

Número 17

2017

17. zenbakia

HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales • Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatearen Aldizkaria

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

HUARTE DE SAN JUAN

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Número 17
2017
17. zenbakia

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Título/Izenburua: *Huarte de San Juan.*
Filología y Didáctica de la Lengua
Filología eta Hizkuntzaren Didaktika

Directoras/Zuzendariak: M^o Camino Bueno Alastuey
Orreaga Ibarra Murillo
Magdalena Romera Ciria

Consejo de Redacción/Erredakzio-Batzordea: Corcuera Manso, Fidel
(Universidad de Zaragoza)
Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco
(Universidad de La Rioja)
Idiazabal Gorrotxategi, Itziar
(Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea)
Salaberri Zaratiegí, Patxi
(Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibersitate Publikoa)
Zuazo Zelaieta, Koldo
(Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea)

Edita/Argitaratzen du: Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibersitate Publikoa
Servicio de Publicaciones
publicaciones@unavarra.es

Fotocomposición/Fotokonposaketa: Pretexto. pretexto@pretexto.es

ISSN: 2386-9143

Correspondencia/Korrespondentzia: Universidad Pública de Navarra
Revista *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Campus de Arrosadia
31006 Pamplona
Teléfono 948 169 428. Fax 948 169 448
huartedesanjuan.filologia@unavarra.es



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported

Ricardo Cierbide Martinena, *in memoriam*

*En memoria del profesor Ricardo Cierbide,
filólogo, sabio y ejemplo*

*Ricardo Cierbide irakaslearen oroimenez,
bera izan baitzen filologo, jakintsu eta eredu*

Ricardo Cierbide ha sido ante todo un hombre luchador que trabajó por sacar adelante a su familia y por ser un hombre libre. Supo hacer frente a la sensación de cautiverio que sufrió en el seminario y esa experiencia hizo de Ricardo una persona muy celosa por su libertad. El título de su libro de memorias *Caminos de Libertad* lo dice todo. Esa libertad tenía un precio, y lo pagó con tanto orgullo como desdén recibió desde las esferas del poder y de la *intelligentsia*.

Pronto entendió que para asegurarse el sustento por el camino que había elegido (el de la filología y de la docencia) tenía que emplearse a fondo. No escatimó nunca esfuerzos y siempre mantuvo vivo el ansia por aprender y por enseñar. Era, además, un hombre valiente. No dudó en salir de su tierra sin nada y marchar a Alemania a trabajar en una fábrica como emigrante. Tampoco dudó en hacer las maletas nuevamente y, una vez conseguida la licenciatura, marcharse con la familia a Zaire como profesor de Lengua y Literatura. A su vuelta, marchó a Madrid a estudiar y doctorarse bajo la dirección del gran maestro de la historia del español D. Rafael Lapesa. Siempre le reconoció de corazón sus enseñanzas y ayuda.

Aunque le tocó ganarse el pan fuera, siempre profesó un amor casi desmedido a la tierra navarra que lo vio nacer. Ese apego lo hizo extensivo al resto de tierras vascas, pues en todas ellas dejó parte de su ser. En Bilbao ejerció el magisterio en la Universidad de Deusto, en Vitoria se afincó definitivamente en la Universidad del País Vasco, en la que fue catedrático de Lengua Española y finalmente profesor emérito. En su querida Navarra se empleó a fondo en Pamplona, Estella, Tafalla y con especial mimo en Olite, siempre escudriñando viejos papeles que le dieran alguna información sobre las diferentes lenguas de los navarros. Así llegó a ser un gran –el gran– especialista del romance navarro, así como del occitano de estas tierras. Ese empeño lo llevó también a Iparralde, donde estudió a fondo los textos medievales y la *scripta* de los escribanos bajonavarros y gascones.

Profesó además un especial amor por la onomástica. Fue el responsable del gran proyecto europeo *Patronymica Romanica* (PatRom) en el País Vasco y, a pesar de que la enfermedad le atenazaba, durante los dos últimos años de su vida fue el fundador y primer presidente de Onomastika Elkarte / Sociedad Vasca de Onomástica; academia a la que dedicó con entrega sus últimos días.

Ricardo Cierbide gizon borrokalaria izan da oroz gain. Bere familia aurrera ateratzeko eta –aurretik apaiztegian pairatua zuen– gatibutasun izpirik txikienetik askatzeko borroak bere askatasunaren maitale sutsua bihurtu zuen. *Caminos de Libertad* bere oroitzapen liburua izenburuak dena adierazten du. Askatasun horrek, ordea, prezioa bazuen, botere eta *intelligentsiaren* inguruetatik jaso zuen destaina besteko harrotasunez ordaindu zuena.

Laster konprenitu zuen aukeratua zuen filologia eta irakaskuntzaren arloan bizibidea ateratzeko gogor ekin behar ziola. Ez zuen inoiz ahaleginik xuhurtu eta ikasteko eta irakasteko grinari biziñik eutsi zion beti. Horrez gainera, gizon ausarta genuen Ricardo. Ez zuen zalantzarik izan, soinean zeukanarekin baino ez, Alemaniara lantegi batera emigrante joateko. Lizentziatura eskuan, maletak egin eta familia aldean hartuta Zaireraino joateko orduan ere ez zen kikildu. Handik itzulitakoan, Madrilerara jo zuen ikastera eta espainolaren historiaren maisu handi Rafael Lapesa jaunaren zuzendaritzapean doktoratzera. Bihotzez eskertu zizkion beti emandako irakaspenak eta laguntza.

