borda-orgnl.pdf
- Camps, V. (1989). La reconstrucción de lo público y lo íntimo. In C. Castilla del Pino (arg.), *De la intimidad* (59.-76. or.). Editorial Crítica.
- Casas, A. (2014). *El yo fabulado: nuevas aproximaciones críticas a la autoficción*. Iberoamericana.
- Castilla del Pino, C. (1989). Público, privado, íntimo. In C. Castilla del Pino (arg.), *De la intimidad* (25.-32. or.). Editorial Crítica.
- Catelli, N. (2007). *En la era de la intimidad. Seguido de: El espacio autobiográfico*. Beatriz Viterbo editora.

- Egaña, I. (2014). *Izen gabe denaz: euskal literatur kritika hedabideetan: hogeita hamar urte hedabideetako euskal literatur kritikan* [Doktore-tesia, UPV/EHU]. ADDI. <http://hdl.handle.net/10810/35036>
- Egaña, I. (2021). Egiletasuna eta gorputza kritika feministaren argitan: Miren Agur Meaberen *Kristalezko begi bat* nobelaren irakurketa bat. *Fontes Linguae Vasconum*, 132, 375-402. <https://doi.org/10.35462/flv132.5>
- Ernaux, A. (2024). *Idazketa labana bat da* (itzul. L. Lakasta). Katakarak. (Jatorrizko obra 2003an argitaratua)
- Gurrutxaga, A. (2022). Amaia Lasa Alegriari elkarrizketa. *Jakin*, 250, 11-54.
- Lejeune, P. (1991). El pacto autobiográfico. *Anthropos: Boletín de Información y Documentación*, 29, 47-62.
- Luna, M.T. (2007). La intimidad y la experiencia en lo público. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(1), 0-15. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.5.1.298>
- Luque, A. (2018). La construcción del espacio íntimo en el diario. *Revista Signa*, 27, 745-767. <https://doi.org/10.5944/signa.vol27.2018.18828>
- Meabe, M.A. (2013). *Kristalezko begi bat*. Susa.
- Mintegi, L. (1987). Emakume-literatura: zer da eta zertan da. *Jakin*, 45, 7-23. <https://jakin.eus/show/b99be6ec06f8c7b0cf2e7bace816d2f4b9c06830>
- Morales, A. (2013, apirilaren 11). Erantzuna ["Eragozpenak" post-ean, 2]. *Armiarma: Literatura Sarean*. <https://kritikak.armiarma.eus/?p=5792>
- Pardo, J.L. (1996). *La intimidad*. Pre-textos.
- Pascua, M. (2021). Mujeres a la vista: género e inscripción autorial en "Un ojo de cristal", de Miren Agur Meabe. *Estrategias de Género y Posturas Autorales en el Campo Literario Actual*, 9(2), 343-359. <https://doi.org/10.37536/preh.2021.9.2.839>
- Rodriguez, E. (2019). *Idazleen gorputzak: egiletasuna ezbaian literaturaren joko-ze-laian*. Susa.
- Russ, J. (2018). *Cómo acabar con la escritura de las mujeres* (itzul. G. Fortún). Barret, Dosbigotes. (Jatorrizko obra 1983an argitaratua)
- Toro, V. (2017). "Soy simultaneo": el concepto poetológico de la autoficción en la narrativa hispánica. Iberoamericana.
- Torras, M. (2019). Cuando el cuerpo de la autora traza la poética emocional del corpus. *Un ojo de cristal*, de Miren Agur Meabe. In R. Spiller, A. Calderón Puerta, K. Moszczyńska-Dürst (arg.) *Extremas. Figuras de la felicidad y la furia en la producción cultural ibérica y ibericoamericana del siglo XXI* (27.-46. or.). Peter Lang.
- Zabala, J.L. (2013, maiatzaren 26a). Intimitea baliotsuagoa da zerbait sortzeko lehengai denean. *Berria*. https://www.berria.eus/kultura/intimitea-baliotsuagoa-da-zerbait-sortzeko-lehengaia-denean_1074846_102.html
- Zaldua, I. (2013, apirilaren 9a). Eragozpenak. *Armiarma: Literatura Sarean*. <https://kritikak.armiarma.eus/?p=5790>
- Zaldua, I. (2014, irailaren 11). Autofikzioaren kontrako manifestua. *Oharrak & Hondarrak: Iban Zalduaren Kontuak*. <https://ibanzaldua.wordpress.com/2014/09/11/autofikzioaren-aurkako-manifestua/>

Hizkera-mailaren araberako ahoskera-aldakortasuna: euskara ikasteko modua aztergai

Variación en la pronunciación según los registros de habla: modo de aprender euskera

Pronunciation variation according to speech registers: mode of learning Basque

Irati Urreta Elizegi
Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
irati.urreta@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0002-3181-4969>

DOI: <https://doi.org/10.35462/flv140.8>

Artikulu honetan agertzen diren eduki eta datuak 2025eko urtarrilean UPV/EHUKo Hizkuntzalaritza eta Euskal Ikasketak Sailean aurkeztutako doktoretza-tesiaren zati dira: *Euskararen ahoskera eta hizkera-mailak aztertzen*. Lan hura Eusko Jaurlaritzaren Doktoretza Aurreko Programako laguntzaren (2020 – 2024) babesarekin egin zen. Eskerrak eman nahiko nizkieke tesi-zuzendariei, Oroitz Jauregi eta Miren Lourdes Oñederri, ikerlana egiteko eskainitako laguntzagatik. Era berean, eskerrak ikerlaneko parte hartzaile guztiei euren eskuzabaltasunagatik.

Jasotze data: 2025/04/10. Behin-behineko onartze data: 2025/12/09. Behin betiko onartze data: 2025/12/11.



Lan hau *Creative Commons Aitortu-EzKomertziala 4.0 Nazioartekoa* lizentzia baten mende dago.

LABURPENA

Artikulu honetan, euskararen ahoskeran hizkera-mailaren arabera izan daitekeen aldakortasuna da aztergai: euskara ikasteko moduak (etxean / ez etxean) aldakortasun horretan izan dezakeen eragina aztertzea da helburu. Horretarako, euskara etxean eta etxetik kanpo (irakaskuntza formalaren bidez) ikasitako Ikaztegieta eta Baigorriko zenbait hiztunen hizkera-maila arduragabeko eta zainduko ahoskerak bildu eta aztertu dira, Fonologia Naturala oinarri hartuta. Ondoriozta daiteke, oro har, euskara etxean ikasitako hiztunen hizkeran aldakortasun handiagoa dagoela, euskara etxean ikasi ez dutenenean baino. Alde horien arrazoen artean, besteak beste, aldaera estandarraren eta idatziaren eragina leudeke.

Gako hitzak: ahoskera; hizkera-mailak; aldakortasuna; euskara ikasteko modua; irakaskuntza.

RESUMEN

Este artículo analiza la variación en la pronunciación del euskera dependiendo del registro de habla, con el fin de examinar el impacto del modo de aprender la lengua en dicha variación. Se han recopilado y analizado, desde el enfoque de la Fonología Natural, muestras de pronunciación en registros informales y formales de hablantes de Ikaztegieta y Baigorri, que han aprendido euskera en el ámbito familiar o a través de la enseñanza formal. En general, los hablantes que han adquirido el euskera en casa presentan una mayor variación que aquellos que lo han aprendido en contextos formales. Entre las causas de esta diferencia destacan la influencia de la variedad estándar y del lenguaje escrito.

Palabras clave: pronunciación; registros de habla; variación; modo de aprender euskera; enseñanza.

ABSTRACT

This article examines variation in Basque pronunciation across different speech registers, focusing on how learning mode influences such variation. Speech samples in informal and formal registers were collected and analysed within the framework of Natural Phonology. The speakers were from Ikaztegieta and Baigorri and had acquired Basque either at home or through formal education. In general, those who learned Basque at home display greater variation than those who acquired it in formal educational contexts. Among the factors contributing to these differences, the influence of the standard variety and written language appears particularly significant.

Keywords: pronunciation; speech registers; variation; Basque learning mode; education.

1. SARRERA. 2. HIZKERA-MAILAK. 2.1. Hizkera-maila arduragabea eta zaindua. 2.2. Euskalkiak, euskara batua eta hizkera-mailak. 2.3. Irakaskuntza eta hizkera-mailen arabera aldakortasuna. 3. CORPUSA: HIZTUNEN AHOSKERAK AZTERTZEN. 3.1. Hitzunak. 3.2. Datuen bilketa eta azterketa. 4. EMAITZAK. 4.1. /ua/ bokal-bilkura. 4.2. Bokalarreko /b/, /d/, /g/, /t/ kontsonanteak. 5. AURRERA BEGIRAKO GOGOETAK. 6. ERREFERENTZIAK.

1. SARRERA

Hiztunaren hizkeran aldakortasuna izan daiteke egoeraren arabera; besteak beste, solaskidea, hizketagaita eta lekua zein den kontuan izanda, hiztunaren hizkera aldatu egin ohi da. Hizkuntza osasuntsuetan hiztunek eurek eratzen dute aldakortasun funtzionala; hau da, kanpoko esku-hartze baten beharrik gabe hiztunek zenbait hizkera erabiltzen dituzte egiteko edo egoera jakinetarako (Milroy, 1994, 21. or.). Euskaraz, ordea, hizkera-mailen arabera aldakortasun hori urria izan da, hizkuntza gutxitua izanik, soziologikoki murriztua izan baita urte askoan. Denbora-tarte luzean beste hizkuntza batzuek (gaztelania eta frantsesak gehienbat azkenaldian) bete dituzte euskararen barnean estandarri legezkiokkeen esparruak (irakaskuntza, administrazioa eta hedabideak, besteak beste) eta euskara etxeko eta lagunarteko erabilere-tara mugatu izan da. Hizkera-maila formalagoetarako eredurik ez da sortu denbora luzean; hau da, ez da eratu hizkera jasorako eredu sendorik urte luzez, elizak eta bertsolariek erabilitako zenbait aldaera lirateke salbuespen nagusiak (Oñederra et al., 2015, 507. or.).

Hasiera batean behintzat, berariaz antolatu behar izan da aldakortasun funtzional hori. Euskara batuak lagundu du horretan, hiztunei hainbat egitegori erantzuteko baliabideak eman baitizkie. Ahoskeraren kasuan, ordea, gainerako hizkuntzetan ere ohikoa izaten den bezala (ikus Jauregi & Urreta, 2023), berandu etorri zen estandarizazioa (idatzia berarena baino geroago esan nahi da), lehen garaietan, euskara batua idatzirako proposatu baitzen (Euskaltzaindia, 1968, 250. or.). 1968an euskara batu idatzirako arauak plazaratu ziren, baina 1998ra arte ez zen ahozko ezer proposatu. Urte hartan atera zuen Euskaltzaindiak *Euskara batuaren ahoskera zaindua*

araua (EBAZ hemendik aurrera). EBAZ ahazko hizkera estandarrerako hiztun ororen erreferentzia tresna litzateke, hizkuntzaren maila jasoetan erabiltzekoa (Euskaltzaindia, 1998). Ahoskeraren estandarizazioa idatziarena baino geroago etorri izanak ekarri du, neurri batean, egun, idatzi estandarra aski finkatua eta hiztunen artean aski onartua den arren (ikus Hualde & Zuazo, 2007), ahoskeran oraindik asko geratzen dela egiteko.

Artikulu honetan, euskararen ahoskeran hizkera-mailaren arabera gertatzen den aldakortasuna izango da aztergai, Fonologia Naturalaren teoria oinarri hartuta (Donegan & Stampe, 1979, 2009; Stampe, 1979). Hain zuzen ere, hiztunek euskara ikasteko izan duten moduak (etxean edo etxetik kanpo, irakaskuntza formalaren bidez) hizkera-mailaren arabera ahoskera-aldakortasunean nola eragiten duen aztertuko da. Batez ere, bi profil horietako hiztunen artean, aldakortasunari dagokionez, jaso diren ahoskera-ezberdintasunetan jarriko da arreta. Erakutsi nahi da euskara ikasteko modua kontuan izateko aldagai esanguratsua dela ahoskerak hizkera-mailaren arabera izan dezakeen aldakortasunari dagokionez.

Horrela, bada, lehendabizi, 2. atalean, hizkera-mailez arituko gara: hizkera-mailak zer diren, euskalkiekin eta euskara batuarekin duten lotura zein den eta irakaskuntzak hizkera-mailen arabera aldakortasuna eratzeko duen garrantzia azalduko da. Jarraian, 3. atalean, artikulu honetarako erabilitako corpusaren berri emango da. 4. atalean hiztunen ahoskerak aztertuta lortutako emaitza nagusiak aurkeztuko dira, eta azkenik, 5. atalean, aurrera begirako gogoeta batzuk ekarriko dira.

2. HIZKERA-MAILAK

Hizkuntzan aldakortasuna gerta daiteke egoeraren nolakotasunagatik: «Language is subject to variation not only geographically or according to the social characteristics of the speaker but also according to the situational context in which they find themselves» (Hernández-Campoy, 2016, 37. or.).

Hiztunek hizkera, une jakin bakoitzeko testuinguruaren edo egoeraren arabera, aldatu egiten dute. Egokitze horretan hainbat alderdik izaten dute eragina; hizkera-mailen¹ inguruko lanetan (besteak beste, Joos, 1961/1967, 1968; Labov, 1966/2006, 1972; Llisterri, 1992), oro har, hiru alderdi aipatzen dira²: solaskidea (hartzailea edo entzulea), hizketagaia eta hizketa-jarduna gertatzen deneko lekua.

1 Artikulu honetan darabilgun *hizkera-maila* terminoa hainbat lanetan *erregistro* izena ematen zaion hori da.

2 Hizkuntza gutxituen kasuan, estiloan izan daitekeen aldakortasunean eragina izan dezaketen aldagaien berri izateko, besteak beste, Kasstan (2019) eta Nance (2020) lanak gomendatzen dira.

2.1. Hizkera-maila arduragabea eta zaindua

Hizkera-mailen arabera aldakortasunari ez zaio, oro har, arreta askorik eskaini hizkuntzalaritzako lanetan. Ez du tradizio handirik, nahiz eta azken urteetan gehiago landu den (Hernández-Campoy, 2016; Llisterri, 1992; Kasstan, 2019). Euskararen alorrean ere egoera antzekoa da; hemen ere hizkera-mailen gaineko ikerketak nahiko urriak dira. Gehienetan, zeharka aurkitzen ditugu hizkera-mailei buruzko aipamenak. Ez ditugu lan asko hizkera-mailen arabera hizkuntza-aldakortasuna aztertzeko helburuz eginak. Salbuespen gutxi batzuk ditugu, gehienak azken urteetakoak. Batetik, aipatzekoa da, kronologikoki lehenengoetakoa delako, Etxeberriaren (1994) hizkera jasoaren gaineko lana; bestalde, hor ditugu atal honetan aipatuko diren Euskaltzaindiko Ahoskera Batzordearen zenbait lan, ahoskeraren arautzean hizkera-mailek duten lekua erdigunera ekarri dutenak –ikus, besteak beste, Oñederra (2019) eta Oñederra et al. (2015)– edota Artzelusen (2020) lana, zeinak Garaziko (Nafarroa Beherea) hizkuntza-aldakortasun diafasikoa ikertzen duen, hiztun baten estilo informala eta formala alderatuta. Gainerakoan, oro har, han eta hemen, beste aztergai batzuk oinarri dituzten lanetan baino ez dira topatzen hizkera-mailei buruzko aipu eta azalpenak. Ikerlan honetarako, Ahoskera Batzordearen ideietan oinarrituko gara, batez ere.

Hizkera-mailak zenbakaitzak direla esan daiteke, euren arteko aldeak ugariak eta era askotakoak direlako, eta ezin delako erabateko mugarik aurkitu bataren eta hurrengoaren artean (Oñederra, 1994, 1592. or.). Ez da erraza hizkera-mailen artean banaketak egitea, *continuum* bat osatzen baitute. Hala ere, badira hizkera-mailen sailkapenak proposatu dituzten lan batzuk. Hor daude, esaterako, tradizio handienetakoa dutenak aipatzearren, Joosen (1961/1967, 1968) proposamena eta Labovena (1966/2006, 1972).

Artikulu honetan ez gara hizkera-mailen banaketen eztabaidan luzatuko. Ahoskera Batzordeak, Mitxelenagandik datozen terminoei (*zaindu* eta *arduragabe*) jarraituta, hizkera-maila zaindua eta arduragabea bereizten ditu; lehendabizikoa egoera jasoen baliokide litzateke, eta bigarrena lagunarteko egoerena. Gutxieneko sailkapen bat egitearren, banaketa horri jarraitu diogu gure ikerlanean, ondo lotzen baita ahoskera gaiak lantzeko ikerketekin. Kontuan izan da, ordea, bi hizkera-mailen banaketa horrek ez duela esan nahi bi maila banandu daudenik; izan ere, maila zaindua eta arduragabea *continuum* baten bi ertzak lirateke, bien artean hainbat maila leudeke, zenbatzen zail gertatzen direnak. Gainera, garrantzitsua da kontuan izatea arduragabe-zaindu *continuum* horrekin batera, hiztunaren unean uneko hizkeran eragina luketela beste hainbat alderdik ere; besteak beste, hiztunak bere identitatea proiektatzeko duen moduak edo hartzailearen ezaugarrietara hurbiltzeko moduak³.

3 Aldakortasuna soziolinguistikaren ikuspegitik aztertu duten zenbait lanek erakutsi dute, bereziki hizkuntza gutxituen kasuan, hizkera-maila informal eta formal ardatzean gertatzen den aldakortasuna baino konplexuagoa dela gertatzen den aldakortasuna: beste zenbait aldagai leudeke kontuan hartzekoak (ikus Kasstan, 2019; Wolfram, 2002).

Egoera formal edo jasoari legokiokeena litzateke hizkera zaindua, egoera horietan hitzunak arreta jartzen duelako, edukian (mezuan) ez ezik, besteak beste, eduki hori adierazteko forma fonikoan (ahoskeran) ere. Hortik ahoskerari horrenbesteko arreta eman ohi ez zaion lagunarteko egoerak, formari dagokionez, arduragabe lirateke (Oñederra et al., 2015, 525. or.).

Jendearen aurrean irakurtzeak eskaintzen du hizkera zaindua erabiltzeko aukera egokienetakoa (Durand, 2014, 253. or.). Esaterako, zientzia-alorreko kongresuetako hitzaldietan, telebistako albistegietan eta dokumentaletan, hizketa zaintzeko saiakera berezia egiten da. Egoera horietan hitz egitean beti irakurtzen ari ez garen arren, hizkera zaindurako eredia irakurritik sortzen da sarri, irakurtzea eskatzen duten edo irakurria abiapuntu duten egoerak izaten baitira maiz hizkera zaindua erabiltzeko egoeria nagusiak. Horrelakoetan, seinalea sendoa izan dadin, ahalegin berezia egin ohi da eta horretan ahoskerak leku esanguratsua betetzen du. Prosodiari dagokionez, esaterako, erritmoa eta ahotsaren indarra zaintzen dira (Llisterri, 1992, 16. or.).

Hizkera-maila arduragabeetan, berriz, hiztuna mezura begira egon ohi da gehiago eta ez da formaz, ahoskeraz, berariaz horrenbeste arduratzen; normalean ez dio maila jasoetan bezainbesteko arretarik jartzen, alegia (Donegan & Stampe, 2009, 2. or.; Labov, 1972, 79. or.). Horrelako egoerak sortzen dira, esaterako, herriko tabernan lagunaren artean joan den asteburuko parrandaz hitz egiterakoan edo afalorduan etxekoie egunean zehar egindakoak kontatzerakoan. Ez dira gutxi hizkera arduragabea erabiltzen dugun egoerak; areago, Dresslerren (1985, 315. or.) esanetan, egiten dugun hizketaren zatirik handiena (% 99) hizkera arduragabeari dagokio. Bat-batekotasuna, bizitasuna eta adierazgarritasuna izan ohi dira, besteak beste, maila arduragabeko hizketaren ezaugarriak (Oñederra, 1994, 1593. or.).

2.2. Euskalkiak, euskara batua eta hizkera-mailak

Artikuluaren sarreran azaldu da euskara denbora-tarte luzean soziologikoki murriztua izan dela: gehienbat maila arduragabeetan (lagunartean, etxekoekin) erabili da, maila zainduetan (irakaskuntzan, administrazioan, etab.) erdarak erabili dira askotan, gaztelania eta frantsesa batez ere. 1960ko hamarkadatik aurrera, ordea, euskal gizartea berpizten hasi zen eta, pixkanaka, euskara maila jasoetan sartu zen; irakaskuntzan eta hedabideetan, besteak beste. Euskara batua sortzeak (1968an finkatu ziren oinarriak) ere lagundu zuen euskara esparru berrietara zabaltze horretan (Zuazo, 2005/2006, 12. or.).

Euskara batua maila zainduetarako proposatu zen. Horrek banaketa eta lotura ekarri edo indartu du euskalkiak / euskara batua eta hizkera-mailei dagokienez: euskalkiak hizkera-maila arduragabearekin lotzeko, berdintzeko, joera dago batzuetan eta batua maila zainduarekin⁴. Lotura horren arrazoia, hein batean behintzat, goiko lerroetan

4 Aurrerago azalduko dugun bezala, batuaren hasierako garaietatik egoera aldatu egin da, egun euskara batua bakarrik jaso duten hainbat hiztun baitago eta, beraz, horiek, euskaraz aritzean, euskara batua egoera guztietan (izan jaso, izan lagunartekoa) erabiltzen dute.

aipatu den euskararen erabilera mugatuan kokatzen da: «euskara lagunartean erabili dugu, eta esparru jasoetan, berriz, erdarak baliatu ditugu. Hori dela eta, lagunarteko hizkera garatu da, gehienbat, euskaraz, eta hizkera horrexekin berdintzen da euskalkia» (Zuazo, 2005/2006, 217. or.).

Oñederrak (2017) ere heltzen dio ideia horri eta aipatzen du dialektoak maila arduragabearekin eta estandarra zainduarekin lotzea estutu edo indartu egiten duela euskararen egoera soziologiko mugatuak:

Not surprisingly, dialects are in general considered to be colloquial while any form the standard may take is considered to be a formal register. This well-known pattern is intensified by the sociological history of Basque bilingualism: along its history the Basque language was abandoned by social elites and restricted to households and small villages, while other languages occupied the public domain. Consequently, variation in Basque is rich along the geographical axis, but stylistically poor: numerous locally based varieties and subvarieties have developed, but functional variation is very limited (Oñederra, 2017, 344. or.).

Lotura hori, izatez, ez da nahitaezkoa hizkuntzetan. Dialektoak ez dira, derrigorrez, hizkera-maila arduragabearen sinonimo, ezta aldaera estandarra maila zainduarena ere. Dialektoaren eta estandarraren barnean ere izan daiteke hizkera-mailen antolaketa mailakatu bat. Hala gogorarazten digu Zuazok (2005/2006, 217. or.): «Eduki dezagun, beraz, gogoan lagunarteko hizkera eta jaso daudela euskalkiaren barruan, eta bata bezain euskalkia dela bestea. Euskara batuan ere badira bi maila horiek»⁵.

Erabileran, ordea, bestelakoa gertatzen da askotan. Esan daiteke euskaraz ez dagoela, oro har, hizkera-mailen egitura mailakaturik euskalkien eta euskara batuaren artean. Hau da, euskara batuak eta euskalkiek hizkera arduragabea eta zaindua, biak dituzte? Edo batua zainduarekin eta euskalkiak arduragabearekin berdintzeko joera da nagusi? Galdera horiek etorkizuneko ikerketek ziurtasun handiagoz erantzungo dituztela adierazita, aurreratu liteke, ziurrenik, gertuago geundekeela azke-neko galdera baieztatzetik.

Hiztunek euskara batua hizkera jaso edo zainduarekin eta euskalkiak lagunarteko edo arduragabearekin lotzeko izan dezaketen joerak lekarkeena da euskalkiko ezaugarriak hizkera-maila arduragabeko hizkuntza ezaugarriekin nahastea eta euskara batukoak zainduko ezaugarriekin. Esaterako, har ditzagun bi esaldi, batuaren gramatikaren eta hiztegiaren arabera moldatutzat eman daitezkeenak: *ikasten ai da* eta *ikasten a[r]i da*. Lehendabizikoan ez da bokalarteko ttaka ahoskatzen eta bigarrenean bai. Ttakaren kenketa ohikoa da hizkera-maila arduragabea; aldez, maila zainduan

5 *Euskara Batuaren Ahoskera Zaindua* izenak berak ere aditzera ematen du euskara batuaren barnean (kasu honetan, baina berdin euskalkiei dagokienez ere) hizkera-mailak daudela, izan daitezkeela. *Zaindua* etiketaren zehaztapen horrek adierazten du baduela (izan dezakeela) batuak beste ahoskera modu bat ere, zaindua ez dena; arduragabea, alegia. Batuaren erabilera bakarra zaindua balitz, ez legoke *zaindu* terminoaren beharrik, *Euskara Batuaren Ahoskera* izenarekin aski litzateke.

ttaka ahoskatzearen alde egin ohi da (ikus 4.2. atala), EBAZen ere bide bera proposatzen da (V.3. araua). Berez, bada, hemen jokoan legokeena hizkera arduragabearen (*ai*) eta zainduaren (*a[r]i*) arteko aldea litzateke, ez euskalkiaren eta euskara batuaren artekoa (ikus Donegan & Stampe, 2009, 2. or.). Ziurrenik, ordea, hiztun batek baino gehiagok *ai* euskalkiaren ezaugarritzat hartuko luke eta *a[r]i* batuaren zantzutzat; izan ere, lehendabizikoa lagunarteko mailetan erabiltzen da gehienetan, eta bigarrena, zainduan. Literaturako irakasle bati entzundakoa da, aspaldiko testu bat aztertzen ari zela, testua euskalkian zegoela idatzita, besteak beste, (*e*)*in* ‘egin’ eta *euki* ‘eduki’ bezalakoak agertzen zirelako.

Euskalkiaren erabilera zainduaren adibide izan liteke herrikoentzat ematen den hitzaldi batean euskalkian aritzea, baina ahoskera zainduko ezaugarriak, gehiago edo gutxiago, erabilita⁶. Antzekoa esan liteke euskara batuaren lagunarteko hizkeraren erabilera ere. Azpiatalaren hasieran aipatu da euskara batua sortu zenean maila zaindurako proposatu zela. Egun, ordea, bada hiztunik (ez dira gutxi) batua lagunarteko mailetan ere erabiltzen duenik, erabili behar duenik; izan ere, egun zenbait hiztunek ez dute euskalkirik. Asko dira txikitatik euskara batua baino jaso ez duten hiztunak; ez dute euskalkirik bereganatu, euskara batua da duten euskal aldaera bakarra. Profil horretako hiztun asko euskara etxean jaso ez dutenak izan ohi dira (eskolan, euskaltegian, etab. jaso dutenak). Horrelakoak dira, euskara etxean bereganatu arren, etxean euskalkirik jaso ez duten hainbat hiztun ere. Maila arduragabeak euskalkiekin (bakarrik) lotzean, hankamotz gera litezke batua bakarrik erabiltzen duten hiztunak, ez baitute baliabiderik maila arduragabeetan euskaraz aritzeko; gogora bedi egiten dugun hizketaren zati handiena maila arduragabeari dagokiola (2.1. atala).

Horixe da euskara batua baino hitz egiten ez duten zenbait hiztunen egungo egoera. Baliabiderik gabe ikusten dute beren burua lagunarteko mailetan euskaraz aritzeko; izan ere, «orain arte eraiki den euskara batua esparru jasoetarako izan da; irakaskuntzan, liburuetan, hedabideetan, administrazioan eta tankera horretako jardunetan erabiltzekoa» (Zuazo, 2005/2006, 241. or.). Ortega eta bestek (2016, 161. or.) adierazten duten bezala, «batuaz ez da erregistro informalik garatu».

Izan euskalkidun edo izan batua besterik erabiltzen ez duena, hiztun guztiek ezinbestekoa dute egoera eta esparru bakoitzari (arduragabe nahiz zainduetarako) erantzuteko hizkerak eskura izatea; gainerakoan, zenbait egoerari euskaraz erantzun ahal izateko baliabiderik gabe geratuko dira, eta horrelakoetan, erdarara jo ohi da. Horrela, bada, helburua litzateke euskara batua bakarrik ikasi dutenei maila arduragabeetarako baliabideak eskaintzea eta euskalkia dutenei maila zaindurako bidea erakustea (Oñederra, 2019, 934. or.). Helburu hori lortu eta hizkuntzaren normalizazio estilistikoa erdies- teko, irakaskuntzak bereziki leku esanguratsua luke.

6 Egun, euskalki bakarrekoei zuzendutako jardun zainduak gutxiago izan ohi dira jende-multzo handiei zuzendutakoak baino, eta horrek ere euskalkia maila zainduetan erabiltzeko aukerak murriztu egiten ditu; jende-multzo zabalari (askotarikoari) zuzentzen gatzazkionean euskara batua erabili ohi dugu, oro har.

2.3. Irakaskuntza eta hizkera-mailen arabera ahoskeraren aldakortasuna

Hizkuntzen irakaskuntzaren helburu nagusietako bat hiztunen gaitasun komunikatiboaren garatzea da; hau da, hizkuntza testuinguru eta funtzio jakinetara egokitzeko ahalmena izatea (Siguan, 1990, 10. or.). Hitzunek baliabideak behar dituzte hizkera-maila bakoitzean era eraginkorrean komunikatu ahal izateko, eta hiztunei baliabide horiek eskuratzen lagun diezaikeen bide nagusia irakaskuntza litzateke:

Podemos decir por tanto que el resultado último de la educación lingüística consiste no sólo en el dominio de una lengua correcta, precisa y flexible sino también en la capacidad de utilizar en cada situación y para cada función que puede cumplir el lenguaje la variedad de lengua adecuada (Siguan, 1990, 26. or.).

Gauzak horrela, irakaskuntzara begira, erronka nagusietako bat litzateke ahoskeraren zaindurako proposamenak lagunarteko mailatan euskalkietako formekin bateratu, harmonizatu, irakasteko modua aurkitzea, hiztun guztiek hizkera-mailen arabera ahoskeraren aldakortasunerako bidea ezagut dezaten (Oñederra, 2017, 352. or.).

Hiztun berrien kopurua nahiko handia da egungo belaunaldietan⁷; hiztun-talde esanguratsua osatzen dute. Denborak aurrera egin ahala, kopurua hazten joan da eta hala jarraitzen du. 1991n % 13,6 baino ez ziren euskararen eremu osoan eta, aldiz, V. Inkesta Soziolinguistikoa arabera, 2011n jada % 34,9 ziren. Gainera, belaunaldi gazteen artean datuak are handiagoak dira: 2011n 16-24 eta 25-34 urte bitarteko artean erdiak baino gehiago euskara etxean ikasi ez zuten hiztunak ziren; % 51,8 eta % 52,5, hurrenez hurren. Gazte hiztun berri gehienak EAEn eta Nafarroan zeuden; Iparraldean gutxienez, baina azken eremu horretan ere geroz eta gehiago ziren (Eusko Jaurlaritza, 2013, 32.-33. or.). Azken urteetako norabideak bertsua izaten jarraitzen du. VI. Inkesta Soziolinguistikoa adierazten da 2016an euskararen eremu osoan % 36,2 hiztun berriak zirela eta belaunaldi gazteen taldean (16-24 urte) euskaldunen erdia baino gehiago (% 54,3) zela euskara etxetik ez zekarrena (Eusko Jaurlaritza et al., 2016, 16. or.). Datuek erakusten dutenez, ez da txikia euskal hiztun berrien kopurua eta, gainera, goranzko joera du.

Euskara batua izan da euskara eskolan ikasi duten hiztun gehienek bereganatu duten aldaera. Zehatzago esanda, euskara batu zaindua izan da, oro har, ikasi dutena, hori izan ohi baita eskolan (publikoan, ikastolan nahiz euskaltegian, esaterako) irakasten den eredu nagusia (Lantto, 2022, 643. or.). Hiztun horiek hizkera-maila zaindurako

⁷ *Hiztun berri* (edo *euskaldun berri*) terminoa zabala litzateke, bere baitan oso errealitate plurala biltzen baita: euskara helduaroan ikasi dutenak, euskara irakaskuntzaren bidez txikitatik jaso dutenak, eta abar daude (Ortega et al., 2013). Tradizioz, oro har, euskara helduaroan ikasi dutenak izendatzeko erabili izan da *euskaldun berri* adiera, baina gaur egun, hezkuntza-sistemari esker, beste modu bateko euskal hiztun berriak sortu dira; besteak beste, txikitatik jaso dutenak euskara eskolan (ez etxean). Gure laneko corpusean (3. atala) ez ditugu *euskaldun zahar* eta *euskaldun berri* terminoak erabili hiztunak izendatzeko, besteak beste, termino horiek oso lotuak daudelako hiztunen euren ideologia, jarrera eta identitateekin (Jaffe, 2015; Ortega et al., 2016; Ramallo, 2013). Hitzunek euskara etxean edo etxetik kanpo ikasi duten hartu dugu kontuan.

eredua bakarrik ikasten badute, beste aukeren berririk gabe, aldaera hori hizkuntza-ren egokiera guzti-guztietarako erabiltzeko joera izan dezakete (Oñederra et al., 2015, 513. or.)⁸. Egoera guztietan hizkera zaindua erabiliko dute edo egoera batzuetan (lagu-nartekoetan), agian, erdarara joko dute. Azken aukera hori ez da gutxitan egiten: «Maisu-maistrek antolatutako hainbat jarduera formaletan, euskara erabiliko dute, baina, handik kanpo, eta bereziki lagunen arteko harreman informaletan, gaztelania aukeratuko dute» (Jauregi, P., 2003, 105. or.).

Baldin eta irakaskuntza hiztunen erabilera-esparru arduragabeetara ere zabalduz egi-ten bada, hizkera-mailen arteko aldakortasuna garatzeko bide eraginkorra izan dai-teke. Are gehiago, eskolak egiteko garrantzitsua luke arlo horretan:

[E]n la escuela se ha de potenciar en el niño la capacidad de utilizar el lenguaje para relacionarse con interlocutores diversos, en diferentes contextos y con diferentes intenciones. Todo esto implica saber utilizar la lengua en su variedad de registros y funciones (Camps, 1990, 37. or.).

Euskara etxean jaso ez duenari edota euskalkirik etxetik ez dakarrenari ez litzaioke estandar zurrin maila bakarreko bat soilik eman behar. Horrek lekarke hiztuna hiztun oso ez izatea, hizkera-maila bakarreko hiztuna bailitzateke⁹. Modu horretan, eskolatik kanpoko erabileretan ondorio larriak etor litezke, komunikazio-egoeretakoko egokitze-estrategietan baliabide linguistikorik gabe gera baitaiteke hiztuna, hizkera-mailen araberrako aldakortasunetik datozen baliabiderik gabe. Gainera, hiztunentzat auto-pertzepziorako ere garrantzitsua da maila arduragaberako baliabideak eskura izatea (euskalkiak barne, askotan); horiek gabe ez dira hiztun oso sentitzen, ezta euskal hiztun legitimo ere –ikus Ortega et al. (2013, 2016)–.

Komeni da ohartzea edo gogoan izatea eskolako jardunaren barnean ere badirela hizkera-maila bat baino gehiago; hau da, irakaskuntza jardunean, hizkera-maila zainduaz gain, izan daitezke une eta egoerak, non hizkera arduragabeagoa (ez horren zaindua) erabil litekeen (Maia & Larrea, 2008, 126. or.). Hainbat hizkera-maila izan daitezke,

8 Hemen eragina du, noski, hiztuna bizi den edota harreman-sareak dituen ingurune egoera soziolinguis-tikoak; esaterako, euskara kalean asko edo nahikoa erabiltzen den edo ez eta euskalkidun ingurune batean bizi den edo ez. Lehenengo kasuan, hiztunak euskara kalean (lagunartean barne) nahikoa entzuteko aukera badu, lagunarteko aldaera ere bereganatzeko aukera izan dezake. Aldiz, hiztunak eskolatik kanpo euskara gutxitan entzuteko eta erabiltzeko aukera badu, euskara batu zainduarekin soilik gera daiteke eta, horrela, euskara maila arduragabeetan erabili behar duenean ere, batu zaindua erabili beharko du (edo erdarara jo, maiz egin ohi dena). Bigarren kasuan, bere inguruan euskalkia entzuteko aukera izateak ere (kasu horretan ere, euskalkiaren indarra handiagoa edo txikiagoa izan daiteke) eman diezaiok hiztunari baliabiderik maila arduragabeetako hizkera bereganatzeko, maiz euskalkiko formak izan ohi baitira hizkera-maila arduraga-beetan erabiltzen direnak. Euskalkirik gabeko guneeetan, ordea, nekez entzungo du estandarra ez den beste eredurik egunerokoan (ikus Lantto, 2022).

9 Gauza bera esan daiteke kontrako egoeraz ere, maila zainduenetan ere etxeko hizkera erabiltzeaz, alegia. Az-ken mota horretakoak euskara txikitatik etxean jaso duten eta euskalkiren bat menderatzen duten hiztunak izan ohi dira. Beren jokaeraren arrazoiak bat baino gehiago izan daitezke. Batzuek ez dakite batua erabiltzen, beste batzuek ez dute nahi edo ez dute egoeraren arabera hizkera egokitzeko beharrik sumatzen, ezta euskara batua sendotzekoa ere (Oñederra et al., 2015, 509. or.).

esaterako, irakasleak ikasle guztien aurrean subjuntiboaren inguruko azalpen bat eman behar duenean eta asteburuan zer egin duen kontatzen ari denean, gero ikasleek ere kontatu dezaten, baita ikasle bati bakarka (ez gainerakoen aurrean) hitz egiterakoan ere, bere emaitzez edo aurrera begira dituen asmoez. Lehendabiziko egoera baino arduragabeago izan daitezke azken biak eta, horrela, irakasleak hizkera arduragabeago bat erabiltzeko aukera izan dezake horietan, ikasleek, euskara batu zainduaz gain, arduragabeagoa den (eta euskalkiko ezaugarri batzuk ere izan ditzakeen) hizkera batekin harremana izan dezaten. Irakasleek ikasleekin (bakarka nahiz taldeka) jolas-orduan, atsedendian edo korridoreetan, besteak beste, izan ohi dituzten hartu-emanak ere balia daitezke hizkera arduragabeago bat erabiltzeko¹⁰.

3. CORPUSA: HIZTUNEN AHOSKERAK AZTERTZEN

Euskal hiztunek hizkera-maila arduragabea eta zainduan erabiltzen dituzten ahoskerak zein diren jakiteko, zenbait hiztunen bi hizkera-maila horietako ahoskerak bildu eta aztertu dira, analisirako Fonologia Naturalean oinarrituta. Datu horiek biltzeko egindako aukeren berri emango da jarraian¹¹.

3.1. Hiztunak

16 hiztunen ahozko jardunak bildu dira. Hiztunen erdiak euskara etxean ikasiak izan dira eta beste erdiak euskara etxean ikasi ez dutenak. Azken horiek, nagusiki, lehen urteetan bederen, eskolan edo euskaltegian ikasi dute euskara. Horrekin batera, hiztunen erdiak Hegoaldekoak izan dira, Ikaztegiakoak (Gipuzkoa) hain zuzen, eta beste erdiak Iparraldekoak, Baigorrikoak (Behe Nafarroa) zehazki. Lehen hurbilketa gisa, Hegoaldeko hizkera bateko eta Iparraldeko beste hizkera bateko datuak biltzea erabaki da, zenbait eremu dialektaleko hiztunak kontuan hartzeak ahoskera gertakizun gehiago aztertzeko aukera eskaintzen duelako, are gehiago, hizkera horiek Hegoaldeko bat eta Iparraldeko beste bat badira; izan ere, zenbait lanetan erakutsi den bezala, Hegoaldeko eta Iparraldeko hizkeren arteko aldea aski handia da. Azkenik, hiztunen adina ere kontuan hartu da; erdiak 20-30 urte bitartekoak izan dira, datozen lerroetan azalduko den bezala, oro har, elebidun goiztiarrak izan dira, eta beste erdiak 50-60 urte bitartekoak, elebidun berantiarrek.

Beraz, guztira 16 hiztunekin egin da lan. Euskararen ahoskeraren eta hizkera-mailen nondik norakoak ez daude, oro har, aski aztertuak eta, hasteko, ikerketa-froga eta lehen hurbilketa gisa, hiztun (eta hizkera) kopuru mugatuarekin hasi nahi izan da,

10 Maiak eta Larreak (2008, 126. or.) diote, bereziki, eskolako lehen mailetan erabili beharko litzatekeela tokian tokiko formak ere onartzen dituen hizkera eredu bat, euskara batu zaindu maila bakarreko bat erabili beharrean: «lehen mailetako eskola-lanetan onartu eta bultzatu behar litzatekeen eredu batuak (*eskolarako euskara batuak*) anitzez ere lotuago egon beharko luke tokian tokiko forma dialektalei, unibertsitatean erabiltzeko litzatekeenak baino. Horrek ez du esan nahi azken eredu horretan ezaugarri dialektalek ez luketela sarbiderik».

11 Urreta (2025) lanean corpusaren eta datu-bilketaren xehetasun gehiago azaltzen dira.

lehentasuna aldagai gehiago (hizkera, adina eta, batez ere, euskara ikasteko modua) kontuan hartzeari emanda. Artikulu honetako ikergaia lan handiago baten (doktore-tza-tesi baten) zati da (Urreta, 2025), bertan euskararen ahoskeran hizkera-mailaren arabera izan daitekeen aldakortasunean eragina duten alderdi behinenak identifikatu nahi izan dira. EBAZ erreferentziaztat hartuta, arau horretan agertzen diren bokal, bokal-bilkura, kontsonante eta kontsonante-bilkura guztiak aztertu dira (3.2. atala), horrek ere zaildu egiten du hiztun-kopuru handiagoarekin lan egitea, ahoskera gertakizun asko aztertu baitira. Aurrera begira, ikusita zein aldagai diren emankor (euskara ikasteko modua kasu), sakonduko da horietan, behar izanez gero, hizkera- eta hiztun-kopurua handituta¹²:

1. taula. Ikerlanean parte hartu duten hiztunak

Hiztunak				
	Ikaztegieta (Gipuzkoa)		Baigorri (Behe Nafarroa)	
	Euskara etxean ikasiak	Euskara etxean ez ikasiak	Euskara etxean ikasiak	Euskara etxean ez ikasiak
20-30 urte	IK1	IK5	BA1	BA5
	IK2	IK6	BA2	BA6
50-60 urte	IK3	IK7	BA3	BA7
	IK4	IK8	BA4	BA8

Euskara etxean jaso duten hiztun guztiak euskara-gaztelania (Ikaztegieta)edo euskara-frantsesa (Baigorri)elebidun goiztiarrak dira. Bi hizkuntzak nerabezaroa baino lehen bereganatu dituztela azpimarratu behar da, garai hori mugarririk esanguratsu gisa aurkeztu izan baita tradizionalki hizkuntza baten fonologiaren jabeak (Donegan & Stampe, 1979, 126.-127. or.)¹³. Hala ere, jarraian azalduko den bezala, berriagoak diren ikerketek erakutsi dute posible dela helduaroan ere hizkuntza baten sistema fonologikoaz jabetzea, nahiz eta, oro har, ahalegin handiagoa behar.

Gure ikerlaneko hiztunek erdarak haurrak zirenetik inguruan izan dituzte; besteak beste, lagunartean, familian eta hedabideetan jaso dituzte eta, batez ere, eskolan ikasi eta landu ere egin dituzte txikitatik. Euskara etxean ikasi ez duten hiztunen artean,

12 Parte-hartzaileak izendatzeko, euren bizitokiaren lehen bi letrak eta zenbakiak erabili dira; alegia, Ikaztegieta hiztunak izendatzeko, IK gehi zenbakiak eta Baigorrikoentzat BA gehi zenbakiak jarri dira. Zenbaki hurrenkera hiztunen adinaren arabera da euskara ikasteko moduari dagokion multzo bakoitzaren barnean. Hau da, euskara etxean ikasitako hiztunen artean, gazteenetik zaharreneara zenbakitu dira, herri bakoitzeko gazteenari 1 zenbakia jarri zaio eta zaharrenari 4 zenbakia; euskara etxean ikasi ez duten hiztunen multzoan ere gazteenetik zaharreneara izendatu dira hiztunak, 5 zenbakia eman zaio gazteenari eta 8 zenbakia zaharrenari. Ikus 1. taula.

13 Zalantzarik gabe, noski, zuzenduta goiztiarra sendoen bermatzen du haurrak bi hizkuntzak hasiera-hasieratik entzuteak (Oñederra et al., 2014, 79. or.).

berriz, ezberdintasunak daude bigarren hizkuntza (euskara) bereganatu duten adinari dagokionez. Batetik, bi herrietako hiztun gazteek (IK5, IK6, BA5, BA6) haurrak zirenetik ikasi dute euskara eskolaren bidez¹⁴, 3 urtetatik, gehiago edo gutxiago, euskara jaso dute; salbuespena IK6 hiztuna da, hau geroago, 10 bat urterekin hasi baitzen euskara ikasten eskolan. Horrela, bada, hiztun horiek, etxetik euskara ez badakarte ere, elebidun goiztiarrak lirateke. Beraz, euskara etxean ikasitako hiztunekin alderatuta, ezberdintasuna euskara ikasteko moduan legoke, etxean jaso beharrean, eskolan ikasi dutela, alegia.

Bestetik, euskara etxean ikasi ez duten hiztun helduen taldea dugu (IK7, IK8, BA7, BA8). Hauek, gazteek ez bezala, nerabezaroa igarota bereganatu dute euskara, gutxi gorabehera, 18-20 urte zituztela hasi ziren guztiak euskara ikasten AEKn. Kasu honetan, beraz, nerabezaroa harturik hizkuntza baten sistema fonologikoaz jabetzeko erreferentziatzat, hiztun horiek ez lirateke gaztelania/frantsesa eta euskara elebidun goiztiarrak.

Hizkuntzaz jabetzeko adinaren epe eta mugez asko esan da, asko idatzi da; esaterako, hizkuntza jatorrizko hiztunen mailan ikasi ahal izateko ba ote dagoen aro kritikorik eztabaidagai izan da zenbaitetan (Bialystok, 1997; Lenneberg, 1967; Scovel, 2000; Singleton & Ryan, 2004). Autore batzuek (Brown, 1980/2006; Gil Fernández, 2007) defendatu dute haur garaian edo gaztetan (nerabezaroa baino lehen, oro har) hasiz gero bigarren hizkuntza bat ikasten, posible dela jatorrizko hiztunen maila bereganatzea baina, garai horretatik aurrera, zailtasunak izango dituela hiztunak bigarren hizkuntza bat ikasteko¹⁵. Beste zenbait autorek (Derwing et al., 2014; Levis, 2018; Nance, 2020; Usó, 2008), berriz, azaldu dute helduaroan ere ikas daitekeela bigarren hizkuntza bat, adinaz gain, beste alderdi batzuek ere eragin handia baitute; besteak beste, hiztuna bizi den eta harremanak dituen inguruan ikasten ari den hizkuntzak duen presentziak eta erabilerak edota hiztunak hizkuntza hori ikasteko duen helburu eta motibazioak.

Lan honetan ez gara bigarren hizkuntza bat ikasteko adinak duen eraginaren inguruko eztabaida konplexu horretan sartuko. Onartutzat emango da adina eragile garrantzitsua dela hizkuntzaren jabetasun-prozesuan; besteak beste, urtebete ingururekin haurraren oharmentean gertatzen den berrantolaketa da horren erakusle (Donegan, 1995, 60. or.). Gutxieneko mugarri bat zehazte aldera, nerabezaroa hartuko da erreferentziatzat (Donegan & Stampe, 1979, 126.-127. or.).

14 Baigorriko hiztunen kasuan, euskarak eskolan izan duen presentzia ezberdina izan da; izan ere, BASek eskola publikoan (elebidunean) ikasi zuen eta BA6, berriz, ikastolara joan zen. Hiztunek euren aitortu dutenez, aldeak nabari dira batzuetan euskararen atxikimendu eta erabileran bi eskoletako ikasleen artean. Ikaztegiako hiztunak, berriz, biak D ere duen (euskarazko murgiltze ere duen) ibiliak dira.

15 Zailtasun-maila ezberdina izango da hizkuntzaren atal jakinetan; esate baterako, behin nerabezaroa pasata, ahoskera bereganatzeko ezintasunak handiagoak izaten dira, oro har, sintaxia menderatzeko izan daitezkeenak baino (Pato & Molinié, 2009, 172. or.).

Horrela, bada, euskara etxean ikasi duten hiztunen taldea, elebiduntzearen adinari dagokionez, homogenea da; alegia, guztiek haurrak zirenetik bereganatu dute beste hizkuntza bat (gaztelania edo frantsesa) eta, hortaz, elebidun goiztiarrak dira. Euskara etxean ikasi ez dutenen taldean, aldiz, ezberdintasunak daude hiztun gazteen eta helduen artean, lehendabizikoek, oro har, haurrak zirenetik bereganatu baitute euskara eskolan (elebidun goiztiarrak) eta helduak, berriz, nerabezaroa igarota hasi ziren euskara ikasten (elebidun berantiarrak). Azken hiztun-multzo horri talde-izaera ematen diona eta euskara etxean ikasi dutenekin alderatzeko aukera eskaintzen diguna euskara ikasteko modua da; hau da, hiztun guztiek euskara etxetik kanpo, irakaskuntza formaren bidez, bereganatu dute.

3.2. Datuen bilketa eta azterketa

Ikerlanaren helburu nagusia, hizkera-mailaren arabera, hiztunen ahoskeran gertatzen den aldakortasuna aztertzea izan da, eta horretarako, hizkera-maila arduragabeko eta zainduko jardunak bildu dira (2.1. atala).

Batetik, hizkera-maila arduragabeko jardunak biltzeko, hiztunekin solasaldi bana egin da, eguneroko gauza edo zereginen inguruan. Helburua ahalik eta hizketa bat-batekoena biltzea izan da (Llisterri, 1992, 3. or.). Horretarako, eguneroko gaiez aritzeaz gain, solasaldiak binaka egin dira, hiztunen euren etxeko edo lagun batekin, eta eurentzat ezaguna den lekuetan egin dira, gehienetan euren etxeetan. Batez beste, ordubeteko solasaldiak izan dira.

Bestetik, hizkera-maila zainduko jardunak biltzeko, hiztunei egoera bat eman zaie irudikatzen. Esan zaie, Argiaren Nazioarteko Eguna dela eta, ETB1ek dokumental bat antolatu duela eta, eurak fisikan, batez ere, argiaren zientzietan adituak direnez, dokumentalean parte hartzera gonbidatu dituztela; gonbidapena onartu egin dutela eta testu bat prestatu dutela, dokumentalean atzeko ahots gisa jarriko dena. Beraz, euren zeregina eman zaien testua ozen irakurtzea izan da. Jendearen aurrean irakurtzeak, hein batean behintzat, hizkera zaindua erabiltzea errazten duenez (Durand, 2014, 253. or.; Labov, 2001, 86.-87. or.), irakurtzeko testu bat ematea aukera egokia izan zitekeela pentsatu da, hiztunei maila jaso bat irudikatzen laguntzeko. Gutxi gora-behera, 10 minutuko irakurketak izan dira¹⁶.

Behin datuak bilduta, horien azterketa egin da, Fonologia Naturalaren teoria oinarri hartuta. Fonologia Naturala D. Stampek 1960-1970eko hamarkadan sortutako teoria fonologikoa da (Stampe, 1969, 1979). Teoriaren eratze horretan P. Donegan autorearen ekarria ere ezin da aipatu gabe utzi (Donegan, 1995, 2002, 2013). Stampe eta Donegan, biak izan dira Fonologia Naturalaren funtsak zehaztu eta sendotu dituzten autore nagusiak (ikus, besteak beste, Donegan & Stampe, 1979, 2009). Euskararen

16 Bi hizkera-mailetako grabazioak egiteko, TASCAM DR-05X grabagailua erabili da, zeinak gure ikerketarako (eta azterketa akustikoa egiteko) grabazio kalitate egokia eskaintzen duen; .wav formatuan egin dira grabazioak.

alorrean ere badira lanak Fonologia Naturala oinarritzat dutenak; besteak beste, Oñederra (2002, 2023), Jauregi, O. (2007, 2008), Aizpurua (2024) eta Hurch (1988, 1996, 2006).

Fonologia Naturala teoria espplikatzaileria da; hau da, aztergaia azaldu egin nahi da, ez da hizkuntza jakin baten fonologiaren deskribapena egin nahi (Maddieson, 2009, 132. or.). Fonologia Naturalaren aztergaia hizkuntzak ahozkoa izateari zor dion guztia da; hizketa bere osotasunean, alegia: «everything that language owes to the fact that it is spoken» (Donegan & Stampe, 1979, 128. or.). Aztergai horrek eremu handia (alderdi asko) hartzen du beregain; besteak beste, teoria fonologiko konbentzionala-goetan kanpo erakusgarritzat (*external evidence*) hartu eta teoriaren aztergaitik kanpora utzi izan diren zenbait alderdi kontuan hartzen dira teoria naturalean. Hizkuntza-jabekuntza, -tipologia, -diakronia, hizkuntzen irakaskuntza eta baita, beste zenbait alderdiren artean, hizkera-mailak ere hainbat teoriatan kanpo-erakusgarritzat ulertu izan dira eta, hortaz, teoriaren oinarri eta ikergetatik kanpo utzi dira; hizkuntzalaritza aplikatuaren eremuan izan dute leku behinena. Fonologia Naturean, aldiz, alderdi horiek guztiek lekua dute aztergaiaren muinean, hizketa (ahoskera-gertakizunak) bere osotasunean nolakoa den azaltzeko esanguratsuak izan baitaitezke alderdi horiek¹⁷.

Teoria horretan analisiaren proposamenaren muinean dago hizkuntzen erabileraren alderdia eta, beraz, baita hizkera-mailak ere. Hori horrela, Fonologia Naturala teoria aproposa da gure ikerketarako, euskararen ahoskera eta hizkera-mailak lotuta aztertzeak aukera ematen du. Alderdi fonologikoak (euskararen ahoskera) alderdi soziologikoekin (hizkera-mailekin) lotuta aztertzea ahalbidetzen du hautatu den teoria fonologikoak.

Datuak antolatzeke, EBAZ araua hartu da erreferentziatzat; hau da, bertan agertzen diren bokalak, bokal-bilkurak, kontsonanteak eta kontsonante-bilkurak aztertu dira. Bi hizkera-mailetako ahoskerak erkatu dira, hizkera-mailaren arabera aldakortasunik topatzen den edo ez jakiteko eta, bereziki, arreta jarri da euskara etxean eta etxetik kanpo ikasi duten hiztunen arteko ahoskera aldeetan; maila zainduko jardunetan, EBAZ proposamenak betetzen diren edo ez ere adierazi da.

4. EMAITZAK

Euskara etxean ikasi duten eta ez duten hiztunen bi hizkera-mailetako ahoskerak aztertuta, bi joera nagusi topatu dira: hizkera-mailaren arabera, ahoskera aldatu egin dute batzuetan hiztunek eta beste batzuetan, berriz, ebakera bera erabili dute bi mailetan.

17 Artikuluaren luzera muga dela eta, ez dira Fonologia Naturalaren oinarritzko ideia eta alderdi gehiago azalduko, baina teoria fonologiko honen inguruan gehiago jakin nahi duenarentzat, besteak beste, Donegan eta Stampe (1979, 2009), Hurch (1988) eta Oñederra (2023) lanak gomendatzen dira. Horrekin batera, Fonologia Naturala euskararen hizkera-mailen arabera ahoskera-aldakortasuna aztertzeke zergatik izan daitekeen teoria aproposa ikusteko, Urreta (2022) lana gomendatzen da.

Hizkera-mailaren araberako ahoskera-aldakortasunari dagokionez, zenbaitetan aldeak topatu dira euskara etxean ikasitako hiztunen eta etxean ikasi ez duten hiztunen ahoskeren artean. Esan daiteke, oro har, euskara etxean ikasiek gehiagotan moldatzen dutela ahoskera hizkera-mailaren arabera; euskara etxean ikasi ez dutenek maizago darabilte ebakera bera bi mailetan. Joera horren erakusgarri dira, besteak beste, /ua/ bokal-bilkuraren ahoskera eta bokalarterko /b/, /d/, /g/, /r/ kontsonanteena.

4.1. /ua/ bokal-bilkura

Euskara etxean ikasi duten Ikaztegietakako eta Baigorriko hiztunek maila arduraga-bean askotan /ua/ bilkura ez dute ahoskera estandarrean legokiokeen moduan ebaki. ikaztegiatarrek [ue] ebaki dute maiz:

- (1) IK1: *bur[ue]*, *ostat[ue]*, *mund[ue]*, *dir[ue]*¹⁸.
 IK2: *ord[ue]*, *apust[ue]*, *teilat[ue]*, *mund[ue]*.
 IK3: *aparkament[ue]*, *ostat[ue]*, *arrisk[ue]*, *dir[ue]*.
 IK4: *ingur[ue]*, *ostat[ue]*, *moimend[ue]*, *meik[ue]*.

Kasu horretan, asimilazio bat gertatzen da; hau da, azkeneko bokala aurrean duen bokalaren itxitasunera hurbiltzen da. Horrela, itxitasunean ezberdinagoak ziren bokalak (/u/ eta /a/) antzekoago egiten dira. Euren arteko alde artikulatorioa eta akustikoa txikitu egiten da eta, era horretan, hiztunek ahalegin artikulatorio txikiagoa egin behar dute segmentu-bilkura ahoskatzeko. Ahoskagarritasunaren mesedetan gertatzen den bilakabidea da, hortaz (Donegan & Stampe, 1979, 142.-143. or.)¹⁹.

Zehazki, datuak kuantifikatu dira eta zenbatutako /ua/ bilkuretatik % 90eko maiztasunez [ue] ahoskatu dute hiztunek²⁰; [ua] ebakeraren erabilera-maiztasuna % 10ekoa baino ez da izan; azken horien kasuan, forma gehienak maileguak izan dira (*ig[ua]lak*, *kas[ua]lidadea*).

Baigorriarrek, berriz, [ja] ebaki dute maiz aztergai den bokal-bilkura:

- (2) BA1: *bur[ja]n*, *merkat[ja]*, *partit[ja]*, *konplikat[ja]*.
 BA2: *ingur[ja]n*, *lek[ja]n*, *sald[ja]k*, *berot[ja]k*.
 BA3: *gaindit[ja]*, *salbat[ja]*, *ezaut[ja]*, *xertat[ja]*.
 BA4: *gald[ja]*, *ord[ja]n*, *astebur[ja]n*, *aparkat[ja]k*.

18 Idazkera ortografikoan emango dira datuak, irakurketa errazteko asmoz. Soilik kasu bakoitzean hizpide den hotsa edo hots-bilkura transkribatuko da.

19 Aztergai den bokal-bilkura /ua/ denez, gure adibideetan bokal itxia [u] da, baina baliteke [i] ere izatea; izan ere, asimilazioa bokal itxien nolakotasunak eragindakoa da: *eg[ie]*, *herr[ie]* (IK1), *mend[ie]*, *guzt[ie]* (IK2), *zub[ie]*, *sagardoteg[ie]* (IK3), *biz[ie]*, *farmaz[ie]* (IK4).

20 Datuak kuantifikatzerakoan, hiztun bakoitzaren jarduneko lehen 30 /ua/ bilkurak hartu dira kontuan. Horrela, guztira 120 /ua/ bilkuraren ahoskerak izan dira kontuan azterketa kuantitatiboa egiteko.

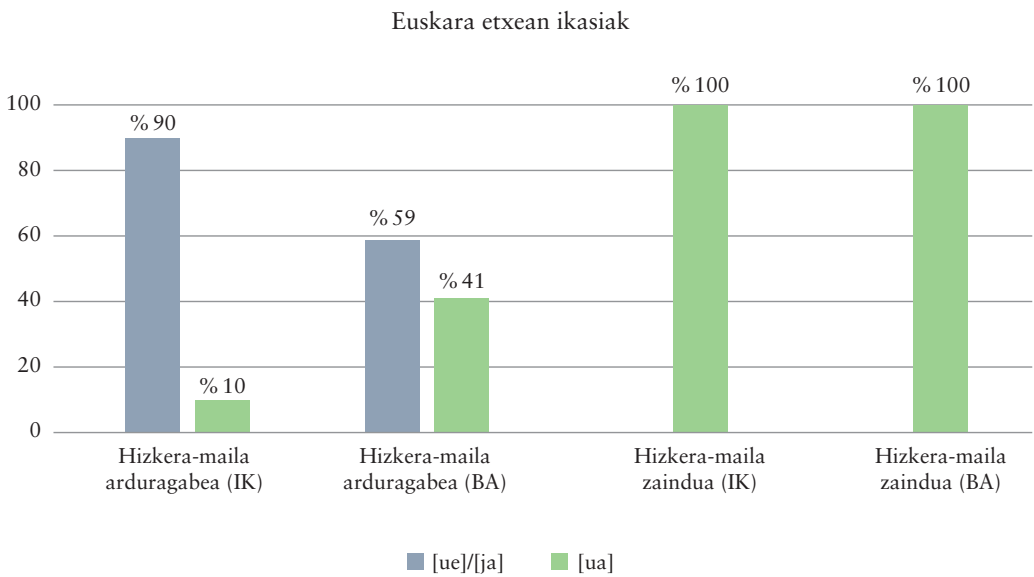
/ua/ bilkura [ja] ahoskatzen denetan atzeko bokal itxiaren (/u/-ren) palatalizazioa gertatzen da; alegia, /u/ > [j] ahoskatzen da ondoren [a] bokala badator²¹. Lafonek (1937) jada artikulatu batean adierazi zuen /u/-ren palatalizazioa gertatzen zela ekialdeko euskal hizkeretan; artikulatuaren izenburuan bertan aipatzen du gertakari hori: «Tendance à la palatalisation de la sonante *u* dans les parlers Nor-Est». Aztergai dugun hots-ordezkatzearen berri sakonago izateko, Caminoren (2022) laneko 5.1.1. atala irakurtzea gomendatzen da.

Baigorriko hitzunen kasuan ere egin da datuen azterketa kuantitatiboa eta hemen ere maiztasun handienez /ua/ bilkura [ja] ahoskatu da; zehazki, % 59ko maiztasunez [ja] ebaki dute eta % 41ekoaz [ua] ahoskatu dute.

Maila zainduan, berriz, EBAZ araua beteta (II.b. araua), euskara etxean ikasi duten Ikaztegieta nahiz Baigorriko hitzunek [ua] ebaki dute beti (% 100) bokal-bilkura:

(3) Hitzun guztiek: *bur*[ua], *mod*[ua], *s*[ua].

Euskara etxean ikasitako hitzunek, beraz, hizkera-mailaren arabera aldatu egin dute euren ahoskera; kasu honetan, aldakortasuna norabide egokian gertatu da:



1. irudia. Euskara etxean ikasitako hitzunen /ua/ bilkuraren ahoskerak (Ikaztegieta eta Baigorrikoak) hizkera-maila arduragabe eta zainduan.

21 Hitzunek [ja] (ez [ia]) ahoskatzen dute, goranzko diptongoak euskal hitzetan ere ohikoak direlako Baigorriko hizkeran.

Euskara etxean ikasi ez duten bi herrietako hiztunek, aldiz, maila zaindian ez ezik, arduragabeen ere [ua] ebaki dute askotan, mailegutan ez ezik, baita euskal hitzetan ere:

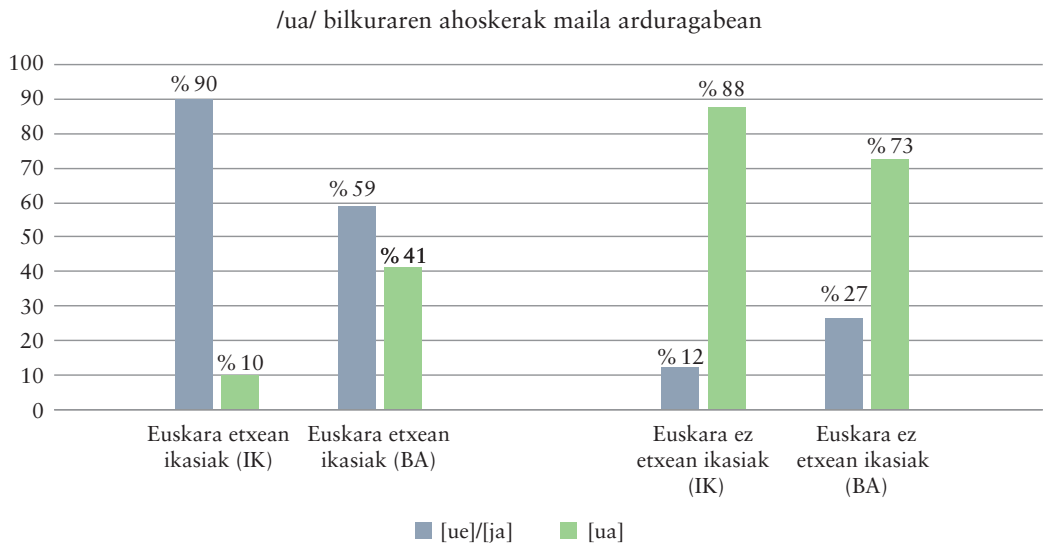
- (4) IK5: *dir*[ua], *s*[ua], *mod*[ua].
IK6: *bur*[ua], *ostat*[ua], *err*[ua].
IK7: *libur*[ua], *s*[ua], *izenbur*[ua].
IK8: *kat*[ua], *bur*[ua], *garrantzits*[ua].

Datuen zenbaketa eginda, euskara etxean ikasi ez duten Ikaztegietako hiztunek maila arduragabeen soilik % 12ko maiztasunez ahoskatu dute [ue], gainerako guztietan (% 88) [ua] erabili dute. Baigorriko hiztunen joerak ere bat egiten du aipatu berri dugunarekin:

- (5) BA5: *ingur*[ua]*n*, *astebur*[ua]*n*, *medik*[ua]*k*.
BA6: *hart*[ua], *neg*[ua], *ord*[ua]*n*.
BA7: *motibat*[ua], *apartamend*[ua]*k*, *igerilek*[ua]*n*.
BA8: *haut*[ua], *hiribur*[ua], *konfinamend*[ua]*n*.

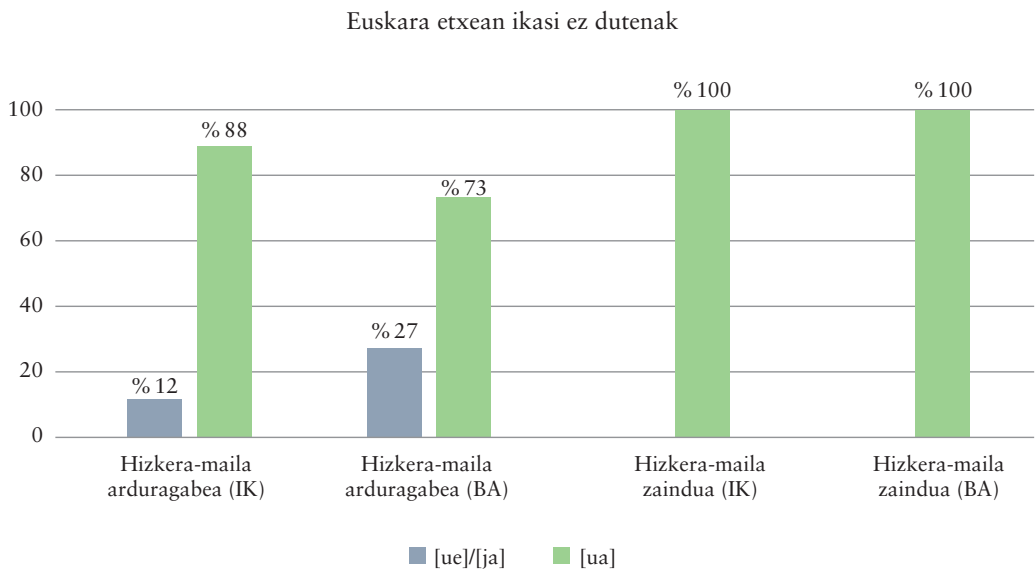
Euskara etxean ikasi ez duten Baigorriko hiztunen /ua/ bilkuraren [ja] eta [ua] ahoskeren maiztasun erabilerak aztertuta, % 73ko maiztasunez [ua] ahoskatu dute eta, aldiz, [ja] ebakerak soilik % 27ko maiztasun erabilera izan du.

Horrela, emaitzek erakusten dute euskara etxean ikasi ez duten hiztunek etxean ikasitakoek baino gutxiagotan darabiltzatela [ua] ez diren beste ahoskerak maila arduragabeen; [ue] Ikaztegietakoen kasuan eta [ja] Baigorrikoen kasuan. Are gehiago, badira euskara etxean ikasi ez duten hiztun batzuk (IK8 eta BA6) beti, hizkera-maila edozein dela ere, [ua] ahoskatu dutenak.



2. irudia. /ua/ bilkuraren ahoskerak (Ikaztegieta eta Baigorrikoak) hizkera-maila arduragabeen. Euskara etxean eta etxetik kanpo ikasitako hiztunen ebakeren erkaketa.

Datuak horrela, euskara etxean ikasi ez duten hiztunen jardunetan hizkera-mailaren araberako aldakortasuna ez da euskara etxean ikasi dutenena bezain indartsua izan; hiztun batzuen kasuan, aldakortasunaren zantzurik ere ez da antzeman, bi mailetan ahoskera berak erabili baitituzte beti:



3. irudia. Euskara etxean ikasi ez duten hiztunen /ua/ bilkuraren ahoskerak (Ikaztegieta eta Baigorrikoak) hizkera-maila arduragabe eta zainduan.

4.2. Bokalarteko /b/, /d/, /g/, /r/ kontsonanteak

Bokalarteko /b/, /d/, /g/, /r/ kontsonanteen ahoskerari dagokionez ere, joera bera antzeman da. Euskara etxean ikasi duten bi hizkeretako hiztunek maila arduragabean ez dituzte zenbaitetan bokalarteko /b/, /d/, /g/, /r/ kontsonanteak ahoskatu. Ikaztegieta-tako hiztunen datuak dira ondokoak:

- (6) IK1: *proatzea* 'probatzea', *pixkat* 'pixka bat', *euki* 'eduki', *betianik* 'betidanik',
in 'egin', *deuna* 'duguna', *denboa* 'denbora', *zien* 'ziren'.
IK2: *pixkat* 'pixka bat', *baukeu* 'badaukagu', *eo* 'edo', *eon* 'egon', *izuarri*
'izugarri', *oain* 'orain', *bea* 'bera'.
IK3: *earren* 'ederrean', *eukitze* 'edukitze', *eaten* 'edaten', *eun* 'egun', *launek*
'lagunek', *hoi* 'hori', *ai* 'ari'.
IK4: *eguarritan* 'eguberrietan', *bialtze* 'bidaltze', *meikue* 'medikua', *eur*
'egur', *ziun* 'zigun', *atea* 'atera', *geo* 'gero'.

Datuak kuantifikatu dira eta bokalarteko kontsonanteak % 78ko maiztasunez ez dira ahoskatu; % 22ko maiztasunez ahoskatu egin dira. Beraz, kopuruek erakusten

dute maila arduragabeen euskara etxean ikasitako Ikaztegietakako hiztunek askotan ez dituztela ahoskatu bokalarateko /b/, /d/, /g/, /t/²².

Baigorriko hiztunek ere zenbaitetan ez dituzte ebaki bokalarateko kontsonante horiek. Hain zuzen ere, % 47ko maiztasunez ez dituzte ahoskatu (% 53ko maiztasunez ebaki egin dituzte):

- (7) BA1: *hilaetez* 'hilabetez', *baut* 'badut', *muitu* 'mugitu', *in* 'egin', *beaz* 'beraz', *oai* 'orain'.
 BA2: *pixkat* 'pixka bat', *beatzi* 'bederatzi', *eo* 'edo', *eun* 'egun', *nausiak* 'nagusiak', *ai* 'ari', *delaik* 'delarik'.
 BA3: *hilaete* 'hilabete', *urteitut* 'urte ditut', *eoten* 'egoten', *ezautzen* 'ezautzen', *geoztik* 'geroztik', *mentuaz* 'menturaz'.
 BA4: *andanat* 'andana bat', *baakizu* 'badakizu', *beantei* 'berantegi', *Iruleiko* 'Irulegiko', *etxeat* 'etxerat', *gue* 'gure'.

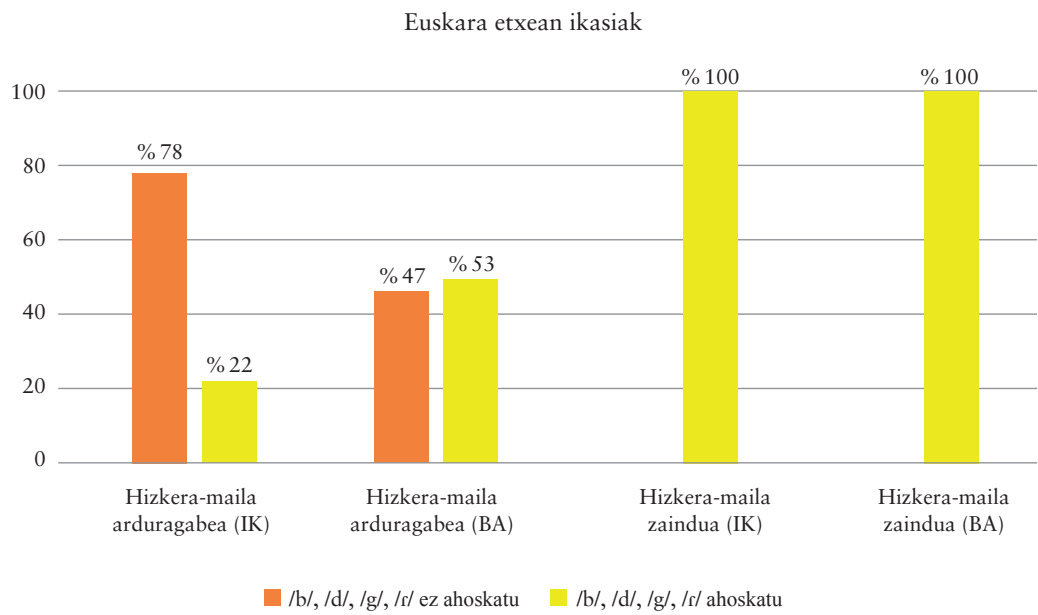
Kontsonante horiek ahoskatzen ez direnean, herskari ahostunen kasuan, bi bilakabide gurutzatzen dira. Batetik, herskari ahostunen jarraitutzea gertatzen da; hau da, kontsonanteak ingurune jarraituan daude, bokalaratean zehazki, eta aldameneko bokalen jarraitutasunera (artikulatzaileek ez diote trabarik egiten aire-etorriari) asimilatzen dira, erabateko hersketa galdu egiten baitute, herskari izatetik hurbilkari izatera igarota (Romero, 1996, 103. or.): /b/ > [β] (*pixka* [β]at), /d/ > [ð] (*e*[ð]uki), /g/ > [ɣ] (*mu*[ɣ]itu). Bestetik, ondorengo urratsa (beti gertatzen ez dena), /t/ ttakaren kasuan bezala, hurbilkariaren kenketa gertatzea izan ohi da. Segmentu bat galtzen denez, segmentu-bilkuran zehar artikulatzaileek ez diote aire-etorriari etenik jarri beharrik eta, hortaz, ahoskatzeko errazago bihurtzen da bilkura hiztunentzat (Urreta, 2020, 646. or.).

Maila zainduan, berriz, bai Ikaztegietakako hiztunek, bai Baigorrikoek, beti (% 100) ebaki dituzte bokalarateko kontsonante horiek:

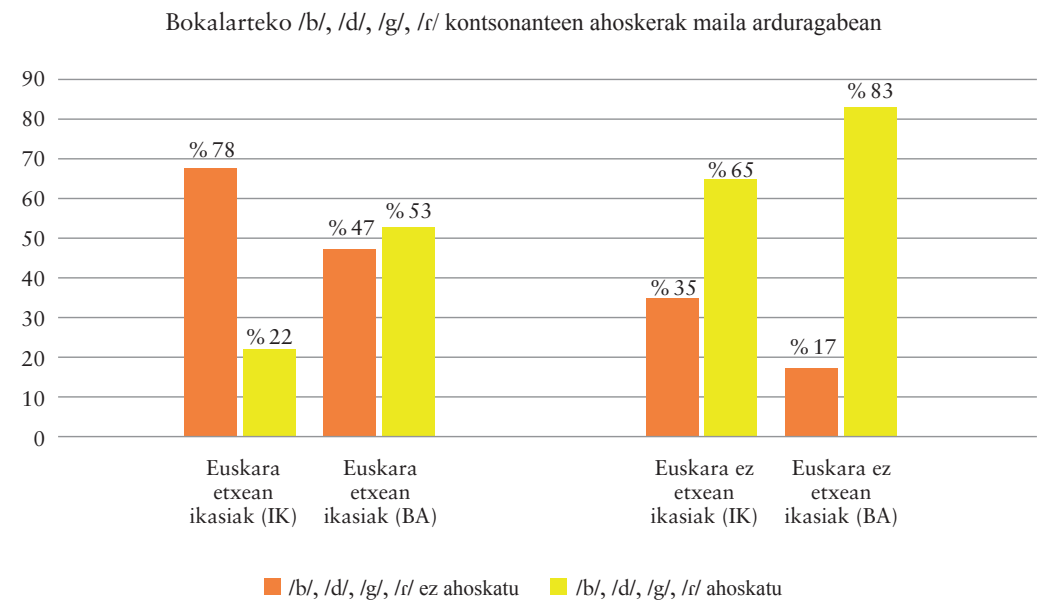
- (8) Hiztun guztiek: *na*[β] *armena*, *e*[ð] *o*, *e*[ɣ] *in*, *o*[r] *ain*.

Gauzak horrela, hizkera-mailaren araberako aldakortasuna norabide egokian gertatu da eta EBAZ araua (V.3. araua) bete dute hiztunek (4. irudia).

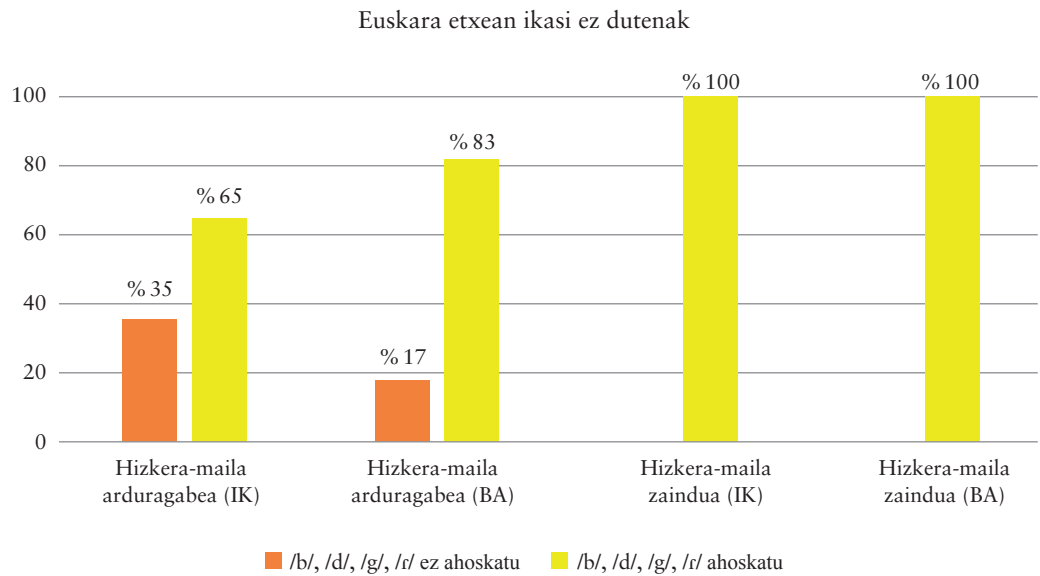
22 Datuak kontatzerakoan lehendabiziko 30 bokalarateko /b/, /d/, /g/, /t/ kontsonanteak hartu dira kontuan, kontsonante guztiak multzo berean hartu dira kontuan, ez da kontsonante bakoitzaren (kontsonanteak bereizita) erabilera maiztasuna neurtu. Aurrera begira, interesgarri litzateke bokalarateko kontsonante bakoitzaren galera maiztasuna neurtzea, hiztun guztien jardunak aztertuta, Urreta (2025) doktoretza-tesian ikusi zelako oparotasun handienaz galtzen den kontsonantea /t/ litzatekeela, ondoren /g/, /d/-k jarraituko lioke hurrena eta, azkenik, /b/-k.



4. irudia. Euskara etxean ikasitako hiztunen bokalarteko /b/, /d/, /g/, /t/ kontsonanteen ahoskerak (Ikaztegieta eta Baigorrikoak) hizkera-maila arduragabe eta zainduan.



5. irudia. Bokalarteko /b/, /d/, /g/, /t/ kontsonanteen ahoskerak (Ikaztegieta eta Baigorrikoak) hizkera-maila arduragabeen. Euskara etxean eta etxetik kanpo ikasitako hiztunen ebakeren erkaketa.



6. irudia. Euskara etxean ikasi ez duten hiztunen bokalarateko /b/, /d/, /g/, /t/ kontsonanteen ahoskerak (Ikaztegieta eta Baigorrikoak), hizkera-maila arduragabe eta zainduan.