Bizibidea kanpoan bilatu beharra suertatu bazitzaion ere, ia neurritz kanpoko maitasuna izan zion jaiotzen ikusi zuen nafar lurrari. Atxikimendu hori gainerako euskal lurrei ere bazien, denetan utzi baitzuen bere izaeraren puska bat. Bilbaon Deustuko Unibertsitatean irakatsi zuen, Gasteizen, Euskal Herriko Unibertsitatean betiko eman zituen erroak. Bertan, Hizkuntza Espainolaren Katedraduna izan zen eta azkenik irakasle emeritua. Bere Nafarroa maitean burubelarri aritu zen Iruñean, Lizarran, Tafallan eta maina berezi batez Erriberrin, beti nafarren hizkuntzez argiren bat emango zioten paper zaharrak arakatzen. Horrela, nafar erromantzearen eta lur haueko okzitanieraren aditu handia –handiena– izatera iritsi zen. Gogo bizi horrek Iparraldera ere eramán zuen, bertan erdi aroko testuak sakon aztertuz.

Onomastikari ere berebiziko nahikaria izan zion. *Patronymica Romanica* (PatRom) proiektu europar handiaren ordezkaria zan zen Euskal Herrian eta, oroz gain, nahiz eta bizitzaren azken bi urteotan gaixorik harrapatu zuen, bere azken kemen eta adorea eman zion Onomastika Elkartearen bazkide sortzailea eta burua izan zen.

Ander Ros Cubas

Índice / Aurkibidea

Ricardo Cierbide Martinena, *in memoriam*

Ricardo CIERBIDE MARTINENA <i>La onomástica histórica de Navarra</i>	6
M ^a Camino BUENO-ALASTUEY / Itxaso ANDRÉS GALAR <i>Flipping the EFL classroom in a secondary education setting: Students' perceptions and academic performance</i>	35
Orreaga IBARRA MURILLO <i>Nafarroako ahozko mintzoaren aniztasuna</i>	58
Juan Karlos LOPEZ-MUGARTZA IRIARTE <i>Onomástica genérica roncalesa ligada a casas y edificios</i>	104
Magdalena ROMERA / Idoia ECEIZA PEDROSA <i>Discusión y reflexión sobre los estereotipos de género entre el alumnado de secundaria. Experiencia didáctica en un grupo de 3º de ESO</i>	159
Ander ROS CUBAS <i>Jordi-ak: Ba ote dago onoma artikuludunik?</i>	176
Carola SBRIZIOLO <i>La narración oral en la Educación Secundaria Obligatoria: una propuesta didáctica</i>	200
Izaskun VILLARREAL / Iranzu ARDAIZ <i>Activation activities as a catalyst for increased rates of vocabulary and grammar learning</i>	229
M ^a Camino BUENO-ALASTUEY / Patricia MARTÍNEZ DE LIZARRONDO LARUMBE <i>Collaborative writing in the EFL Secondary Education classroom: Comparing triad, pair and individual work</i>	254

La onomástica histórica de Navarra*

Ricardo CIERBIDE MARTINENA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen: Se resume en este artículo la conferencia impartida por el profesor Ricardo Cierbide en la UPNA sobre «La onomástica histórica de Navarra», organizada por la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Se inicia con un repaso histórico de la onomástica prerromana y romana recogida en lápidas funerarias, altares votivos e inscripciones varias. Posteriormente, se recopila y analiza la antroponimia relacionada con las minorías occitana, hebrea y mudéjar que formaron parte de la sociedad medieval navarra. De este modo, se ofrece una consideración general de la heterogeneidad que presenta la onomástica navarra a través de su historia. Asimismo, son objeto de estudio los nombres y apellidos de Baja Navarra y de la Navarra peninsular relacionados con oficios, los apellidos que indican procedencia familiar y los apelativos referentes a oficios. Finalmente se dedica un apartado a la onomástica de la minoría occitana y hebrea.

Palabras clave: onomástica; Navarra; apellido; apelativo; histórica.

Abstract: This paper is based on a conference given by Prof. Ricardo Cierbide about «Historical Navarrese Onomastics» organized by the Faculty of Humanities and Social Sciences of the Public University of Navarre. It starts by reviewing pre-Roman and Roman Onomastics from headstones, votive altars and inscriptions. And then, it compiles and analyses the anthroponymy of the Occitan, Hebrew and Mudéjar minorities, who formed part of the medieval Navarrese society. That way it offers a general view about the heterogeneity of Navarre onomastics throughout history. The paper also presents a study of Low Navarre and Peninsular Navarre names and surnames related to jobs, surnames indicating family origin, nicknames and nicknames related to jobs. Finally, a last section is devoted to occitan and hebrew minorities onomastics.

Keywords: onomastics; Navarre; surnames; nicknames; history.

* Conferencia impartida en la Universidad Pública de Navarra el 14 de diciembre de 2016 organizada por la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. [Artículo póstumo].

Presentación

Egun on, jaun andreok. Lagun guztiok. Ongi etorriak izan zaitezte. Zuen artean eta zuekin Iruñean egoteagatik oso pozik nago. Eskerrik asko.

Buenos días a todos, señoras y señores. Amigos todos. Sed bienvenidos. Me encuentro muy a gusto entre ustedes y con ustedes en Iruña-Pamplona.

Con motivo de la II Onomastika Topaketa / II Jornada de Onomástica que celebramos en Amurrio (Álava), *Toponimia eta Onomastika Arabarrak-Toponimia y Onomástica Alavesas*, el 5 de noviembre de 2016, mi querido amigo y miembro de nuestra Sociedad de Onomástica, Juan Karlos Lopez-Mugartza, me invitó a acudir a vuestra universidad para tratar de la onomástica navarra. Me halagó su propuesta, pero al mismo tiempo pensé que venir aquí y tratar de este tema con dignidad y conocimiento era para mí un desafío. Le contesté que me lo pensaría y el domingo 6 le respondí que acudiría con mucho gusto.