Euskara etxean ikasi ez duten hiztunek, berriz, maila zainduan ez ezik, maila arduragabean ere ahoskatu egin dituzte maiz bokalarateko kontsonante horiek; kenketa gutxiago gertatu dira. Hain zuzen, 5. irudian ikus daitekeenez, Ikaztegietakoko hiztunek % 65eko maiztasunez ahoskatu egin dituzte bokalarateko /b/, /d/, /g/ eta /t/ kontsonanteak eta soilik % 35eko maiztasunez ez dituzte ebaki. Baigorriko hiztunen joera ere antzekoa izan da; % 83ko maiztasunez ahoskatu egin dituzte bokalarateko kontsonante horiek eta % 17ko maiztasunez bakarrik gertatu dira kenketak. Horrela, euskara etxean ikasi duten hiztunen maila arduragabeko jardunetan topatu ez diren ahoskera batzuk agertu dira; hau da, bokalarateko kontsonanteak ahoskatu egin dituzte askotan: *pixka* [β]at, *e[ð]o*, *e[ɣ]in*, *ho[r]i*.

Datu horiek kontuan hartuta, euskara etxean ikasi ez duten hiztunen ahoskeretan aldakortasun txikiagoa izan da, kasu gehiagotan erabili baitituzte ahoskera berak bi hizkera-mailetan (6. irudia).

Artikulu honetan aztertu ditugun ahoskerak (/ua/ bokal-bilkurarena eta bokalarateko /b/, /g/, /g/, /t/ kontsonanteena) kontuan izanda, ondorioztatu dugu, oro har, euskara etxean ikasitako hiztunek hizkera-mailaren arabera ahoskera aldakortasun handiagoa erakutsi dutela, euskara etxean ikasi ez duten hiztunek baino.

Euskara etxean ikasi ez duten hiztunen ahoskera-aldakortasuna urriagoa izatearen arrazoi posible batzuk ekarri nahi izan dira. Batetik, aldaera estandarren eragina legoke. Euskara etxean ikasi ez duten hiztunek, nagusiki, lehen urteetan behintzat, beste hizkuntza gutxituen kasuan bezala (ikus Nance & Moran, 2022; Palakurthy, 2022), irakaskuntza formalaren bidez bereganatu ohi dute euskara eta

aldaera estandarra izaten da bertan jaso ohi duten aldaera behinena. Horrela azal liteke gure laneko hiztunek askotan ahoskera zaindurako proposatzen den ebakera erabiltzea hizkera-maila edozein dela ere. Bestetik, idatziaren eragina legoke, irakaskuntzan idatziak izan ohi baitu lehentasuna (Harmer, 2007; Pacagnini, 2017; Pourhosein, 2016) eta, horrela, hiztunek letrak hartzen dituzte maiz ahoskatzeko oinarritzat; *bur<ua>* idazten denez, *bur[ua]* ahoskatzen dute (Urreta, 2022, 24. or.).

Hizkera-mailaren arabera aloskertasuna urriagoa izate horrek eragin dezake euskara etxean ikasi ez duten hiztunak baliabiderik gabe geratzea zenbait egoerari erantzuteko; kasu honetan lagunarteko egoerarako izan litzakete zailtasunak. Egoera hau gogoan izateko litzateke irakaskuntzari begira, hiztunek zenbait hizkera-mailari erantzuteko baliabideak lortzea baliatuteke irakaskuntzaren erronka nagusietako bat (2.3. atala).

5. AURRERA BEGIRAKO GOGOETAK

Artikulu honetan euskararen aloskeran, hizkera-mailaren arabera, ager daitekeen aloskertasuna izan da aztergai. Zehazki, arreta jarri da euskara etxean eta irakaskuntza formalaren bidez bereganatu duten hiztunen artean aloskertasunari dagokionez izan daitezkeen aldeetan. Horretarako, zenbait hiztunen hizkera-maila arduragabeko eta zainduko aloskerak aztertu dira eta ondorioztatu da, oro har, euskara etxean ikasitako hiztunek hizkera-mailaren arabera aloskera-aldakortasun handiagoa erakusten dutela, euskara etxean ikasi ez duten hiztunek baino. Euskara, nagusiki, eskolaren bidez ikasi duten hiztunen kasuan, aloskertasuna urriagoa izatearen arrazoi batzuk ere aurkeztu dira; bereziki, aldaera estandarren eta idatziaren eragina nabarmendu dira. Halaber, azpimarratu da euskara etxetik kanpo ikasi duten hiztunen artean aloskertasuna urriagoa izateak ondorioak izan ditzakeela hiztunen baliabide komunikatiboetan; zenbait egoerari (bereziki, lagunarteko egoerei) erantzuteko baliabiderik gabe gera daitezke, hizkera-mailaren arabera aloskertasuna hiztunaren adierazkertasunerako tresna baita.

Hiztunen aloskera-joerak kontuan izanda, esan daiteke euskara ikasteko modua aldagai emankorra eta oso kontuan izateko dela euskararen aloskeran hizkera-mailaren arabera izan daitekeen aloskertasuna aztertzeko. Aurrera begirako ikerketetarako aintzat hartzeko aldagaia litzateke, lan honetan azaldu diren behin-behineko aloskera-joerak hiztun gehiagor osatutako taldeetan betetzen diren edo ez jakiteko. Horrekin batera, hiztunen zenbait aloskera akustikoki aztertzea interesgarri litzateke, belarriz hautemandakoa tresna bidez egiaztatu ahal izateko eta akustikoki hizkera-mailaren arabera izan daitezkeen aloskera-aldeak ezagutzeko.

Aurreratu dugun moduan, hizkera-mailaren arabera aloskertasuna hiztunen baliabide komunikatibo bat da, euren jarduna egoera bakoitzera egokitzea ahalbidetzen duena (Milroy, J. & Milroy, L., 1985/1999, 76. or.). Euskararen normalizazio bidean ezinbesteko litzateke, bada, hizkera-mailak garatzea eta zehaztea; alegia, hiztunek hizkera-mailen arabera aloskertasunerako bidea izatea, gaztelaniaren

eta frantsesaren ereduetatik ahal bezain babestuen. Hori horrela, euskararen hizkera-mailen gaineko ikerketak bereziki garrantzitsu lirateke hizkuntzaren une honetan, hizkuntzak historikoki izan ez duen hizkera-mailen arteko egituraketa orain ari baita antolatzen eta osatzen. Era berean, irakaskuntzak egiteko garrantzitsua beteko luke, etorkizunera begira, hiztunei euskaraz ahoskatzen irakatsi eta hizkera-mailen araberrako aldakortasunerako bidea ezagutzeko.

6. ERREFERENTZIAK

- Aizpurua, A. (2024). *Euskarazko bat-bateko bertsoen erritmoa: Silabatzea, erritmo-ereduak eta taldekatzea* [Doktore-tesia, UPV/EHU]. ADDI. <https://addi.ehu.es/handle/10810/69168>
- Artzelus, A. (2020). Garaziko euskararen azterketa diafasikoa. In E. Santazilia, D. Krajewska, E. Zuloaga & B. Ariztimuño (arg.), *Fontes Linguae Vasconum 50 urte: ekarpen berriak euskararen ikerketari* (63.-80. or.). Nafarroako Gobernua. <https://doi.org/10.35462/fontes50urte.4>
- Bialystok, E. (1997). The structure of age: in search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research*, 13(2), 116-137. <http://www.jstor.org/stable/43104537>
- Brown, H.D. (2006). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Longman. (Jatorrizko obra 1980an argitaratua)
- Camino, I. (2022). *Aztergaiak Ipar Euskal Herriko euskararen berrikuntzez*. UPV/EHU.
- Camps, A. (1990). Los objetivos lingüísticos de la educación. In M. Siguan (koord.), *Lengua del alumno, lengua de la escuela (XII Seminario sobre «Educación y lenguas», Sitges, 1987)* (29.-44. or.). ICE; Universitat de Barcelona.
- Derwing, T.M., Munro, M.J., Foote, J.A., Waugh, E. & Fleming, J. (2014). Opening the window on comprehensible pronunciation after 19 years: a workplace training study. *Language Learning*, 64(3), 526-548. <https://doi.org/10.1111/lang.12053>
- Donegan, P. (1995). The innateness of phonemic perception. In V. Samiian & J. Schaeffer (arg.), *Proceedings of the 24th Western Conference on Linguistics 7* (59.-69. or.). Department of Linguistics, California State University.
- Donegan, P. (2002). Phonological processes and phonetic rules. In K. Dziubalska-Kołaczyk & J. Weckworth (arg.), *Future challenges for natural linguistics* (57.-81. or.). Lincom Europa.
- Donegan, P. (2013). Normal vowel development. In M.J. Ball & F.E. Gibbon (arg.), *Handbook of vowels and vowel disorders* (24.-60. or.). Psychology Press.
- Donegan, P. & Stampe, D. (1979). The study of Natural Phonology. In D.A. Dinnsen (arg.), *Current approaches to phonological theory* (126.-173. or.). Indiana University Press.
- Donegan, P. & Stampe, D. (2009). Hypotheses on natural phonology. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 45(1), 1-31. <https://doi.org/10.2478/v10010-009-0002-x>

- Dressler, W.U. (1985). *Morphonology: the dynamics of derivation*. Karoma Publishers.
- Durand, J. (2014). Corpora, variation, and phonology: an illustration from French liaison. In J. Durand, U. Gut & G. Kristoffersen (arg.), *The Oxford handbook of corpus phonology* (240.-264. or.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199571932.013.018>
- Etxeberria, P. (1994). Hizkera jasoaren ingurukoak. *Euskera*, 39(3), 1527-1532.
- Euskaltzaindia. (1968). Literatura euskeraren batasunari buruz Euskaltzaindiaren agiria. *Euskera*, 13, 250.
- Euskaltzaindia. (1998). Euskara Batuaren Ahoskera Zaindua. *Euskera*, 43(2), 485-490.
- Eusko Jaurlaritzak. (2013). V. *Inkesta Soziolinguistikoa: Euskal Herria, Euskal Autonomia Erkidegoa, Nafarroa, Iparralde*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritzak, Nafarroako Gobernua & Euskararen Erakunde Publikoa. (2016). VI. *inkesta soziolinguistikoa: euskararen eremu osoa*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Arco Libros.
- Harmer, J. (2007). Teaching pronunciation. In *The practice of English language teaching* (248.-264. or.). Pearson Education Limited.
- Hernández-Campoy, J.M. (2016). *Sociolinguistic styles*. John Wiley & Sons.
- Hualde, J.I. & Zuazo, K. (2007). The standardization of the Basque language. *Language Problems and Language Planning*, 31(2), 143-168. <https://doi.org/10.1075/LPLP.31.2.04HUA>
- Hurch, B. (1988). Phonetics and phonology: phonology and phonetics. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*, 41(3), 346-352.
- Hurch, B. (1996). Accentuations. In B. Hurch & R.A. Rhodes (arg.), *Natural phonology: the state of the art* (73.-96. or.). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1353/lan.1998.0155>
- Hurch, B. (2006). Natural Phonology. In *Encyclopedia of Language and Linguistics* (541.-543. or.). Elsevier. (Lehenengo edizioa 1994an argitaratua)
- Jaffe, A. (2015). Defining the new speaker: theoretical perspectives and learner trajectories. *International Journal of the Sociology of Language*, 231, 21-44. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0030>
- Jauregi, O. (2007). *Euskararen silaba: egitura eta historia* [Doktore-tesia, UPV/EHU]. http://www.euskara.euskadi.net/appcont/tesisDoctoral/PDFak/Oroitz_Jauregi_TESIA.pdf
- Jauregi, O. (2008). Sobre la naturaleza de la sílaba y la estructuración de sus elementos en euskera. *ASJU*, 42, 337-352. <https://doi.org/10.1387/asju.5718>
- Jauregi, O. & Urreta, I. (2023). Variación en la norma estándar: el caso del euskera hablado. *Loquens*, 10(1-2), 1-10. <https://doi.org/10.3989/loquens.2023.097>
- Jauregi, P. (2003). *Euskara eta gazteak Lasarte-Orian (II): hizkuntzazko jokaerak*. Lasarte-Oriako Udala. Euskarako Batzordea.
- Joos, M. (1967). *The five clocks*. Harcourt, Brace & World. (Jatorrizko obra 1961ean argitaratua)
- Joos, M. (1968). The isolation of styles. In J.A. Fishman (arg.), *Readings in the sociology of language* (185.-191. or.). Mouton de Gruyter.

- Kasstan, J.R. (2019). Emergent sociolinguistic variation in Severe Language Endangerment. *Language in Society*, 48(5), 685-720. <https://doi.org/10.1017/S0047404519000472>
- Labov, W. (1972). The isolation of contextual styles. In *Sociolinguistic patterns* (70.-109. or.). University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (2001). *Principles of linguistic change. Volume 2: Social factors*. Blackwell.
- Labov, W. (2006). *The social stratification of English in New York City*. Cambridge University Press. (Jatorrizko obra 1966an argitaratua)
- Lafon, R. (1937). Tendence à la palatalisation de la sonante *u* dans les parlers basques du Nord-Est. *Revue de Linguistique Romane*, 13, 73-82.
- Lantto, H. (2022). Analogy and similarity as a resource in new speaker styles of Basque. *International Journal of Bilingualism*, 26(5), 639-655. <https://doi.org/10.1177/13670069221110398>
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.
- Levis, J.M. (2018). *Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation*. Cambridge University Press.
- Llisterri, J. (1992). Speaking styles in speech research. *ELSNET/ESCA/SALT Workshop on integrating speech and natural language*. Dublin, uztailak 15-17. http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/SpeakingStyles_92.pdf
- Maddieson, I. (2009). Phonology, naturalness and universals. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 45(1), 13-140. <https://doi.org/10.2478/v10010-009-0010-x>
- Maia, J. & Larrea, K. (2008). *Euskara batua eta euskalkiak Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan*. UPV/EHU.
- Milroy, J. (1994). The notion of «standard language» and its applicability to the study of Early Modern English pronunciation. In D. Stein & I. Tieken-Boon van Ostade (arg.), *Towards a standard English: 1600-1800* (19.-29. or.). Berlin-New York: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110864281.19>
- Milroy, J. & Milroy, L. (1999). *Authority in language: investigating standard English*. Routledge. (Jatorrizko obra 1985ean argitaratua)
- Nance, C. (2020). Bilingual Language Exposure and the Peer Group: Acquiring Phonetics and Phonology in Gaelic Medium Education. *International Journal of Bilingualism*, 24(2), 360-375. <https://doi.org/10.1177/1367006919826872>
- Nance, C. & Moran, D. (2022). Place identity and authenticity in minority language revitalisation: Scottish Gaelic in Glasgow. *International Journal of Bilingualism*, 26(5), 542-563. <https://doi.org/10.1177/13670069221110382>
- Oñederra, M.L. (1994). Ahoskera araupetzeaz II. *Euskera*, 39(2), 1589-1605.
- Oñederra, M.L. (2002). Palatalization revisited: bustidura adierazgarriaren estatusaz ohar batzuk. In X. Artiagoitia, P. Goenaga & J.A. Lakarra (arg.), *Erramu Boneta: Festschrift for Rudolf P. G. de Rijk*. ASJU Gehigarriak 44 (499.-509. or.). UPV/EHU. <https://doi.org/10.1387/asju.9027>
- Oñederra, M.L. (2017). The standardisation of pronunciation: Basque today, between maintenance and variation. In I. Tieken-Boon van Ostade & C. Percy (arg.), *Prescription and tradition in language: establishing standards across time and space* (342.-354. or.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783096510-024>

- Oñederra, M.L. (2019). Ahoskera arautzeaz eta ikaste-irakasteaz. *Euskera*, 64(2-2), 939-957. <https://doi.org/10.59866/eia.v2i64.44>
- Oñederra, M.L. (2023). Fonologia, fonologiak: Fonologia Naturalari buruzko gogoetak J.I. Hualderen omenez. *ASJU*, 53(1-2), 739-755. <https://doi.org/10.1387/asju.25973>
- Oñederra, M.L., Jauregi, O. & Epelde, I. (2014). Hitzunaren fonema inbentarioa eta elebitasun goiztiarra: euskara gehi frantsesa vs. euskara gehi gaztelania. *Lapurdum*, 18, 75-95. <https://doi.org/10.4000/lapurdum.2504>
- Oñederra, M.L., Elordui, A., Epelde, I., Etxeberria, P., Jauregi, O. & Salaberria, J. (2015). Euskaltzaindiaren Ahoskera batzordearen txostena (Ahoskerak axola du). *Euskera*, 60(2), 499-531. <https://doi.org/10.59866/eia.v60i2.130>
- Ortega, A., Amorrortu, E., Goirigolzarri, J., Urla, J. & Uranga, B. (2013). Hitzun berrien hizkuntza-identitatea: «nolako euskalduna naiz?». *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 87-88(2-3), 151-170.
- Ortega, A., Amorrortu, E., Goirigolzarri, J. & Urla, J. (2016). *Euskal hitzun berriak: esperientziak, jarrerak eta identitateak*. Deustuko Unibertsitatea & BizkaiLab.
- Pacagnini, A. (2017). La enseñanza de la fonética y la fonología en la clase de ELSE. *SIGNOS ELE*, 11, 1-4.
- Palakurthy, K. (2022). New speakers and language change in Diné Bizaad (Navajo). *International Journal of Bilingualism*, 26(5), 601-619. <https://doi.org/10.1177/13670069221110400>
- Pato, E. & Molinié, L. (2009). La pronunciación del español en estudiantes francófonos: dificultades y métodos de corrección. *Tinkuy*, 11, 167-185.
- Pourhosein, A. (2016). English pronunciation instruction: a literature review. *International Journal of Research in English Education*, 1(1), 1-6. <http://ijreeonline.com/article-1-21-en.html>
- Ramallo, F. (2013). Neofalantismo. In E. Gugenberger, H. Monteagudo & G. Rey-Doval (arg.), *Contacto de lenguas, hibrididad, cambio: contextos, procesos e consecuencias* (245.-258. or.). Consello da Cultura Galega.
- Romero, J. (1996). Articulatory blending of lingual gestures. *Journal of Phonetics*, 24, 99-111. <https://doi.org/10.1006/jpho.1996.0007>
- Scovel, T. (2000). «The younger, the better» myth and bilingual education. In R.D. González & I. Melis (arg.), *Language ideologies: critical perspectives on the official English movement* (114.-136. or.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Siguan, M. (1990). El lenguaje en la escuela. In M. Siguan (koord.), *Lengua del alumno, lengua de la escuela (XII Seminario sobre «Educación y lenguas», Sitges, 1987)*. ICE, Universitat de Barcelona, 9-28.
- Singleton, D. & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: the age factor*. Multilingual Matters.
- Stampe, D. (1969). The acquisition of phonetic representation. In R.I. Binnick, A. Davidson, G.M. Green & J.L. Morgan (arg.), *Papers from the fifth regional meeting of the Chicago Linguistic Society* (443.-454. or.). Chicago Linguistic Society.
- Stampe, D. (1979). *A dissertation on Natural Phonology*. Garland Publishing Company.

- Urreta, I. (2020). Euskararen ahoskera hizkera-maila ezberdinetan: aldagarritasuna aztertzen. *Euskera*, 65(2), 625-657. <https://doi.org/10.59866/eia.v2i65.40>
- Urreta, I. (2022). Euskararen ahoskera eta hizkera-mailak: Fonologia Naturaletik hurbilpen bat. In A. Arriortua, A. Lizardi, S. Monforte, L. Vela-Plo (arg.), *Kimu berriak euskal hizkuntzalaritzan* (11.-31. or.). UEU.
- Urreta, I. (2025). *Euskararen ahoskera eta hizkera-mailak aztertzen* [Doktore-tesia, UPV/EHU]. ADDI. <https://addi.ehu.es/handle/10810/76301>
- Usó, L. (2008). La enseñanza de la pronunciación en LE: algunas consideraciones a tener en cuenta. *PHONICA*, 4, 104-130.
- Wolfram, W. (2002). Language death and dying. In J.K. Chambers, P. Trudgill & N. Schilling-Estes (arg.), *The Handbook of language variation and change* (764.-787. or.). Blackwell.
- Zuazo, K. (2006). *Euskara batua: ezina ekinez egina*. Elkar. (Jatorrizko obra 2005ean argitaratua)

Karmele Erraztiren iturriak euskal emakume-eredua eta olerkarien genealogia femeninoa eraikitzeko

Las fuentes de Karmele Errazti para la construcción de un modelo de mujer vasca y de una genealogía femenina de poetas vascas

Karmele Errazti's sources for the construction of a model of Basque woman and a genealogy of Basque female poets

Enara San Juan Manso

Ikertzaile beregaina

enarasanjuan@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3936-9369>

DOI: <https://doi.org/10.35462/flv140.9>

Eskerrak eman nahi dizkiet Amaia Alvarez Uriari eta Iñigo Ruiz Arzalluzi, artikulua honen gaineko iritzi eta iruzkinengatik; aldizkariko ebaluatzaile anonimoen oharrak ere eskertu nahi ditut, artikulua osatzen lagundu baitidate.

Jasotze data: 2025/05/22. Behin-behineko onartze data: 2025/09/28. Behin betiko onartze data: 2025/12/11.



Lan hau *Creative Commons Aitortu-EzKomertziala 4.0 Nazioartekoa* lizentzia baten mende dago.

LABURPENA

XX. mendearen lehen erdiko egunkari eta aldizkari abertzaleetan idatzi zuten emakumeetako bat da Karmele Errazti. Haren iturrien ezagutzan sakondu nahian, «Euzkeldun neskatiillai» (*Euzko-Deya*, 1916 – 1918) eta «Emakume oleskarijak» (*Euzko-Gogoia*, 1950) artikulak arakatu ditut, batik bat, lan honetan. Euskal emakume-ereduaren eraikuntzari dagokionez, ondorioztatu dut jeltzaletasunak zabaldutako irakurgaietatik ez ezik ondoko nazio-estatuetakoko burgesiak sortutako eta hedatutako testuetatik ere edan zuela Erraztik; euskal emakume olerkarien aldarrikapenerako, berriz, Euskal Herrian argitaratutako baina gizon jeltzaileek isilarazitako zenbait testu edo testu-zati baliatu zituen.

Gako hitzak: Karmele Errazti; emakume-eredua; euskal poeten genealogia femeninoa; emakume artikulugileak.

RESUMEN

Karmele Errazti fue una de las mujeres que escribieron en la prensa nacionalista de la primera mitad del siglo XX. A fin de profundizar en el conocimiento de sus fuentes, en este trabajo he explorado, principalmente, los artículos «Euzkeldun neskatiillai» (*Euzko-Deya*, 1916 – 1918) y «Emakume oleskarijak» (*Euzko-Gogoia*, 1950). En cuanto a la construcción del modelo de mujer vasca, he concluido que Errazti se nutrió no sólo de lecturas difundidas por el nacionalismo, sino también de textos creados y difundidos por la burguesía de los Estados-nación contiguos; para la reivindicación de las poetas vascas, por su parte, se valió de textos publicados –pero en cierto modo silenciados– en Euskal Herria.

Palabras clave: Karmele Errazti; modelo de mujer; genealogía femenina de poetas vascas; mujeres articulistas.

ABSTRACT

Karmele Errazti is one of the women who wrote in the nationalist press of the first half of the 20th century. In order to deepen the knowledge of her sources, I have explored, above all, the articles «Euzkeldun neskatiillai» (*Euzko-Deya*, 1916 – 1918) and «Emakume oleskarijak» (*Euzko-Gogoia*, 1950). With regard to the construction of the model of Basque woman, I have concluded that Errazti drew not only from texts disseminated by Basque nationalism, but also from texts produced and disseminated by the bourgeoisie of neighbouring nation-states; for the recognition of Basque female poets, she used some texts or fragments published –but somewhat silenced– in the Basque Country.

Keywords: Karmele Errazti; model of woman; genealogy of Basque female poets; women columnists.

1. SARRERA. 2. ATARIKOAK: KARMELE ERRAZTIREN ARTIKULUGINTZA. 2.1. Emakume abertzaleen artikulugintzaren hastapenak (eta mugak). 2.2. Erraztiren artikulugintzaren bi mugarri. 3. KARMELE ERRAZTIREN ITURRIAK. 3.1. Euskal emakume-eredua eraikitzeke iturriak. 3.2. Euskal olerkarien genealogia femeninoa eraikitzeke iturriak. 4. ONDORIOAK. 5. ERREFERENTZIAK.

1. SARRERA

Gerra aurreko prentsa abertzalean hitza hartu zuten emakume aitzindarietako bat da Karmele Errazti (Bilbo, 1885 – Paue, 1954); besteak beste, Emakume Abertzale-Batzako (EAB) lehen lehendakaria ere izan zen, eta hizlari aritu zen EABk antolatutako zenbait ekitalditan (Larrañaga, 1978; Perez et al., 2022; Ugalde, 1993). Lan honetan, Erraztiren iturrien gaineko hainbat jakingarri ematea izan dut helburu, batik bat «Euzkeldun neskaitillai» izenburupean argitaratutako testu-sortari (*Euzko-Deya*, 1916 – 1918) eta «Emakume oleskarijak» izeneko artikuluari (*Euzko-Gogo*, 1950) dagokienez¹.

Hala, sarrera honen osteko atarikoetan, XX. mende hasierako emakume abertzaleek prentsara egindako jauziari buruzko zenbait datu emango ditut lehenbizi, Erraztiren artikulugintzaren nolakotasun batzuk ulertzeko lagungarri izango direnak; horretarako, Ugaldek (1993) emandako datuetan oinarrituko naiz, batez ere. Atarikoan atal horretan bertan, Erraztiren artikulugintzaren barruan «Euzkeldun neskaitillai» eta «Emakume oleskarijak» artikuluek daukaten garrantziaz ere arituko naiz, testu horien iturriak identifikatzeak duen interesaz ohartzeko balioko duelakoan. Hirugarren atalean, aipatutako artikuluko horiek idazteko Erraztik baliatutako iturrien gaineko informazioa aurkeztuko dut, Erraztik berak aipatzen dituen datuen eta neronek identifikatu ahal izan ditudan beste iturri batzuen argitan; horrez gain, *Euzko-Deyan* argitaratutako testu-sortaren

1 Erraztiren testugintzaren azterketan sakondu nahian, hark idatzitako testuen corpus osatua aurkeztu dut beste lan batean (San Juan Manso, 2025), eta orain arte aztertu gabeko zenbait testuri buruzko informazioa eskaini dut bertan.

iturriei buruz esandakoaren osagarri izango delakoan, Erraztik 1922an eta 1931n emandako hitzaldi banaren iturriez ere jardungo naiz atal horren lehen azpiatalaren amaieran. Nik dakidala, orain arte Ugaldek (1993, 87. or.) bakarrik izan ditu hizpide Erraztiren iturrietako batzuk, eta, hortaz, gutxi aztertu den gai batean sakontzeko bidea emango dute hirugarren atalean aurkeztutako datuek. Azkenik, ondorioen atalean, aurretik azaldu-takoaren emaitza nagusiak bilduko ditut. Horrekin guztiarekin, euskal emakume jeltza-leari buruzko iruditeriaren eraikuntzan eta euskal emakume olerkarien aldarrikapenean Erraztik baliatutako testuak hobeto ezagutzeko balioko duen informazioa emango dut.

2. ATARIKOAK: KARMELE ERRAZTIREN ARTIKULUGINTZA

2.1. Emakume abertzaleen artikulugintzaren hastapenak (eta mugak)

1906ko abuztuan, aldaketa politiko-kultural eta sozioekonomikoz beteriko garai batean, *Aberri* astekariak emakumeak deitu zituen aberriaren alde lan egitera:

No queremos que la mujer se ocupe de política, pero sí que sea patriota. [...] Y hoy más que nunca necesita Euzkadi de la labor patriota de la mujer vasca, labor, no de tajos y mandobles, sí de educación de almas patriotas, vigorosas, con patriotismo adquirido al calor del regazo materno, entre canciones cuneras y cuentos infantiles. [...] Para ello se precisa que la mujer vasca sea nacionalista, más de corazón que de inteligencia, conociendo los principios esenciales del Nacionalismo sin necesidad de razonamientos de polémica. [...] Dadme una madre patriota. [...] Cuando todas lo sean, en Euzkadi se habrá asegurado, inútil es decirlo, la felicidad de nuestra Patria. [...] Ya las hay, y algunas muy impuestas en Nacionalismo. A éstas acudimos hoy. ¿Por qué no ha de tener ABERRI algunas colaboradoras? (e.g., 1906, abuztuak 11).

Aberrin argitaratutako testu horrek erakusten duen bezala, emakumei ez zitzaien politikan aritzeko deitu, ezpada abertzale izateko eta gizonek onartutako esparruetan –ama eta hezitzaile gisa, batez ere– nazioa eraikitzen laguntzeko. Bestalde, *Aberriko* deia gorabehera, emakumea etxean mantentzearen aldeko presio sozial handia zegoen XX. mendearen hasieran: 1910eko hamarkadan, oraindik ere, jeltzaletasunaren sektore handi batek ausarkeriatzat jotzen zuen emakumeek prentsan idaztea (Larrañaga, 1978, 1. lib., 34. or.), eta, hori dela eta, emakume gutxik baliatu zituzten orduko egunkari eta agerkariak beren ideiak gizarteratzeko². Egoera hori ez zen nabarmen aldatu 1931ra arte:

2 1907 – 1908 bitartean emakumeek idatzitako ia hogeita hamar artikulua identifikatu zituen Ugaldek (1993, 362. or.): Purificación Gorostiza *Garbiñe* izan zen *Aberriren* deiarri erantzun zion lehena, eta, haren ekimenez, «De colaboración femenina» atala sortu zen astekari horretan, 1906an bertan –geroago baita *Gipuzkoarran* ere–; alabaina, Garbiñe 1909an hil zen eta, hamarkada amaitu baino lehen, emakumeek atal horietara lanak bidaltze-ri utzi zioten. 1910ean, baina, BBBren *Bizkaitarra* astekariak «Colaboración femenina» atala sortu zuen, eta, atal horretan ez ezik, hortik kanpo ere argitaratu zituzten zenbait emakumeren testuak 1910eko hamarkadan –Ugalderren (1993, 362. or.) arabera, emakumeek hogeitik gora artikulua idatzi zituzten 1911.-1918. urteak bitartean–. 1920ko hamarkadan, berriz, ia berrogei artikulua argitaratu ziren *Euzkadi* egunkariko «Emakumea eta Aberria» atalean, eta hogeita hamarretik gora hortik kanpo (Ugalde, 1993, 362. or.). Gutxi gorabeherako datu gisa hartu behar ditugu kopuru horiek, litekeena baita emakumeek artikulua horiek baino gehiago idatzi izana.

urte horretako urrian, Espainiako konstituzio berriak sufragio unibertsala onartu zuen eta, hortaz, emakumeen ahotsa inoiz baino beharrezkoagoa izan zen emakumeen artean jeltzaletasuna zabaltzeko. Harrezkero, emakume hizlariak gero eta presentzia handiagoa izan zuten EAJren ekitaldietan, eta nabarmen ugaritu ziren emakumeek prentsan argitaratutako testuak: Ugalderen (1993, 360.-371. or.) arabera, emakumeek idatzitako 200 testutik gora argitaratu ziren 1931.-1933. urteetan –alegia, 1907tik ordura arteko urte guztietan baino gehiago–. Espainian sufragio unibertsala onartu eta ez askora, 1933ko Tolosako Batzar Nazionalan, EAJk afiliatzeko eskubidea aitortu zien emakumeei, gizonezkoen eskubide berdinekin (Goikoetxea, 2022, 119. or.); nolana ere, 1930eko hamarkadan ere emakumeak ez ziren politikagintzaren lehen lerroan kokatu, baizik eta lehen lerroan aritu zirenekin batera (Etxebarria, 2000, 389. or.; Urkiza, 2012, 84. or.).

Duela hamarkada batzuk, 1906.-1936. urteak bitartean emakume abertzaleek prentsan argitaratutako lanak sakon aztertu zituen Ugaldek (1993), eta hauxe izan zen bere azterketatik ateratako ondorio nagusietako bat: emakume abertzale gehienek onartu egin zutela gizonen diskurtsoa, tradizioaren eta erlijioaren izenean; alegia, ama-funtzioa idealizatuz eta familia tradizionala defendatuz, emakumeek ontzat hartu zutela zeregin politikoetan bigarren mailako rola izatea, beren diskurtsoarekin genero-hierarkia ezkutatzaren ari zirela konturatu gabe (573. or.). Ugalderen lanari esker, «ikusi ahal izan zen, ordea, emakumeen parte-hartze politikoak emantzipazio-zantzu interesgarriak ezkutatzaren zituela» (Goikoetxea, 2022, 17. or.); mugimendu jeltzalean parte-hartze handiagoa izatea zeukaten helburu XX. mende hasierako emakume abertzaleek, eta, jarrera «otzana»rekin bada ere, aktiboki borrokatu ziren xede horren alde (Ugalde, 1993, 574. or.), harrotasunez defendatu zuten gizartean nahiz familian zeukaten eginkizuna (Etxebarria, 2000, 390. or.), aldizkari garrantzitsuenetan hartu zuten parte, mobilizazio-moduetan forma garaikideak izan zituzten, eta kultur kanon bat eraiki zuten, besteak beste (Goikoetxea, 2022, 220. or.).

2.2. Erraztiren artikulugintzaren bi mugarri

Erraztiren artikuluek, jakina, kultur kanon hori eraikitzen lagundu zuten. 1910eko hamarkadan prentsa abertzalean idatzi zuten emakume bakanetako bat izan zen Errazti (Ugalde, 1993, 89. or.), eta gerra ostean ez zion artikuluek argitaratzeari utzi (Perez et al., 2022; San Juan Manso, 2025). Emakume abertzale garaikide gehienek bezala, ez zion ortodoxia jeltzaleari kontra egin, eta JEL leloaren inguruan ardaztutako gaiak –erlijioa, aberria eta euskara– izan zituen hizpide, emakumeei zegokien ikuspuntutik³. Horrez gain, emakumea erdigunean jartzeko ahalegin berezia egin zuen: emakume abertzaleen parte-hartze publikorako espazio bat sortzen, Euskal Herrikan kanpoko zenbait emakumeren eredua bertara ekartzen eta emakume guztien arteko ahizpatasun-sareak eraikitzen ahalegindu zen, besteak beste; orobat, EABko lehen

3 Jeltzaletasunak emakumeari gizartean eta familian esleitutako zereginari dagokionez, emakume abertzale gehienak konforme zeudela nabarmentzen du Etxebarriak (2000, 390. or.), eta beren egitekoa duintasunez betetzen saiatu zirela. XX. mendearen lehen erdialdera arteko euskal emakume idazleei buruzko jakingarri asko ematen ditu Alvarez Uriak (2024); XX. mendeko lehen hiru hamarkadetakoiei dagokienez, ikuspegi orokor bat ematen dute Atxagak (1997), Whitek (2000) edota Etxebarriak (2000); mende hasieran idatzi zuten emakumeen artean literaturak eta «idazle» kategoriak zeukaten esanahiari buruz jarduten da Retolaza (2012).

lehendakaria izanik, sarritan idatzi zuen, bai erakundeari buruz, bai EABko *emakumeek* egindako lanari buruz, eta behin baino gehiagotan salatu zuen gizon jeltzaleek emakumeak isilarazteko eta baztertzeke zuten ohiko joera (San Juan Manso, 2025).

Erraztik prentsa abertzalerako idatzitako artikulua guztien artetik, bi mugarri nabarmenduko nituzke. Lehena «Euzkeldun neskatillai» izeneko testu-sorta da, «Etxakin» ezizenarekin sinatu zuena (*Euzko-Deya*, 1916 – 1918⁴). Funtsean, Aranaren ideologia emakume euskaldunen artean zabaltzea zuen helburu artikulua-sorta horrek (Rekalde, 2012, 24. or.), eta, horretarako, eredugarri eta garbi izateko hainbat jokabide-arau eta aholku eman zizkien Erraztik *euzkeldun neskatilei*. Ugalderen (1993, 85.-89. or.) esanetan, familia eta etxea bere buruaren gainetik maite zituen emakumearen irudia zabaldu zuen Erraztik artikulua-sorta horretan, eta sumisiora eta despertsionalizaziora bideratzen zuen metodoa eskaini zien emakume euskaldunei, Erraztiren helburua hori izan ez arren:

A lo largo de sus artículos «Etxakin» fue delineando un arquetipo de mujer para ejemplo de sus lectoras que, tras lo que ella llamaba bondad, amabilidad, humildad y amor a los demás, tenía en realidad una personalidad inhibida, poco culta y no cuidaba sus atractivos sexuales, y cuya única función era la familiar. La otra cara de la moneda, el contramodelo, que también definía, era una mujer descalificada por ser orgullosa, respondona, despegada de la familia, coqueta y despiadada en la utilización de sus conocimientos y sabiduría en contra de los demás. Calificativos con los que rechazaba en realidad un modelo de mujer independiente, culta, con criterio propio, que podía valorar su realización intelectual o sexual, y amenazante por tanto para la permanencia de los roles masculino y femenino tal como estaban establecidos.

Ahora bien, esta automutilación de la personalidad que «Etxakin» pedía a cada una de sus lectoras tenía una compensación que la articulista consideraba suficiente: la consideración social por el cumplimiento de su misión familiar y la obtención del amor de todos (Ugalde, 1993, 87.-88. or.).

Erraztik hogeita hamaika urte zituen *Euzko-Deyako* artikulua-sorta hori idazten hasi zenean, eta, bi urte lehenagotik, Keperin Jemeinekin (Abando, 1887 – Audio, 1965) ezkondata zegoen⁵. Oligarkiako kide izan gabe, Erraztik batezbestekotik gorako maila sozio-ekonomikoa eta kulturala zeukan: ez zuen goi-mailako ikasketa-agiririk, baina bazuen oso frantses-maila ona, bai eta etxeko lanak egiten zituen soldatapeko emakume bat ere, bere zereginetarako astia izateko aukera ematen ziona (Perez et al., 2022,

4 Erreferentzietan jasota daude Erraztik (1916a-c, 1917a-i, 1918) *Euzko-Deyan* argitaratutako artikulua horiek guztiak. Bai artikulua horien izenburuetan, bai aurrerantzean aipatuko ditudan pasarteetan, argitaratu bezala ematen dut euskarazko testua –baina dagoeneko erabiltzen ez diren zenbait ikur grafiko aldatuta (*ŕ > rr*, *¿? > ?*, etab.) eta erratak zuzenduta–, Erraztiren idazkera ezagutzeko interesgarri izan daitekeelakoan.

5 1914. urtean ezkondu ziren Errazti eta Jemein (Perez et al., 2022, 35. or.). Euskarari nahiz politikari dago-kionez, Aranaren jarraitzaile sutsua izan zen Jemein, eta parte-hartze garrantzitsua izan zuen, bai Bilboko *Euzko-Gaztedian*, bai *EAJn* (Camino & Guezala, 1991; Jiménez de Aberásturi, 1999, 40.-46. or.). Gerraurrean, Aranaren biografia idatzi zuen (Jemein, 1935), eta, erbestean, Sabindiar-Batzako bultzatzaileetako bat eta *EAJren Alderdin* artikulua gehien argitaratu zituen egilea izan zen, besteak beste (Barandiaran, 2024).

37. or.; Ugalde, 1993, 136. eta 312. or.). *Euzko-Deyako* artikulua idazten hasi zenez, emakumeen hezkuntzari buruzko hainbat testu irakurriak zituen Erraztik, eta euskarara ekarri nahi izan zuen erdaraz irakurritakoaren parte bat: «Ondo menduba ixateko, edozein neskatillak jakin biarr daunatzaz, asko ta asko idatzi (*eskribidu*) da errdera gustijetan. Euzkeraz, baña, gitxi edo bapez, neuk dakidala beintzat» (Errazti, 1916a). Etxekoandre eta etxekoandregai euskaldunentzako jokabide-eredu bat euskaraz eskaintzea helburu zuen lehen testu-sortetako bat osatzeagatik balioetsi behar ditugu, beraz, Erraztiren artikulua horiek⁶.

Erraztiren artikulugintzaren barruan nabarmenduko nukeen bigarren mugarria «Emakume oleskarijak» artikulua da (Errazti, 1950). Helduaroko fruitua da testu hori, Paueko erbestealdian idatzitakoa, Erraztik hirurogeita bost urte zituela. Ordurako, egunkari eta aldizkarietan argitaratutako «300 olerki baño geyago» omen zeuzkan bilduta Erraztiren senarrak (Jemein, 1950b, 1. or.), eta, Zaitetik *Euzko-Gogo*a abiatu zuenean, bere antologia horretako lau olerki hauek bidali zizkion Jemeinek arrasatearrari, «Euskal-Olerki Bikañenak» atalerako: Arana Goiriren *Gabonaren* pasarte bat (*Mirenen abestija*), Koldo Eleizalderen *Izkillu-Deya*, Imanol Arriandiagaren *Mois'en abestija* eta Zaitegiren beraren *Tori nere edontzia*. Jemeinek (1950b) bidalitako testuak *Euzko-Gogoaren* maiatz-ekaineko alean argitaratu zituen Zaitetik –«Euzkel-Pizkundia'ren olerkirik onenak» izenburupean–, eta, aurrerantzean, Erraztiren senarraren esku utzi zuen «Euskal-Olerki Bikañenak» atala⁷.

1950eko maiatz-ekaineko alean bertan argitaratutako beste artikulua batean, Pizkundeko olerkarien ekarpena zertan zetzan azaldu nahi izan zuen Jemeinek (1950a): haren esanetan, aurreko bertsolariak –Arzak edota Bilintx, kasurako– «erdeltzale-tu-samar egozan» eta askotan jotzen zuten erdal hitzetara beren bertsoetan; gainera, haien bertsoak «goguan eta gayetan makalak ixaten ziran geyenetan», eta «geyenetan etziran sakonak, aulak baño». Pizkundeko olerkariak, berriz, «euzkel-olerki polit-ederrak» egin zituzten, «euzkera garbiz ta sakon-sakonkiro». Olerkari eredugarrien talde horretan sartzen zituen Jemeinek «Arana-Goiri, Eleizalde, Buztintza, Enbeita anayak, Arriandiaga Aba, Erreterria Aba, Bera Aba, Zaitegi Aba, Zabala-Arana Aba, Arrese-Beitia, Ormaetxea, Monzon, Lizardi, Urkiaga ta beste asko».

Onaindiaren (1990, 181. or.) arabera, senarrak *Euzko-Gogo*ara bidalitako lehen artikuluari erantzuteko idatzi zuen Erraztik emakume olerkariari buruzko testua: «Keperin, bere senarrak, [...] “Euzko-Gogo” aldizkarira bialdu eban bein artikulua bat, “Euzkel-Pizkundiaren olerkaririk onenak” eritxona. Karmele'k, itxura danez, ez eban gogoz irakurri, emakumezkoenik bertan artzen ez ebalako. Eta berak be aldizkari orretara bialdu eban lan guri bat». Neurri handi batean, bada, Pizkundeko bi

6 1911 – 1912 artean, «Lo poco importa muchísimo» izeneko sei artikuluko sorta idatzia zuen Jule Gabilondo Maitek Bizkaitarra aldizkarian, baina gaztelaniaz idatzita zeuden eta, emakumeei ez ezik, gizonei ere zuzenduta zeuden (Ugalde, 1993, 83. or.).

7 Urte horretako irail-urriko alean, Jemeinek (1950c) bidalitako beste hiru olerki argitaratu ziren: Arana Goiriren *Gabonaren* beste pasarte bat (*Artzañen abestija*), Kirikiñoren *Aitonaren esana* eta Kepa Enbeitaren *Jantzi daigun Euzkerea*. Handik aurrera, ordea, ez zen berririo argitaratu atal hori.

emakume olerkariren –Sorne Unzueta *Utarsusen* eta Pantzeske Astibia *Onintzeren*– olerki bana ezagutzera ematea zuen helburu Erraztiren artikuluak; nolana ere, lehenagoko emakume olerkariak –Erdi Aroko eresigileak– ere hizpide dituen heinean, euskal olerkariaren genealogia femenino moduko bat egiteko nolabaiteko saiakera ere bada Erraztiren testua, eta horregatik, hain zuzen, hartu behar dugu mugarritzat⁸.

3. KARMELE ERRAZTIREN ITURRIAK

Jarraian, saiatuko naiz argitzen zer testu izan zituen Erraztik mahai gainean –edo, behintzat, gogoan– mugarritzat jo ditudan artikulu horiek idaztean. Euskal emakume-ereduari dagokionez, «Euzkeldun-neskatillai» artikulu-sortaz arituko naiz lehenik, eta Erraztiren bi hitzaldiren iturriei buruzko zenbait jakingarri ere emango ditut ondoren.

3.1. Euskal emakume-eredua eraikitzeako iturriak

3.1.1. «Euzkeldun-neskatillai» artikulu-sorta (Euzko-Deya, 1916 – 1918)

Euzko-Deyan argiratutako artikulu-sortan, JEL leloaren oinarriekin bat zetorren emakume-eredua zabaldu nahi izan zuen Erraztik. Funtsean, beraz, euskal emakumearen arketipo tradizionalaren mugak gainditzeko askatasunik gabeko emakumea irudikatu zuen: gizonaren eta Elizaren arau moralen mendekoa, euskal ohitura eta balioen transmititzailea, etxekoia, langilea eta zuhurra, besteak beste. Ezin zitekeen besterik espero, kontuan hartzen badugu Erraztiren artikuluak *Euzko-Deyako* zuzendaritzako gizonen baimendutako testuak zirela⁹.

Badakigu, ordea, garai hartan gizon jeltzale askok ausarkeriatzat jotzen zutela emakumeek prentsan idaztea, eta, hori horrela izanik ere, tradizioz emakumeak ez zegokion zeregin horretan aritzeko adorea izan zuen Erraztik, emakume *euzkeldunaren* gaineko iruditeria sortzeko eta zabaltzeko xedearekin. Oso aintzat hartzekoa da, hortaz, Erraztik *Euzko-Deyako* artikulugile gisa egindako lana; izan ere, Erraztik konpromiso handia erakutsi zuen euskal nazio-identitatearen eraikuntzan eta defentsan, eta, jeltzaletasuna sendotzeko eta hedatzeko ez ezik, euskal emakumeek etxean eta gizartean egindako lanaren balioa aitortzeko ere garrantzitsuak izan ziren Erraztiren testuak, beste gauza askoren artean¹⁰.

Euzko-Deyan argitaratutako artikuluak idazteko, hainbat lanetatik edan zuen Erraztik: bai jeltzaletasunaren barruan sortutakoetatik, bai esparru horretatik kanpo

8 Emakume olerkari eta ez-olerkariaren genealogia osatuago bat eskaini digu berriki Alvarez Uriak (2024). Historiografia femeninoan, mugarritzat hartzen da Bordaren (1984) lana; haren gainean, honela mintzo da, esaterako, Retolaza (2024, 300. or.): «Antologia-eran heldu zitzaion lehen aldiz Euskal Literaturaren historiografia femeninoaren arrastoetan arakatzeari, Itxaro Bordak egin ere».

9 Sorta horretako bigarren artikuluan, adibidez, zera idatzi zuen Erraztik (1916b): «“Euzko-Deya” zuzentzen daben mutillak laketu (*permitidu*) dauskube-ta, ekin dayogun geure arluari».

10 Erraztiren artikuluen irakurketa apur bat sakonagoa egiten dut beste lan honetan: San Juan Manso (2025).

idatzitakoetatik. Ugaldere (1993, 86. or.) esanetan, Eliza Katolikoak gomendatutako «Obras de Misericordia» direlakoak –kasurako, Asteteren *Catecismo de la doctrina cristiana* (1911)– ekartzen dituzte gogora Erraztiren aholkuek; haatik, Erraztik beste-lako iturriak aitortu zituen bere testuetan.

Jakina da frantsesez oso ondo zekiela Erraztik, bai eta Parisen eta Lourdesen egona zela ere (San Juan Manso, 2025), eta, beraz, ez da harritzekoa haren idazmahaian Frantzia argitaratutako testuak ere egotea. Bertakoa da, hain zuzen, Erraztik izenez aipatzen duen lehen idazlea: «Mr. Dupanloup». Honela dio, zehazki, Erraztik (1917f): «Sendi gustijetan, baña txiruetan batez-be, etxekandera ona gustiz biarrezkua da –Mr. Dupanloup diñon lez– gixona baño geyago». Teologoa eta pedagogoa izan zen, besteak beste, Félix Dupanloup (1802 – 1878), eta hezkuntzari buruzko hainbat liburu idatzi zituen; tartean, *La femme studieuse* (1869). Emakumeek Elizaren arauen arabera ikasi behar dutela erakustea du helburu lan horrek, eta baliteke Dupanloup (1900, 206. or.) liburu horretako esaldi honi egitea erreferentzia Erraztiren aipua: «Pour la femme moins favorisée [...] le travail est encore plus nécessaire».

1917ko urtarrileko artikulua baino lehenagoko beste batean, Erraztik (1916b) esana zuen emakumeak ikasi beharra zuela, betiere «emazte- ala ama-biarrkunak laga» gabe eta «arropuztu» gabe; ideia horren alde egin ostean, bestalde, latinez zekien emakume baten adibide hau aipatzen zuen: «Emakume gaste bat ezautu dot, bere gauza gustijetan maitagarija. Bein, bere semiari ikastolean emondako ikaskixuna zuzentzen inñardubala, senarrak ikusi ta ikaratuta itaundu eutson: Baña euk lateraz ete-dakin? –Bai, ene maitia, –erantzun eutson emazte zoruntsubak». Bada, Dupanloup *La femme studieuse* liburuan ere baztertu egiten da emakume jakintsuen harropuzkeria, besteak beste Molièreren *Femmes savantes* direlakoan pedanteria aipatuta (Dupanloup, 1900, 126.-127. or., 160.-162. or.). Halaber, emakumeek latina ikastea oso baliagarria dela baieztatzen du Dupanloup (1900, 53. or.), semeei irakasteko besterik ez bada ere; alegia, Erraztiren testuan aipatutako emakumeari latina jakitea erabilgarri zitzaion zeregin bertsurako: «L'ai dit déjà combien il est utile que les femmes sachent quelque chose du latin, ne fût-ce que pour être en état d'enseigner les éléments de cette langue à leurs fils, et de leur donner, là, comme ailleurs, les premières leçons».

«Neskati-eredubak» izeneko artikuluan, oster, «idazle ospetsu batengandik» hartutako neska etxekoiaren eredu hau aipatzen du Erraztik (1917g): «Ontzi baten loriak atonduten ikusten ba-dozube, aulkiyak eta erredixak (*etxe-trastiak*), ondo ta egoki bere lekuban ipinten, neska ori etxekoya da, ezta jairik-jai ibiliko, etxe-jabia ixango da. Eredu au idazle ospetsu batengandik artu dot eta orain edestu edo kontako dautzuben neuk beñola ikusi nebana». Erraztiren antzera, Dupanloup (1900, 228. or.) ere honela deskribatzen du emakume ikasien etxea: «La forme des meubles est jolie, leur arrangement gracieux [...] Des fleurs [...]». Dupanloup ote, hortaz, Erraztik aipatutako «idazle ospetsu» hori?

«Euzkeldun-neskatillai» testu-sortako hurrengo artikuluan, «Mme D'Alq. pantzetar emakume ta idazle ospetsubak» idatzitako pasarte bat ekarri zuen euskarara Erraztik (1917a); kanpokoez baino lehenago, etxekoez arduratzeko aholkatzen zuen bertan, eta, euskaratutako pasarte oinarri hartuta, gomendio hau ematen zien *euzkeldun*

neskatilei: etxetik kanpo, lehenik «euzkotarrak» maitatzeko, eta, horien artean, «euzkeldunak eta aberrtzaliak»¹¹. Erraztik aipatutako Louise d'Alq. –Marie-Louise Alquié de Rieuepeyroux (1840 – 1910)– kazetari eta editore frantsesak hogeitik gora liburu argitaratu zituen XIX. mendearen amaieran. Horietako asko *savoir-vivre* delakoari buruzko esku-liburuak dira; alegia, bizitzako edozein zereginetan dotoreziaz jarduteko arteari buruzko lanak. *La science de la vie, Conseils et réflexions à l'usage de tous, Le savoir vivre en toutes les circonstances de la vie, La science du monde, Le nouveau savoir-vivre universel, La femme chez elle et dans le monde, Usages et coutumes de toutes les professions, Les secrets du cabinet de toilette: conseils et recettes, Notes d'une mère: cours d'éducation maternelle, La philosophie d'une femme, Feuilles éparses, Le maître et la maîtresse de la maison, Les maladies et les remèdes, Consuelo (Mme Nina de Villars)* edota *Anthologie féminine* dira Alqek idatzitako lanetako batzuk. Oro har, Frantziako burgesiari emakumeen jokabideak nolakoa izan behar zuen azaltzeko ondu zituen liburu horiek, baina hezkuntzari buruzko liburuak eta eleberriak edota kontakizun laburrak ere badira tartean. XX. mendearen hasierako urteetan, hainbatetan berrargitaratu zituzten Alqen liburuak, baina ez dut lortu jakitea nondik atera zuen Erraztik *Euzko-Deyan* itzulitako pasartea. Madame d'Alq *Les causeries familiales: recueil à l'usage des jeunes filles et des mères de famille* eta *Paris charmant: journal illustré des modes nouvelles* kazetako zuzendaria eta jabea ere izan zen, eta haren testu asko argitaratu ziren Frantziako prentsan; gaztelaniara ere itzuli ziren haren testuetako batzuk, eta, horrenbestez, ezin dugu baztertu Erraztik agerkari edota itzulpenen batetik atera izana *Euzko-Deyan* euskaratutako pasartea¹².

Dupanloupek bezalatsu, Alqek ere Molièreren *Femmes savantes* direlakoak aipatzen ditu bere testuetako batean; *La science de la vie* liburuan, preseski. Alqen esanetan, baina, Molièrerek irudikatutako emakume horiek XIX. mendeko emakume pedanteak baino askoz hobeak ziren, «emakume baitziren oraindik ere»: «La pédante du XIX^e siècle ne ressemble pas aux femmes savantes de Molière, quoiqu'elle soit bien leur parente. Celles-ci conservaient encore de la mièvrerie, de la coquetterie; elles restaient femmes» (Alq, d.g., 44.-45. or.). Liburu berean, Alqek Fénelon sartzen du «munduko jendearen» liburutegian egon beharreko oinarrizko idazleen artean¹³, eta, hain zuzen, «Neskatil on-onaren ereduba» izeneko artikuluan, François de Salignac de la Mothe Fénelon (1651 – 1715) teologo frantsesaren –«Cambrai'ko gongotzale (*arzobispo*) samurr ta on»aren– *Les*

11 Euskal arraza gordetzeko, jeltzaletasunak ezinbestekotzat jotzen zuen «ezkontza misto» direlakoak ekiditea, eta, gerra aurreko prentsan argitaratutako testuetan, hainbatetan azaldu zen Aranarengandik jasotako ideia horren gaineko kezka (Ugalde, 1993, 34., 44.-50. eta 99. or.).

12 1879.-1880. urteetan, adibidez, gaztelaniara itzulitako Alqen zenbait pasarte argitaratu ziren *El Semanario Murcianon*, eta, Méndezen (2010, 176.-177. or.) esanetan, Frantziako prentsan argitaratutako testuetatik –eta ez Alqen liburuetatik– ateratakoak ziren pasarte horiek guztiak; Alqen testuek zabalkunde handia izan zutela erakusten dute lekukotasun horiek, Erraztirea baino lehenagokoak izan arren. Bestalde, XIX. mendeko 80ko hamarkadan, Alqen liburu bat –ezin izan dudana eskuratu– argitaratu zuten gaztelaniaz: Aranda y Sanjuánek itzulitako *La sociedad y la familia* (Alq, 1881). Gutxi gorabehera 1881.-1887. urteak bitartean, *Paris charmant: periódico de modas ilustradas* hilabetekariaren Espainiako edizioa ere argitaratu zuten.

13 «Les fondements d'une bibliothèque de gens du monde doivent être appuyés sur les auteurs classiques. Les œuvres de Molière, de Corneille, de Boileau, de Racine; [...] les plus impies auront Bossuet, Fénelon, Bourdaloue, Massillon, ces grands modèles d'éloquence [...]. Ah! Ce sera une tablette d'or que celle qui supportera ces chefs-d'œuvre, et ceux qui, dans une heure de désœuvrement et de dégoût, y laisseront traîner les yeux se retireront fortifiés, améliorés et y auront trouvé un trésor» (Alq, d.g., 71.-72. or.).

aventures de Télémaque (1699) lan klasikoaren XVII. liburuko pasarte bat itzultzen du Erraztik (1917h)¹⁴. Ulisesen seme Telemako da abentura-liburu horretako protagonista, eta, Erraztik itzultitako pasartean, Antiope «neskatil on-onaren eredu jarraigarrija» –neskatila isil, langile eta apalaren eredua– deskribatzen da. Artikulu berean, Fénelonen pasartearen ondoren, Salomonek «egindako emakume on-onaren ereduba» ere ekartzen du euskarara Erraztik; Bibliako (EsZ 31.10-29) pasarte baten itzulpena da bigarren testu hori, eta senarrari, seme-alabei eta etxeari osoki emana dagoen emazteari buruz dihardu.

Neskentzako barnetegi bateko zuzendari izan zen Fénelon, bai eta Luis XIV.aren bilobaren irakasle ere, eta, hori dela eta, zenbait hezkuntza-eskuliburu eta irakurgai-bilduma hezigarri atondu zituen, beste eite bateko testuak ere idazteaz aparte. Erraztik itzultitako bi pasarteak –Telemakoren liburukoa eta Bibliakoa– elkarren ondoan ageri dira Fénelonen *De l'éducation des filles* lanaren edizio iruzkindu batean (Fénelon, 1909, 135.-138. or.). Lan horretan, umeen hezkuntzan Bibliako istorioek duten baliagarritasunaz aritzen da –besteak beste– Fénelon, eta umeei kontatzeko moduko zenbait testu zerrendatzen ditu; aipatutako edizio modernoaren 135.-136. orrialdeetan, Salomonen pasarte dago jasota, eta, Fénelonen lanaren pasarte horri egindako oin-ohar batean, *Les aventures de Télémaque* liburuko pasarte txertatzen du Charles Defodon editoreak¹⁵. Nahiko ziurra dirudi, beraz, *De l'éducation des filles* lanaren edizio iruzkindu horretatik hartu zituela Erraztik emakume eredugarriei buruzko bi pasarte horiek.

Frantziako egileak –Dupanloup, Alq, Fénelon– izenez aipatzeko arazorik ez badu ere, Espainiako pedagogo baten izena ezkutatu egiten du Erraztik (1917e) «Etxe-ardurea» izeneko artikuluan. Honela amaitzen du Erraztik artikulua hori: «Iñok esan dau ondo baño obeto: dagona baño geyago eralgitia, zoruaren egiñena da; dagon gustiya eralgitia, zentsunbakuarena, ta dagona baño gitxiago eralgitia zurr'arena». Zalantzarik gabe, Ezequiel Solana pedagogo espainolaren (1863 – 1931), *Vida y fortuna o arte de bien vivir* (1915) lanetik itzuli zituen Erraztik hitz horiek. Solanaren liburuen barruko azalean, *Páginas dedicadas a los obreros, y muy especialmente a los alumnos de las escuelas primarias y de adultos* azpiizenburua ageri da, eta, funtsean, bizitzari eta lanari buruzko eskuliburu bat da Solanaren testua, moral kristauaren eta pedagogia sozialaren hainbat topiko biltzen dituen. Solanaren (1915, 74. or.) liburuko «La economía es el complemento del trabajo» ataleko hitz hauek daude Erraztiren hitzen oinarrian: «Gastar más de lo que se gana es propio de un loco; gastar todo lo que se gana es de un hombre poco previsor; gastar menos de lo que se gana es de varones prudentes». Alabaina, hitz horiek ez ezik, paragrafo oso hau ere hartu zuen Erraztik Solanaren lanetik:

14 Fénelonen baimenik gabe –alegia, berak ezer jakin gabe– argitaratu zen lehen aldiz liburua, eta, besteak beste lanean salatzen diren agintari handinahien eraginez, ondorioak jasan behar izan zituen egileak (Fénelon, 1997, XXVII. or.). Duvoisinek itzuli zituen euskarara Fénelonen lan horren lehen hamabi liburuk (Fénelon, 1997).

15 «Rapprochons de ce portrait de la femme forte de l'Écriture celui que Fénelon a tracé lui-même, dans les *Aventures de Télémaque*, d'Antiope, fille d'Idoménée. Il sera facile d'y retrouver, sous le voile d'une fiction antique, l'idéal de la jeune fille, telle que Fénelon la comprenait, douée de qualités et de vertus qui sont, en réalité, toutes chrétiennes, telle qu'il cherche à l'élever et à la former dans son traité d'éducation. «Antiope est douce, simple et sage [...] et, si elle ouvre la bouche, la douce persuasion et les grâces naïves coulent de ses lèvres [...]» (Fénelon, 1909, 136.-137. or.).

Errazti

Gixasemiak eztira txiro edo *pobriak* ezer eztaukelako, lanik egiten eztabelako baño. Larregi eralgiten dozubelako, zuben zizkuban utsuniak egiten ba-dozubez, zorrak egin biarrko dozubez. Ai, orduban, zuben zorigatxa! Zorrak bixitxa ilundu, poza mingoztu ta etxiak ondatuten dabez. Zorra etxian, soñekuan urradurea lakoxia da: berialaxe adabatuten ezpa-da, andijagotu egiten da (Errazti, 1917e, 6. or.).

Solana

En materia de pobreza conviene saber que no es verdaderamente pobre el que no tiene nada, sino el que no puede trabajar para adquirir lo que necesita. [...] Por último, no gastéis nunca tan desconsideradamente que lleguéis a contraer deudas. Nada entristece tanto la vida, nada arruina tan insensiblemente las casas, como el vivir de prestado. Una deuda en el hogar es como un desgarrón en el vestido: se va agrandando más si no se recose pronto (Solana, 1915, 74. or.).

Baliteke «Sendi-jayak» artikulurako ere Solanaren testutik edan izana. Zera esaten du Erraztik (1916c) bertan:

Íñok esan dau ta zuzen dago sarri askotan zorijon geyago ixaten da txiro edo pobrien txabolaetan, aberatsen jauregi ederrenetan baño. Zorijona! Orra orr edonoren esku-betan ixan leiteken ogasuna; aurrian daukagu sarri ta ezestuten dogu. Poza ta atsegiña sendi-barruban sorrtu-erazotia gustijok al-dogu ta poza ta atsegin orrek dira zorijona egiten dabenak. Orretariko poz-atsegiñen iturri ugarija da sendi-maitasuna. Eta sendi-maitasuna iraun erazoteko gauzarik onenetarikuak dira ekandu onak.

Eta antzeko ideiak irakur ditzakegu Solanaren (1915, 20.-23. or.) liburuan:

Y es que la felicidad no está en la riqueza, donde todos la buscamos; ni en el poder y los honores, donde muchos pretendemos encontrarla. Si ahí estuviera, no podrían disfrutarla los pobres ni los humildes, y nuestro divino Creador ha querido poner la felicidad igualmente al alcance de todos los hombres. Tan feliz como un rey en su trono, puede serlo un pastor en su cabaña y un mártir en el suplicio. Porque la felicidad no es una cosa exterior, que debamos perseguir y acosar por el mundo para llegar a poseerla, sino que es una tranquilidad interior, una paz de espíritu, una satisfacción de conciencia, que radica dentro de nuestra misma alma. Es feliz quien sinceramente cree serlo. [...]

La felicidad no está en la grandeza de las cosas, en el vivir opulento, en el comer opíparo, sino en lo más modesto, en lo más humilde, en la verdad, en la belleza, en la sencillez, en el cariño. Un noble impulso, una palabra afable, una acción magnánima, nos hacen acaso más felices que el oro, los honores y los placeres mundanos. [...]

Cuestionario.– [...] ¿Quién será más feliz, el rico egoísta que esconde sus tesoros, o el pobre generoso que gasta útilmente lo que gana con su trabajo?

Dena den, Solanaren testua ez dator guztiz bat Erraztirenarekin, eta, horrenbestez, etorkizuneko lanek argitu beharko dute Erraztik mahai gainean Solanaren liburua eduki zuen ala ez «Sendi-jayak» artikulua idaztean.

Frantziako eta Espainiako testuetara ez ezik, abertzaleek idatzitako lanetara ere jo zuen Erraztik euskal emakume-eredua eraikitzeko. «Sendi zoruntsubak» izeneko artikuluan, Koldo Eleizalderen *Landibar: cuadros novelescos del País Vasco* (1918) liburua¹⁶ aipatu zuen: «nik uste-dot EUZKO-DEYA eztabela gixonak bakarrik irakurri biarr, ta neskaitillen arrtian be zabaldu biarr-dala, euzkotu ta euzkeltzaletu datezanantzat. Olan etxake jazoko “Landibarr”en irakurri doguzan gauza negarrgarrijak» (Errazti, 1918). Eleizalderen lanean, euskaldunak eta euskaldunen etsaiak kontrajartzen dira: Miguel Gaztanbide ingeniari abertzale zintzoa da eleberriko heroia, eta, euskaldunen etsaietako bat Juli Erdoiztaberea da, Ramon Goigaztelu agure euskaldunaren erraina. Juli euskaldun endekatua da eta ez dauka euskal emakume baserritar zintzoen antzik; ezin du baserriko giroa jasan, eta Madriler a ihes egiten du langile etorkin batekin (Granja, 2000b, 221. or.). Ziurrenik Juliren eredu arbuigarria buruan, hiri handietan neska gazteentzako arrisku ugari dagoela aipatzen du Erraztik (1918), eta garbizaleak eta zintzoak izateko gomendatzen die euskal neskatilei. Horrez gain, euskaltzaleekin batzeko aholkatzen die, dagoeneko aipatu dugun 1917ko otsaileko artikuluan egina zuen bezalatsu (Errazti, 1917a): «euzkeltzaliakin batu, ez orrtik dabilzan belarrimotz itxusi orrekin»; hala eginez gero, Jainkoak zainduko dituela agintzen die Erraztik, eta, familia egitera helduz gero, zoriontsuak izango direla.

Horrenbestez, Dupanloup, Alq, Fénelon, Solana eta Eleizalderen testuak izan zituen, batik bat, mahai gainean Erraztik «Euzkeldun-neskaitillai» artikulua-sorta idazteko orduan, eta, alde horretatik, esan genezake Europako burgesia katolikoak eta jeltzaletasunak zabalduetako zenbait irakurgairen baturaren emaitza dela, nola-bait, *Euzko-Deyan* argitaratutako artikulua-sorta hori. Julene Azpeitiaren lanaren azterketaren ondorioen berri eman aurretik, hipotesi hau botatzen du Fernándezek (2012, 279.-280. or.):

Nuestra hipótesis es que el nacionalismo vasco hizo suyos los mecanismos ideológicos del Estado-nación surgidos desde las clases burguesas europeas, pero en un contexto en que esta aspiración soberanista choca con las estructuras legales y administrativas de los Estados que funcionan como antagónicos. Dicho de otra manera, la ideología del nacionalismo vasco es coincidente con la ideología burguesa europea; la diferencia estriba en que dicha ideología la desarrolle una nación sin Estado (País Vasco) o un Estado-nación (España y Francia). En concreto, la acción que las mujeres nacionalistas desarrollan durante el primer tercio del siglo, hasta la guerra civil española (1936 – 1939), conectan perfectamente con la perspectiva burguesa de género y adquieren en este contexto ideológico su sentido más pleno.

Eta, bere hipotesia baieztatzean, hauxe gaineratzen du Fernándezek berak (2012, 297. or.): «De esta manera los discursos y las prácticas sociales y educativas se fueron conjugando en una constante dinámica de contradicción en la que la ideología dominante era prácticamente común, pero su traslación a la realidad contextual se ve readecuada

16 Eleizalderen eleberriaren bi kapitulu argitaratu ziren *Euzkadi* egunkarian (1917-10-07, 1918-05-30), Granjak (2000a, 179. or.) gogoratzen duen bezala.

y matizada». Bada, ikusi dugun bezala, Erraztiren iturrien azterketaren emaitzak bat datoz, oro har, Fernándezek –Julene Azpeitiaren testuen harira– egindako analisiarekin, nahiz eta, Erraztiren kasuan, jakina, tesi orokor hori ez den Azpeitiaren kasuan bezala gauzatzen, Erraztik ez baitzuen edan Azpeitiaren iturri berberetatik. Edozein kasutan, beste emakume abertzale batzuen moduan, Erraztik ere Europako burgesiak sortutako testuak irakurri zituen, eta, jeltzaletasunaren printzipioei jarraikiz, emakume euskaldunentzat egokitu zituen erdal testuetan irakurritako zenbait ideia. Erraztik, nolanahi ere, ez zituen bere artikulua euskal burgesiako neskatilentzat idatzi –ez behintzat horientzat bakarrik–, emakume xumeagoei zuzendu baitzitzaien oro har¹⁷.

3.1.2. EABko lehendakari gisa emandako bi hitzaldi (1922, 1931)

«Euzkeldun-neskatillai» artikulua-sortaren iturrien azterketatik ondorioztatutako tesi orokorra baieztatzeko eta, orobat, zehazteko balio du EABko lehendakari gisa Erraztik emandako bi hitzaldiren iturrien azterketak.

1922ko azaroaren 25ean, Aranaren heriotzaren hemeretzigarren urteurrena ospatzeko ekitaldi literario-musikala antolatu zuen Euzko-Gaztediak, Bilboko Sociedad Filarmónicaren egoitzan. *Aberrik* ekitaldi osoaren kronika argitaratu zuen (e.g., 1922, azaroak 30), Erraztik bertan emandako hitzaldia barne. Kronikaren arabera, Aranak «duindutako» emakume abertzaleari buruz aritu zen Errazti bere diskurtsoan, 1902ko *Libe* antzezlanaren oinarri hartuta. Aranaren lan horretan, aberriaren ama sinboliko, garaipenaren bitartekari eta gizonen akuilu gisa azaltzen da Libe, eta, hori dela eta, abertzaletasunari dagokionez emakumeek izan beharreko jarrerari buruzko manifestutzat hartu izan da antzezlan hori (Ugalde, 1993, 47.-50. or.). Gaztelako zaldun batekin maitemintzen den jauntxo baten alaba da Libe; hasieran, sentimendu pertsonalak jartzen ditu aberriaren interesen gainetik, baina, gaztelarrek bizkaitarrak erasotzean, bere jokabideaz damutzen da eta, gudu-zelaian Ama Birjinari otoi eginda eta bandera hartuta, bizkaitarrak adoretzen ditu. Amaieran, heriotzarekin ordaintzen du hasieran egindako hutsegitea Libek, baina haren jarrera-aldaketak garaipena ematen die bizkaitarrei. *Aberri*n argitaratutako kronikaren arabera, Erraztik Liberen edertasuna, soiltasuna, gozotasuna eta heroismoa goraipatu zituen bere hitzaldian, eta alde batera utzi zituen Libek antzezlanaren hasieran erakusten duen jokabide burugabea (Ugalde, 1993, 156. or.).

Bere mintzaldian, Liberen ereduaren kontrako bi adibide aipatu zituen Erraztik: Varona (edo Barona) delakoa –Maria Perez Villanañekoa– eta Erauso. Becerro de Bengoa kronista gasteiztarrak jaso zuen Varonari buruzko Erdi Aroko erromantze arabarra (Becerro, 1885, 100.-104. or.), eta, kronikaren arabera Erraztik bere hitzaldian «Erdi Aroko istorioak» aipatzen dituenaz gero¹⁸, litekeena da Erraztik noizbait –bere

17 Familia txiroetako etxekoandreez ziharduena, adibidez, «Etxekandera onaren ereduba» izeneko artikuluan (Errazti, 1917f), edota «uri andijetara otseñak ixaten juaten diran euzkeldun neskatillak» aipatzen zituen «Sendi zoruntsubak» izenekoan (Errazti, 1918). Alde horretatik, Erraztiren testuak ez zetozen guztiz bat, adibidez, Kataluniako burgesiako «donei» zuzendutako *Feminal* aldizkariarekin (Ugalde, 1993, 65. or.).

18 «[...] aquella arabarra llamada Barona, de quien nos hablan las historias de la edad media» (e.g., 1922, azaroak 30).

diskurtsoa idatzi aurretik bada ere– Becerroren liburua eskuartean eduki izana. Erausori dagokionez, Espainiako kritikari eta poeten hitzak aipatu zituen Erraztik¹⁹, eta, horrenbestez, pentsatzekoa da bazuela 1829az geroztik *Historia de la monja alférez, Doña Catalina de Erauso, escrita por ella misma* izenburupean argitaratutako liburua-ren berri, bai eta Erausori buruzko beste lanen batena ere²⁰.

Bederatzi urte geroago, 1931ko urriaren 15ean, hitzaldi-zikloa antolatu zuen EABk, eta ziklo horren hasiera-ektaldian ere eman zuen diskurtsoa Erraztik; bere mintzaldian, gai hauek izan zituen hizpide (Larrañaga, 1978, 2. lib., 47. or.): «E. A. Batza». Su origen y fundamento. ¿Qué es la mujer? Lo que las mujeres dicen de los hombres²¹. Lo que dicen los hombres. La mujer en la Historia (Antiguo Testamento, Era Cristiana, Vida moderna). La cultura de la mujer. Nuestros días. La mujer vasca. Consideraciones». Emakumea zer zen azaltzeko, beste herrialde batzuetan emakumeari buruz zuten iritzia buruz hitz egin zuen Erraztik, *Euzkadik* argitaratutako kronikaren arabera (e.g., 1931, urriak 16): «Se ocupa después de lo que es la mujer y presenta interesantes observaciones del concepto que de ella se tiene en África, India, Turquía, Moscú, Inglaterra, Polonia y Francia. En España, dice, la mujer es una especie de enemigo peligroso que no está mal encerrar de vez en cuando». Horretarako, M. Bescherelle eta L.-J. Larcherren *La femme jugée par les grands écrivains des deux sexes* liburuan jasota dauden Madame Lambert *salonnière*aren (1647 – 1733) hitz hauetan oinarritu zen, ziurrenik, Errazti²²:

LA FEMME est l'être du monde le plus indéfinissable. Parcourez toutes les nations qui habitent le globe, vous n'en trouverez pas deux qui en aient les mêmes idées. En Afrique, la FEMME est une esclave faite pour ramper sous un maître. Dans les Indes, c'est une machine assez drôle, uniquement animée pour les plaisirs d'un magot. En Turquie, c'est un joli bijou, facile à perdre, qu'il faut par cette raison soigneusement tenir sous le clef, et dont au surplus on peut trafiquer. En Espagne, la FEMME est une espèce d'ennemi dangereux, qu'il n'est pas mal d'enfermer parfois; en Moscovie, une compagne malheureuse, qu'il est bon de battre de temps en temps; en Angleterre, une égale soumise, qu'on estime et qu'on aime; en Pologne, une maîtresse qui commande; en France, la FEMME est une divinité qu'on adore (Bescherelle & Larcher, 1847, 56. or.).

19 «[...] Catalina Erauso, donostiarra, célèbre por sus andanzas varoniles y por ellas conocida con el sobrenombre de «La monja alférez», de quien tanto nos han hablado los críticos y poetas españoles» (e.g., 1922, azaroak 30).

20 Erausok idatzitako –edo diktatutako– lanaren lehen edizio modernoa Ferrerrek (1829) Parisen egindakoa da. Ondoren, Bartzelonan argitaratu zuten lan hori (J. Tauló, 1838), eta, harrezkero, beste hainbat lekutan ere bai; besteak beste, Madrilén (Tipografía Renovación, 1918, J.M. Herediaren sarrerarekin). Erraztiren hitzaldia baino bi hamarkada lehenago, Blascok (1890) ere argitaratua zuen Erausori buruzko biografia nobelatu bat, adibide bat aipatzearren.

21 Nire ustez, akats bat dago esaldi horretan, eta honela ulertu beharko genuke: «Lo que las mujeres dicen de las mujeres».

22 Landak (d.g.) atondu zuen Bescherelle eta Larcherren (1847) lanaren Espainiako edizioa. Espainiari dagokion azalpenari buruz, ohar hau egin zuen editore espainolak: «Creemos que la autora del artículo, no ha tenido en cuenta al escribir estas líneas, la proverbial galantería de los hombres de nuestro país, y las virtudes de las damas españolas» (Landa, d.g., 86. or., 1. oh.).

Emakumeek emakumeei buruz zuten iritziaren berri emateko, berriz, hitzaldiaren urtean bertan argitaratutako liburu bat izan zuen Erraztik oinarri: Marie Gasquet proventzar idazlearen *Ce que les femmes disent des femmes* (1931)²³. Emakumeei buruzko zenbait lan idatzi zituen Gasquetek, eta, Erraztik aipatutako liburuan, zehazki, XVII.-XIX. mendeak bitarteko Frantziako hogeita hamar emakumek idatzitako testu-zatiak bildu zituen, izeba zahar batek oinordetzan utzitako aleetatik²⁴. Mademoiselle de Scudery (1607 – 1701), Anne de Lanclos (1616 – 1706) eta Madame de Sévignéren (1627 – 1696) pasarteekin hasten du Gasquetek (1931) bere liburua, eta George Sand (1804 – 1876), Daniel Stern (1805 – 1876), Madame de Gasparin (1815 – 1894) eta Madame de Rieuxenekin (1854 – 1929) amaitzen. Hala ere, *Aberriko* kronikak ez digu zehazten Gasqueten liburuko zein pasarte aipatu zituen Erraztik bere hitzaldian.

Bere diskurtsoaren hurrengo atalean, Bibliako, Antzinateko, eta Aro Moderno eta Garaikideko hainbat emakume hartu zituen ahotan Erraztik, munduaren hasieratik emakumeek gizartean izandako eragina erakusteko asmoz²⁵. Ondoren, «Euzkeldun neskatillai» artikuluko sortako testuetako batean (Errazti, 1916b) aipatutako ideia bati heldu zion berriro: euskal emakumeek ikasi egin behar dutela, baina emakume- eta ama-zereginak alde batera utzi gabe eta harropuztu gabe, barregarri gera ez daitezen, Molièreren *Femmes savantes* direlakoak bezala; *Euzko-Deyako* artikulua idaztean mahai gainean edukitako testu bera –ziurrenik, Dupanloupena, gorago azaldu bezala– izan zuen, beraz, gogoan Erraztik 1931ko hitzaldia idaztean. Amaitzeko, aberria euskal emakumeen esku zegoela aldarrikatu zuen: «[...] en nuestros montes, en nuestros valles y en nuestras costas. Aquí se ha formado física y espiritualmente nuestra raza, tipo excelso de mujer vasca que aún perdura para orgullo de nuestra patria y que debemos procurar mantener incólume para la dicha y salvación de Euzkadi».

Horrenbestez, bai 1922ko hitzaldian, bai 1931koan, batik bat iragan mitiko eta idealizatu batean bilatu zituen ereduak Erraztik, eta aberriaren heroi gisa eraiki zuen

23 Marie Gasquet (1872 – 1960) –ezkondu aurretik, Marie Girard– Marius Girard proventzar poetaren alaba izan zen. Aitak harreman estua izan zuen garaiko artista eta poeta askorekin, tartean Mistralekina, eta, hark eskatuta, alabak «aitabitxi» deitzen zion *Mireioren* egileari. Joaquim Gasquet idazle eta arte-kritikariarekin ezkondu zen, eta zenbait lan argitaratu zituen Pariseko E. Flammarion argitaletxean. Proventzan girotutako lan batzuk idatzi zituen *Une fille de Saint François* (1922), *Tante la Capucine* (1925) eta *Une enfance provençale* (1926)–, eta, *Ce que les femmes disent des femmes* liburua idatzi baino lehenago, 1929an, Joana Arc-ekoari buruzko lan bat ere idatzi zuen *Sainte Jeanne d'Arc* (1929)–, urte horretan bertan gaztelaniara itzuli zena (Gasquet, 1929). Gasquetek idatzitako beste lan batzuek ere *Le métier de Pénélope* (1924), *Sainte Bernardette de Lourdes* (1934), *La vénérable Anne-Madeleine Rémusat* (1935)–erakusten dute emakumea izan zela haren interesgune nagusietako bat.

24 «L'idée d'enfiler comme des verroteries multicolores les confidences disparates et les pensées contradictoires égrenées, par une trentaine de femmes, dans deux siècles et demi de littérature n'est pas de moi: elle me vient [...] d'une grand'tante que j'aimais» (Gasquet, 1931, 7. or.).

25 Hain zuzen, Ester, Rut, Noemi, Dalila, Sabako erregina, Herodias, Salome, Marta, Maria, Tais, Lais, Lisistrata, Kleopatra, Lukrezia, Ingalaterrako Viktoria erregina, Santa Teresa Jesusena, Angulemakoko dukesa, «Fernán caballero» –Cecilia Böhl de Faber (1796 – 1877)–, Kristina Saboiakoa, Concepción Arenal eta Joana Arc-ekoa aipatu zituen Erraztik, *Aberriko* kronikaren arabera. García Llansó et al.-en (1899) lanean, adibidez, Erraztik aipatutako emakume batzuk –Viktoria Ingalaterrakoa, Fernán Caballero eta Concepción Arenal– aipatzen dira, besteak beste, baina ez dakit zehazki nondik atera zuen Erraztik hitzaldian aipatutako emakume horiei guztiei buruzko informazioa.

euskal emakumearen arketipoa: 1922an, eredu ideal horren femeninitasuna azpimarratu zuen, eta, 1931n, berriz, euskal emakumeak gizartean zeukan egitekoaren garrantzia. Hala, «Euzkeldun-neskatillai» artikuluko sortan zabaldutako euskal etxe-koandre(gai)aren iruditik apur bat aldendutako emakume-eredua eskaini zuen Erraztik bere hitzaldietan, baina, nolanahi ere, jeltzaletasunak eta Europako burgesiak ezarritako genero-ikuspegiaren arabera. Hitzaldietako arketipo heroikoa eratzeko, Aranaren *Libe* antzezlanetik edan zuen, batez ere, Erraztik, eta, Aranak bezala, arraza gordetzeko ezinbesteko bitartekari gisa irudikatu zuen emakumea. Era berean, *Euzko-Deyako* artikuluko sorta idaztean bezalatsu, Frantzian nahiz Espainian argitaratutako beste testu batzuez –Gasquetenaz, Bescherelle eta Larcherrenaz, etab.– baliatu zen euskal emakume heroiko horren gailentasuna justifikatzeko eta azaltzeko.