1. Onomástica prerromana

Los historiadores están de acuerdo en que el espacio de la Navarra actual fue poblado especialmente por los llamados Vascones, sin excluir en la zona meridional a celtas y celtíberos, que llegaron a romanizarse profundamente, adoptando la lengua de sus dominadores, el latín. Los testimonios que nos han llegado de las lenguas en el territorio que podemos llamar Vasconia referidos a la antigüedad son muy escasos y se reducen a los transmitidos en inscripciones latinas con formularios muy rígidos para perpetuar la memoria de los difuntos. Junto a estos documentos nos han llegado las informaciones de autores griegos y latinos con noticias y nombres relacionados con Navarra. Hay que señalar, como advierte Gorrochategui (2004): «... la interpretación de los datos antiguos reviste enormes dificultades».

Al contrario de lo ocurrido en el dominio del Imperio romano oriental, donde el prestigio y la extensión del griego eran una realidad a los ojos de Roma, en Occidente el latín pasó a ser el único medio de comunicación en el ámbito público, quedando las lenguas vernáculas en el privado y familiar sin uso en la administración civil. Ello explica que muchas lenguas fueran abandonadas por sus hablantes.

Por lo que respecta a la romanización del País Vasco, esta no fue completa, muy probablemente debido a su marginación en el conjunto de Hispania, a su escasa población y, probablemente, a sus modestos recursos económicos en esa

época. A fines del Imperio romano occidental (siglo V) debió producirse una reacción indígena que provocó una cierta amalgama de intereses entre sus habitantes y nos explicaría su reacción contra el poder de los visigodos, continuadores de Roma, conservando su lengua vasca. Las denominaciones que reciben estas agrupaciones de ba(r)scones, caristios, bárdulos, autrigones y berones les fueron dadas por pueblos ajenos a ellos mismos. El propio nombre de ba(r)scones¹ que se considera unánimemente como la expresión de «váscones», es considerado voz celta y figura en monedas ibéricas². Como muy bien señaló L. Michelena los naturales del país se llamaban entre ellos *euskaldunak* y a su lengua *euskara*. Las expresiones *vascuence* y *romance* no son otra cosa que derivaciones del latín tardío *vasconice* y *romanice*.

Gorrochategui (2004: 117) señala que en la zona aquitana y en menor grado en la de Navarra se han recogido lápidas funerarias, altares votivos e inscripciones varias de índole honorífica con gran cantidad de material de naturaleza onomástica, cuya explicación en buena medida se explicaría por la lengua vasca y cuyo uso se prolongó en la Edad Media especialmente en Navarra. En la tabla 1 (ver más abajo) citaré algunos de estos nombres recogidos por Gorrochategui (2009).

Sólo conocemos dos textos aparecidos en Navarra en fechas recientes. El más notable es la estela funeraria de Lerga que lleva la inscripción *Umme Sahar*, que podría interpretarse como «muchacho». En esta misma zona de Aquitania se atestiguan otros nombres de origen céltico, similares a los de otros territorios célticos de la antigüedad. El autor que comentamos (p. 73) concluye diciendo: «Los nombres de origen vasco son claramente perceptibles y forman un conjunto lo suficientemente nutrido como para pensar que constituyen la expresión más nítida de la población de habla vasca que sufrió una iberización cultural en los últimos siglos del primer milenio antes de Cristo».

Del análisis de este tipo de onomástica se puede concluir que la lengua vasca propia de los vascones experimentó una influencia doble en los siglos anteriores a la presencia de los romanos una lingüística y otra cultural de los dos grandes pueblos hispánicos de la época, los íberos y los celtas.

1. El significado de «montañeses, altivos» propuesto por indoeuropeistas parece más bien romántico. Simplemente no sabemos qué pueda significar.

2. Entre las leyendas montáales de las cecas ibéricas próximas a Euskal Herria se citan entre otros nombres: *arsaos*, *arkosan*, *benKota*, *bolskan*, *barskunes*.

Tabla 1

Nombre aquitano	Lengua Vasca	Uso medieval
Andere	Andere (señora)	Andere, Anderrezu, Andregoto, etc.
Attaco	Aita (padre)	Aita, Egga, etc.
Hanna	Anaie (hermano)	Anaya
Sembus	Seme (hijo)	Semea
Nescato	Neska, Neskato	Nescato
Ombecao	Ume (criatura)	Umea
Cison, Cisonten	Gison (hombre)	Guiçon
Horsi	Hartz (oso)	Arza, Arceiz
Uxson	Otxo (lobo)	Ochoa, Ossoco
Asto	Asto (asno)	
Sosonis	Zozo (mirlo)	Çoçayturri (fuente del Tordo)
Ilunno	Ilhun (oscuro)	Illuna
Baigorrixo	Ibai (río), gorri (rojo)	Baigorri
Belex	Beltz (negro)	Beltza, Belça, etc.

2. Onomástica romana en Navarra

En el conjunto de las inscripciones funerarias y votivas escritas en latín localizadas en Navarra se documentan unos 217 individuos, de los cuales solo 24 consignan los tres *nominas* oficiales de los ciudadanos romanos. Proceden de Cara, Andelos y Pompaelo. El resto sólo indican el nombre del padre, como: Sempronius Carus Silvini filius (uno de los *II viri* de la ciudad de Andelos). En otros casos aparecen los portadores de onomástica indígena no latina, como Sempronia Ambata Silvini filia o Calpurnia Urchateteli filia. En el estudio de Castillo (1992) se recogen 174 nombres de persona en las inscripciones romanas estudiadas en Navarra, de las cuales sólo 38 responden a onomásticos indígenas y casi todos ellos de origen indoeuropeo. Sólo la famosa estela de Lerga «Umme sahar», descubierta en 1920, es plenamente vasca. Hay 11 nombres híbridos, como Arraca Marcella o Junia Ambata. Todos los demás son nombres latinos, muy pocos llevan los *tria nomina*. Lo habitual es un nombre de dos elementos: *nomen* + *cognomen*, o bien un nombre único. El gentilicio más frecuente es Sempronius seguido de Domitius. La citada profesora concluye diciendo: «Probablemente estamos ante un hecho más cultural que lingüístico. La población vasca debía ser amplia y aún quizá mayori-

taria, pero entre ellos existían, a no dudar, grupos culturalmente más prestigiosos que adoptaron los nombres de la capa social dominante». La presencia de los habitantes *eúskaros* quedó como oculta, más aún que la de origen celta o ibérica, al contrario de lo que se observa en Aquitania (De Hoz, 1983).