3.2. Euskal olerkarien genealogia femeninoa eraikitze iturriak

Aurreratu bezala, 1950eko irail-urriko *Euzko-Gogoaren* alean argitaratu zen Erraztiren «Emakume oleskarijak» artikulua. Onaindiaren (1990, 181. or.) esanetan, Zaitegiren aldizkarian Pizkundeko euskal gizon olerkariak buruz Jemeinek idatzitakoari erantzuteko xedea zuen Erraztiren lan horrek, genero-desoreka apur bat berdintze aldera. Hortaz, gizonak eraikitako kanonak auzitan jartzen eta kontrakanon femenino bat eraikitzen saiatzen da bere artikuluko horretan Errazti, haren ondoren beste emakume batzuek egin duten baino modu xumeagoan bada ere (Retolaza, 2024, 303. or.); helburu horren erakusgarri, gizonen jarrera baztertzaila salatzen du Erraztik (1950, 14. or.) bere testuaren hasieran: «Neurtitz zarrak eta neurtitz barriak dirala-ta, gixonak diñar-dube; baña, jakiña, gixonak egiñak beti. Emakume oleskarijak ixan dirala ta bai-dirala ondiño be, gixonak ete-dakije? Laketu, ba, niri emakume oleskarijetzaz jarduten».

Erraztik, horrenbestez, orduko eta lehenagoko emakume olerkariak hartzen ditu jomugatzat, eta, hala, senarrak hizpide izandako garai eta genero literarioaz –Pizkundeko olerkigintzaz– ez ezik, antzinagoko euskal olerkigintzaz ere aritzen da bere lanean²⁶. Euskal Pizkundeari dagokionez, EABko Sorne Unzueta *Utarsusen Itxartu, euzko-alabea!* eta Pantzeske Astibia *Onintzeren Euzko-Gaztedija* aurkezten ditu, Erraztiren begietan «antziñekuaguak baño obiak» direnak, bai gaiak jorrazteko moduagatik, bai erabilitako hizkuntza garbiagatik. Alabaina, Pizkundeko emakume olerkarien dohainak eta balioa agerian jartzeko, Erraztik beharrezkoa du euskal olerkigintzaren bilakaeraren ikuspegi orokor bat ematea; horretan ahalegintzen da, beraz, artikuluko lehen zatian, eta, *Utarsusen* eta *Onintzeren* olerkien berri eman aurretik, euskal olerkigintzaren historiako zenbait lekukotasun aletzen ditu.

Emakume olerkariak jomuga dituen heinean, batez ere XV. mendeko emakume eresigileen testuetan jartzen du arreta Erraztik euskal olerkigintzaren bilakaerari buruzko

26 Euskaltzaindiaren *Literatura terminoen hiztegia* (2008, 608.-609. or.), *olerkari* hitzaren bi adiera jasotzen dira: zentzu zabalean, poeta lirikoa eta epikoa izendatzeko erabili izan da *olerkari* hitza; zentzu hertsia gero batean, gerra aurreko Pizkundeko poeta-multzoa izendatzeko. Ulertu behar dugu zentzu zabalean erabiltzen duela hitz hori Erraztik.

azalpen labur horretan. Erdi Aroko eresien pasarteetan aurretik, baina, beste hiru lekukotasunen testu-zatiak ematen ditu (15. or.), beren antzinatasunagatik –dataren gaineko zehaztasun falta gorabehera– edota jeltzaletasunaren barruan daukaten sinbolismoagatik Erraztiren zatitza bereziki esanguratsuak direnak. Lehenik, *Leloren kantua* deritzonaren pasarte bat aipatzen du –«Lelo il Lelo / Lelo Zara / Il leloa»–; alegia, Erraztiren hitzetan, «ezautzen dogun abestirik antziñekuena [...] ei» denarena²⁷. Jarraian, *Beotibarko kantua*ren testu-zati bat txertatzen du –«Milla urte igarota / ura bere bidean [...]»²⁸–, eta, azkenik, «Malato Zugatza'ren abestija» izenekoaren pasarte bat –«Odoldurik eldu giñan / Mallatu arbola onetara [...]»²⁹–.

Horiek aipatuta, XV. mendeko «emakume oleskari zintzuak» hartzen ditu hizpide (15. or.), eta haien eresien zenbait bertso aurkezten ditu. Lehenbizi, *Milia Lasturkoren eresien* lehen kopia aipatzen du³⁰:

Zer ete da andra erdiaen zauria?
Sagar errea, eta ardao gorria.
Alabaya, kontrario da Milia:
azpian lur otza, gañean arria.

Jarraian, eresia horretako bertsoei «Ortiz de Oro eta Bidaurren Sancha»k emandako erantzuna jasotzen du³¹:

Ez dauko Peru Garziak bearrik
ain gatx andia apukadua gatik.
Zeruetako mandaturia ixanik,
andrariok ala kunpli jasorik.

27 *Ibarguen-Cachopin kronikan* jasotako *Kantabroen kantua* delakoaren lehen estrofa da *Leloren kantua* deritzona. Arriolabengoaren (2008, 46. or.) esanetan, zentzurik gabeko antzinako errepika da kantu hori, ahozko tradizioetik jasotakoa eta beste kantu batzuetarako errepika bihurtu dena –Etxeparearen lanean ere irakur daiteke, besteak beste (Arriolabengoa, 2008, 51. or.)–.

28 1321. urtean gipuzkoarrek nafarren kontra erdietsitako garaipenaren berri ematen du *Beotibarko kantua*, eta orduko lekukotasun gisa aurkezten du Erraztik –zehazki, 1322. urtea aipatzen du–, nahiz eta litekeena den berriagoa izatea (Michelena, 1964, § 3.1.1). Jeltzaletasunak garrantzia handia aitortu izan dio *Beotibarko kantuari*.

29 *Malatu* (edo *Mallatu*) deritzon zuhaitzak Bizkaiko Jaurerriaren muga zehazten zuen, eta euskaldunen independentziaren sinbolotzat hartzen zuten aranazaleek. «Amandarro'ren» abestiak ere aipatzen ditu Erraztik, baina testu-zatirik eman gabe; Amandarroren gainean, ikus San Juan Manso (2025).

30 *Euzko-Gogoan* argitaratutako eresien pasarteek huts nabarmenak dituztela ikusirik, testua ulergarri egiteko ezinbestekoak diren zuzenketa batzuk egin ditut –baita puntuazioa eta letra larriak egokitu ere–, Michelena (1964) emandako testuaren argitan –baina, (orto)grafiari dagokionez, hari jarraitu gabe–. Lehen eresia honen testuan, zehazki, aldaketa hauek egin ditut (cf. Michelena, 1964, § 3.1.5): *ardiaen* > *erdiaen*; *kontrario* > *kontrario da*; *orra* > *otza*. Erraztik «Lastur'tar Milia» olerkaria aipatzen du, baina, jakina denez, *Milia Lasturkoren eresien* kasuan, eresigilea ez da Milia, ezpada Miliaren ahizpa; ahizpa horrek Miliaren senar Peru Gartzia Orokoren jarrera salatzen du, eta Miliaren senarrak Marina Arrazolako anderearekin ezkondu nahi duela azaltzen. Peru Gartzia Orokoren arreba Santxa Ortizek Miliaren ahizpari erantzuten dio, esanez nebak Miliaren heriotzan errurik ez duela. *Milia Lasturkoren eresien* esanahia zabalago azaltzen dute Mitxelenak berak eta Alvarez Uriak (2024, 50.-51. or.), besteak beste.

31 Santxa Ortizen erantzunaren kopia honetan, aldaketa hauek egin ditut, Michelena (1964, § 3.1.5) emandako testua aintzat hartuta: *ezdauko* > *ez dauko*; *Peru-Garzi* > *Peru Garziak bearrik*; *gaitik* > *gatik*.

Ondoren, «Otxoa eta Ozaeta'tar Sancha»ren pasarte hau azaltzen du³²:

Oñetako lurrau jabilt ikara,
Lau aragiok bere an berala,
Martin Bañez Ibarreta'n il dala.
Artuko dot esku batean gezia,
bestean suzi iraxegia:
erreko dot Aramayo guztia.

Eta, azkenik, «Butron'dar Jone»ren hauxe³³:

Berba orren berba gazia,
berba orri nai ez dakiola balia.
Dardoak egiñarren bere aldia,
Olaso da ene egoteko aulkia.

Bistan denez, egoera makurrei aurre egiten saiatzen diren emakume indartsu eta adoretuak dira eresi horien egileak, eta, ematen dien arretagatik, Erdi Aroko euskal emakume horiek balioesteko nahia erakusten du Erraztik. Olerkigintzarako gaitasunari dagokionez, hala ere, Erdi Aroko eresigileak ez ditu hartzen Pizkundeko olerkariak bezain trebetzat, lehenago aipatutako arrazoiengatik; trebetasun falta horretan, emakume eresigileek bat egiten dute –Erraztiren ustez– orduko eta ondorengo bertsolariekin, eta, XV.-XVI. mendeetako herri-olerkarien uzta eskasaren erakusgarri, M. Chanfarronen heriotzaren berri ematen duten bertsoak aipatzen ditu Erraztik (15. or.) –«Munsiur Chanfarron / jaun handia [...]»³⁴–.

Lekukotasun horien guztien berri emanda, Pizkundeko «emakume oleskari onak» goraipatzen ditu Erraztik, eta, *Itxartu*, *euzko-alabea!* olerkiaren sei ahapaldi eta *Euzko-Gaztedija* izenekoaren testu osoa eman ondoren, zera baieztatzen du (16. or.):

32 Martin Bañez Artazubiagakoren heriotzako eresia delakoaren pasarte honetan, aldaketa hauek egin ditut, Michelenak (1964, § 3.1.9) emandako testuaren argitan: *Oñateko larra jabiltikora* > *Oñetako lurrau jabilt ikara*; *aragurek* > *aragiok*; *berean* > *bere an*. 1464. urteko gertakari hau du abiapuntu eresi honek –Erraztik 1448. urtea aipatu arren; cf. Guerra (1924, 34. or.)–: Santxa Otsoaren senar Martin Bañez ganboatarraren erailketa, Aramaioko jaun oinaztarraren aginduz. Eresi honen gaineko irakurketan sakontzeko, ikus, esaterako, Alvarez Uri (2024, 49. or.).

33 Michelenak (1964, § 3.1.8) emandako testua kontuan hartuta, honela aldatu dut *Olasoko kantua* deritzon eresi honen testua: *grazia* > *gazia*; *naz* > *nai*; *Olasso* > *Olaso*; *euk* > *ene*. Aramaioko jaun Gomez Gonzalez Butroeko eta Muxikako oinaztarraren alaba Joanak amari kantatutako eresiaten hasierako bertsoak dira hauek. 1450. urte inguruan, Aramaioko jaunak alaba Bergarako Olasoko jaun Martin Ruiz ganboatarrarekin ezkontzeko hitzarmena egin zuen, baina, ganboatarrek Joanaren aita hil zuten, eta ama alabaren ezkontza geldiarazten saiatu zen. Testuinguru horretan, Joanak bertso hauek kantatu zizkion amari, eta, nahi bezala, senargaiarekin ezkontzea lortu zuen. Eresiaten esanahiaren gainean, ikus, kasurako, Alvarez Uri (2024, 52.-53. or.).

34 Michelenak (1964, § 3.1.16) jasotako lekukotasunaren arabera, Joan Perez Azkue hondarribiarrak hil zuen M. Chanfarron izeneko jaun frantsesa, 1544. urtean. Guerrak (1924, 91. or.) eta Cidek (1994, 180. or.), berriaz, 1522an kokatzen dituzte M. Chanfarronen kantua deritzonaren bertsoak; haien esanetan, Frantziako Frantzisko I.a erregeak Hondarribiko gobernadore izendatu zuen M. Chanfarron soldadua, eta, hura Irun erretzera zihoala, Joan Perez Azkuek eta haren kideek hil zuten.

«euzkel-olerki onek, antziñakuen onduan jarrita, bai-dauke aldia». Zalantzarik gabe, pasioz betetako testua da Utarsusena (Alvarez Uribe, 2024, 270. or.)³⁵:

Ortzia garbi ta oztin
dakusku, sorkaldian
argi gorri biguntxuba
zabalduten asi da.
Itxartu, euzko-alabea;
jagi, ba, emakumia!

Aurrekoaren aldean, samurragoa, agian, Onintzerena (Kortazar, 1995, 66. or.)³⁶:

Euzko-Gaztedija...
lora dun landare maitagarriya
gorri ta goriya
ederra de benetan ire aziya!

Nolanahi ere, biek ala biek erakusten dute jeltzaletasunaren aldeko mezu argia, eta, aberriaren defentsak ez ezik, bestelako gaiek (gazteen indarra, bizitzeko gogoia...) eta adierazpide modernistek (adjektibizazio zaindua, barne-ikuspegia, etab.) modernitate-kutsua ematen diete bi olerkarien testuei (Kortazar, 1995, 63.-73. or.). Era berean, XX. mendeko jeltzaletasunak zabaldu nahi zuen hizkuntza-molde garbiarekin bat datorren hizkuntza-eredu bat ere eskaintzen dute Utarsusen eta Onintzeren testuek –bizkaierarena lehenak, gipuzkerarena bigarrenak–, eta, alde horretatik, Pizkundeko bi emakumeen olerki horiek baino «askozaz mordolozkuaguak eta itxusijaguak» diren olerki garaikideak ere baditugula gogorarazten du Erraztik, «Markesaren alaba»rena eta «Kantabriako deskalabrua»rena adibidez³⁷. Hori esanda –eta Utarsusen eta Onintzeren olerki garbi eta sakonen eredugarritasunaren erakusgarri–, emakumeei zuzendutako mezu argi honekin ixten du Erraztik bere testua (16. or.): «Emakume euzkotarrak: garbitu, landu, sakondu ta ederragotu daigun gure Euzkera laztana».

Erraztiren artikulua hori argitaratu baino ia mende laurden lehenago –1927. urtean–, Nikolas Ormaetxea *Orixek Euskal-Literaturaren atze edo edesti laburra* izeneko lana aurkeztu zuen *Euskal-Esnalea* aldizkariaren sariketara; zehazki, sariketa horren

35 *Euzko-Gogoan* argitaratutako testuaren grafiarekin ematen dut Utarsusen olerkiaren lehenengo ahapaldia, baina, *Euzkerean* 3(33) [1931-09-15], 710) argitaratutako testua kontuan hartuta, puntuazioa egokitu dut eta beste aldaketa hauek ere egin ditut: *biguntsuba* > *biguntxuba*, *alaba* > *alabea*; *jagi* > *jagi, ba*. Pasioz betetako olerkia izanagatik, «xamurtasunaren olerkigintza»tzat hartzen du Kortazarrek (1995, 69. or.) Utarsusen poesia.

36 Onintzeren olerkiaren hasierako bertsoak ere, *Euzko-Gogoan* argitaratu bezala ematen ditut, baina, *Euzkerean* 2(22) [1930-09-15], 455) argitaratutako testuari jarraikiz, *zure* > *ire* aldaketa egin dut.

37 Erraztiren baieztapen hori bete-betean dago lotuta Jemeinek (1950b) 1950eko maiatz-ekaineko *Euzko-Gogoan* argitaratutako artikuluan Pizkundeko olerkariaren garbitasunari eta sakontasunari buruz esandakoa-rekin. 1950. urtea baino aski lehenagotik, garbizaleen artean ohikoa zen bertsolariaren hizkera mordoiloa arbuiatzea, eta 50eko hamarkadan bizi-bizirik jarraitzen zuen garbizaleen eta mordoilozaileen arteko eztabaidak, orduko hainbat testuk erakusten duten bezala; horren berri ematen du, kasurako, Altonagak (2025, 134., 145.-146. eta 163.-165. or.).

«Euskal elertiarren edestiak» izeneko sailera. Iztuetak (2002, 127.-128. or.) azaltzen duenez, Orixeren lana izan zen sail horretara aurkeztutako lan bakarra; Orixe, beraz, ez zen inorekin lehiatu behar izan saria lortzeko, eta urte horretako *Euskal-Esnalearen* 283.-288. zenbakietan argitaratu zuten hark atondutako testua. Lan horren hasieran, bere jardunbidearen berri ematen du orexarrak: «Euskeraren literatura, dentxoa, iru atal eginen dizut [...] Gizonez-gizon morkatuko dizut, jaunetik edo buruenik izan direnetara xumeagoaz eratxikiz» (Iztueta, 2002, 19. or.). «Gizonez-gizon» sailkatutako literaturaren historia horretan, bada, emakumeen testu bakar bati egiten dio leku Orixe: *Milia Lasturkoren eresiarri*. Erraztik aipatutako testuei dagokienez, beste biri buruzko jakingarriak ere ematen ditu; hain zuzen, *Leloren kantuari* eta Beotibarkoari buruzkoak (Iztueta, 2002, 27.-29. or.).

Orexarraren lan hori zen 1950. urtea baino lehen euskal literaturaren historiari buruz idatzitako erreferentziazko lan bakanetako bat, eta litekeena da Erraztik inoiz Orixe-ren *edestia* irakurri izana; nolana ere, argi dago Erraztik ezin izan zituela lan horretatik atera «Emakume oleskarijak» artikuluan jasotako olerki guztiak. Nondik atera zituen horiek, orduan? Bada, gehientsuenak, beharbada, Orixe berak bere *edestian* aipatutako Juan Carlos Guerraren *Los cantares antiguos del euskera* (1924) lanetik –zeina, liburu gisa kaleratu baino lehen, *Euskalerriaren alde* agerkarian atalka argitaratu baitzen, 1921.-1923. urteak bitartean–; izan ere, Erraztik aipatutako pasarte eta izen ia guztiak daude bertan jasota, *Leloren kantutik* hasita, Monsieur Chanfarron zelakoari buruzko bertsoetaraino³⁸. Jakina da Jemein-Errazti senar-emazteek euskal gaiei lotutako liburutegi aparta zeukatela (San Juan Manso, 2025), eta, hortaz, ez da harritzekoa Guerraren lanaren ale –edo kopia– bat ere izatea euren liburutegi horretan.

XX. mendeko olerkiak, jakina, Erraztik ez zituen Guerraren lanetik atera. Badakigu Erraztiren senarrak aldizkari eta egunkarietatik olerkiak biltzeko ohitura zuela³⁹ eta jemein-erraztitarren bizilekua aldizkariz eta egunkariz beteta zegoela (Unzueta, 1980); litekeena da, beraz, Erraztik aldizkarietatik –edo aldizkarietatik hustutako bildumetatik– atera izana bere artikuluan aipatutako olerki eta bertso garaikideak⁴⁰: Onintze eta Utarsusenak Euzkeltzale-Bazkunaren *Euzkerea* aldizkarian argitaratu ziren, 1930. eta 1931. urteetako iraileko aleetan –*Euzkerea*, 2(22) [1930-09-15], 455; *Euzkerea*,

38 Erraztik aipatutako testu hauek aipatzen ditu Guerrak (1924): *Leloren kantua* (87.-88., 94.-102. eta 115. or.), *Beotibarko kantua* (62.-64. or.), *Milia Lasturkoren eresia* –Santxa Ortizen erantzuna barne– (39.-40. or.), Santxa Otsoarena (36. or.), Butroeko eta Muxikako jaunaren alaba Joanarena (23. or.) eta M. Chanfarronen bertsoak (92. or.). Kontuan hartzekoa da, hala ere, Erraztik emandako testua ez datorrela beti bat Guerrak emandakoarekin. Orixe ere aipatzen du Juan Carlos Guerra (*Euskal-Esnalea*, 17(283) [1927-07], 152. or.; Iztueta, 2002, 25. or.); Iztuetaren edizioak «J. E. Guerra» dakarren arren, «J. C. Guerra» ageri da *Euskal-Esnalean* argitaratutako testuan.

39 Olerkiak ez ezik, aldizkarietatik bestelako testuak ere biltzeko ohitura zuen Erraztiren senarrak; horren erakusgarri da, kasurako, Sabino Arana Fundazioaren Abertzaletasunaren Agiritegiko «PNV-160-30» karpeta, ustez Jemeinek egindako dokumentu bat gordetzen duena, *Jagi-Jagi* aldizkariaren 111.-112. zenbakietatik hustutako testuekin.

40 Aurretik erakutsi bezala, hainbat aldaketa daude jatorrizko aldizkarietan argitaratutako testuen eta Erraztiren artikuluan emandakoen artean. Hori dela eta, esango nuke jatorrizko aldizkarietatik egindako kopietatik aipatu zituela Erraztik olerki guztiak edo gehienak.

3(33) [1931-09-15], 710⁴¹–; «Markesaren alaba»rena eta «Kantabriako deskalabrua»rena, berriz, 1931ko *Bertsolariya* astekariko azaroaren 8ko eta 15eko aleetan, hurrenez hurren⁴². «Malato Zugatza'ren» abestia, ordea, Aranaren (1892, 96. or.) *Bizkaya por su independencia* (1892) liburutik aterako zuen Erraztik, Arrigorriagako guduari buruzko ataletik, bertan aipatzen baita «Mallatu areitz»aren abestia⁴³; kantu hori oso gogoko omen zuen Erraztik, 1952ko martxoan idatzitako artikuluan batean ere aipatzen baitu (Errazti, 1952).

Retolazak (2012, 114. or.) esaten duen bezala, EABko kideek «ez zuten genealogia literariorik eratu, ezta femeninorik (edo feministarik) ere, ez baitzituzten emakume idazleen ekarpenak kontuan hartu, baizik eta gizonezkoen literatura tradizioaren jarraitzaile izan ziren». Bada, oro har hori horrela izanik ere, gizonezkoek isilarazitako emakume olerkarien lana aldarrikatzeko eta emakume olerkarien genealogia moduko bat aurkezteko nahia erakutsi zuen Erraztik «Emakume oleskarijak» artikuluan, Bordaren (1984) antologia baino ia hogeita hamabost urte lehenago (San Juan Manso, 2025).

4. ONDORIOAK

Aurreko ataletan esandakotik, ondorio nagusi hauek atera ditzakegu:

1. XX. mendearen hasierako prentsa abertzalean idazteko adorea izan zuen emakume aitzindarietako bat izan zen Karmele Errazti. Haren artikuluetan zabaldu-tako ideiak Aranaren JEL leloan ardaztuta daude, eta, alde horretatik, bat egi-ten dute, oro har, beste euskal emakume batzuek prentsa abertzalean garatutako ideiekin.
2. Emakumearekin lotutako iruditeriaren sorkuntzari eta emakumearen balioespenari begira daukaten garrantziagatik, bi mugarri ezarri ditut Erraztiren artikulugintzan: batetik, «Euzkeldun neskatillai» izeneko testu-sorta (*Euzko-Deya*, 1916 – 1918); bestetik, «Emakume oleskarijak» artikulua (*Euzko-Gogoa*, 1950). *Euzko-Deyan*

41 Etxebarriak (1997, 53.-55. or.) Utarsusen olerkia berrargitaratu zuen, Sorne Unzueta-aren lan guztiak biltzen dituen liburuan.

42 Txirritaren *Fueroak kendu zituanari* izeneko bertso jarrien bi bertso aipatu zituen Erraztik: «Kantabria-ko deskalabruak / dirade lastimosuak» (*Bertsolariya*, 1(9) [1931-11-15], 56. or.); «Markes baten alaba / interesatuba / mariñeruekin / enamoratua» bertsoak, berriz, Severo Iturrino mutrikuarraren *Marke-saren alaba Iturrinok jarriak* izeneko sortaren lau bertso dira (*Bertsolariya*, 1(8) [1931-11-08], 48. or.). Iturrinoren bertsoak *Berso berriak amoriyo finarenak* izenburupean ere argitaratu ziren hainbatetan; Pozo-ren moldizkirian, Donostian, argitaratutako alea jaso zuen aita Donostiak (1994, 3. lib., 1478. or.) bere kantu-bildumarako. Txirritaren bertsoak, berriz, Antonio Zavalak ere (1971, 46.-56. or.) bildu zituen, besteak beste.

43 Bi urte lehenago *La Abeja* aldizkarian argitaratutako lau artikulua biltzen ditu Aranaren liburuak; artikulua horiek bizkaitarrek espainolei irabazitako lau batailaren berri ematen dute –Arrigorriagakoa (888), Gorder-xolakoa (XIV. mendea), Otxandiokoa (1355) eta Mungiakoa (1471)–. Arana gudu horietan oinarritzen zen euskaldunak jatorriz independenteak zirela aldarrikatzeko (Ugalde, 1993, 46. or.).

argitaratutako testu-sortan, etxekoandre(gai) euskaldun jeltzaleentzat pentsatutako hainbat aholku eskaintzen ditu Erraztik; *Euzko-Gogoako* artikuluan, berriz, Pizkundeko bi euskal olerkariaren –Utarsusen eta Onintzeren– testuei balioa ematen saiatzen da, euskal olerkarien nolabaiteko genealogia femeninoa eraikita.

3. «Euzkeldun neskatillai» artikuluko sorta idazteko Erraztik baliatutako iturrien azterketak zera erakusten du: jeltzaleek idatzitako eta zabaldutako testuetatik ez ezik, ondoko nazio-estatuetaiko –Espainiako eta Frantziako– burgesiak sortutako eta hedatutako testuetatik ere edan zuela Erraztik emakume euskaldunentzako jokabide-arauak idazteko orduan, ondoko nazio-estatu horietako ideologia burgesa puntu askotan baitzetorren bat ideologia jeltzalearekin. Orobat, Erraztik 1922an eta 1931n emandako bi hitzaldiren iturrien azterketak erakusten du Frantzian nahiz Espainian argitaratutako zenbait testu baliatu zituela Erraztik, Aranek eraikitako emakume abertzalearen arketipoarekin bat zetorren emakume-eredua zabaltzeko.
4. «Emakume oleskarijak» artikuluaen iturrien azterketak, berriz, erakusten du Erraztik Euskal Herrian ezagunak ziren liburu eta aldizkarietatik berreskuratu zituela gizon jeltzaleek isilarazitako zenbait testu edo testu-zati, hala Erdi Aroko emakume eresigileenak nola Pizkundeko emakume olerkariak.
5. Aipatutako artikuluko guztietan, euskaraz eta euskaldunentzat aritu zen Erraztik, eta, testu gehienak idazteko, bere garaiko emakume abertzale askoren pareko helburuak eta jarduteko moduak izan zituen. Hala, beste emakume abertzale garaikide batzuen antzera, ondoko nazio-estatuetaiko testuetara jo zuen Erraztik, nahiz eta berezko iturri-errepertorioa baliatu zuen. Bestalde, emakumeek idatzitako testuak aldarrikatzeko eta erdigunean jartzeko nahia ere erakutsi zuen Erraztik, eta, zenbait emakume olerkari ahanzturatik berreskuratzeko ahaleginean, berritzailea izatea lortu zuen.

5. ERREFERENTZIAK

- Alq, Mme L. d'. (d.g.). *Essais pour l'éducation du sens moral. La science de la vie. La vie intime*. Bureau des Causeries Familiales.
- Alq, Mme d'. (1881). *La sociedad y la familia* (itzul. M. Aranda y Sanjuán). Administración Nueva de San Francisco 11-13. (Jatorrizko obraren argitaratze-data: ezezaguna)
- Altonaga, K. (2025). *Patrizioak eta plebeioak: gure prosaren emergentzia*. Pamiela.
- Alvarez Uribe, A. (2024). *Zuzi iraxegia: euskal emakume idazleak eta literatura klasi-koa*. Testu Zaharrak.
- Arana Goiri, S. (1892). *Bizkaya por su independencia*. Sebastián de Amorrortu.
- Arriolabengoa, J. (2008). *Euskara Ibarguen-Cachopin kronikan: testu zaharren edizio-rikontribuzioa*. Euskaltzaindia; BBK Fundazioa.
- Astete, G. (1911). *Catecismo de la doctrina cristiana*. Hijos de Santiago Rodríguez.
- Atxaga, M. (1997). *Emakume idazleak*. Eusko Jaurlaritza.

- Barandiaran Contreras, M. (2024). *Publicaciones periódicas del Partido Nacionalista Vasco (1939 – 1975)*. Sabino Arana Fundazioa.
- Becerro de Bengoa, R. (1885). *Romancero alabés*. Viuda e Hijos de Iturbe.
- Bescherelle, M. & Larcher, L.-J. (1847). *La femme jugée par les grands écrivains des deux sexes, ou la femme devant Dieu, devant la nature, devant la loi et devant la société*. Simon.
- Blasco, E. (1890). *Del claustro al campamento o La Monja Alférez*. Martínez y compañía.
- Borda, I. (1984). *Emakumeak idazle: antologia eta ohar zenbait*. Txertoa.
- Camino, I. & Guezala, L. (1991). *Juventud y nacionalismo vasco: Bilbao (1901 – 1937)*. Sabino Arana Fundazioa.
- Cid, J.A. (1994). El *Cantar de Mosiur Chanfarron*; circunstancia y sentido (Comentarios a una página de Garibay). *ASJU*, 28(3), 179-197.
- Donostia, A. (1994). *Cancionero Vasco* (1.-4. lib.). In J. de Riezu (arg.), J.M. Beltran & C. Zudaire (lagle.), *Obras completas* (6.-9. lib.). Eusko Ikaskuntza.
- Dupanloup, F. (1900). *La femme studieuse*. Ch. Douniol-Téqui. (Lehen edizioa 1869an argitaratua)
- E.g. (1906, abuztuak 11). El nacionalismo y la mujer vasca. *Aberri*.
- E.g. (1922, azaroak 30). Juventud Vasca de Bilbao al Maestro en el XIX aniversario de su muerte. *Aberri*.
- E.g. (1931, urriak 16). Emakume Abertzale Batza. Inauguración del ciclo de conferencias. *Euzkadi*.
- Eleizalde, L. (1918). *Landibar: cuadros novelescos del País Vasco*. Fuertes y Marquínez.
- [Errazti, K.] Etxakin. (1916a). Euzkeldun neskatiillai. *Euzko-Deya*, 16 [1916-10-01], 8.
- [Errazti, K.] Etxakin. (1916b). Euzkeldun neskatiillai. Emakumien jakin-biarrak. *Euzko-Deya*, 17 [1916-11-01], 6.
- [Errazti, K.] Etxakin. (1916c). Euzkeldun neskatiillai. Sendi-jayak. *Euzko-Deya*, 20 [1916-12-16], 8-9.
- [Errazti, K.] Etxakin. (1917a). Euzkeldun neskatiillai. *Euzko-Deya*, 24 [1917-02-16], 4.
- [Errazti, K.] Etxakin. (1917b). Euzkeldun neskatiillai. Aizkidetasuna. *Euzko-Deya*, 35 [1917-08-01], 7.
- [Errazti, K.] Etxakin. (1917c). Euzkeldun neskatiillai. Atsegin txikijak. *Euzko-Deya*, 28 [1917-04-16], 4.
- [Errazti, K.] Etxakin. (1917d). Euzkeldun-neskatiillai. Ekandun (birtute) txikijak. *Euzko-Deya*, 22 [1917-01-16], 4.
- [Errazti, K.] Etxakin. (1917e). Euzkeldun neskatiillai. Etxe-ardurea. *Euzko-Deya*, 36 [1917-09-01], 6.
- [Errazti, K.] Etxakin. (1917f). Euzkeldun neskatiillai. Etxekandera onaren ereduba. *Euzko-Deya*, 21 [1917-01-01], 5-6.
- [Errazti, K.] Etxakin. (1917g). Euzkeldun neskatiillai. Neskatiil-eredubak. *Euzko-Deya*, 23 [1917-02-01], 3.
- [Errazti, K.] Etxakin. (1917h). Euzkeldun neskatiillai. Neskatiil on-onaren ereduba. *Euzko-Deya*, 25 [1917-03-01], 4.
- [Errazti, K.] Etxakin. (1917i). Euzkeldun neskatiillai. Neskatiillak guraso-etxian. *Euzko-Deya*, 34 [1917-07-16], 3.
- [Errazti, K.] Etxakin. (1918). Euzkeldun neskatiillai. Sendi zoruntsubak. *Euzko-Deya*, 54 [1918-07-01], 2.

- [Errazti, K.] Euzko-Emakume-Abertzale-Batza'ko Etxakin. (1950). Emakume oleskarijak. *Euzko-Gogoa*, 1(9-10), 14-16.
- [Errazti, K.] Emakume Batek. (1952). Zugatz gomutagarriak. *Alderdi*, 60, 11.
- Etxebarria, I. (arg.). (1997). Sorne Unzueta *Utarsus: idazlan guztiak*. Labayru; Bilboko Udala.
- Etxebarria, I. (2000). Escritoras vascas en el primer tercio del s. XX. In I.M. Zavala (koord.), *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua catalana, gallega y vasca)* (6. lib.) (385.-398. or.). Anthropos.
- Euskaltzaindia. (2008). *Literatura terminoen hiztegia*. Euskaltzaindia.
- Fénelon. (1909). *De l'éducation des filles. Texte collationné sur l'édition de 1687 avec une introduction et des notes pédagogiques et explicatives à l'usage des institutrices et des instituteurs par Charles Defodon*. Hachette. (Lehen edizioa 1881ean argitaratua)
- [Fénelon]. (1997). *Telemake: Ulizeren semearen gertakuntzak* (itzul. J.P. Duvoisin). Kruzeta, E. (arg.). Euskal Editoreen Elkarte. (Jatorrizko obra 1699an argitaratua)
- Fernández Fernández, I. (2012). Género, educación activa, lengua y nación en el País Vasco: Julene Azpeitia (1888 – 1980), exponente de una educación vasca en ciernes. *Historia de la Educación*, 31, 275-297.
- Ferrer, J.M. (arg.). (1829). *Historia de la monja alférez, Doña Catalina de Erauso, escrita por ella misma e ilustrada con notas y documentos por D. Joaquín María de Ferrer*. J. Didot.
- García Llansó, A., Pomés, R., Serrano, E. & Opisso, A. (1899). *Historia de la mujer contemporánea*. Antonio J. Bastinos.
- Gasquet, M. (1929). *Santa Juana de Arco* (itzul. B. Bureba). Ediciones literarias. (Jatorrizko obra 1929an argitaratua)
- Gasquet, M. (1931). *Ce que les femmes disent des femmes*. Flammarion.
- Goikoetxea Agirre, N. (2022). *Tene Mujika emakumea. Pizkundetik ahanzturara: XXI. mendetik ateratako postargazkiak*. Eusko Jaurlaritza.
- Granja Pascual, J.J. (2000a). Koldo Eleizalde, kazetari. In I. Ariznabarreta, P. Orcasitas, G. Arrien, J. J. Granja & E. Amézaga (arg.), *Koldo Eleizalde* (163.-182. or.). Eusko Ikaskuntza.
- Granja Pascual, J.J. (2000b). Koldo Eleizalderen literatur obra eta Eusko Ikaskuntzarekiko bere harremana. In I. Ariznabarreta, P. Orcasitas, G. Arrien, J.J. Granja & E. Amézaga (arg.), *Koldo Eleizalde* (183.-237. or.). Eusko Ikaskuntza.
- Guerra, J.C. (1924). *Los cantares antiguos del euskera*. Martín y Mena.
- Iztueta, P. (arg.). (2002). Orixe: *euskal literaturaren historia laburra*. Utriusque Vasconiae.
- Jemein, C. (1935). *Biografía de Arana-Goiri'tar Sabin e historia gráfica del nacionalismo vasco*. Editorial Vasca.
- Jemein, K. (1950a). Euzkel-Pizkundia. *Euzko-Gogoa*, 1(5/6), 6-7.
- Jemein, K. (1950b). Euzkel-Pizkundiaren olerkaririk onenak. *Euzko-Gogoa*, 1(5/6), 1-5.
- Jemein, K. (1950c). Euzkel-Pizkundiaren olerkaririk onenak. *Euzko-Gogoa*, 1(9/10), 1-2.
- Jiménez de Aberásturi, J.C. (1999). *De la derrota a la esperanza: políticas vascas durante la segunda guerra mundial (1937 – 1947)*. Herri Ardularitzaren Euskal Erakundea.

- Kortazar, J. (1995). *Euzkerea eta Yakintza aldizkarietako olerkigintza*. Labayru Ikastegia; Zornotzako Udala.
- Landa, J. (arg.). (d.g.). *La mujer juzgada por los grandes escritores de ambos sexos, o la mujer ante Dios, ante la naturaleza, ante la ley y ante la sociedad. Edición española, refundida y considerablemente aumentada sobre la última edición francesa*. Espasa hermanas. (Jatorrizko obra 1847an argitaratua)
- Larrañaga, P. (1978). *Emakume Abertzale Batza: la mujer en el nacionalismo vasco* (1.-3. lib.). Auñamendi.
- Méndez, P. (2010). Escritores franceses en *El Semanario Murciano*: referencias, comentarios y traducciones. In M. Giné & S. Hibbs (arg.), *Traducción y cultura. La literatura traducida en la prensa hispánica (1868-98)* (169.-183. or.). Peter Lang.
- Michelena, L. (1964). *Textos arcaicos vascos*. Minotauro [= Michelena, L. (2011). J.A. Lakarra & I. Ruiz Arzalluz (arg.), *Obras Completas* (12. lib., 1.-171. or.). Gipuzkoako Foru Aldundia; UPV/EHU].
- Onaindia, A. (1990). *Bizkaiko olerkariak*. Autoedizioa.
- Perez Urraza, K., Bilbao Bilbao, B. & Ezkurdia Arteaga, G. (2022). *Emakumeak aberria eginez*. Sabino Arana Fundazioa.
- Rekalde, I. (2012). Emakume Abertzale Batza: bere ibilbidea aztergai. In B. Bilbao Bilbao, G. Ezkurdia Arteaga, K. Perez Urraza & J. Chueca Intxusta (arg.), *Emakumeak, hitza eta bizitza* (21.-42. or.). UPV/EHU.
- Retolaza, I. (2012). Emakume Abertzale Batza eta emakume idazleak. In B. Bilbao Bilbao, G. Ezkurdia Arteaga, K. Perez Urraza & J. Chueca Intxusta (arg.), *Emakumeak, hitza eta bizitza* (102.-119. or.). UPV/EHU.
- Retolaza, I. (2024). Hitzostea: katebegi literario klasikoen arrasto feministen eskizari. In A. Alvarez Uria, *Zuzi iraxegia. Euskal emakume idazleak eta literatura klasikoa* (297.-305. or.). Testu Zaharrak.
- San Juan Manso, E. (2025). Karmele Erraztiren testuak: corpus osatua eta azalpen laburra. *ASJU*, 59(2). <https://doi.org/10.1387/asju.27563>
- Solana, E. (1915). *Vida y fortuna o arte de bien vivir*. El Magisterio Español.
- Ugalde Solano, M. (1993). *Mujeres y nacionalismo vasco: génesis y desarrollo de Emakume Abertzale Batza (1906 – 1936)*. UPV/EHU.
- Unzueta, S. (1980). Keperin eta Karmele. *Zer. Bizkaitarrei Bizkaieraz*, 30, 15.
- Urkiza, A. (2012). Emakumeak adimenean. In B. Bilbao Bilbao, G. Ezkurdia Arteaga, K. Perez Urraza & J. Chueca Intxusta (arg.), *Emakumeak, hitza eta bizitza* (79.-101. or.). UPV/EHU.
- White, L. (2000). Escritoras vascas del s. XX: aproximación histórica. In I.M. Zavala (koord.), *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua catalana, gallega y vasca)* (6. lib.) (265.-283. or.). Anthropos.
- Zavala, A. (1971). *Txirritaren bertsoak* (1. lib.). Auspoa.

Euskarazko alfabetatze goiztiarra: dispositibo didaktikoen ezaugarritzea eta sailkapena

Alfabetización temprana en euskera: caracterización y clasificación de los dispositivos didácticos

Early literacy in Basque: characterisation and classification of didactic devices

Diego Egizabal Ollokiegi
Mondragon Unibertsitatea
degizabal@mondragon.edu
<https://orcid.org/0009-0000-8508-1548>

Agurtzane Azpeitia Eizagirre
Mondragon Unibertsitatea
aazpeitia@mondragon.edu
<https://orcid.org/0000-0002-5962-3881>

Arantza Ozaeta Elorza
Mondragon Unibertsitatea
aozaeta@mondragon.edu
<https://orcid.org/0000-0003-0586-4492>

DOI: <https://doi.org/10.35462/flv140.10>

Jasotze data: 2025/07/04. Behin-behineko onartze data: 2025/11/04. Behin betiko onartze data: 2025/12/04.