Citaré algunos ejemplos: Aemilius, Carus, Apronia, Aprunc(u)la, Q. Antonius, Asclepius, L. Caecilius, Calpurnia Urchatetel, Cantaber, Clarina, Claudius, Quartinus, Cornelius Felicio, Domitius Marcellus, Domitia Marchina, L. Flavius Caecilianus, Fortunius, Junius Paternus, Lucrecius Martialis, Porcius Felix, Sempronius Carus, L. Valerius, Firmus, etc. Junto a estos *nomina* transparentes latinos, tenemos otros indígenas, como: Abinsunhar (Lerga), Ambatus Celtus, Andamus (Andión), Doitena (Marañón), Narhungesi (Lerga), Sahar (Lerga), Tuxi(us) (Funes), etc.

3. Apellidos navarros en la Edad Media

Se hace necesario aclarar que en la Alta Edad Media los PN o nombres propios seguidos de los NP o patronímicos se refieren a personas relevantes como reyes, *seniores* o tenentes de fortalezas y aldeas en nombre del rey y autoridades en general (ss. IX-XI) (Cierbide, 1978). A éstos cabría añadir los nombres de los *axericos* o vasallos del monasterio de Leire, que nos recuerdan en parte los consignados al hablar de la onomástica prerromana al N. de los Pirineos. Sólo a partir de fines del s. XI se registran nombres de persona atribuibles a la burguesía «franca» procedente de Ultrapuertos: Béarn, Occitania y Francia, que se asentaron en las villas del Camino de Santiago a su paso por Navarra, como Pamplona, Estella, Puente la Reina, Sangüesa, etc. (Cierbide, 1995). Otro bloque de onomásticos, a partir del s. XIII, son los avecindados en Olite en el *Libro d'Estimas* (1244) (Cierbide y Sesme Muñoz, 1980) y a partir de 1285 en el *Registro del Concejo de Olite* (Cierbide, 1974), donde se registran los nuevos vecinos, de acuerdo con las Ordenanzas de la villa. *Los Libros de Fuegos* (1350-1427) (Cierbide, 1974), iniciados por Carlos II de Evreux y continuados por Carlos III el Noble, constituyen una fuente importantísima para el conocimiento de la población navarra medieval. A nivel de la población de extracción popular podrían citarse los recogidos en la relación de gastos hecha por Martín Gil de Liédena (Cierbide, 2015; Anexo 5) y la extensa relación de propietarios de viñas (1387) (Cierbide, 2015; Anexo 2).

Este somero listado podría ser seguido de los relacionados con las minorías occitana, hebrea y mudéjar que formaron parte de la sociedad medieval navarra. De ese modo se ofrecería una consideración general suficientemente aclaratoria de la heterogeneidad a través de su historia que presenta la onomástica navarra.

3.1. Siglos IX-XI

El AGN y el *Becerro Antiguo del Monasterio de Leire* son particularmente ricos en antropónimos germánicos, latinos, romances, etc. Destacan los que podríamos considerar como indígenas, algunos de los cuales seguirían documentándose en la Navarra medieval. Los más frecuentes como PN son: Acenar, var. vasca Aceari y acaso romance: Acenar, Acenari, Acenare, Acenario, Aznar. Blasco, Ezquerria, Garcia, var. Garsea, Gars, etc. Didaco, Eneco. Semen, var. Semero, Eximino, Exemen, Exemeno. Fortunio, var. Fortun, Fertunio. Fortis, var. Forti. Orti. Galindo, var. Galin, Alin, Galindato. Johan, var. Johannes, Johane. Lope, var. Lop. Munio. Oxoia, var. Osando, Osxoia. Petrus, var. Per, Peire. Sancius, var. Sainso, Sanso, Anso, etc.

Entre los indígenas cabría citar: Adarra, Adarrasabia, Adebante, Aiora, Aiuverte, Aiza, Aizubel, Alaisol, Altedax, Aixepol, Amuma, Amusco, Andere, Andereco, Anderezu, Andrevita, Andregoto, Andreoto. Arresabia, Armentari, Auria, Baraterra, Blasco Azubeliz, Belasco, var. Berasco, Blasquita Beila, Belza, Verria, etc.

Como NP o patronímicos abundan los terminados en -nis, que L. Micheleña (1969) considera como característicos sobre todo de Navarra y Aragón y que tienen «un modelo preciso en la declinación aquitana de los temas en vocal». Citaré varios ejemplos: Garsea Enneconis, var. Enniconis (981). Sansa Fortunionis (1119), Sancio Garseanis (981), Ogga Sanctionis (id.), Garsea Scemenonis (id), Garcia Eximinonis. Con flexión en -nes: Sanso Enecones (1144), Belasco Fortuniones (961), Asnari Galindones (id.), Asenari Sanzones, Señor Acenar Eximinones (1095), Frion Friones (1136). Sincopados: Semen Fortunios de Larat (ACTDA, 1158). En mi búsqueda en documentos navarros de la segunda mitad del s. XIII no he encontrado patronímicos en -anis, -onis, -ons, a excepción de Garcia Enecones (1248).