Lan hau *Creative Commons Aitortu-EzKomertziala 4.0 Nazioartekoa* lizentzia baten mende dago.

LABURPENA

Ikerketa honetan D ereduko ikastetxe batean idazketaren hastapenetan hizkuntza idatzia nola irakatsi den ezagutu nahi izan dugu. Horretarako, Haur Hezkuntzako lau eta bost urteko haurren gela banatan zein Lehen Hezkuntzako lehen mailako (sei urte) beste batean hemeretzeko eskola-saio grabatu dira; eta saio bakoitzean idatzizkoa irakasteko abian jarri diren dispositibo didaktikoak zeintzuk eta nolakoak diren aztertu dugu. Izaera kualitatiboko ikerketa honen emaitza gisa, idatzizkoa irakasteko dispositibo didaktikoen inbentarioa sortu da. Guztira berrogeita bat dispositibo didaktiko identifikatu eta ezaugarritu dira zortzi irizpidetan.

Gako hitzak: idatzizkoaren didaktika; hasierako alfabetatzea; dispositibo didaktikoa.

RESUMEN

En este estudio hemos analizado cómo se ha enseñado la lengua escrita en los inicios del lenguaje escrito en un centro del modelo D. Para ello, se han grabado diecinueve sesiones en un aula de 4 años y en otra de 5 años de Educación Infantil y en otra de primer curso de Educación Primaria (seis años), y se ha analizado cuáles son y qué características tienen los dispositivos didácticos que se han puesto en marcha en cada una de las sesiones para enseñar la lengua escrita. A través de este estudio de corte cualitativo, se han identificado y caracterizado cuarenta y un dispositivos didácticos en base a ocho criterios que hemos construido para ese fin.

Palabras clave: didáctica de la lengua escrita; alfabetización inicial; dispositivo didáctico.

ABSTRACT

In this study, we examined how written language is taught in the early stages of written language development in a Model D school. To this end, nineteen sessions have been recorded in a 4-year-old classroom, a 5-year-old classroom, and a first-year Primary education classroom (age 6). We analyzed the teaching devices used in each session to teach written language and their characteristics. Through this qualitative study, forty-one teaching aids were identified and characterized based on eight criteria we constructed for this purpose.

Keywords: early literacy; didactics of written language; didactic devices.

1. SARRERA. 2. IDATZIZKO HIZKUNTZAREN HASIERAKO IRAKASKUNTZAREN PRINTZIPIO OROKORRAK. 3. DISPOSITIBO DIDAKTIKOAK. 4. HIZKUNTZA IDATZIA IRAKAS-OBJEKTU GISA. 5. METODOLOGIA. 5.1. Ikastetxea eta partaideak. 5.2. Corpusa. 5.3. Dispositibo didaktikoen analisia egiteko kategoria-sistema. 6. EMAITZAK. 7. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK. 8. ERREFERENTZIAK.

1. SARRERA

Hizkuntza idatzia irakastea erronka konplexua da etapa guztietan, besteak beste, testu idatziak eraginkortasunez irakurtzeak eta idazteak munduari buruzko zein hizkuntzari buruzko askotariko ezagutzak mobilizatzear gain, prozesu kognitibo ugari elkarrekin artikulatzea eskatzen duelako (Aldekoa Beitia & Ruiz Bikandi, 2009; Castles et al., 2018; Dolz & Gagnon, 2010; Guasch Boyé, 2009; National Reading Panel, 2000). Halaber, ez dugu ahaztu behar askotarikoak izan daitezkeela hizkuntza idatziaren praktika sozialak eta horietan erabiltzen diren idatzizko testu-generoak (Garro et al., 2025; Perez et al., 2021) zein idazketa- eta irakurketa-modalitateak (Eusko Jaurlaritza, 2024; Goigoux, 2016; Hernández y Hernández et al., 2018). Horrez gain, idatzizko testu askoren izaera hipertestualak, multisemiotikoak eta multimodalak (Ayala Pérez, 2018) handitu baino ez du egiten aipatutako konplexutasuna.

Irakas-objektu gisa hizkuntza idatziak duen hedaduraz gain, idatzizko hizkuntza irakasteko erronka areagotu egiten da ikasgela zeharkatzen duen aniztasunari erreparatzen diogunean. Izan ere, kontuan hartu behar dira alfabetatze-prozesua oztopa dezaketen askotariko arrisku-egoerak, hala nola, DMS-V (American Psychiatric Association, 2014) eskuliburuan aipatzen diren ikaskuntzaren nahasmendu espezifikoak edota ingurune alfabetatzaileetarako irisgarritasun mugatuak (Sagal Paucar & Carvajal Flores, 2022). Horrenbestez, idatzizko komunikazio-gaitasuna bizitza osoan zehar garatzen doa (Unesco, 2006).

Alfabetatze-prozesuan behe-mailako prozesu kognitiboen automatizazioa mugarri bihurtzen da (Gutiérrez-Fresneda, 2018; Wolf, 2018) hasierako alfabetatzea eta

alfabetatze aurreratua bereizteko. Behe-mailako buru-eragiketak modu automatikoan egiteak esan nahi du haurra gai dela hitzak jarioz eta modu autonomoan irakurtzeko eta idazteko. Hau da, irakurtzerakoan, gai dela modu azkarrean eta zehaztasunez hitzak deskodetu, hitzak ezagutu eta hitzen esanahira iristeko; eta idazterakoan ere gauza dela hitzak enuntziatu, kodetu eta eskuz modu ulergarrian idazteko. Behe-mailako buru-eragiketen automatizazioa gertatu artean hasierako alfabetatzeaz hitz egingo dugu, eta automatizazioa gertatu ostean, berriz, alfabetatze aurreratuaz.

Lan honetan, hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzari begira jarri gara, hasierako alfabetatzean hizkuntza idatzia ikasgelan nola irakasten den ezagutzeko. Harago, gure asmoa izan da hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntza sustengatzen duten printzipio teoriko eta metodologiko orokorrak aztertutako ikasgeletan nola gauzatzen diren ezagutzea. Horretarako, idatzizko hizkuntzaren hasierako irakaskuntzan hogeita bost urtetik gorako eskarmentua duten hiru irakasleren praxiari erreparatu diogu, eta idatzizko hizkuntza ikasgelan irakasteko abian jarri dituzten dispositibo didaktikoak (Morales et al., 2012; Toulou & Schneuwly, 2009) zeintzuk eta nolakoak diren aztertu dugu.

Hona hemen ikerketa-lan honen helburuak eta helburuei loturiko ikerketa-galderak:

1. helburua. Hizkuntza idatzia irakasteko irakasleek erabiltzen dituzten dispositibo didaktikoak ezaugarritzeko eta sailkatzeko irizpideak eraikitzea.
 1. ikerketa-galdera: Zein irizpide jarraitzen dituzte hizkuntza idatzia irakasteko ikasgeletan irakasleek abian jarri dituzten dispositiboek?
2. helburua. Hizkuntza idatzia irakasteko ikasgelan abiatu dituzten dispositibo didaktikoen inbentarioa osatzea.
 2. ikerketa-galdera. Zein antzekotasun eta ezberdintasun daude hizkuntza idatzia irakasteko irakasleek ikasgeletan abiatu dituzten dispositibo didaktikoen artean?

Jarraian, marko teorikoa azalduko dugu. Horretarako, lehenbizi, hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzaren printzipio orokorrak azalduko ditugu; ondoren, ikerketa honen muinean dauden dispositibo didaktikoak definitu eta ezaugarrituko ditugu eta, azkenik, hizkuntza idatziaren alderdi irakasgarriak zeintzuk diren azalduko dugu.

2. IDATZIZKO HIZKUNTZAREN HASIERAKO IRAKASKUNTZAREN PRINTZIBIO OROKORRAK

Gure ikerketa eta marko teorikoa hobeto ezagutzearen, idatzizko hizkuntzaren hasierako irakaskuntzaren gainean egun bizirik dirauten auzi didaktiko batzuk ekarriko ditugu. Argitu behar dugu auzi horiek ez direla lan honetako ikerketa-galderak; ikertu dugun eskolak hizkuntza idatzia irakasteko aintzat dituen printzipio teoriko eta metodologiko orokorretara hurreratzeko bidea baizik.

Honako hauek dira nabarmendu ditzakegun auziak: a) Noiz hasi behar du eskolak idazketa-sistema berariaz irakasten, kontuan hartuta kezka horren baitan alfabetatze goiztiarraren aldeko ahotsak (Jones & Christensen, 2022) zein aurkakoak (Suggate et al., 2013) daudela?; b) Oinarrizko Hezkuntzaren hasieran (6 urterekin), nolakoa izan behar du haurrari eskatu behar zaion gaitasun-mailak idatzizko komunikazioan, kontuan hartuta horrek baldintzatuko duela ikasgelan egingo den idatzizko hizkuntzaren erabilera curriculuma irakasteko eta ikasteko (Azorín Abellán, 2019)? Eta azkenik, c) Nola artikulatu behar da curriculumeko hizkuntza bakoitzean lan alfabetatzailea, aintzat hartuta zein den ikasle eleaniztunaren irteera-profila eta hizkuntzen didaktikarako aintzat hartuko den marko teorikoa eta metodologikoa (Dolz, 2019; Perez et al., 2021)?; eta d) Nola artikulatu behar da idazketa-sistemaren eta idatzizko testu errealean irakurketa eta idazketaren irakaskuntza, kontuan hartuta artikulazio hori egiteko marko teoriko-metodologiko desberdinak daudela (Goigoux, 2004; Ibarra & Bereziartua, 2011; Roncero Fernández et al., 2023)?

Arestiko galderak ikastetxearen proiektu curricularretan ebatzi ohi dira. Lehenengo auziari dagokionez, adibidez, aztertu dugun ikastetxeak bere egiten du euskarazko alfabetatze goiztiarra (Dávila, 1995). Horrek esan nahi du, hizkuntza idatziaren irakaskuntza eta ikaskuntza oinarrizko hezkuntza baino lehen hasten dela –goiztiarra– eta euskararen sistema alfabetikoa irakurtzen eta idazten ikasteko irakasten dela –euskarazkoa–. Argitu behar da euskarazko alfabetatze goiztiarrak oin hartzen duela hizkuntzen arteko interdependentziaren teorian (Cummins, 2003) eta euskara ardatz duen eleaniztasun gehigarrian (Perez et al., 2021). Lehenengoaren arabera, euskaraz hizkuntza idatziari buruz ikasitako hainbat alderdi beste hizkuntzetara transferi daitezke; eta bigarrenaren arabera, curriculum hizkuntzen irakaskuntza sustatzen da, betiere ikasleen etxeko hizkuntzak ordezkatu gabe. Euskarazko alfabetatze goiztiarrak, beraz, alfabetatze eleaniztuna (Eusko Jaurlaritza, 2024; Perez et al., 2021) du helburu. Izan ere, lehenbizi euskaraz alfabetatzen badu ere, ondoren, curriculumeko gainerako hizkuntzetan ere egiten du.

Oinarrizko hezkuntzaren hasieran haurrak idatzizko komunikazioan erakutsi behar duen gaitasunari dagokionez, ikastetxeak bere egiten du teoria psikogenetikoa (Ferreiro & Teberosky, 1979; Oihartzabal, 1992). Teoria horren arabera, lehenbizi agertuko dira irakurketa eta idazketa aurrealfabetikoak, eta ondoren, Lehen Hezkuntzako 1. zikloan zehar (6-7 urte), alfabetikoak. Hitzen irakurketa eta idazketa jariotsua, aldiz, Lehen Hezkuntzako 2. zikloan zehar (8-9 urte) landuko da. Horrek ez du esan nahi, dena den, adin goiztiarragoetan haur batek lortu ezin duenik hitzak jarioz irakurtzea eta idaztea, bereziki, behe-mailako buru-eragiketetan berariazko entrenamendua jaso baldin badu, edota ingurune alfabetatzaile aberatsean murgilduta bizi eta irakurtzeko zein idazteko ohitura sortu baldin badu.

Idazketa-sistemaren eta idatzizko testu errealean irakurketaren eta idazketaren irakaskuntzaren artikulazioari dagokionez, Ibarra eta Bereziartua (2011) adituen iritziz, bi dira joera nagusiak: a) metodoen ikuspegia (Braslavsky, 1962), eta b) ikuspegi eraikitzaile eta funtzionala (Díez Vegas, 2004; Ferreiro & Teberosky, 1979).

Azken joera horrek ezagutzaren teoria eraikitzailean (Piaget, 1969/2001; Vigotsky, 1934/1973) eta hizkuntzen ikuspegi komunikatiboan (Halliday, 1978/1982; Hymes, 1974) oin hartzen du. Izaera funtzional eta komunikatiboari dagokionez, interakzionismo soziodiskurtsiboak (ISD) (Bronckart, 2004) eskaintzen duen marko teoriko-metodologikoaren bidez gorpuztu daiteke. Ikuspegi soziodiskurtsiboarentzat, testua da hizkuntzen irakaskuntzan eta ikaskuntzan oinarritzko unitatea eta testu generoak dira hizkuntzen irakaskuntzan berariaz landu behar diren oinarritzko objektuak (Dolz & Gagnon, 2010; Dolz & Schneuwly, 1997).

Metodoetan oinarritutako ikuspegiaren arabera, haurrak idazketa-sistemaren instrukzio esplizituarekin lortuko du behe-mailako buru-eragiketetan trebatzea. Instrukzio esplizitutzat jo ohi da kodetze- eta deskodetze-eragiketetan trebatzeko, hasieratik bukaeraraino eta epe jakin batean, aldezturik irakatsi beharreko edukiak modu zehatz batean sekuentziaturik dituen edozein irakaskuntza-metodo (Stockard et al., 2018). Helburua da, ahalik eta azkarrena trebatzea haurra kodetzen eta deskodetzen, eta behin eragiketa horietan trebatu denean, testu errealekin praktikan jartzea. Aipatutako metodoak ditugu, esate baterako, sintetikoak, analitikoak eta mistoak (Braslavsky, 1962). Ikuspegi horren arabera, lehenbizi idazketa-sistema ikasi behar da, eta ondoren, irakurritakoaren ulermenean eta idazketaren adierazkortasunean trebatu.

Ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalaren arabera, berriz, haurrak idazketa-sistema ikasiko du idatzizko testu errealean ulermen- eta ekoizpen-prozesuetan murgiltzearen poderioz. Izan ere, testuak ulertzeko eta ekoizteko ahalegin horretan, haurrak arreta bideratu ahal izango du idazketa-sistemaren osagaietara eta horien erabilera-arauetara. Ikuspegi honen arabera, aldi berean ikasten dira idazketa-sistema eta testu idatziak irakurtzen eta idazten, edo nahiago bada, testu-generoen irakurketa eta idazketa (Díez Vegas, 2004; Fons Esteve, 2004).

Bada ahotsik idazketa-sistemaren instrukzio esplizituari tarte handiagoa eskaini behar zaiola aldarrikatzen duenik (Castles et al., 2018; Cuetos et al., 2019; Ibarra, 2008; NRP, 2000), eta aldi berean, bada ahotsik instrukzio esplizituak haurrari ekar diezazkiokeen egoera kaltegarriez ohartarazten duenik (Suggate et al., 2013). Erdi-bidean, badira proposamenak idazketa-sistemaren instrukzio esplizitua testuinguru komunikatibo errealean ez ezik, ikasleen ongizatea zaintze aldera, modu ludiko batez ere egitea proposatzen dutenak (McLane & McNamee, 1999).

Ikuspegi horietatik eraginkorrena zein ote den oraindik eztabaida askoren iturburu da (Sánchez & Santolària, 2020). Izan ere, ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalak aukera ematen du idazketa-sistemearekin batera gaitasun diskurtsiboak ere garatzeko (Villanueva & Fornieles, 2015). Aitzitik, ikaskuntzarako zailtasunak dituzten haurren kasuan, ikerketek iradokitzen dute idazketa-sistemaren instrukzio esplizitua behar-beharrezkoa dela (Cuetos et al., 2019; González-Valenzuela & Martín-Ruiz, 2017). Gauzak horrela, ikasgeletan dagoen aniztasunari erantzun nahian, bi ikuspegiak uztartzen dira elkarren osagarriak direlakoan (González et al., 2009).

Idatzizko hizkuntzaren hasierako irakaskuntzaren didaktikako hainbat printzipio ekarri ostean, printzipio horiek ikasgelan gauzatzeko irakasleak baliatzen dituen dispositibo didaktikoak nola ulertzen ditugun azalduko dugu.

3. DISPOSITIBO DIDAKTIKOAK

Irakaslearen eginbiderik behinena da irakaskuntza-ikaskuntza testuinguruak eskaintzea, ikasleak irakas-objektua –curriculumeko edukia¹– beregana dezan. Aipatutako irakaskuntza-ikaskuntza testuinguru horiek dira dispositibo didaktikoak (Dolz & Gagnon, 2010; Schneuwly, 2009b). Testuinguru horietan, irakasleak irakas-objektua aurkeztuko dio ikasleari, eta aldi berean, objektua arakatu eta harekin esperimentatzeko aukera ere eskainiko dio. Era horretan, ikasleak askotariko gogoetak egin ahal izango ditu eta objektuaren gaineko ezagutza osatuagoa eta zuzenagoa eraikitzeke aukera izango du (Toulou & Schneuwly, 2009). Antzera mintzatzen dira Morales, Lenoir eta Jean (2012) nahiz eta nabarmentzen duten dispositibo didaktikoak elkarreragin sozialerako eta lankidetzarako espazio bat ere izan behar duela. Izan ere, ikaskuntzarako esanguratsuagoa eta eraginkorragoa gertatuko da modu dialogikoan eta elkarlanean egiten bada (Murphy et al., 2009).

Dispositibo didaktiko esapidea erabili dugu didaktikaren teoria antropologikoaren (Chevellard, 1997) baitan erabili ohi den *dispositif didactique* kontzeptuaren balio-kide gisa. Gaztelaniaz *dispositivo didáctico* (Bosch & Gascón, 2007) izendatzen da eta ingelesez zuzeneko itzulpenik ez duen arren, lan honetarako gertukoena iruditzen zaigu *didactic device* (Ligozat & Almqvist, 2018) terminoa.

Darabilgun terminoa edozein dela, nabarmentzekoa da *dispositibo didaktiko* kontzeptuak hiru dimentsio biltzen dituela: a) ezagutzaren, irakaslearen eta ikaslearen arteko erlazioa; b) testuinguru curricularra eta instituzionala; eta c) irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuaren barruan, ezagutzaren, irakaslearen eta ikaslearen arteko harremana ahalbidetzen dituzten baliabide edo lanabes didaktiko sorta (Ligozat & Almqvist, 2018).

Jatorrian, dispositibo didaktikoak ikasgelaren testuinguruan kokatzen baziren ere, kontzeptuak bilakaera handia izan du (Bosch & Gascón, 2007). Bilakaera horren ondorioz, dispositibo didaktikoak ikasgelaren dimentsioa gainditu du. Gaur egun, irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren ikuspegi sistemiko bat eskaintzen du. Izan ere, dispositibo didaktiko batek barne biltzen du ingurune instituzional, arkitektoniko eta soziokulturala, zeinetan indar teknologiko, politiko eta ekonomikoaren eraginpean, elkarrekin-tzan diharduten ikasleak, irakasleak eta administrariak (Bello Lozano et al., 2021).

1 *Eduki* hitza ulertu behar dugu Konpetentzietan Oinarritutako Hezkuntzaren Markoaren ikuspegitik. *Konpetentzia* batean aurkituko ditugu batetik, ikasleen egunerokoan sor daitekeen egoera erreal eta konplexu bat modu eraginkorrean ebatzi ahal izateko, ikasle batek aktibatu behar dituen ezagutzazko, prozedurazko zein jarrerazko edukien eta balioen multzoa, eta bestetik eduki eta balio horiek guztiak artikulatzeko gaitasuna.

Lan honetan, dena den, irakasleak ikasgelan abiatzen dituen dispositibo didaktiko bakoitzak hizkuntza idatziaren zein alderdi egiten dituen irakasgarri aztertu nahi izan dugu, ahaztu gabe, ikertu dugun ikastetxea testuinguru soziokultural, linguistiko eta juridiko jakin batean jazotzen dela, aztergai izan dugun ikastetxea ezaugarritzerakoan ikusi ahal izango dugunez (ikus 5.1. atala, 14. or.).

Dispositibo didaktiko bakoitzak idatzizko hizkuntzaren zein alderdi egiten dituen irakasgarri aztertzeko, ezinbestekoa da irakurketan eta idazketan parte hartzen duten buru-eragiketei erreparatzea. Izan ere, dispositibo didaktikoaren bidez ikaslearengan aktibatu nahi diren buru-eragiketen arabera, hizkuntza idatziaren alderdi batzuk ala beste batzuk bihurtuko dira langai.

Dispositibo didaktikoek bere baitan honako lau dimentsio hauek biltzen dituzte (Schneuwly, 2009b; Schneuwly et. al., 2005; Toulou & Schneuwly, 2009): 1) dimentsio krogenetikoa, dispositiboaren denboralizazioa –hasiera, garapena eta itxiera– zehazten duena; 2) dimentsio mesogenetikoa, ikasleen eta irakasleen rolak eta jokaerak zehazten dituen; 3) dimentsio topogenetikoa, espazio fisikoaren antolamendua eta erabilerak zehazten duena eta, azkenik, 4) lanabes didaktikoen diseinuari eta erabilerari lotutako dimentsioa.

Lanabes didaktikoak hiru motatakoak izan daitezke (Schneuwly, 2009b): a) lanabes didaktiko orokorrak, b) eskola-diziplina jakin baten didaktika espezifikoarekin lotzen direnak, eta c) irakasleak ikasgelan darabilen ahozkoa eta diseinatzen duen elkarrekintza.

Irakasleak bere berbaldiari esker, ikasgelan honakoa lor dezake: a) kontsigna baten bidez adieraztea ikasleari zer egin behar duen, zein helbururekin eta nola gauzatu beharko duen –dispositiboa abian jartzea–; b) ikasleek objektuaren gaineko esplorazioa, esperimentazioa eta gogoeta bideratzea eta laguntzea –barne-erregulazioak zein erregulazio lokalak–; c) objektuaren alderdiren baten garrantzia nabarmentzea eta finkatzea, ikasleek arreta berezia eskain diezaioten–instituzionalizazioa– eta d) memoria didaktikoa sortzea eta aktibatzea, aurrez ikasitakoarekin ikasleak loturak egin ditzan.

Lau ekintza horiek ditugu irakaslearen oinarritzko keinu didaktikoak (Schneuwly, 2009b). Horiez gain, badira keinu didaktiko espezifikoak, edo, gure kasuan, idatzizko hizkuntzaren didaktika espezifikoak bere-bereak dituenak (Aeby-Daghé & Dolz, 2008). Argitu dezagun keinu didaktikoen espezifikotasuna etor daitekeela ikastetxearen hezkuntza-proiektutik, zein ikasgelaren eta ikastaldearen ezaugarrietatik ere (Perez, 2014). Izan ere, ez dugu ahaztu behar, dispositibo didaktiko oro kokatzen dela ingurune didaktiko jakin batean (Brousseau, 2007), eta ondorioz, ikastetxearen hezkuntza-proiektuekin lerrotuta egon behar duela.

Dispositibo didaktikoari esker, ikasleak irakas-objektua beregana dezan, ezinbestean zaindu beharko du objektua ikasle guztientzat irisgarri eta ikasgarri izango dela. Horrek berarekin dakar irakas-objektuaren hedadurari eta konplexutasunari erreparatu beharra.

Ildo horretatik, hedadura zabaleko irakas-objektuak eskatzen du askotariko ezagutzak, prozedurak jarrerak eta balioak aldi berean aktibatzea eta artikulatzea, baina egon litezke ezagutza edota prozedura gutxi batzuk artikulatzea baino eskatzen duenik ere, eta ondorioz, hedadura apalagokoak izango direnak (Jacquin, 2009; Schnewly, 2009a). Irakas-objektu jakin batean uztartzen diren edukien kopurua eta aniztasuna zenbat eta handiagoa izan, orduan eta hedadura zabalagoa izango du irakas-objektuak. Ez da kontu hutsala irakasleak hautatzen duen irakas-objektuaren hedadura, horren baitan egongo da-eta objektuaren irisgarritasuna eta objektua esanguratsua izatea ikaslearentzat. Gainera, keinu didaktikoen bidez, irakasleak aukera du irakas-objektuaren hedadura ikaslearen ezaugarrietara eta uneko beharretara egokitzeko. Beste era batera esanda, keinu didaktikoen bidez, irakasleak aukera du irakas-objektua deseraikitzeo eta berreraikitzeo.

Irakas-objektua irisgarria izateko, ikaslearen garapen hurbileko eremuan (Vigotsky, 1973) kokatua egon behar du. Horretarako, ordea, segidako irizpideak bete beharko dira: a) irakasleak ondo ezagutu beharko du irakas-objektua –ikuspegi epistemologikoa–, b) ondo ezagutu beharko du haurrek nola ikasten duten irakas-objektua –ikuspegi psikodidaktikoa–, c) zein den ikasle bakoitzaren garapen eremu erreala (Vigotsky, 1973) eta d) zein baldintzek errazten duten irakas-objektuaren ikaskuntza –ikuspegi psikodidaktikoa–. Ezagutza horri guztiari esker, irakaslea gauza izango da xede duen irakas-objektua deseraikitzeo hedadura apalagoa duten irakas-objektuetan edota, kontrara, hedadura zabalagoa eta globalagoa duten objektuetan berreraikitzeo.

Irakas-objektuaren irisgarritasuna zaintzeko, nagusiki hiru keinu didaktiko nabarmendu behar ditugu. Alde batetik, dispositibo didaktikoa abiatzen duen kontsigna dugu, irakas-objektua aurkezten eta izendatzen den unea eta, horrenbestez, zehazten duena nolakoa den irakatsi nahi den objektuaren hedadura. Bestetik, erregulazio lokalak eta barne erregulazioak ditugu. Biek dute helburu objektua irisgarriagoa egitea. Erregulazio lokalen bidez, irakasleak lanabes didaktiko gehiago eskainiko dizkio ikasleari dituen ezaugarri eta beharren arabera, baina beti ere, irakas-objektuaren hedadura aldatu gabe. Aitzitik, barne-erregulazioekin, irakas-objektua beraren hedadura handitu ala txikitu egiten du irakasleak, aldamiatze-laguntza handitu gabe eta ikaslearen lan autonomoari eutsiz (Schnewly, 2009b).

Guztiarekin ere, argitu behar dugu gure ikerketak arreta berezia jarri diola dispositibo didaktikoetan ikasleak hizkuntza idatzia erekin egin behar duenari, hor antzeman daitezke-eta zeintzuk izango diren aktibatu beharko diren ezagutzak, prozedurak eta jarrerak.

4. HIZKUNTZA IDATZIA IRAKAS-OBJEKTU GISA

Idatzizko hizkuntzaren baitan irakasgarri diren alderdiak identifikatzeko, gomenagarria da ekartzea Vigotskyk (1973) egin zuen oinarrizko bereizketa. Autoreak bi dimentsio nagusi bereizi zituen idatzizko hizkuntzaren barruan: alde batetik,

idazketa-sistema eta, bestetik, hizkuntza idatzia. Lehenengo dimentsioak hotsak modu grafikoan adierazteko sistemari aipamen egiten die, eta bigarrenak hizkuntza idatziaren bidez egin ohi den komunikazio geroratuari eta elaboratuari egiten dio erreferentzia. Izan ere, baliabide linguistiko ezberdinak erabiltzen dira aurrez aurreko ahazko komunikazioan eta idatzizko komunikazio geroratuan eta elaboratuan (Larringan & Ozaeta, 2011; Miller & Weinert, 2002).

Ikerketa honetan, Vigotskyk eginiko oinarritzko bereizketa horretatik harago, Goigouxen (2016) proposamena hartu dugu aintzat, xehetasun handiagoz aletzen duelako idatzizko hizkuntzaren barruan bereiz daitezkeen dimentsioak eta irakasgai diren alderdiak. Autoreak bost dimentsio nagusi bereizten ditu: 1) hitzen irakurketa eta idazketa, 2) testuen irakurketa ulerkorra, 3) testuen idazketa adierazkorra, 4) gramatika eta 5) idatzizkoaren kultura.

Asko dira idazteko eta irakurtzeko erabili beharreko ezagutzak, prozedurak eta jarrerak. Hizkuntza idatziaren alderdi irakasgarriak biltze aldera, hainbat hurbilpenetan oinarritu gara; arestian aipatu dugun Goigouxen (2016) bost puntuko proposamena aintzat hartu dugu, eta orobat *National Reading Panel* (2000) txostena; baita ikuspegi soziodiskurtsiboa (Bronckart, 2004; Dolz & Schneuwly, 1997; Dolz & Gagnon, 2010) ere.

Goigouxen (2016) proposamena interesgarria deritzogu hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzari begira dagoelako eta hizkuntza idatzia bezalako objektu zabala bost dimentsio nagusitan aletzen duelako. Horrek bidea zabaldu digu, dimentsio bakoitzaren barnean bil daitezkeen alderdiak identifikatzeko.

National Reading Panel (2000), berriz, bost dira irakurketari dagokionez berariaz landu beharreko alderdiak: a) kontzientzia fonologikoa, b) kontzientzia fonografikoa, c) jariotasuna, d) hiztegia eta e) testuen ulermena.

Erreferentzia bi horiek aintzakotzat ditugu, behe-mailako prozesuen berariazko trebakuntzari garrantzia handia ematen badiote ere, argi adierazten dutelako behe-mailako prozesuak ez direla aski testu idatziak ulertu eta ekoizteko.

Hirugarren erreferentziari dagokionez, nabarmendu dezagun zerrenda horretan badela zeharkako elementu bat hizkuntza idatziaren dimentsio guztiak bustitzen dituen: testu-genericoa. Hori horrela, ikuspegi soziodiskurtsiboa (Bronckart, 2004; Dolz & Gagnon, 2010; Dolz & Schneuwly, 1997) baliatu dugu.

Guztiak aintzat hartuz, 1. taula ondu dugu.

1. taula. Hizkuntza idatziaren alderdi irakasgarriak

A. Idazketa-sistema	A.1. Sistema alfabetikoa	Printzipio alfabetikoa
		Alfabetoko hizkien izena eta hurrenkera ezagutu, eta buruz ikasi.
		Jakin hizkiek sortzen dituztela silabak, eta silabek hitzak.
		Hizki larriak eta xeheak ezagutu.
		Inprimatutako letren identifikazioan trebatu.
		Kontzientzia fonologikoa
		Errimak identifikatu.
		Hitzak silabatan banatu (kontzientzia silabikoa).
		Silabak fonematan banatu (kontzientzia fonemikoa).
		Kontzientzia fonografikoa (kodetze eta dekodetzea)
		Grafemen eta fonemen arteko erlazioak ezagutu (kontzientzia fonografikoa).
		Salbuespenak ezagutu (ortografia sakoneko hitzak ezagutu).
		Aho-motrizitatea
		Fonema, silaba, hitzak ondo ahoskatu elementu prosodikoak aintzat hartuta.
		Eskuzko idazketa (kaligrafia) eta mekanografia
		Mugimendu-prozesuari loturiko alderdiak: alderdi grafomotoreak eta kaligrafikoak idazketa bertikalean eta horizontalean: testuaren norabidea, trazuaren norabidea, hitzen arteko tarteak, orrialdearen espazioaren kudeaketa eta abar.
		Ergonomia: nola heldu euskarria eta idazteko gailua, nola eseri mahaian...
		Teklatu bidezko idazketa (ikusmenezko eta ukimenezko mekanografia)
		Puntuazio-ikurrak
		Puntuazio-ikurren izena eta funtzioa ezagutu.
	A.2. Hitzen irakurketa eta idazketa	Hitzen irakurketan inplikaturiko behe-mailako buru-eragiketak
		Deskodetu.
		Hitzak ezagutu.
		Lexikorako irispidea (kontuan hartuta hitzak esaldian duen lekua eta enuntziazio-egoera).
		Hitzen idazketan inplikaturiko behe-mailako buru-eragiketak
		Hitza enuntziatu.
		Kodetu (modu alfabetikoan/ortografikoan).
		Hizkiaren adierazpen grafikoa modu argian markatu (eskuz edo teklatuarekin).
		Jariora (irakurketa- eta idazketa-abiadura)
		Irakurketaren eta idazketaren behe-mailako prozesu kognitiboak automatizatu.

B. Testuen irakurketa ulerkorra	Irakurri aurretiko jarduerak
	Irakurketan inplikaturiko goi-mailako buru-eragiketak: • Egoera komunikatiboa ezaugarritu eta irakurketaren helburuak ezarri. • Irakurriko den testua zein moldekoa den ezagutu. • Irakurketa-prozesua antolatu (epeak, lekua, euskarriak, laguntza baliabideak eta abar erabaki).
	Irakurri bitarteko jarduerak
	Hitzen irakurketa jariotsua.
	Irakurketan inplikaturiko goi-mailako buru-eragiketak: • Lehen mailako eta bigarren mailako ideiak identifikatu. • Itxaropenak egin. • Iragarpenak egin. • Inferentziak eratu. • Hipotesiak eratu. • Ulermen arazoak identifikatu (metaulermenak). • Irakurketa-prozesua berrantolatu.
	Ahots gora irakurri elementu prosodikoak, harreman fonografikoak eta ortografikoak zainduz.
	Irakurri osteko jarduerak
	Testuaren informazio esanguratsuen laburtu eta birformulatu (laburpenak, eskemak, buru-mapak eta abar egin).
	Testuaren informazioa norberak dituen ezagutza eta sinismenekin alderatu, eta ezagutza-eskema eta iritzi osatuagoak eta elaboratuagoak egin, eta galdera berriak identifikatu. Testuaren informazioaren kalitatea baloratu.
	Irakurketari esker sortu diren iritzi eta ezagutza berriak besteei ahoz zein idatziz adierazi.
C. Testuen idazketa adierazkorra	Plangintza-prozesuak
	Idazketan inplikaturiko goi-mailako buru-eragiketak: • Egoera komunikatiboa ezaugarritu eta idazketaren helburuak ezarri. • <i>Testu-generoa</i> hautatu. • Ideiak sortu eta testu-plana osatu. • Idazketa-prozesua antolatu (epeak, lekua, idazgailuak, euskarriak eta abarrak).
	Testugintza-prozesuak (testuratzea)
	Idazketan inplikaturiko goi-mailako buru-eragiketak: • Enuntziatu.
	Hitzen idazketa jariotsua (eskuz edo teklaturaz)
	Berrikustapen-prozesuak eta edizioa
	Idatzitakoa irakurri, zuzendu eta ondu.
D. Gramatika	Behin betiko zirriborroa editatu.
	Perpaus-mailako gramatika
	Perpaus-mailako gramatika esplizituaren oinarritzko hiztegi terminologikoa ezagutu.
	Testu-mailako gramatika
	Testu-gramatika esplizituaren oinarritzko hiztegia ezagutu.

E. Idatzizkoaren kultur dimentsioak	Kultur eta hizkuntza-komunitatearen praktika idatziak
	Idatzizkoaren praktika sozialak.
	Testu-generoak.
	Haur eta Gazte literatura
	Haur eta Gazte literatura ezagutu, eta atsegin-iturri gisa irakurri.
	Irakurzaletasuna eta idazaletasuna
	Hizkuntza idatziarekiko eta testu idatziek diotenaren gaineko interesa izan.
	Norbere kultur komunitatean dauden praktika idatzietan parte hartzeko interesa izan.
	Irakurketaren eta idazketaren bidez atsegina bilatu.
	Irakurtzeko eta idazteko ohiturak garatu (irakurzaletasuna eta idazaletasuna).
	Irakurle eta idazle gisa norberak duen autokontzeptua eta autoestimua eraiki.
	Idatzizko kulturarekiko begirada kritikoa
	Gure komunitatean errotutako idatzizkoaren praktikak eta kultura idatziak gugan eta gizartean duen eraginaren gaineko gogoeta kritikoa egin.

Osatu dugun taulari esker, errazago identifikatu eta ezaugarritu ahal izan ditugu ikasgelan behatutako dispositibo didaktikoek xede duten irakas-objektua. Argitu behar dugu taulan zerrendatzen diren edukien progresioa irakasle bakoitzaren baitan egongo dela, aintzakotzat hartzen duen marko teoriko eta metodologikoaren arabera.

5. METODOLOGIA

Metodologia kualitatiboan oinarritzen den ikerketa honek, hizkuntza idatzia irakas-teko ikasgelan abian jartzen diren dispositibo didaktikoak ezaugarritzea du helburu. Jasotako bideo-grabazioetatik kanpo behaketa (Ruiz Olabuénaga, 2012) bidez bildu dira datuak. Kanpo behaketak ezaugarri hauek bete ditu: programatua, naturala, zuzenekoa, indibiduala, ez-parte hartzailea eta egituratua. Bestalde, ikerketa-kualita-tiboaren alderdi etikoak (Flick, 2015) zaindu dira. Izan ere, grabazioak ikasgelan egin ahal izateko baimenak sinatu dira –baimen informatua–; ikastetxearen, irakasleen eta ikasleen datuak anonimizatu dira eta grabazioak ez dira publiko egin –konfidentzial-tasuna–; ikerketaren emaitzak ikastetxeko irakasleekin partekatu dira kontraste lana egiteko –datuen zehaztasuna eta zintzotasuna–; eta prozesu osoan zehar errespetuzkoa eta konfiantzazkoa izan da ikertzaileen eta parte-hartzaileen arteko harremana –par-te-hartzaileen ongizatearen zaintza–, hainbat urteetako elkarlana tarteko, ikertzaileak prestatzaile lanetan aritutakoak baitziren klaustroarekin aldez aurretik.

Honako alderdietan jarriko dugu arreta orain: ikerketa gauzatu den ikastetxean eta portaideengan (5.1. atala), ikerketako corpusean (5.2. atala) eta emaitzen analisia egi-teko eraikitako kategorio-sisteman (5.3. atala), dispositibo didaktikoak identifikatzeko, ezaugarritzeko eta sailkatzeko eratu dugun kategorio-sisteman, hain zuzen.

5.1. Ikastetxea eta partaideak

Ikerketa gauzatu den ikastetxea Euskal Autonomia Erkidegoan dago, 50 urtetik gorako historia duen ikastola da, eta 1993. urteaz geroztik sare publikoko ikastetxea da. Testuinguru eleaniztunean egiten du lan; izan ere, curriculuma nagusiki euskaraz irakasten den arren, gaztelania eta ingelesa arlo gisa ere irakasten dira; eta bestetik, jatorri etorkina duten ikasleen eraginez, ikastetxeko hizkuntzak aipatu ditugunak baino gehiago dira.

Ikerketa honen eskola-testuingurua hobeto zehazteko, taulan bildu ditugu datu hauek: a) ikastetxearen datu orokorrak; b) ikastetxearen hizkuntza-proiektua; eta c) ikastetxeko hizkuntza eta kultur aniztasuna (ikus 2. taula)².

2. taula. Ikastetxearen ezaugarriak

Ikastetxearen datu orokorrak	
Kokapena	Hamar mila biztanle baino gehiago duen auzoa. Eremu misto erdalduna.
Hezkuntza Sarea	EAEko Hezkuntza Legea.
Hezkuntza-eskaintza	Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza.
Egoitzak	Bi egoitza.
Lerroak	Bina lerro ikasmaila guztietan.
Helburuak eta izaera	Auzokoa eta auzoarentzat izatea.
	Auzoa euskalduntzeko eragile garrantzitsua izatea.
	Euskal Curriculuma garatzea.
	Ikasle euskaldun eleanitzak sortzea.
	Hezkidetza bultzatzea.
	Jasagarritasunaren aldeko konpromisoa sustatzea.
	Publikoa, laikoa eta politikoki definitu gabea.
Maila Sozio Ekonomikoa eta kulturala (ISEK)	Ertain altua: 3
Ikastetxearen hizkuntza-proiektua	
Hizkuntza proiektuaren markoa eta hizkuntzen irteera-profila	Euskara ardatz duen eleaniztasun gehigarria.
	Tokiko hizkuntzetan B1 maila hizkuntza trebetasun guztietan, eta atzerriko hizkuntzan A2 maila.
Irakasteredua	D eredua.
Programa elebidunak	Mantentze- eta murgiltze-programetako ikasleak nahasten dira ikasgelan.
Hizkuntza-sustapenerako programa osagarriak	Eleanitz proiektua.
	Euskaraldia ekimena.
	Ongi etorri ikastolara proiektua.
Hasierako alfabetatze-eredua	Euskarazko alfabetatze goiztiarra.

2 Datuok udalerriko euskara-sailaren zein ikastetxearen web-orritik hartuak ez ezik, ikastetxeko zuzendaritzak berak eskainitakoak ere badira. Ikastetxearen anonimatua zaintzearren ez ditugu ikastetxearen iturriak aipatzen.

Ikastetxeko hizkuntza- eta kultur aniztasuna	
Jatorri etorkina duen ikasleriaren ehunekoa	Orotara: % 26.
	Ikasmaitatik ikasmailara alde esanguratsuak daude ehunekoari dagokionez.
	Jatorri etorkina duten ikasleen % 67k du gaztelania familia hizkuntza.
Herrialdeak	25 herrialde.
Hizkuntzak	16 hizkuntza.
Euskarazko ezagutza-maila gurasoen artean	Biak euskaldunak: % 47
	Bakar bat euskalduna: % 20
	Biak euskaragabeak: % 32
	Ikasmaitatik ikasmailara alde esanguratsuak daude ehunekoei dagokienez.

Nabarmentzekoa da ikastetxea kokatuta dagoen udalerriko Euskara Sailaren arabera, ikastetxea dagoen auzoan euskaldunen proportzioa % 39koa dela eta, horrenbestez, eremu misto erdalduntzat jo daiteke (Donostiako Euskara Zerbitzua, 2025b). Euskararen erabilera, berriz, % 14koa da (Donostiako Euskara Zerbitzua, 2025a). Ikastetxean, euskara lehen hizkuntza duten haurren proportzioa % 67koa da. Hortaz, esan daiteke ikastetxearen errealitate soziolinguistikoa auzokoa baino euskaldunagoa dela. Jatorri etorkina duten ikasleen proportzioa ikastetxean, bestalde, % 26koa da, eta horietatik gehienek gaztelania dute lehen hizkuntza.

Ikastetxeak D eredia eskaintzen du bakarrik eta mantentze- eta murgiltze-programetako haurrak nahasten ditu ikastaldeetan. Alfabetatze-ereduari dagokionez, euskarazko alfabetatze goiztiarra bere egiten du.

Ikastetxearen hautaketa prestakuntza baten testuinguruan kokatu behar da. Izan ere, hizkuntzen irakaskuntzan klaustroa trebatzeko helburuarekin, ikerlariak prestatzaile-lanetan aritu ziren irakasleen prestakuntza gogoetatsuak (Perez et al., 2021) eskaintzen duen markoaren barruan. Prestakuntza horren harira, ikasgelako praktika errealaren azterketa egin behar izan zen eta, horri esker, ikerketa honetarako bidea zabaldu zen.

Partaideei dagokienez, ikerketa honek ikastetxe bereko hiru irakaslek ikasmaila ezberdinetan hizkuntza idatzia irakasteko egindako lana izan du aztergai: Haur Hezkuntzako (hemendik aurrera HH) laugarren eta bosgarren mailetan egindako lana eta Lehen Hezkuntzako (hemendik aurrera LH) lehen mailan egindako lana, hain zuzen ere. Hiru ikasgeletan ikasleen heren batentzat euskara bigarren hizkuntza da.

Irakasleei dagokienez, esan behar dugu hirurek hogeita bost urtetik gorako eskarmentua dutela euskarazko alfabetatze goiztiarrean. 1970eko hamarkadan ikastolen mugimenduaren eskutik euskarazko hezkuntzak izan zuen zabalkundea ezagutu zuten, baita orduko proiektu pedagogikoa ere. Era berean, ordutik hona Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza-sistemaren barruan egon diren askotariko aldaketak ere ezagutzen dituzte.

Hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntzari dagokionez, azpimarratzekoa da ikas-tetxeak ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalaren alde egitea erabaki zuenean, klaustroak Myriam Nemirovskyrekin egin zuen prestakuntzan parte hartu zutela. Ikerlariak alde aurretik eskaini zuten prestakuntzan ere parte hartu zuten hirurek.

5.2. Corpusa

HH 4 urtekoen eta 5 urtekoen gelan 7na saio grabatu dira, eta LHko lehen mailan 12 saio. Guztira, 19 saio. Ordutara ekarrita, 15 ordu grabatu dira, eta horietatik 6 ordu HHn eta 9 ordu LHn. Grabazioen egutegia irakasleekin adostu zen. Grabazio batzuk ikasturtearen lehen hiruhilekoaren amaieran egin ziren (abendua), eta beste batzuk bigarren hiruhilekoaren lehen zatian (urtarrila eta otsaila). Horrek esan nahi du, grabazioak egin ziren sasoian ikasleek egokitzapen-aldia eginga zutela eta ikasturteko programazioan jasotako zenbait lanketa ere eginak zituztela.

Datuak jasotzeko, irakasleei ohi bezala jarduteko esan zaie, haien egunerokoan egi-ten duten lanera al bait gehien hurbiltzeko. Bildutako datuen trataerari dagokionez, Genevako Unibertsitateko GRAFE ikerketa-taldeak grabazio bidezko datuak trata-tzeko eta laburtzeko erabiltzen duen prozeduran (Schneuwly et al., 2005) oinarritu gara.

5.3. Dispositibo didaktikoen analisisa egiteko kategoria-sistema

Bideo-grabazioetan jaso diren askotariko dispositibo didaktikoen artean, idatzizko hizkuntzaren irakaskuntzarekin lotura dutenak soilik hautatu dira, hau da, idatzizko hizkuntzaren alderdiren bat garatzea helburu dutenak. Horiek identifikatzeko, marko teorikoan adituek hizkuntza idatzia irakasteko bereizi dituzten alderdi irakasgarriak aintzat hartu dira eta corpusean behatutakorekin osatu da.

Dispositibo didaktikoak ezaugarritzeko osatu dugun kategoria-sistemari dagokionez, argitu behar da kategoria-sistema ikerlariak sortu dutela berariaz ikerketa honetarako. Horretarako, hala ere, bi norabide hartu dira. Batetik, marko teorikoa eta, bestetik, bideo-grabazioetan behatutakoa ere aintzat hartu da.

3. taulak erakusten du zeintzuk izan diren hizkuntza idatzia irakasteko dispositiboak identifikatzeko eta ezaugarritzeko osatu dugun kategoria-sistema. Kategoria horiek bi dimentsio nagusitan bildu dira. Lehenak dispositibo didaktikoaren osaerari egiten dio erreferentzia eta bigarrenak, berriz, dispositibo didaktikoa ikasleen garapen hurbilera iristeko, irakasleak erabiltzen dituen estrategia didaktikoei. Guztira zortzi kategoria sortu dira: a) irakas-objektuaren osaeraren berri ematen dutenen artean bost kategoria bildu ditugu eta b) irakas-objektua irisgarri egiten duten estrategien artean, hiru. Kate-goria bakoitzak, bere baitan, adierazleak izango ditu, irizpide-ezaugarritzaile bihur-tzen dituenak.

3. taula. Dispositibo didaktikoak ezaugarritzeko kategoria-sistema

Dimentsioak	Kategoriak	Adierazleak
1. Objektuaren osaera	1.1. Komunikazio-modalitatea	1.1.1. Idazketa-sistema alfabetikoaren unitate grafikoaren eta baliokide fonetikoaren esplorazioa eta esperimentazioa
		1.1.2. Letreiatzea
		1.1.3. Hitza ezagutzea
		1.1.4. Ahots gorako irakurketaren entzuketa
		1.1.5. Ahots gorako irakurketa
		1.1.6. Isilpeko irakurketa
		1.1.7. Idazketa kaligrafikoa
		1.1.8. Kopiatzea
		1.1.9. Ikaslearentzako diktaketa
		1.1.10. Irakaslearentzako diktaketa
		1.1.11. Idatzizko ekoizpena
		1.1.12. Idatzizkoari loturiko ahozko ekoizpena
	1.2. Idazkia	1.2.1. Idazketa-sistema alfabetikoaren unitate grafikoak eta fonetikoak
		1.2.2. Hitza / izen-sintagma
		1.2.3. Perpausa edo testu antolatzailearik ia ez duen testua
		1.2.4. Testu antolatzaileen bidez antolatutako testua
	1.3. Testuinguru komunikatiboa	1.3.1. Kokatu gabea
		1.3.2. Kokatua (ludiko-didaktikoa)
		1.3.3. Kokatua (egiantzekoa edo erreala)
		1.3.4. Kokatua (espazio librea)
	1.4. Euskarri idatzien hizki-mota	1.4.1. Ahozkoan oinarritutako zeregina
		1.4.2. Eskuz idatzitako euskarria
		1.4.3. Inprenta-letraz idatzitako euskarria
		1.4.4. Eskuz eta inprenta-letraz idatzitako euskarria
		1.4.5. Orri zuria (hizkirik ez)
	1.5. Markatze grafikoaren modalitatea	1.5.1. Ez da hizkirik markatu behar
		1.5.2. Eskuz horizontalean
		1.5.3. Eskuz bertikalean
		1.5.4. Manipulagarrien bidez
		1.5.5. Teklatuaren bidez
2. Objektua irisgarri egiteko estrategiak	2.1. Estrategia didaktikoak	2.1.1. Errutinetan oinarritutakoa
		2.1.2. Testu idatzien esplorazioan, esperimentazioan edo irakurketa eta idazketa librean oinarritutakoak
		2.1.3. Sekuentzia didaktikoa / proiektu linguistikoa
		2.1.4. Argibide esplizitua eta kokatua
		2.1.5. Argibide esplizitua eta kokatu gabea
		2.1.6. Uneko behar bati erantzuteko irakurketa-idazketa
	2.2. Lan egiteko modu soziala	2.2.1. Banaka
		2.2.2. Talde txikian
		2.2.3. Talde handian
		2.2.4. Magistrala
	2.3. Irakaslearen gidaritza	2.3.1. Gidatua
		2.3.2. Autonomoa
		2.3.3. Librea

Azal ditzagun xeheago zerrendaturiko kategoriak.

5.3.1. *Komunikazio-modalitatea*

Komunikazio-modalitateari esker, dispositibo didaktikoan irakurketaren eta idazketaren zein prozesu kognitibo aktibatu eta artikulatu beharko diren antzeman dezakegu. Zenbat eta buru-eragiketa gehiago aktibatu eta artikulatu behar izan, orduan eta zabalagoa izango da irakas-objektuaren hedadura.

Kategoria honetan, Goigouxek (2016) idatzizko hizkuntzaren hasierako irakaskuntzan identifikatutako irakurketa- eta idazketa-modalitate ohikoenak aintzat hartu ditugu. Irakurketari dagokionez, letreiatzea; hitza(k) ezagutzea edo askoren artean aurkitzea; ozenki irakurtzea; isilpean irakurtzea eta ozenki irakurritakoa entzutea. Idazketari dagokionez, aldiz, idazketa kaligrafikoa; kopiaketa; diktaketa tradizionala; irakaslearentzako diktaketa eta testu-ekoizpena.

Zerrenda horri beste bi modalitate gehitu zaizkio aztertutako gelako saioetan behatutakoa aintzat hartuta: a) idazketa-sistema alfabetikoaren unitate grafikoaren eta baliokide fonetikoaren esplorazioa eta esperimentazioa (hizkiak imitatzeak zirimarrak egin; hizkiak koloreztatu, kopiatu, moztu eta itsatsi; aho-korapiloak baliatu; errimak identifikatu...) eta b) idatzizko hizkuntzari loturiko ahozko ekoizpenak (idatzi beharrekoa aurrez ahoz esatea, irakurritakoaren ulermena hobetzeko galderak, gogoetak, iritziak...). Beraz, kategoria honetan 12 adierazle bildu ditugu guztira.

Argitu dezagun honako kategoriak indar bereizle berezia duela gurean, esaten baitugu zenbat eta zeintzuk diren aktibatuko diren irakurketarekin eta idazketarekin lotutako buru-eragiketak (Aldekoa Beitia & Ruiz Bikandi, 2009; Guasch Boyé, 2009).

Zenbat eta buru-eragiketa gehiago aktibatu, orduan eta konplexuagoa gertatuko da irakurketa eta idazketa, jakinda haurraren lanerako memoria mugatua dela eta behe-mailako buru-eragiketak ez dituela automatizatu (Perfetti & Stafura, 2021; Ramírez Castillo, 2010).

5.3.2. *Idazkia*

Idatzizko hizkuntzaren hastapenetan haur hasiberriak baliabide kognitibo asko bideratu behar izaten ditu behe-mailako buru-eragiketak egiteko (Perfetti & Stafura, 2021), eta horregatik, gehiegizko karga kognitiboa saiheste aldera, funtsezkoa da idatzi edo irakurri beharreko idazkiaren ezaugarriak zaintzea.

Testu baten irakurgarritasunean zaindu beharreko alderdiak ugari diren arren (Dale & Chall, 1949), hizkuntza idatziaren hastapenetan nabarmendu behar ditugu idazkiaren luzera –hizki- edota hitz-kopurua– eta idazkiaren konplexutasuna hiztegiari eta gramatikari dagokionez. Izan ere, idazkia zenbat eta luzeagoa

eta konplexuagoa izan, ikasleak aktibatu eta artikulatu beharreko ezagutzak eta prozedurak ere gehiago izango dira; hau da, irakas-objektuaren hedadura zabala goa izango da.

Kategoria hau lau adierazlek osatzen dute: 1) idazketa-sistema alfabetikoaren unitate grafikoak –hizkiak eta grafemak– eta horien baliokide fonetikoak –fonemak–, 2) hitzak eta izen-sintagmak, 3) perpausa –enuntziatua– edo testu-antolatzaileak ia ez duten testuak, eta 4) testu-antolatzaileen bidez osaturiko testuak.

5.3.3. *Testuinguru komunikatiboa*

Adierazle honek argitzen digu komunikazio-modalitatea kokatu gabea ala kokatua ote den. Alegia, ea haurrak idatzi edo irakurri beharrekoak egoera enuntziatibo (Benveniste, 1977) jakin bati erantzun behar dion ala ez. Izan ere, testuinguru komunikatibo errealean haurrak enuntziatibo-egoerari erreparatu beharko dio irakurketan lexikorako irispidea zehaztasun handiagoz egin ahal izateko; edota enuntziatzerakoan hitzik egokiena adierazkortasun handiagoz idazteko.

Guztira, lau adierazle biltzen dira kategoria honetan: 1) kokatu gabea; 2) egoera ludiko-didaktiko batean kokatua, zeinetan idazketa-sistemaren instrukzio esplizitua (Stockard et al., 2018) egiten den; 3) egoera komunikatibo erreal edo egiantzeko batean kokatua eta 4) esplorazio eta esperimentazio autonomorako eta jarduera librerako egoera batean kokatua. Azken horretan ikaslea izango da irakurketa- eta idazketa-prozesua oso-osorik kudeatuko duena.

5.3.4. *Euskarri idatziaren hizki-mota*

Kategoria honek aukera eman digu ikasgelan erabili diren euskarri idatzietan zein letra-tipo nagusitu den jakiteko, izan ere, *National Reading Panelak* (2000) dioenaren arabera, irakurketaren jariora handiagoa izaten da idazkia irakurlea ohituta dagoen letra-tipoekin idatzita badago.

Kategoria honen baitan sei adierazle bereizi ditugu: 1) ez da euskarri idatzirik erabiltzen, 2) eskuz idatzitako euskarria, 3) inprenta-letraz idatzitako euskarria, 4) eskuz eta inprenta-letraz idatzitako euskarria, 5) orri zuria (idazketetan).

5.3.5. *Markatze grafikoaren modalitatea*

Haurren garapen kognitiboari, motoreari eta linguistikoari egiten dioten ekarpena-gatik, bada ahotsik idatzizko hizkuntzaren hastapenetan eskuzko idazketa lehenesten duenik (Ibarra, 2008; James & Berninger, 2019). Irizpide honi esker, jakin dezakegu eskuzko idazketa sustatu ote den ala ez. Guztira bost adierazle biltzen ditu kategoria honek: 1) ez dago hizkien markatzerik ahozkoan edo irakurketan oinarritzen delako, 2) eskuz horizontalean (mugimendu grafomotorra eskumuturrean ardazten denean), 3) eskuz bertikalean (mugimendu grafomotorra sorbaldan ardazten denean), 4) manipularrien bidez, eta 5) teklatuaren bidezko markatzea.

5.3.6. *Estrategia didaktikoa*

Objektua irisgarri egiteko estrategien dimentsioan, lehen kategoria estrategia didaktikoak berak osatuko luke eta idatzizko hizkuntzaren hasierako irakaskuntzan irakasleak abian jartzen dituen estrategia didaktikoen aniztasuna ezagutzeko aukera eskainiko digu.

Argibide esplizitu kokatuaz eta kokatu gabeaz (Stockard et al., 2018) gain, metodologia aktibo eta globalizatuetatik eratortzen diren hiru estrategia nagusiak jaso ditugu: errutinak, esplorazio eta esperimentazio autonomorako txokoak (Fons Esteve, 2004; Rimoli, 2008); eta proiektuak (Dolz & Gagnon, 2010; Trujillo, 2005)–. Ez dugu ahaztu behar horietako bakoitzak askotariko aldaerak dituela.

Kategoria honen barruan sei adierazle ditugu: 1) errutinetan oinarritutakoa, 2) esplorazio eta esperimentazio autonomoan edota irakurketa eta idazketa librean oinarritutakoa, 3) sekuentzia didaktikoetan edo proiektu linguistikoetan oinarritutakoa, 4) argibide esplizitua eta kokatua, 5) argibide esplizitua eta kokatu gabea eta 6) ezin izan da zehaztu (uneko behar zehatz bati erantzuteko egiten den irakurketa edo idazketa).

5.3.7. *Lan egiteko modu soziala*

Irakasleak ahozko elkarrekintza nola diseinatu duen ezagutzeko aukera ematen digu kategoria honek. Lan egiteko modu sozialaren arabera, irakasleak zabaldu ditzake berdinkideen arteko ahozko elkarrekintzarako tarteak eta, ondorioz, ikaskuntza kolaboratiborako aukerak ere bai. Kategoria honetan lau adierazle ditugu: 1) banaka, 2) talde txikian, 3) talde handian eta 4) magistrala.

5.3.8. *Irakaslearen gidaritza*

Kategoria honek aukera ematen du aztertzeko noren ekimenez egiten diren irakurketak eta idazketak eta zenbaterainokoa den ikasleen autonomia-maila irakurketa- eta idazketa-prozesuetan. Bere baitan hiru adierazle bereizi ditugu: 1) gidatua, 2) autonomia eta 3) librea.

6. EMAITZAK

Ikerketa honetarako eratu den kategoria-sistemak aukera eman digu hizkuntza idatzia irakasteko ikasgelan abian jarri diren dispositibo didaktikoak ezaugarritzeko eta, bide batez, inbentariatzeko. Argitu dezagun, inbentariatutako dispositibo didaktiko guztiak ezberdinak direla, ez baitaude inbentarioan bi dispositibo kategoria guztietan adierazle bera partekatzen duenik.

Aztergai izan ditugun hiru ikastaldeetan eta grabatutako 15 orduetan, guztira hizkuntza idatzia irakasteko 41 dispositibo didaktiko identifikatu dira. Taula batean bildu

ditugu horiek denak 1etik 41era zenbatuta (ikus 4. taula). Dispositibo didaktikoen izen-dapena eta zenbakia jasotzen dituzten zutabeekin batera, beste bi zutabe ikus daitezke: batean, dispositiboaren maiztasuna adierazten da, alegia, dispositibo didaktiko bakoitz-a aztertutako hamabost orduetan zenbat aldiz gauzatu den aditzera ematen digu; eta bestean, maiztasun hori ikasmailaren arabera nola banatzen den.

Era berean, dispositibo didaktiko bakoitzak aktibatzen dituen irakurketarekin eta idazketarekin lotutako buru-eragiketen arabera, dispositibo didaktikoak bost multzo nagusitan sailkatu ditugu: a) sistema alfabetikoaren esploraziora eta esperimentaziora bideratutakoak, b) idazketara bideratutakoak, c) irakurketara bideratutakoak, d) irakurketa eta idazketa uztartzen dituztenak, eta e) ahozko ekoizpenetan oinarritutakoak. Hala egin dugu, komunikazio modalitateak indar bereizle berezia duelako guretzat, eta inbentarioa modu eraginkorrago batez antolatzen laguntzen duelako.

4. taula. Dispositibo didaktikoen inbentarioa

Dispositibo didaktikoa		Maiztasuna	Ikasmaila (dispositibo-kopurua)
a) Sistema alfabetikoaren esploraziora eta esperimentaziora bideratutako dispositibo didaktikoak			
1	Fonema-grafema erlazioen aurkezpen multimodala	1	HH4 (1)
2	Fonema jakin bat duten hitzak ahoz esatea	1	HH4 (1)
3	Fonema jakin bat duten silabak osatzea	1	HH4 (1)
4	Fonemak ahoskatzeko argibideak jasotzea eta praktikan jartzea	1	HH4 (1)
5	Hitz ezagunak fonemak eta grafemak zatitzea	1	HH4 (1)
6	Hitz ezagunak igartzea ahoaren mugimenduari erreparatuz	1	HH4 (1)
7	Buruz ikasitako olerkien esplorazio grafikoa eta esku-hartze artistikoa	6	HH4 (2)
			HH5 (4)
b) Idazketara bideratutako dispositibo didaktikoak			
8	Grafemen idazketa kaligrafikoa eta bertikala (koreografia batean txertatuta)	1	HH4 (1)
9	Hitz ezagunen idazketa ortografikoa eskuz eta autozuzenketa	1	HH5
10	Taula bateko gelaxketan hitzen (datuen) ekoizpen idatzia eskuz	2	HH5 (2)
11	Testu-antolatzailezik ez duen testu baten enuntziario partekatua eta berridazketa autonomia	1	HH4 (1)
12	Testu-antolatzailezik ez duen testua baten idazketa librea	1	HH5 (1)
13	Taula bateko gelaxketan perpausen (datuen) ekoizpen idatzia eskuz	1	LH1 (1)
14	Testu baten diktaketa irakasleari	1	LH1 (1)
15	Testu baten baten berridazketa	1	HH4 (1)
16	Testu baten idazketa librea	1	LH1 (1)
17	Testu baten idazketa kolaboratiboa	1	LH1 (1)
18	Testu baten idazketa autonomia	1	LH1 (1)

Dispositibo didaktikoa		Maiztasuna	Ikasmaila (dispositibo- kopurua)
c) Irakurketara bideratutako dispositibo didaktikoak			
19	Olerkien irakurketa adierazkorraren entzuketa dialogikoa eta errepikatua	8	HH4 (4)
			HH5 (4)
20	Landutako olerkia errezitatu euskarri idatziaren laguntzarekin	5	HH4 (1)
			HH5 (4)
21	Taula bateko gelaxketan hitzak (datuak) bilatu	11	HH4 (4)
			HH5 (3)
			LH1 (4)
22	Irakurritako testu baten gaineko ulermen galderak erantzutea hitzik idatzi gabe	3	LH1 (3)
23	Nahigabeko irakurketa (ikastetxeko/ikasgelako errotuloak, txarteldegia eta abar)	3	HH4 (1)
			HH5 (1)
			LH1 (1)
24	Lantzen ari diren antzerkia antzeztea euskarri idatzirik gabe baina apuntatzailearen laguntzarekin	1	HH4 (1)
25	Ikasleek ekoiztutako testu baten ahots gorako irakurketaren entzuketa dialogikoa irakaslearen ulermena bermatzeko (irakasleak ziurtatu nahi du ondo ulertu duela ikaslearen testuak dioena)	2	HH5 (1)
			LH1 (1)
26	Testu baten irakurketa adierazkorraren entzuketa dialogikoa ikasleen ulermena bermatzeko (ziurtatu nahi da ikasleek ondo ulertu dutela testuak dioena)	2	LH1 (2)
27	Testu baten ahots gorako irakurketa gramatikala (gramatikaren alderdi batean fokatua)	1	LH1 (1)
28	Apuntatzailearen ahots gorako irakurketaren entzuketa	1	HH4 (1)
29	Norberak ekoiztutako testuaren irakurketa adierazkorra	1	LH1 (1)
30	Apuntatzailearen ahots gorako irakurketa	1	HH4 (1)
31	Testuen irakurketa librea (liburu-txokoan edota ikastetxeko zein auzoko liburutegietan)	3	HH4 (1)
			HH5 (1)
			LH1 (1)
d) Irakurketa eta idazketa uztartzen dituzten dispositibo didaktikoak			
32	Taula bateko gelaxketan hizkien (hitzen laburduren/datuen) ekoizpen idatzia manipulagarrien bidez	2	HH4 (2)
33	Lantzen ari diren kategoria gramatikal jakin bateko hitzak ahots gora irakurritako testu batean ezagutzea eta eskuz kodetzea (zerrendatzea)	1	LH1 (1)
34	Taula bateko gelaxketan hitzen (datuen) ekoizpen idatzia manipulagarrien bidez	6	HH4 (2)
			HH5 (1)
			LH1 (3)
35	Ezagunak diren edukiei eta testuen gainean erantzun laburreko galderak erantzutea eskuz idatzita	2	HH4 (1)
			HH5 (1)
36	Testu-antolatzailearik ez duen testu bat irakurtzea eta berridaztea	1	LH1 (1)

Dispositibo didaktikoa		Maiztasuna	Ikasmaila (dispositibo-kopurua)
e) Ahozko ekoizpenetan oinarritutako dispositibo didaktikoak			
37	Irakurritako informazioaren ahozko aurkezpena	10	HH4 (3)
			HH5 (3)
			LH1 (4)
38	Idatzi behar den informazio biltzea elkarrizketa erritualizatuen bidez	1	HH4 (1)
39	Buruz ikasitako olerkia errezipatu euskarri idatzirik gabe	2	HH4 (2)
40	Testu primario monologal baten ahozko ekoizpena (testu idatzi baten aurretestu gisa)	1	LH1 (1)
41	Aurretik idatzitako testu baten birformulazioan oinarritutako ahozko ekoizpena	1	LH1 (1)

Taula nola interpretatu argitze aldera, har dezagun adibide gisa 37. dispositiboa –irakurritako informazioaren ahozko aurkezpena–. Taulak erakusten duenez, aztertutako ordu kopuruan dispositibo hori 10 aldiz gelaratu da, hirutan HHko 4 urtekoen gelan, hirutan 5 urtekoen gelan eta lau aldiz LHko ikasgelan. Dispositibo didaktiko guztiak, bada, ez dira maiztasun berarekin gelaratu, ikasgela guztietan ere ez.

Ondorengo taulak erakusten du dispositibo didaktikoen arteko aldea txikiagoa ala handiagoa izan daitekeela kategoria bakoitzean partekatzen diren adierazleen arabera (ikus 5. taula). Koloreztatutako adierazleak ez dira partekatzen; koloreztatu gabeak, oster, bai.

5. taula. Dispositibo didaktikoen arteko aldea

<i>Dispositibo didaktikoa</i> <i>Kategoria</i>	34. Taula bateko gelaxketan hitzen (datuen) ekoizpen idatzia manipulagarrien bidez	10. Taula bateko gelaxketan hitzen (datuen) ekoizpen idatzia eskuz	40. Testu primario baten ahozko ekoizpena (testu idatzi baten aurretestu gisa)
Komunikazio-modalitatea	1.1.3. Hitza ezagutzea	1.1.11. Idatzizko ekoizpena	1.1.12. Idatzizkoari loturiko ahozko ekoizpena
Idazkia	1.2.2. Hitza/izen-sintagma	1.2.2. Hitza/izen-sintagma	1.2.4. Testu-antolatzaileen bidez antolaturiko testua
Testuinguru komunikatiboa	1.3.3. Kokatua (egiantzekoa edo erreala)	1.3.3. Kokatua (egiantzekoa edo erreala)	1.3.3. Kokatua (egiantzekoa edo erreala)
Euskarri idatzien hizki-mota	1.4.3. Inprenta-letraz idatzitako euskarria	1.4.5. Orri zuria	1.4.1. Ahozkoan oinarritutako zeregina
Markatze grafikoaren modalitatea	1.5.4. Manipulagarrien bidez	1.5.3. Eskuz bertikalean	1.5.1. Ez da hizkirik markatu behar
Estrategia didaktikoa	2.1.1. Errutinetan oinarritutakoa	2.1.1. Errutinetan oinarritutakoa	2.1.3. Sekuentzia didaktikoa / proiektu linguistikoa
Lan egiteko modu soziala	2.2.1. Banaka	2.2.1. Banaka	2.2.1. Banaka
Irakaslearen gidaritza	2.3.2. Autonomoa	2.3.2. Autonomoa	2.3.2. Autonomoa

Adibide gisa taulara ekarri ditugun dispositibo didaktikoen alderatzeak erakusten du 34. eta 10. dispositiboen arteko aldea hiru kategorietako adierazleen baitakoa dela; komunikazio-modalitateko eta markatze-modalitateko adierazleen artekoa, hain zuzen ere. Aitzitik, 10. eta 40. dispositiboen artean, bost kategoriaren baitako adierazleen artean dago ezberdintasuna (komunikazio-modalitatea, idazkia, euskarri idatziaren hizki-mota, markatze grafikoaren modalitatea, estrategia didaktikoa eta lan egiteko modu soziala).

Bestalde, dispositibo didaktikoen inbentarioko ikasmaila zutabeari so eginez gero (ikus 4. taula), nabarmendu behar dugu badirela dispositibo didaktikoak ikasmaila jakin batean bakarrik gelaratu direnak, baina baita bi edota hiru ikasmailatan gelaratutakoak ere. Ondoko taulan ikus daiteke nola banatzen diren dispositiboak mailaren arabera (ikus 6. taula).

6. taula. Dispositibo didaktikoen banaketa ikasmailaka

Ikasmaila	Dispositibo didaktikoen kopurua	Ehunekoa	Dispositibo didaktikoak
HH4	15	% 37	1,2,3,4,5,6,8,11,15,24,28,30,32,38,39
HH4-HH5	4	% 10	7,19,20,35
HH4-HH5-LH1	5	% 12	21,23,31,34,37
HH5	3	% 7	9,10,12
HH5-LH1	1	% 2	25
LH1	13	% 32	13,14,16,17,18,22,26,27,29,33,36,40,41
	41	% 100	

Goiko taularen arabera, ikus liteke hamabost dispositibo didaktiko identifikatu direla HHko 4 urtekoen gelan soilik abiatu direnak; hau da, identifikatutako dispositibo didaktiko guztien % 37. Zenbakiek erakusten dute dispositibo horiek zeintzuk diren.

Taulako datuen arabera, dispositibo didaktikoen % 76 (31 dispositibo) maila jakin batean soilik gelaratu dira. Hau da, hamabost dispositibo gelaratu dira HH4ko gelan bakarrik, beste hiru dispositibo HH5eko gelan bakarrik eta, azkenik, hamahiru dispositibo LH1eko gelan bakarrik. Bestalde, dispositiboen % 12 (5 dispositibo) elkarren segidan dauden bi ikasmailatan, hau da, lau dispositibo HH4ko eta HH5eko geletan, eta dispositibo bat HH5eko eta LH1eko geletan. Bukatzeko, gainerako % 12 (5 dispositibo) hiru ikasgelatan gelaratu dira.

Etapari dagokionean, datuek erakusten dute dispositiboen % 54 (22 dispositibo) HHko geletan abiatu direla bakarrik –15 (HH4), 4 (HH4-HH5), 3 (HH5)–. Aitzitik, dispositiboen % 33 (13 dispositibo) LHn bakarrik gelaratu da –13 (LH1)–. Gainerako % 15 (6 dispositibo), aldiz, bi etapetan aurkitu ditugu –5 (HH4-HH5-LH1) eta 1 (HH5-LH1)–.

Ikasmaila bakoitzean abian jarri diren dispositiboetan zein kategoriatako adierazleri erreparatu zaion aztertzeak lagun dezake ikusten ikasmaila bakoitzean zein ezaugarritako dispositiboak hobetsi diren (ikus 7. taula).

7. taula. Adierazleen maiztasuna ikasmailaka

		HH4	HH4-HH5	HH4-HH5-LH1	HH5	HH5-LH1	LH1	Guztira	Ebunekoa
Komunikazio-modalitatea	1. Idazketa-sistema alfabetikoaren unitate grafikoen eta baliokide fonetikoaren esplorazioa eta esperimentazioa (Adib.: “Fufuren Bufanda” izen-sintagman zenbat [f] dauden zenbatu eta gainetik zirrimarratu).	6	1					7	% 17
	2. Letreiatzea							-	-
	3. Hitza ezagutzea (Adib.: Etiketa askoren artean, behar duzun hori aukeratzea)		1	1				2	% 5
	4. Ahots gorako irakurketaren entzuketa (Adib.: Irakasleak irakurtzen die ikasleei buruz ikasi behar duten ipuina)	1	1			1	2	5	% 12
	5. Ahots gorako irakurketa (Adib.: ikasleak irakurtzen dio taldeari oporretan bidalitako postala)			1			1	2	% 5
	6. Isilpeko irakurketa	1		2			2	5	% 12
	7. Idazketa kaligrafikoa		1					1	% 2
	8. Kopiatzea (Adib.: ikasle batek arbelan idatzitako adjektiboen zerrenda)							-	-
	9. Irakaslearentzako diktaketa (Adib.: irakasleak testu bat irakurtzen die ikasleei eta identifikatzen dituzten adjektiboak kaieran idatzi behar dituzte)				1		1	2	% 5
	10. Irakaslearentzako diktaketa (kopiaketa egiteko aukerarekin) (Adib.: ikasleek diktatzen diote irakasleari gurasoentzako oharrean zer jarri. Irakasleak arbelan idazten du elkarrekin adostutako oharra)						1	1	% 2
	11. Idatzizko ekoizpena	2	1	1			5	10	% 25
	12. Idatzizkoari lotutako ahozko ekoizpena (Adib.: autoerretratua idatzi baino lehen, rol-jolas batean, galdu den laguna deskribatu udaltzainari)	3		1			2	6	% 15
								41	% 100
Idazkia	1. Idazketa-sistema alfabetikoaren unitate grafikoak eta fonetikoak	4						4	% 10
	2. Hitza/izen-sintagma	3	1	1	2		1	8	% 20
	3. Perpausik edo testu-antolatzailearik ia ez duen testua	4	3	3	1		3	14	% 34
	4. Testu-antolatzailearik bidez osaturiko testua	4		1		1	9	15	% 36
								41	% 100
Testuinguru komunikatiboa	1. Kokatu gabea (Adib.: grafomotrizitatea lantzeko [a] hizkiaren idazketa kaligrafikoa eta errepikatua)				1			1	% 2
	2. Kokatua (ludiko-didaktikoa) (Adib.: ulertu eta buruz ikasi den olerkian [m] bat ahoskatzen denean txalo bat jo)	13	4				3	20	% 49
	3. Kokatua (egiantzekoa edo erreala) (Adib.: irakasleak eskatuta norberaren autoerretratua idaztea ikastetxearen sarreran jarriko dena ikusgai)	2		3	1	1	9	16	% 39
	4. Kokatua (espazio librea) (Adib.: ikaskideen arteko barne korrespondentzia ez-derrigortua)			2	1		1	5	% 10
								41	% 100

		HH4	HH4-HH5	HH4-HH5-LH1	HH5	HH5-LH1	LH1	Gustina	Ehunekoa
Hizki-mota	1. Ahozkoan oinarritutako zeregina	8	1			1	3	13	% 31
	2. Eskuz idatzitako euskarria	1					1	2	% 5
	3. Inprenta-letraz idatzitako euskarria	2	2	3	2		5	14	% 34
	4. Eskuz eta inprenta-letraz idatzitako euskarria	1	1	2				4	% 10
	5. Orri zuria (hizkirik ez euskarrian)	3		1			4	8	% 20
								41	% 100
Markatze-mota	1. Ez da hizkirik markatu behar	11	3	4		1	6	25	% 61
	2. Eskuz horizontalean	2	1		2		7	12	% 29
	3. Eskuz bertikalean	1			1			2	% 5
	4. Manipulagarrien bidez	1		1				2	% 5
	5. Teklatuaren bidez							-	-
								41	% 100
Estrategia didaktikoa	1. Errutinetan oinarritutakoa	2	1	2	1		2	8	% 20
	2. Testu idatzien esplorazioan, esperimentazioan edo irakurketa eta idazketa librean oinarritutakoa	3		2	1		2	8	% 20
	3. Sekuentzia didaktikoa / Proiektu linguistikoa	2	1				9	12	% 29
	4. Argibide esplizitua eta kokatua	8	2					10	% 24
	5. Argibide esplizitua kokatu gabea				1			1	% 2
	6. Uneko behar bati erantzuteko irakurketa-idazketa			1	1			2	% 5
								41	% 100
Lan egiteko modu soziala	1. Banaka	6	3	5	3	1	7	24	% 58
	2. Talde txikian	2					2	4	% 10
	3. Talde handian	5	2				4	11	% 27
	4. Magistrala	2						2	% 5
								41	% 100
Irakaslearen gidaritza	2.3.1. Gidatua (Adib.: irakasleak emandako kontsigna eta txantiloï baten laguntzaz pertsonaia bat deskribatu binaka, irakasleak talde osoari ematen dizkion argibideak eta askotariko ariketak eginez)	8	1			1	4	14	% 34
	2.3.2. Autonomoa (Adib.: norberaren autoerretratua egin banaka, irakaslearen aparteko laguntzarik gabe)	7	3	3	2		8	23	% 56
	2.3.3. Librea (Adib.: oportretan bidaia-postala bidali ikasgela osoari, ikaslearen ekimenez)			2	1		1	4	% 10
								41	% 100

Komunikazio-modalitateari dagokionez, esan behar dugu badirela modalitateak etapa jakin batean bakarrik gelaratutakoak, eta baita bi etapetan gelaratu direnak ere. HHn soilik gelaratutakoen artean ditugu, esaterako, idazketa-sistema alfabetikoaren unitate grafikoaren eta baliokide fonetikoaren esplorazioa eta esperimentazioa eta hitza ezagutzea modalitateak. Irakaslearentzako diktaketa, berriz, LHn baino ez da gelaratu. Gainerako modalitateak, letreiatzea eta kopiaketa salbu, bi etapetan abian jarri direla ikusi dugu.

Kasu berezia da letreiatzea eta kopiaketa modalitateena, izan ere, horietan soilik oinarritutako dispositiborik gelaratu ez den arren, zenbait dispositibotan hitzak letreiatzeko edota kopiatzeko aukera eskaintzen da. Hala gertatzen da, adibidez, 5., 10. eta 11. dispositiboetan.

Dispositiboetan langai izan diren idazkiei dagokionez, azpimarratzekoa da idazketa-sistema alfabetikoaren unitate grafikoak eta fonetikoak HHn bakarrik landu direla berariaz. Idazkiari lotutako gainerako adierazleak, aldiz, ikasmila guztietan landu dira. Dena den, ezin aipatu gabe utzi testu antolatzaileen bidez osaturiko testuak langai dituzten dispositiboen kopuruak gora egiten duela LHn.

Testuinguru komunikatiboak kategoriaren harira, esan dezakegu ez dagoela ia dispositiborik kokatu gabeko testuingururik eskaintzen duenik. Aitzitik, ia dispositibo denek ahalbideratzen dute testuinguru komunikatibo kokatueta lan egitea. Kokatuen artean, azpimarragarria da testuinguru ludiko-didaktikoak erabiltzeko joera handiagoa dela HHn, LHn baino. Irakurketa- eta idazketa-prozesuen gaineko kontrol osoa ikasleengan jartzen duten testuinguruei dagokionez, esan behar dugu bi etapetan eskaintzen direla.

Hizki-motari buruz, inprenta-letra nagusitu da ikasgelan erabili diren euskarri idatzietan. Guztiarekin ere, maiztasun txikiagoan bada ere, eskuz idatzitako testuak ere erabili dira bi etapetan.

Markatze-motari dagokionez, azpimarragarriena da bi etapetan eskuzko idazketa dela nagusi ikasleek idatzi behar dutenean. Horizontalean egiten da bereziki, nahiz eta bertikalean ere trebatzeko aukera dagoen bi etapetan. Bestalde, manipulagarrien erabilera ere bi etapetan azaldu da.

Kasu berezia da teklatu bidezko markatzea, ez baita dispositiborik teklatu bidezko markatzean oinarritzen denik. Hala ere, bada dispositiborik LHn (39. dispositiboa) aurretik eskuz idatzitakoa testu-prozesatzaile baten laguntzarekin editatzea eskatzen duenik.

Estrategia didaktikoen kategoriari dagokionez, nabarmendu beharrekoa da askotariko estrategia didaktikoak erabiltzen direla bi etapetan, instrukzio kokatu gabea izan ezik. Azken hori, HHko bost urtekoen gelan soilik azaldu da eta dispositibo didaktiko bakar batean, gainera. Instrukzio kokatua, aitzitik, maizago erabili da, baina HHko ikasgeletan bakarrik. Errutinak eta testu idatzien esplorazio eta esperimentazio autonomorako txokoak (liburu- eta idazketa-txokoak), berriz, bi etapetan baliatu dira, sekuentzia didaktikoak bezala. Edonola ere, sekuentzia didaktikoei dagokionez, esan

behar dugu HHko etapan agertzen bada ere, nabarmen gora egiten duela estrategia horretan oin hartzen duten dispositiboen kopuruak LHn.

Lan egiteko modu sozialari buruz, banakoak eta talde handian eginikoak nagusitu dira bi etapetan. Halaz ere, etapetan aurrera egin ahala, banakako lanak ugaritzeko joera atzeman den bitartean, talde handian lan egitea sustatzen duten dispositiboak murriztuz joan dira.