Son relativamente frecuentes los patronímicos gentilicios en -az, -ez, -iz, -oiz, -uz. Así de un total de 455 patronímicos estudiados por mí (Cierbide, 1970):

- a) Terminados en -az son 12 correspondientes al s. XII y 8 al s. XIII: Johana Diaz (1179), Auriol Garciaz (1131), Ossoaz, var. Ossuaz, Garcia Velaz (1156).
- b) Terminados -ez, var. -eç, -es 102, 1 al s. XI, 42 al XII, 53 al XII y 4 al XIV. Equivalen al 22,9% del total.
- c) Las variantes -eiz, -eiç, -eitz son 76 y equivalen al 17%, corresponden 4 al s. XI, 4 al s. XII, 13 al s. XIII, 39 y 20 al s. XIV.
- d) Terminados en -ins solo 6 casos, de los cuales 5 corresponden al s. XII y 1 al XIII.

- e) En -ioz, sólo registro 2 casos, ambos del s. XII.
- f) En -iz, 127 casos que representan el 28,5%. 1 caso en el s. X, 3 en el XI, 11 en el XII, 67 en el XIII y 46 en el XIV.
- g) En -oyz, var. -oyç 16 casos, 6 en el s. XII y 8 en el XIII.

Citaré varios ejemplos de los más frecuentes: Ferrant Aznariz (1237), Frion Boniç (1136), Semen Eneguiz (1108), Maria Fortiç (1248), Orti Ortiz (1293). Johan Garciz (1308), Gonçalviz, Gomiz, Guiriz, Lopiz, Martiniz, Michaeliz, Muniz, Ochandyz, Pedriz, Ranimiriz, Blaskiz, Semeniz, etc. Derivan de Petrus 34, de Enneco 14, de Lupus 14, de Xemen 13.

En -ez, -eç tenemos: De Garcia > Garcez. De Alvarus > Alvarez. De Belasco > Berasqueç (1075), var. Blázquez (1195). Dominguez, Enneguez, Ferrandez, Gonzalez, Yvaynes, Lopez, Martinez, Ovechez, Petrez var. Pedreç y Perez. Remirez, Sanxez, var. Sánchez. Velez, Bermúdez, Xemenez, etc.

3.2. *Nombres y apellidos de Baja Navarra y de la Navarra peninsular*

Las primeras denominaciones de Basse Navarre / Baja Navarra / Nafarroa Beherea se documenta en el *Becerro Antiguo de Leire* con el nombre Garazi (1068), Cirsia (1072) y en texto gascón del *Livre d'Or*, Cize (1130) y a sus habitantes Garacicoec (1415). El país formó parte de los dominios de los condes de Gascuña y con Sancho III el Mayor los señores de Gascuña le prestaron vasallaje junto con Arberoa, Iholdy, Armendaritz y Ossés. Con Alfonso I el Batallador, rey de Navarra y Aragón, se separaron Lapurdi y Navarra. Sólo a fines de 1177 con motivo de la revuelta de los nobles gascones y vascos contra Ricardo Corazón de León, se adhirieron al reino de Navarra con Sancho VI el Sabio. El rey de Navarra decidió reemplazar Immus Pyrenaeum por la fortaleza de Mendiguren fundando la villa de San Juan de Urrutia, que pasó a ser poco después a San Juan de Pie de Puerto, como la nueva base militar navarra. Sus tenentes o gobernadores se conocen desde 1189, siendo el primero Martín Chipia.

De acuerdo con Orpustan (1991), de las 400 casas antiguas el país de Cize contaba con 230 a 240 casas infanzonas o nobles, llamadas también «infanzones puros», descendientes de los propietarios de casas libres desde antiguo. Si un labrador adquiría una casa infanzona bien por compra, por matrimonio o por herencia, adquiría la condición de infanzón previo pago al rey de Navarra de seis morlanes. En Arberoa, Iholdy y Ossés no eran nobles, pero sí labradores del rey. La capital de la Castellanía d'Outre Ports ó Decá Ports pasó a ser San Juan de Pie de Puertos o Donibane Garazi.

A título de ejemplos citaré algunos nombres de casas infanzona: Salanova (en eusk. Jaureguiberria), Casamajor (en eusk. Echandi) y por influencia gascona: Uhaut (por Hualde), Irazabau (por Irazabal), etc.

3.2.1. *Nombres propios*

He examinado 131 nombres en San Juan, 43 en Saint-Palais, 26 en Labastide-Clairance, 27 en Garris, 204 en Arberoa, 97 en Cize y 79 en Ossés.

Arnalt-Arnaut: 10 (San Juan), 3 (Saint Palais), 4 (Labastide), 27 (Garris), 31 (Arberoa), 13 (Cize), 12 (Ossés).

Bernat: 6 (San Juan), 6 (Saint Palais), 4 (Labastide), 3 (Garris), 33 (Arberoa), 14 (Cize), 1 (Ossés).

Guilhem: 2 (San Juan), 1 (Saint Palais), 1 (Cize).

Menaut: 1 (Saint Palais), 1 (Cize).

Sanz: 4 (San Juan), 1 (Labastide), 2 (Garris), 13 (Arberoa), 6 (Ossés).

Garcia: 1 (San Juan), 1 (Ossés).

Aznar: 1 (Ossés). Ochoa: 1 (Ossés). Aymeric: 1 (Ossés). Per- Pes: 1 (Garris).

Johan: 2 (San Juan). Erran: 1 (San Juan). Arremon: 1 (Saint Palais).

3.2.2. *Nombres de oficio apuestos a PN*

Corresponden 22 a San Juan, 7 a Saint Palais, 3 a Labastide, 3 a Garris, 8 a Arberoa, 8 a Ossés. Salvo en Ossés en las demás villas figuran en gascón. Citaré algunos de ellos: Baquer, Buruler, Barber, Carnicer, Corretor, Costurer, Coterer, Bosserer, Faur, Ferrer, Maestre, Mercader, Mulater, Pelicer-Pericer, Porquer, Çabater. En Ossés: Carpintero, Labrador, Pastor y Porquero.