Atal honi amaiera emateko, esan dezagun irakaslearen gidaritzari buruz, adierazle guztiak agertu direla bi etapetan.

7. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Atal honekin abiatzeko ikerketaren helburuak eta ikerketa-galderak berreskuratuko ditugu; era horretara, ondorioak hobeto antolatu ahal izateko.

1. helburua. Hizkuntza idatzia irakasteko irakasleek erabiltzen dituzten dispositibo didaktikoak ezaugarritzeko eta sailkatzeko irizpideak eraikitzea.
 1. ikerketa-galdera. Zein irizpide jarraitzen dituzte hizkuntza idatzia irakasteko irakasleek ikasgeletan abian jarri dituzten dispositiboek?
2. helburua. Hizkuntza idatzia irakasteko ikasgelan abiatu dituzten dispositibo didaktikoen inbentarioa osatzea.
 2. ikerketa-galdera. Zein antzekotasun eta ezberdintasun daude hizkuntza idatzia irakasteko irakasleek ikasgeletan abiatu dituzten dispositibo didaktikoen artean?

Ikerketa-lanak azaleratu du aztertutako ikastetxeko ikasgeletan euskarazko alfabetatze goiztiarrean hizkuntza idatzia lantzeko nolako dispositibo didaktikoak gelaratu dituzten irakasleek. Emaita gisara, lehen helburuari erantzunez, aztergai izan dugun ikastetxeko hiru ikasmailetan dispositibo didaktikoak ezaugarritu eta sailkatzeko irizpideak eraiki dira. Horretarako, Goigouxen (2016) proposamenera, *National Reading Panel* (2000) izeneko txostenera eta ikuspegi soziodiskurtsiboan lerrokatzen diren autoreengana (Bronckart, 2004; Dolz & Gagnon, 2010; Dolz & Schneuwly, 1997) jo dugu eta corpusean behatutakoak ere kontuan izanik, kategoria-sistema bat (ikus 3. taula) sortu da. Kategoria horietako bakoitzean iturburu teorikoetatik eta behatutako saioetatik abiatuta, adierazleak zehaztu dira, dispositibo didaktikoak ezaugarritzeko baliagarri izan direnak. Horrekin batera, bigarren helburuari erantzunaz, hizkuntza idatzia irakasteko gelan abiatu diren dispositiboen inbentario bat ere osatu da (ikus 4. taula). Gure kategoria-sistemaren ezaugarri nagusia honako hau da: komunikazio-modalitateari indar ezaugarritzaile berezia aitortzen zaio. Irakurketa- eta idazketa-modalitateak bereizten dituen Goigouxen (2016) proposamenarekin alderatuz gero, ordea, gureak xehetasun handiagoz erreparatzen dio komunikazio-modalitate bakoitzak aktibatzen dituen buru-eragiketen kopuruari eta nolakotasunari eta, modu honetan, hedatu egiten du Goigouxen proposamena.

Dispositiboen sailkatzeak eta inbentariatze-lanak aukera ematen dute ikastetxe batean hizkuntza idatzia lantzeko hautatzen den orientabide didaktiko-metodologikoa ezaugarritzeko. Ildo horretatik, aztertu dugun ikastetxean argi ikusten da euskarazko alfabetatze goiztiarraren aldeko hautua egiten dela. Izan ere, HH4tik bertatik idazketa-sistema alfabetikoaren unitate grafikoak eta fonetikoak berariaz lantzeko dispositiboak gelaratu dituzte, eta, horretarako, euskararen sistema alfabetikoa eta euskarazko testu idatziak baliatu dira.

Halaber, gure analisiak erakutsi du hautu didaktiko-metodologiko horren baitan, ikastetxeak ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalaren (Díez Vegas, 2004; Fons Esteve, 2004) aldeko hautua egiten duen arren, kodetze- eta deskodetze-prozesuen instrukzio esplizituari, kokatuari eta ludikoari (McLane & McNamara, 1999) ere denbora-tarteak eskaintzen zaizkiola. Honenbestez, ikuspegi eraikitzaile eta funtzionala uztartu egiten da idazketa-sistemaren instrukzio esplizitu eta kokatuarekin, hainbat ahotsek gomendatu bezala (Castles et al., 2018; Cuertos et al., 2019; Ibarra, 2008; NRP, 2000). Bi ikuspegi horien uztarketa, emaitzek erakutsi duten bezala, HHn gauzatzen da bereziki, etapa horretan gelaratzen baitira instrukzio esplizituan, kokatuan eta ludikoan oin hartzen duten dispositibo gehienak.

Bigarren ikerketa-galderari dagokionez, aurkitu ditugu ikasmila edo etapa jakin batean bakarrik gelaratu diren dispositiboak, eta baita HHko zein LHko ikasmai-letan gelaratukoak ere. Hori horrela izanik, pentsa daiteke badirela dispositiboak hasierako alfabetatze-prozesu osoan zehar egin beharrekoak eta badirela alfabetatze-prozesuaren une jakin batean erabiltzea komeni direnak, une horretatik kanpo alfabetatze-prozesuari egiten dioten ekarpena apala delako. Horrek guztiak erakutsi du aztertutako dispositiboen argitan, lan honek aukera eman digula idatzizko hizkuntzaren hasierako irakaskuntza lantzeko egon daitezkeen progresioaren zantzuak antzemateko.

Hizkuntza idatziari modu holistikoa begiratzen dion ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalarentzat (Díez Vegas, 2004) progresioaren zantzuak inon antzematekotan, haurrek irakurri eta idatzi beharreko testuen luzeran eta ezaugarri diskurtsiboetan –idazkia– zein komunikazio modalitatea leudekeen bitartean, eratu dugun kategorio-sistemari esker, aldagai gehiagori begiratu ahal izan diogu idatzizko hizkuntzaren hasierako irakaskuntzaren progresioa aztertzeko, hala nola, testuinguru komunikatiboari, euskarri idatzien hizki-motari, markatze grafikoaren modalitateari, estrategia didaktikoari, lan egiteko modu sozialari eta irakasleen gidaritzari. Modu honetan, hizkuntza idatziaren hasierako irakaskuntza era mailakatu eta progresibo batean sistematizatze gakoak ateratzeko aukera eskaini du.

Gure analisiak honako joerak azaleratu ditu besteak beste, zehaztutako kategoriei dagokienez:

Komunikazio-modalitatearen arabera, gure analisiak iradokitzen du badirela progresio zantzuak kategorio honetan. Izan ere, baditugu komunikazio modalitateak HHn baino gelaratu ez direnak, eta beste batzuk LHn bakarrik gelaratu direnak. Horrek

zerikusi zuzena du berariaz landu nahi diren hizkuntza idatziaren buru-prozesuekin; hautatzen den komunikazio-modalitatearen arabera, buru-prozesu jakin batzuk aktibatuko baitira (Castles et al., 2018; Perfetti & Stafura, 2021; Wolf, 2018).

Hala gertatzen da, adibidez, idazketa-sistemaren unitate grafiko eta fonetikoaren esplorazioarekin eta esperimentazioarekin. HHko ikasgeletan baino ez da komunikazio-modalitate hori gelaratu, haur askok printzipio alfabetikoa eta kontzientzia fonografikoa garatuta ez dutenean, hain zuzen ere. Esan dezakegu, hortaz, badirela irakurketa- eta idazketa-modalitateak alfabetatze-prozesuaren une jakin batean bereziki eraginkorrak gertatzen direnak eta, aldi berean, alfabetatze-prozesu osoan zehar egin beharrekoak. Hala gertatzen da, esaterako, idatzizko ekoizpenekin eta ozenki egiten diren irakurketekin.

Aipatutako komunikazio-modalitateak HH zein LHko etapetan gelaratzen dira. Kontuan hartuta idatzizko ekoizpenetan idazketa adierazkorrean parte hartzen duten prozesu kognitibo nagusiak aktibatzen direla –enuntziatzea, kodetzea eta hizkien markatzea– eta ozenki egiten den irakurketan irakurketa ulerkorri dagokionak –deskodetu, ulertu eta errezitatu–, esan dezakegu idazketa adierazkorrean eta irakurketa ulerkorrean aktibatu eta artikulatu beharreko oinarritzko ezagutzak eta prozedurak bihurtzen direla langai ikasmaila edozein dela ere.

Idazkiari dagokionez, esan daiteke idazketa-sistema alfabetikoaren unitate grafikoak eta fonetikoak HHn abiatu diren zenbait dispositiboetan baino ez direla langai izan, haur askok printzipio alfabetikoa eta harreman fonografikoak menderatzen ez dituztenean eta berariaz landu behar direnean, hain zuzen. Kategoriako gainerako adierazleak bi etapetan azaltzen dira. Esan daiteke, beraz, askotariko testuak erabiltzen direla idatzizko hizkuntza irakasteko testuen luzerari eta konplexutasunari dagokionez.

Halaber, hiru irakasleak baliatu dira hitzez, izen-sintagmez eta perpausez zein testu-antolatzaileak ia ez duten testuez, izan ere, askotariko testuen erabilerak aukera handia ematen du hizkuntzaren erabilera komunikatiboa eta funtzionala lantzeko (Fons Esteve, 2004). Aldi berean, duten luzerarengatik, aproposak dira irakurketa- eta idazketa-jarduerak sor dezaketen karga kognitiboa ikasleek ezaugarri eta beharretara egokitzeko. Izan ere, hizkuntza idatziaren hastapenetan ikasle askok artean ez dituzte automatizatu irakurketaren eta idazketaren behe-mailako buru-prozesuak (Perfetti & Stafura, 2021) eta, horrenbestez, baliabide kognitibo gutxiago dituzte eskura testuak ulertzeko, bestela esanda, goi-mailako prozesuetarako.

Testu-antolatzaileen bidez osaturiko testuen ekoizpen idatziak ikasmaila guztietan egin diren arren, maiztasun handiagoarekin azaltzen dira LHn. Horrek erakusten du ikasmailetan gora egin ahala, dispositiboek langai dituzten idazkien luzerak eta konplexutasunak ere gora egiten duela; hau da, testuek gero eta hitz-kopuru handiagoa erakusten dutela, eta aldi berean, gero eta askotarikoagoak diren kategoria gramatikalez osatzen direla.

Testuinguru komunikatiboari dagokionez, agerikoa da etapa guztietan testuinguru katuak hobesten direla. Ondorio hori bat dator hizkuntzen ikuspegi komunikatiboarekin (Bronckart, 2004; Dolz & Gagnon, 2010) eta Ikuspegi Eraikitzaile eta Funtzionalarekin

(Díez Vegas, 2004; Fons Esteve, 2004). Irakurketak eta idazketak kokatuak izateak, lexikorako irispidea eta enuntziario adierazkorra errazteaz gain, idazketa eta irakurketa modu funtzional batean erabiltzea dakar.

Baliatu diren euskarri idatzietan erabiltzen den hizki-motari dagokionez, ikasleek irakurri beharreko testu gehienak inprenta-letraz idatzita zeuden, bai irakurgaiak baita idazketa jarduerak egiteko banatu diren idatzizko kontsignak eta txantiloak ere. Esan daiteke, beraz, inprenta-letraren irakurketa jariotsuan trebatzeko aukera eskaini dela dispositiboetan (NRP, 2000). Zentzuzkoa da, kontuan izanik gure ingurunean maizen aurkitzen ditugun euskarri idatziak inprenta-letraz daudela idatzita.

Markatze-motari dagokionez, ordea, esan behar dugu eskuz idaztearen aldeko hautua nagusitzen dela. Pentsa daiteke, eskuz idazteak garapen kognitiboari, motoreari eta linguistikoari egiten dion ekarpena zaindu egiten dela hasierako alfabetatzearekin (Ibarra, 2008; James & Berninger, 2019).

Estrategia didaktikoari buruz, nabarmendu behar dugu idazketa-sistema alfabetikoaren argibide esplizitua HHn bakarrik gelaratu den arren, gainerako adierazleak bi etapetan erabili direla. Esan daiteke, beraz, askotariko estrategia didaktikoak erabiltzen direla. Proiektuetan (Dolz & Gagnon, 2010) oin hartzen duten dispositiboak, dena den, maiztasun handiagoz gelaratu dira LHN.

Lan egiteko modu sozialaren inguruan, banakakoak eta talde handian egindakoak ageri dira maizen bi etapetan. Hortaz, esan dezakegu, idatzizko hizkuntzaren hasierako irakaskuntzan uztartzen direla berdinkideen arteko ikaskuntza eta bakarko ikaskuntza.

Azpmarratzekoa da ikerketa honetan bat egin dutela teoriak eta praktikak, izan ere, lan honen emaitzak euskarazko alfabetatze goiztiarrean eskarmentu handia duten hiru irakasleren praxitik ateratakoak dira. Lan honen bidez, hiru irakasle horien jakintza praxeologikoa azaleratu dugu eta irakasleen prestakuntzarako langai bihurtzeko aukera zabaldu dugu.

Ikerketaren mugei dagokionez, kontuan hartzekoa da ikerketa-lan honen emaitzak eta ondorioak ezin direla orokortu, aztergai izan dugun ikastetxea bakarra delako eta klaustroko hiru irakasle bakarrik osatzen dutelako lagina. Gainera, corpusa osatzen duen saio-kopuruak ez du jasotzen irakasle bakoitzak epe luzeago batean egunez egun egin duen lana bere osotasunean. Edonola ere, uste dugu lan honek D ereduko ikastetxetan hobesten den euskarazko alfabetatze goiztiarrean egiten den lan alfabetatzaiera hurbiltzeko aukera zabaltzen duela.

Guztiarekin ere, lan honek beste ikerketa-lerro bat zabaltzen digu. Izan ere, eratu dugun kategoria-sistemak aukera ematen digu ikasgelako aniztasunari erantzuteko eta ikusteko abiatutako dispositiboetan irakasleak nolako aldaketak egiten dituen kategoria bakoitzean, ikasleen edota ikasle jakin baten ezaugarrirei edota uneko beharrei erantzuteko.

Amaitzeko, esan dezagun dispositibo didaktikoak ezaugarritzeko kategoria-sistemak irakasleen formakuntzarako baliabide didaktiko gisa erabiltzeko aukera ematen duela. Izan ere, azaleratu diren kategoriek eta adierazleek orientabide argiak eskaintzen dituzte dispositibo didaktikoak diseinatzeko, hizkuntza idatziaren irakaskuntza modu mailakatu eta sistematiko batean antolatzeko, ikasgelako aniztasunari erantzuteko, eta irakasleen jardunaz hausnartzeko.

8. ERREFERENTZIAK

- Aldekoa Beitia, I. & Ruiz Bikandi, U. (2009). Irakurritakoa ulertzea eta irakurritakoa ulertzen irakastea 2Hn. In U. Ruiz Bikandi (arg.), *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan* (207.-236. or.). Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Aeby-Daghe, S. & Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & O. Dezzuter (arg.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (83.-105. or.). De Boeck Supérieur.
- American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V)*. Editorial Médica Panamericana.
- Ayala Pérez, T. (2018). Del texto al hipertexto, del discurso al discurso multimodal: una mirada desde la cibercultura. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 41.
- Azorín Abellán, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumado. *Revista Edetania*, 55, 223-248. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444
- Bello Lozano, P.A., Espinoza Melo, C.C. & Otondo Briceño, M. (2021). Dispositivo didáctico REI, co-enseñanza e identidad docente en contextos de inclusión educativa. *Revista Conrado*, 17(79), 186-198. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1713>
- Benveniste, É. (1977). El aparato formal de la enunciación. In É. Benveniste (arg.), *Problemas de lingüística general II* (82.-91. or.). Siglo XXI.
- Bosch, M. & Gacón, J. (2007). 25 años de transposición didáctica. In L. Ruiz Higuera, A. Estepa Castro & F.J. García García (arg.), *Sociedad, escuela y matemáticas: aportaciones de la teoría antropológica de lo didáctico* (385.-406. or.). Servicios de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Braslavsky, B.P. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Editorial Kapelusz.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Infancia y Aprendizaje.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Editorial Zorzal.
- Castles, A., Rastle, K. & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>

- Chevellard, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Cuetos, F., Soriano, M. & Rello, L. (2019). *La dislexia ni despiste ni pereza*. La Esfera de los Libros.
- Cummins, J. (2003). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Ediciones Morata.
- Dale, E. & Chall, J.S. (1949). The concept of readability. *Elementary English*, 26(1), 143-161.
- Dávila, P. (1995). El modelo histórico de alfabetización en Euskal Herria. In P. Dávila (arg.), *Lengua, escuela y cultura: el proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX* (17.-44. or.). UPV/EHU.
- Díez Vegas, C. (2004). *La escritura colaborativa en Educación Infantil*. Horsori.
- Dolz, J. (2019). La règle de sept de la sociodidactique des langues. In B. El Barkini & Z. Meksen (arg.), *Plaidoyer sur la variation: mélanges en hommage à Marielle Rispail* (21.-49. or.). EME éditions.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38, 497-527. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4917>
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 77-98.
- Donostiako Euskara Zerbitzua. (2025a, urriak 31). *Datu soziolinguistikook: erabilera*. <https://www.donostiaeuskaraz.eus/datu-soziolinguistikook/erabilera/lang/eu>
- Donostiako Euskara Zerbitzua. (2025b, urriak 31). *Datu soziolinguistikook: ezagutza*. <https://www.donostiaeuskaraz.eus/datu-soziolinguistikook/ezagutza/lang/eu>
- Eusko Jaurlaritza. (2024). *Euskal Hezkuntza Sistemarako irakurketa estrategia: irakurle konpetenteak lortze bidean 2024-2027*. Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailburuordetza. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_comp_basicas/eu_def/adjuntos/competencias/EHSIE.pdf
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Flick, U. (2015). La ética en la investigación cualitativa. In U. Flick (arg.), *El diseño en la investigación cualitativa* (97.-107. or.). Ediciones Morata.
- Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para la vida: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Editorial Grao.
- Garro, E., Perez, K., Lersundi, A., Arias-Hermoso, R., Antón, E., Carmona, U., Romero-Garmendia, I. & Imaz, A. (2025). Arloko alfabetatzearen osagaiak: arloko hiztegia, funtzio kognitibo diskurtsiboak eta testu generoak. In E. Garro, K. Perez, Arias-Hermoso, R., E. Antón, U. Carmona, I. Romero-Garmendia & A. Imaz (arg.), *Denok gara (gure alroko) hizkuntza irakasle* (17.-32. or.). Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Formation et pratiques d'enseignement de la lecture en questions*, 1, 37-56. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2004.4145>
- Goigoux, R. (2016). *Lire et écrire: synthèse du rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des*

- premiers apprentissages*. Institut français de l'éducation. <https://ife.ens-lyon.fr/sites/default/files/2022-05/synthese-rapport-lire-et-ecrire.pdf>
- González, X.A., Buisán, C. & Sánchez-Rodríguez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 153-169. <https://doi.org/10.1174/021037009788001752>
- González-Valenzuela, M.J. & Martín-Ruiz, I. (2017). Effects on reading of an early intervention program of Spanish children at risk of learning difficulties. *Remedial and Special Education*, 38(2), 67-75. <https://doi.org/10.1177/0741932516657652>
- Guasch Boyé, O. (2009). Idazmena. In U. Ruiz Bikandi (arg.), *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan* (261.-284. or.). UPV/EHU.
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2018). Estudio longitudinal sobre el fomento de las habilidades de escritura en el periodo de alfabetización inicial. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 137-143. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.09.002>
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica. (Jatorrizko obra 1978an argitaratua)
- Hernández y Hernández, D., Cassany, D. & López González, R. (koord.). (2018). *Prácticas de lectura y escritura en la era digital*. Editorial Brujas.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.
- Ibarra, I. (2008). *Idazketaren didaktika urtez urte*. Hik Hasi.
- Ibarra, I. & Bereziartua, G. (2011). *Irakurtzen eta idazten ikasteko proposamenak: atzo eta gaur*. UPV/EHU. <https://ikasmaterialak.ehu.eus/hezkuntza/idazten-ikasteko-proposamenak>
- Jacquin, M. (2009). Entre la fragmentation de l'objet et sa disparation: les obstacles sous la loupe. In B. Schneuwly & J. Dolz (arg.), *Des objets enseignés en classe de français* (359.-375. or.). Presses Universitaire de Rennes.
- James, K. & Berninger, V. (2019). Brain research shows why handwriting should be taught in the computer age. *Learning Difficulties Australia Bulletin*, 51(1), 25-30.
- Jones, M.E. & Christensen, A.E. (2022). *Constructing strong foundations of early literacy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429284021>
- Larringan, L.M. & Ozaeta, A. (2011). Ahozkoa eta idatzia, bi kultura: zertan elkarren oztopo, zertan elkarren aberasbide. In Mintzola Fundazioa eta Bertsozale Elkarte (arg.), *Ahoa bete hots: idatziak ahotsa hartzen duenean* (11.-21. or.). Lanku Bertso Zerbitzuak.
- Ligozat, F. & Almqvist, J. (2018). Conceptual frameworks in didactics-learning and teaching: trends, evolutions and comparative challenges. *European Educational Research Journal*, 17(1), 3-16. <https://doi.org/10.1177/1474904117746720>
- McLane, J.B. & McNamee, G.D. (1999). *Alfabetización temprana*. Ediciones Morata.
- Miller, J. & Weinert, R. (2002). Lengua hablada, teoría lingüística y adquisición del lenguaje. In E. Ferreiro (arg.), *Relaciones de (in)dependencia entre la oralidad y la escritura* (77.-110. or.). Gedisa Editorial.
- Morales, M., Lenoir, Y. & Jean, V. (2012). Dispositivos didácticos en la enseñanza primaria de Quebec. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 115-132. <https://doi.org/10.15366/rie2012.5.3.007>

- Murphy, P., Wilkinson, I., Soter, A., Hennessey, M. & Alexander, J. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101, 740-764. <https://doi.org/10.1037/a0015576>
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Oihartzabal, L. (1992). Irakurketa-idazketaren ikaste prozesuaren paradigma eraikitzailearen eta soziogenetikoaren ikuspegitik II. Didaktika beterako hipotesiak. *Tantak*, 7, 33-55.
- Perez, K. (2014). Alderdi emozionala ahozko hizkuntzaren eta matematikaren ikas-irakas-kuntzan: irakasleen estrategia enpatikoen azterketa. *Tantak*, 24(1), 81-117.
- Perez, K., Azpeitia, A. & Ozaeta, A. (2021). Nola ikasten eta irakasten dira hizkuntzak. In K. Perez, A. Azpeitia & A. Ozaeta (koord.), *Irakasleen prestakuntza gogoetatsua, hezkuntza berritzeko giltza* (60.-83. or.). Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea.
- Perfetti, C.A. & Stafura, J.Z. (2021). Word knowledge, lexical quality and reading comprehension: implications for cognitive load in literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 25(2), 99-116.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Editorial Crítica. (Jatorrizko obra 1969an argitaratua)
- Ramírez Castillo, M.A. (2010). Enseñanza de la lecto-escritura: procesos cognitivos. *INFAD Revista de Psicología*, 3(1), 479-485.
- Rimoli, M. (2008). Juego, rutinas e indagaciones guiadas. In *El juego en la Educación Infantil* (56.-71. or.). Novedades Educativas.
- Roncero Fernández, A., Fernánez-Sánchez, M.J. & Durán-Vinagre, M.A. (2023). Enseñanza de la escritura de castellano en el aula de Educación Infantil: una revisión de la literatura. *Revista de Investigación en Educación*, 21(2), 172-191. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i2.4598>
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.
- Sagal Paucar, E.A. & Carvajal Flores, V.A. (2022). Hábitos de lectura: factores que inciden en su adquisición en niños de 8 a 9 años. *Revista Cognosis*, 7, 35-58. [https://doi.org/10.33936/cognosis.v7iEE\(3\).3875](https://doi.org/10.33936/cognosis.v7iEE(3).3875)
- Sánchez, S. & Santolària, A. (2020). Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica. *Tejuelo*, 32, 229-262. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.229>
- Schneuwly, B. (2009a). L'objet enseigné. In B. Schneuwly & J. Dolz (arg.), *Des objets enseignés en classe de français* (17.-28. or.). Presses Universitaire de Rennes.
- Schneuwly, B. (2009b). Le travail enseignant. In B. Schneuwly & J. Dolz (arg.), *Des objets enseignés en classe de français* (29.-43. or.). Presses Universitaire de Rennes.
- Schneuwly, B., Sales-Cordeiro, G. & Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14(1), 77-93. <https://doi.org/10.3406/dseduc.2005.1210>

- Suggate, S.P., Schaughency, E.A. & Reese, E. (2013). Children learning to read later catch up to children reading earlier. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 33-48. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.04.004>
- Stockard, J., Wood, T., Coughlin, C. & Rasplica, C. (2018). The effectiveness of direct instruction curricula: a meta-analysis of a half century of research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479-507. <https://doi.org/10.3102/0034654317751919>
- Toulou, S. & Schneuwly, B. (2009). Des dispositifs au service de la représentation de la pensée. In B. Schneuwly & J. Dolz (arg.), *Des objets enseignés en classe de français* (137.-158. or.). Presses Universitaire de Rennes.
- Trujillo, F. (2005). *Aprendizaje Basado en Proyectos: Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2006). *Literacy for life*. <https://www.nala.ie/wp-content/uploads/2020/08/NALA-Literacy-for-Life-2020.pdf>
- Vigotsky, L.S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto. (Jatorrizko obra 1934an argitaratua)
- Villanueva, J.D. & Fornieles, F. (2015). Estudio comparativo en el aprendizaje de la escritura en la Educación Infantil: constructivismo vs. método silábico. *Ocnos*, 14, 100-113. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.07
- Wolf, G.M. (2018). Developing reading automaticity and fluency: revising what reading into current practice. *Creative Education*, 9(6), 838-855. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.96062>

VARIA

In memoriam. Koldo Artola Kortajarena (1938 – 2025)

In memoriam. Koldo Artola Kortajarena (1938 – 2025)

In memoriam. Koldo Artola Kortajarena (1938 – 2025)

Ekaitz Santazilia

Fontes Linguae Vasconum aldizkaria

ekaitz.santazilia@unavarra.es

<https://orcid.org/0000-0003-1158-821X>

DOI: <https://doi.org/10.35462/flv140.11>



Lan hau *Creative Commons Aitortu-EzKomertziala 4.0 Nazioartekoa* lizentzia baten mende dago.



1. irudia. Koldo Artola Kortajarena, Labrit Multimediak Euskarabidearentzat egindako *vitagraman* (egilea: Iban Toledo. Euskarabideak utzitakoa)¹.

Joan den urriaren 17an eman zuen azken hatsa Koldo Artola Kortajarena ikertzaile nekaezinak. Eta *Fontes Linguae Vasconum* aldizkariak –Nafarroak, oro har– asko zor dio hark egindako lanari.

Artola Donostian jaio zen, eta askazi zituen XIX. mendeko euskal idazle donostiar zenbait, hala nola Ramon, Pepe eta Rosario Artola; baina, gauzak zer diren, Koldok ez zuen euskara etxean jaso. Gaztea zela lotu zitzaion ikasteari, baita ongi ikasi ere. Euskaltzaletasun hori bidaide izan du beti.

Donostiako Udal Aurrezki Kutxan lanean hasi zenetik, erakundea euskalduntzeko zereginetan ari izan zen. Aranzadi Zientzia Elkartean ere, Etnografia Sailean, buruz buru aritu zen, besteak beste, berriki joandako Fermin Leizaolarekin.

Horrekin guztiarekin batera, laster piztu zitzaion euskal mintzoekiko ardura ere. Nafarroako leku frankotan euskara gibelka ari zela ikusita, eta emazte eta seme-alabekin Erronkaribarren egindako oporraldiak estakuru, Pirinioetako ibar hartako mintzoaren azken lekukoak ezagutzeari eta grabatzeari ekin zion.

1 *Vitagrama* Euskarabidearen *You Tube* kanalean ikus daiteke: <https://www.youtube.com/watch?v=pdpTRgrD-sY>



2. irudia. Koldo Artola eta Fidela Bernat (Uztarroze, 1898 – Iruñea, 1991), Erronkaribarko euskararen azken hiztuna izan zena, 1989an (egilea: Fermin Leizaola. Artolaren familiak utzitakoa).

Eta hala hasi zen, ustekabeen, bizitza osorako lan bilakatuko zena. 1970eko hamarkadatik aurrera, ibarrez ibar ibili zen Artola, Nafarroako hainbeste herritako azken euskaldunak bilatzen eta elkarrizketatzen; gaur egun desagerturik dauden bizimoldeak eta mintzairak grabazioetan betikotzen: Erronkaribarren, Zaraitzun, Aezkoan, Erroibarren, Esteribarren, Artzibarren, Imotzen, Anuen, Atetzen, Olaibarren, Odietan, Ezkabarten, Gulibarren, Itzan, Txulapainen, Sakanan...

Xaloa, saiaturia eta –hein batean– setatsua zen Artola; ezezkoa baiezko bilakatzeko gai den horietakoa. Eta izate horri esker, hain justu ere, grabazio-bilduma naroa eratzea lortu zuen; urregorria dialektologiaren eta etnografiaren ikuspegitik. Baina, oharkabean apika, gehiago ere erdietsi zuela uste dut: askoren gogoak inarrostea, hain zuzen. Izan ere, euskaldun izatearen nostalgia, plazera, ilusioa, harrotasuna eta axola ekarri zien bueltan, lotsa, bazterkeria, gutxiespena edo, hoberenean, utzikeria eta ahanztura ezabatzailea bizkar gainean eraman zuten nafar askori.

Hori gutxi balitz bezala, palaz, pikotxaz eta etxekeoen engaiamendu ezinbestekoaz bildutako funts osoa Euskarabidearen eskutan paratu zuten Koldok eta familiak 2024ko ekainean, han zainduko eta hedatuko dutelako esperantzan.

Bilketa-lan horiek, bestalde, hainbat argitalpenen oinarri izan dira. Pedro Irizarrek, Euskal Herri osoko aditz laguntzailearen morfologia erraldoia egiteko (Euskaltzaindia, 1991-2008), esaterako, Koldo Artola izan zuen laguntzaile, eta *Euskal Herriko*

Atlas Etnolinguistikoa (Aranzadi) ere aritu zen donostiarra. Artolak berak, orobat, hainbat liburutan bildu ditu hango eta hemengo etnotestuak. Hor dira Mújicarekin eta Igartuarekin batera argitaratutako *Nafarroako euskaldunen mintzoak* (Nafarroako Gobernua, 1990), Xabier semearekin atondutako *Ziorditik Uztarrozeraino* (Aranzadi, 2014), baita *Solstizioen inguruko ospakizunak* (Aranzadi, 2020) ere. Nolanahi ere den, uzta gehiena artikulua formatura ekarri du. Azentuz, adizkien morfologiaz, euskararen mugez, euskal testu zaharrez eta dialektologiaz ari izan da han-hemenka, baina bere bildumatik erauzitako etnotestuak argitaratzeari lotu izan zaio hertsienik, *Oihenart*, *Aranzadiana* eta, batez ere, *Fontes Linguae Vasconum* aldizkarietan.

Hain zuzen, *Fontesen* zuzendaritza hartu nuenean, 2016an, ezagutu nuen nik Artola, Patxi Salaberriren bitartez. Horren esker beltzekoa izaten den editore lanak inoizka dakarren goxoki horietatik izan zen hura. Haatik, franko lehenagokoa zen *Fontesen* eta Artolaren arteko esteka. Galbidean edo galduta zeuden mintzoak gurera ekartzeko asmotan betiere, 1977an hasi zen Erronkaribarko etnotestuak aldizkari honetan kaleratzen. Eta halaxe, ekialdetik mendebaldera, herriz herri, Ihabarreraino iritsi zen 2022an. Zerbaitengatik da *Fontes Linguae Vasconum* lan gehien argitaratu dituen autorea, Jose Mari Satrustegiren ondotik. Denera, 41 artikulua: ez da marka makala.

Ezin ahanzt ditzaket argitaratzeko bidaltzen zizkigun testuak, ohar eta sinbolo bereziz beteak. Eta beldurrak ere bai, aldizkari akademikoen azken urteetako eskakizun zorrotzek bere lanei muzin egingen zietelakoan. Artolaren ekarpenak, ordea, ezin geldi zitezkeen tiraderan, eta denon artean, familia ere tarteko, gainditu genituen estuasunak, zenbakiz zenbaki. Ohitura hartua genuen eta, sasoi batez, Artolaren hurrengo lana noiz iritsiko zain egoten ginen *Fontesen*, hura gabe zenbakia mentsik geldituko zelakoan. Baina, nire gogoz kontra, Ihabarren eten nahi izan zuen bidaia. Arakildik mendebaldera euskalkia bizirik zegoela argudiatu zidan, adinak –eta urte pare bat lehenago izandako gaitzak ere– ahulduxe zutela ezkutatu gabe. Kinka horretan, pozik hartu genuen 2024an bere azken lana, almadien inguruko etnotestuak biltzen dituen. Beraz, 47 urteko denbora tarte hartu dute bere artikuluek, eta hil arte izan da aldizkariaren harpidedun leiala.

Halako kontuek, nahitaez, harremanak estutu dituzte, bai Koldorekin, baita senideekin ere. Eta elkartu izan gara, ikusi nahi izan ditut. Gogoan dut *Fontes Linguae Vasconum* 50 urte egin zituenekoa; solstizioen gaineko liburua Iruñean aurkeztu zuenekoa; 80ko hamarkadan grabatu zuen Zeledonia Zenotz ezkabartearraren alabeekin elkartu ginenekoa, Euskaltzaindiarekin antolatutako *Euskara Ezkabarten: papere-tik ahora* erakusketan; grabaketa guztiak Nafarroako Gobernuari eman zizkionekoa... eta, azkenik, Polloen hobiratu zutenekoa.

Koldo Artolak egindako urratsek izan dute aintzatespenik, alafede. Euskaltzaindiak ohorezko euskaltzain izendatu zuen eta Nabarralde ere sariztatu zuen. Hori guztia mendretsi gabe, ez zegoen harentzat gauza pozgarriagorik behiala erdaldundurik kausitu zituen ibar horietara euskara itzuli dela ikustea baino, orain gutxi egindako elkarriketa batean zioenez. Dudarik gabe, Artolak ere erein zuen horretarako hazia.



3. irudia. Zeledonia Zenotz (Anotz, 1908 – Iruñea, 1993) Ezkabarteko azken euskaldunaren alabak eta ondorengoak Koldo Artolarekin 2023ko azaroaren 17an, Euskaltzaindiaren *Euskara Ezkabarten: paperetik abora* erakusketan (egilea: Ekaitz Santazilia).

Koldo Artolaren lanak *Fontes Linguae Vasconum*

- 2024. Almadiak Zaraitzu eta Ezka ibaietan barrena XX. mendearen lehen erdian: euskarazko lekukotasunak. *FLV*, 137, 243-314.
- 2022. Oltzako aldaeraren inguruan (2 – Ihabarko azpialdaera). *FLV*, 133, 61-113.
- 2021. Oltzako aldaeraren inguruan (1 – Arakilgo azpialdaera). *FLV*, 132, 403-472.
- 2021. Gulibarko aldaeraren inguruan (eta 3 – Txulapaingo azpialdaera: Elbarrena). *FLV*, 131, 9-46.
- 2020. Gulibarko aldaeraren inguruan: (2 – Txulapaingo azpialdaera: Ergoiena). *FLV*, 130, 335-398.
- 2020. Gulibarko aldaeraren inguruan (1 – Gulibar bereko azpialdaera). *FLV*, 129, 39-86.
- 2019. Olaibarko aldaeraren inguruan (Bigarren erdia: erdialdeko herriak). *FLV*, 128, 387-436.
- 2019. Olaibarko aldaeraren inguruan (Lehen erdia: iparraldeko herriak). *FLV*, 127, 249-313.
- 2018. Erroibarko aldaeraren inguruan (eta 6 – Esteribarko erdialdeko azpialdaera. Bigarren erdia). *FLV*, 125, 133-190.

2017. Erroibarko aldaeraren inguruan (5 – Esteribarko erdialdeko azpialdaera. Lehen erdia). *FLV*, 124, 299-354.
2017. Erroibarko aldaeraren inguruan (4 – Ipar Esteribarko azpialdaera). *FLV*, 123, 115-166.
2016. Erroibarko aldaeraren inguruan (3 – Hego Erroibarko azpialdaera. Bigarren erdia). *FLV*, 122, 245-302.
2016. Erroibarko aldaeraren inguruan (2 – Hego Erroibarko azpialdaera. Lehen erdia). *FLV*, 121, 5-66.
2015. Erroibarko aldaeraren inguruan (1 – Ipar Erroibarko mintzairak). *FLV*, 120, 229-276.
2015. Aurizko aldaeraren inguruan (Aurizko eta Orreagako euskararen lagin batzuk). *FLV*, 119, 61-108.
2014. Artzibarko aldaera deitu izanaren inguruan (eta 9 – Aditzaz zerbait Elkanoko aldaerarekiko erkaketan). *FLV*, 118, 393-435.
2014. Artzibarko aldaera deitu izanaren inguruan (8 – Elkanoko aldaerarekiko zenbait erkaketa). *FLV*, 117, 25-100.
2013. Artzibarko aldaera deitu izanaren inguruan (7 – barnera begirako zenbait erkaketa). *FLV*, 116, 31-90.
2012. Artzibarko aldaera deitu izanaren inguruan (6 – Hego-Esteribarko laginak: Ilurdots II). *FLV*, 115, 195-254.
2012. Artzibarko aldaera deitu izanaren inguruan (5 – Hego-Esteribarko laginak: Ilurdots I). *FLV*, 114, 5-60.
2011. Artzibarko aldaera deitu izanaren inguruan (4 – Ipar-Artzibarko laginak: Arrieta). *FLV*, 113, 261-326.
2010. Artzibarko aldaera deitu izanaren inguruan (3 – Ipar-Artzibarko laginak: Hiri-berri). *FLV*, 112, 5-50.
2007. Artzibarko aldaera deitu izanaren inguruan (2 – inkestaren azken galdera-sortak). *FLV*, 104, 5-32.
2006. Artzibarko aldaera deitu izanaren inguruan (1 – sarrera eta lehen galdera-sortak). *FLV*, 103, 393-428.
2006. Zaraitzuera aztertzekeo ekarpen berriak (eta 10 – Ibiztako apurrak / gehigarriak). *FLV*, 102, 185-232.
2005. Zaraitzuera aztertzekeo ekarpen berriak (9 – Espartza: ahozko testuak). *FLV*, 99, 213-264.
2005. Zaraitzuera aztertzekeo ekarpen berriak (8 – Espartza: taulak/esaldiak). *FLV*, 98, 5-58.
2004. Zaraitzuera aztertzekeo ekarpen berriak (7 – Orontze). *FLV*, 97, 401-444.
2004. Zaraitzuera aztertzekeo ekarpen berriak (6 – Ezkaroze). *FLV*, 96, 189-222.
2004. Zaraitzuera aztertzekeo ekarpen berriak (5 – Otsagi: ahozko testuak). *FLV*, 95, 5-52.
2003. Zaraitzuera aztertzekeo ekarpen berriak (4 – Otsagi: esaldiak). *FLV*, 94, 381-425.
2003. Zaraitzuera aztertzekeo ekarpen berriak: (3 – Eaurta: bukaera). *FLV*, 93, 211-246.
2003. Zaraitzuera aztertzekeo ekarpen berriak (2 – Eaurta: jarraipena). *FLV*, 92, 77-114.
2002. Zaraitzuera aztertzekeo ekarpen berriak 1 – Eaurta (hasiera). *FLV*, 91, 389-436.
2001. Olaizko euskal eskuizkribuak. *FLV*, 88, 485-520.
2000. Fidela Bernat anderea, euskal hiztun erronkariarra (eta II). *FLV*, 85, 487-512.

1992. Hegoaldeko goi-nafarreraren azentua dela-ta (hurbiltze-saiakera). *FLV*, 60, 187-228.
1991. Fidela Bernat anderea, euskal hiztun erronkariarra (I). *FLV*, 58, 247-282.
1990. (Josu Tellabiderekin batera). Euskararen muga 1980. urtean. *FLV*, 56, 247-260.
1980. Erronkariko «uskara»ren azken hatsak *oraino're!* *FLV*, 34, 49-86.
1977. Erronkariko uskararen azken hatsak... *eino're!!* *FLV*, 25, 75-108.

Aldizkariaren datuak ikusteko,
originalak bidaltzeko edo
arauak kontsultatzeko,
sartu esteka honetan:

Para acceder a los datos de
la revista, enviar originales
o consultar las normas,
siga el siguiente enlace:

To access the details of the
journal, send originals or
consult the rules, follow
this link:



<https://revistas.navarra.es/>

Aldizkari hau Arena Natural Smooth
120 g/m² paper ekologiko eta
klororik gabekoan inprimatu da,
FSC zertifikatua duena.

Esta revista ha sido impresa en papel
Arena Natural Smooth 120 g/m²,
papel ecológico, libre de cloro,
certificado FSC.