3.2.3. *Apodos apuestos al PN y apellidos de procedencia locativa*

Figuran en euskera: Burdin, Berrie, Lucea, Laburra («el corto»), Uchusco-Ychusco («feo»), Gayzco («enfermizo»), Gogorra («el duro»), Çuria y Velça.

Los apellidos de procedencia de lugar corresponden: San Juan 66, por ejemplo: Johan d'Ursue, Guilhem Arnaut d'Ancibiu. En Saint Palais, 25, todos ellos responden a *oicónimos* vascos (19) y gascones (4). En Labastide, 17, de los cuales 10 son *oicónimos* vascos y 6 gascones: Lo Bosc, Fargas, La Font, Mongelos, Peyros. En Garris: 17, de los cuales 12 son vascos y 5 gascones: Goayllardie, Beramont, Meyllorie y Sautador. En Arberoe: 160 en 1413, más del 75% responden a casas de donde eran originarios o propietarios, en lengua vasca y sólo 4 en

gascón: La Font, Gelos, Puy, La Sale, Lanebieylle, Salenave. En Cize: 80 en el censo de 1350, de los cuales 75 son vascos y 5 gascones: Ezponde, La Font, L'Espade, Salanave. En Ossés: 40 en el censo de 1413. Responden a la casa 40; 38 en euskera y 2 en gascón: Sent Per y Carrere.

3.3. *Onomástica navarra peninsular*

Ante la imposibilidad de analizar todos los textos debido a su extensión y complejidad, he optado por escoger unas muestras suficientemente representativas, correspondientes a los siglos XII y XIII. La sociedad medieval navarra se nos muestra heterogénea cultural y lingüísticamente. Junto al núcleo autóctono vasco situado al N., a lo largo de la muga surpirenaica, en torno a los valles de Roncal, Salazar, Erro, Baztán y Cinco Villas y su prolongación por la Zona Media, desde el valle del Ega hasta Sangüesa. Sus núcleos habitados estaban integrados por gentes dedicadas al pastoreo, agricultura y servicios en las villas. Se identificaban en su gran mayoría por hablantes de lengua vasca. Un tercer bloque lo constituían aquellos que habían acudido a habitar las nuevas villas creadas por voluntad real en los cursos medio y bajo de los ríos tributarios del Ebro: Ega, Arga y Aragón, así como en los valles meridionales del Cidacos y Aibar y particularmente en las riberas del Ebro. Estas gentes se expresarían en romance y a partir del siglo XII constituirían el elemento más dinámico de la sociedad navarra. Este romance nacido al calor del monasterio de Leire, como resultado de la romanización sería el vehículo de comunicación de estas gentes y de la Chancillería del reino, adquiriendo el rango de lengua oficial o «Idioma Navarrae Terrae», como se advierte en la coronación de Carlos II de Evreux (1350)³.

3.3.1. *Antroponimia navarra según un texto de 1283*

He escogido este documento de 1283 de la *Colección Diplomática de Irache* (Lacarra y Martín Duque, 1986), ya que en una conferencia impartida por el profesor J. M^a. Lacarra destacó la importancia de los documentos navarros medievales para el conocimiento de la lengua vasca a través de los antropónimos, especialmente entre los siglos X-XIII. Estos testimonios pertenecen a la llamada lengua rústica

3. Me serviré de cuatro estudios propios referidos a Navarra en general, Tierra Estella y Olite (cf. Cierbide 1970; 1974; 1980 y 2001).

o vulgar y constituyen sin duda una prueba de la vitalidad de la lengua vasca en buena parte de la sociedad navarra medieval. De su lectura se deduce que los escribas y notarios que los redactaron eran bilingües las más de las veces. J. M^a Lacarra (1957) se expresó así: «... al estudiar la Edad Media he tenido que manejar constantemente documentos de los siglos X-XIII que están redactados por gente que habla vascuence, que piensan en vascuence, aunque escriban otra lengua...»

Estos documentos nos aportan no solo nombres propios o *praenomina*, sino lo que es de mayor interés, apellidos de origen en su doble versión vasca y romance, nombres de oficio, apodos, hipocorísticos, etc., como: Domna Landerra, dona Issussi, Apala, Bioça, Mutila, etc. Su estudio no carece de dificultad, como señaló en su día L. Michelena (1969): «... un elevado coeficiente de inseguridad que es compañero inseparable de la interpretación de los nombres propios». La onomástica peninsular durante el medioevo está relacionada con la geografía lingüística, de tal modo que en lo tocante al acervo románico presenta características propias según se trate de Cataluña, Aragón, Castilla, Asturias, Galicia, León y en nuestro caso de Vasconia.

3.3.1.1. *Praenomina* de varón

En nuestro documento se citan como tales: Adam, Domingo (25), var. Dominguiello. Eneco-Yenego (6), Ferrant, García (25), Gil, Jacobe, Johan (7), Lope-Lop (11), Martín (3), Miguel (5), Nicholay (3), Ochoco, Orti (9), Pascoal, Peydro-Pero (15), Sancho (9), Sandor (3), Semeno (3). Gil y Nicholay se explicarían por el culto a estos santos orientales introducido por comerciantes italianos, provenzales y catalanes. Ochoco, var. Oxoco se deriva del eusk. *otso* «lobo». Con el suf. diminutivo *-co*, equivaldría a Lupellu. Ferrant es variante románica del germánico latinizado Ferdinandus, de donde derivan Herrán, Hernán, etc. Pascoal responde a la festividad litúrgica de la Pascua. Eneco-Yenego, García, Orti, Sancho, Semeno son muy frecuentes en la onomástica navarra, como se ha visto, desde el s. X. Respecto de Garcia, var. Gars, Garsea, y dim. Garchot, Garcet la onomástica navarra los registra en muchísimos casos. Eneco podría equivaler a «mío», del eusk. *ene*. En lo tocante a Orti, registrado también en las variantes vascas Bortitz y Borte (Michelena 1969), proviene del lat. *fortis*. Sancho, cuya grafía más antigua sería Sango; en la onomástica medieval navarra se documentan hipocorísticos Chanto, Chandol, Sanchoco, Sancholet, Sanchot, etc. (Irigoyen 1994: 252, 254). Semeno, forma romanceada de Seme, está documentado con variantes como: Semen, Xemen, Simeno, Xemen y diminutivos como: Semerot, Semenco, Semenso, etc.

Como se puede observar el más frecuente en nuestro texto es Domingo y su derivado Dominguiello se registra en la forma vasca Domicu y Domicusa, ampliamente citados en la *Colección Diplomática de Irache* (1203, 1206, 1210, etc.). Su

procedencia litúrgica es evidente. Sendor sería la forma vasca en la onomástica navarra de la advocación (*omnim*) *sanctorum* y figura en la onomástica navarra del siglo XIV con las variantes Sanduru, Sandoro y femenino Sendora.

3.3.1.2 *Praenomina* de mujer

Se citan Domenga-Dominga (4), Estevania, Frontina, María (7), Sancha (2), Theresa, Toda y Urraca. El más frecuente es María, al igual que en las distintas relaciones navarras (Dauzat 1925; Cierbide 1995, 1996). Sería más tarde cuando se asociaría a santuarios, como Irache, Arantzazu, Iranzu, Leire, Uxue, Puy, etc. Estevania se atestigua en 1175 en la documentación del priorato de Navarra con la forma Stephania y en el s. XV Estevenia, var. Estevania (1330) en las *fogue-raciones* de Estella y Sangüesa. Como es bien sabido responde al femenino de Estefan protomártir. Frontina es un onomástico introducido por los peregrinos jacobeos o por los francos. Se documenta en los Fuegos de la Montaña y de Estella (1350). Su versión vasca sería García Boronde registrado en los Fuegos de Sangüesa (1360) (Irigoyen, 1994: 217). Es digno de señalar la forma vasca de Urraquoá «su ermana» (de) Orti Lorea (doc. 1283, fol. 1v.).

Dejando de lado los *praenomina* apuestos a los PN en función de apellido, señalaré unos cuantos patronímicos o NF terminados en -z, de los cuales se ha hablado anteriormente. En nuestro texto tenemos con valor de apellido: Aceariz, Marcholoiz, Martinez, Ochoquoyz, Ortiz, Periz, Remirez, Semeniz, Yeneguiz.

3.3.1.3. Apellidos indicando procedencia familiar y lugar

En el texto que comentamos se dan apellidos indicando procedencia familiar, por ejemplo «Orti hijo de Domingo Gutia» o «Pascoal hijo de Orti Iriartequo», etc., al igual que en otros muchos documentos medievales navarros. Comentaré algunos casos en que figura el sufijo vasco *-ko*, como se advierte abundantemente en el *Libro Rubro de Iranzu* (Jimeno Jurío 1970)⁴. En la relación de Cirauqui tenemos: Orti Arregurengo, Sancho Burcariquo, Lope Iriverrico, Enequo Hurrutico, García Iriartequo, Lope Landaquo, Semeno Larraynequo, García Urrutiquoa, Pero Çaldunbidequoá, etc. Sólo en un caso tenemos el sufijo *-rena* «el de casa de»: Sancho Ortirena. En otros documentos de la *Colección Diplomática de Irache*, cit. se registran: Guarcea Ansorena (1247), Sanso Urracharena, Lope Jaun Ortire Semea (h. 1125), etc.⁵

4. En la *Colección Diplomática de Irache* (Lacarra y Martín Duque 1986) tenemos ejemplos de los documentos de fines del s. XII a 1300, se citan, entre otros: Lope Ayzcozco (1169), Larranetaco, Garsias 'de las eras' (11949), Eneco Gamaraco (1247), Lope Çavalco-Çavaleco (1276), etc.

5. Para más ejemplos cf. Michelena (1964).

3.3.1.4. Supranomina o apelativos de oficio, apodo...

Están tomados del acervo lexical de la lengua, para identificar a las personas y se convierten en meros apelativos cuando pasan a ser hereditarios. Constituyen un testimonio importante de la lengua vasca viva o popular. En la Edad Media no fueron necesariamente hereditarios. Normalmente la población rural europea era conocida por el SP (Vicenz, 1962). Por lo que respecta a nuestro texto son más frecuentes en lengua vasca que en romance.

Citaré algunos casos en romance, como: Amigo, Bona, Vieillo, etc. En la Colección citada: Bon Amic. En los Fuegos de Pamplona (1366) y en el Gran Priorato de Navarra, Amigo (1224). Vieillo se registra abundantemente en otros textos, como la propia Colección: Anay Vieillo (1212) o su versión latina Petrus Vetus corrigere (Estella, 1212). Bona es muy frecuente como «hijo de» en los Fuegos de Pamplona, Estella, Sangüesa, etc.

En lengua vasca tenemos: Arelanburu, Arlaussa (acaso relacionados con el eusk. *erle* «abeja», cf. Erlategui Çavala «colmenar ancho») (1233). Arriguarri, var. Arriquarri «estupendo, excelente». Ezquerria, «zurdo», Galvarra «calvo», Gorria «el royo», «pelado», Gorriça, var. Gorriço, Gutia «el chico» (equivalente a *Chi-pia*), Andia, Maquoa probablemente relacionado con el eusk. *maki* «cojo», Amurro, var. Murro, en eusk. *amurru* «rabia», Nabusi, var. Nagusi «el amo», «principal», Urdinso, var. Ordinso, del eusk. *urdin* «azul», «cano», Urdingo «el hijo de Urdin», Sendoa en eusk. «el fuerte», Urduna «el que tiene hijos», contrapuesto a Aurgurtia, Berria «el nuevo», Çuria «el blanco», muy frecuente como SN en los Fuegos de la Montaña, Estella y Sangüesa (1330-1350).

3.3.1.5. Nombres de oficio

En nuestra relación se cita a Garcia Rodero, der. del latín *rota* «rueda de molino», es decir, molinero. Domingo Burgari. Parece razonable que en una aldea rural como Cirauqui no hubiera oficios propios de los burgos, como *forner*, *ballester*, *peliter*, *fveler*, etc.

3.3.2. Conclusión

La relación de antropónimos de Cirauqui de 1283, citados en el documento 425 de la *Colección Diplomática de Irache* II, poco posterior al *Libro Rubro de Iranzu*, constituye un testimonio de gran interés para el conocimiento de la onomástica personal medieval navarra. Me resisto a creer que a pesar de documentos y argumentos de reconocido valor (Jimeno Jurío, 1997), se pueda afirmar que las

gentes de Val de Mañeru fueran euskaldunes cerrados, sino que convivieron con el romance navarro hasta el s. XV y después con el castellano en convivencia normal, sin mayores conflictos que los que depara la vida misma.

3.4. *Onomástica navarra: Olite (siglo XIII)*

El Archivo Municipal de Olite posee una pieza documental de excepcional valor histórico para el conocimiento de Olite en el siglo XIII (Cierbide y Sesma Muñoz, 1980), que contiene tres textos fundamentales: 1.- *El Registro Fiscal de 1244*, llamado *Libro de la cuillita de toda la Villa. III meallas la libra* (ff. 1r. a 29v.⁶). 2.- *Registro Censal de 1264* (ff. 30r. a 83v.). 3.- *Registro Fiscal de 1264* (ff. 85r. a 107v.). Siguen otras piezas: relación de alquileres de propiedades inmobiliarias del Concejo (fol. 119v., correspondientes a los años 1257, 1258, 1259, 1262). Relación de pagos satisfechos por el Concejo (fol. 110v., año 1257) y relación incompleta del Calendario de Riegos del Cidacos (sin fecha, fol. 111r.).

En el primer texto se nos ofrece la relación de 1089 propietarios, vecinos de la villa con las correspondientes valoraciones de sus bienes en sueldos y dineros. Dada tan extensa serie de onomásticos, caso excepcional en el recuento de habitantes de una villa navarra situada en zona de expresión romance, he considerado comentar este documento bajo el punto de vista onomástico, que nos muestra un tipo de poblamiento distinto del que encontramos en la documentación medieval de otros núcleos de habla mayoritariamente vasca, como se habrá podido observar en el examen que precede.

La primera cita de Olite data del año 621, como recoge san Isidoro en su obra *De regum visigotorum*. Parece claro por el texto de san Isidoro que la villa existía antes, ya que lo único que se deduce es que Suintila la volvió a fundar. Desde esa fecha hasta 1093 carecemos de noticias documentalmente ciertas y ello se explicaría porque durante los llamados siglos oscuros, desde la caída del Imperio romano occidental hasta la formación del reino de Navarra con Sancho Garcés I, en que inicia y toma cuerpo la estructuración del espacio navarro como reino (920), carecemos de documentos probadamente auténticos. Gracias a la documentación del monasterio real de Montearagón, fundado por Sancho Ramírez, sabemos que la iglesia de San Pedro de Olite fue agregada a Montearagón. Fue en 1147 cuando García Ramírez el Restaurador aforó la villa al Fuero de San

6. Al comienzo del texto se dice: «... don Thomas Thabeillon de Olit escribió e ordeno este libro, así como parece por las partidas».

Martín de Estella, pasando a ser realenga y por lo tanto con asiento en Cortes. Era ese momento el estatus más codiciado por los vecinos, ya que pasaban a ser francos o libres, con capacidad de redactar sus propias ordenanzas.

Fue durante el reinado de la Casa de Champagne, Teobaldo I, Teobaldo II y Enrique I (1234-1276), en particular de Teobaldo II, cuando se redactaron las piezas citadas, debido sin duda a la nueva administración que introducen traída de sus dominios del condado de Champagne.

3.4.1. *Onomásticos*

Los registros citados de 1244 y 1264 no contienen onomásticos arcaicos terminados en -nis, al haber sido redactados en romance. Los PN más frecuentes son: García, Johan, Martín, Miguel Pedro-Pero-Per, Pascual, Remón, etc. Asimismo son frecuentes los nombres apuestos, como: Per Arnalt, Martín Pascual, Martín Miguel, Pero Tamian, Bartolomeu Remon, García Almeric, etc.

En este estudio me ocupo principalmente de onomásticos basados en nombres de oficio convertidos en apellidos, con la salvedad que ya indicó P. Aesbischer⁷ dada la dificultad de interpretación de estos nombres que acompañan al PN, pues unas veces pueden ser apellidos y otras indicativos de profesión. Asimismo de los SN o apodos con connotación de sexo, color, cualidades físicas o morales y que en algunos casos responden a la lengua vasca. En nuestros registros son muy mayoritarios los nombres de oficio que responden al romance, ya que Olite estaba en el límite del dominio de la lengua vasca, en una zona intensamente romanizada, hasta tal punto que sólo un término rural del amplio espacio de sus corseras se explica por el euskera, Mendiondoa «junto al monte». El resto son románicos y comunes con el somontano aragonés, como: Planiella, Extremal, Balloria, Solana, Hilagares, Muga, Camino de Roda, Canto Yuso, Canto Suso, Martín Brun, Cabezmorado, Saso, Maores, Nava, Balluerca, Rueda, Arenal, etc.

3.4.2. *Apellidos de oficio*

Son románicos o romanceados: Alfarenero (del árab. Fahar «alfarero»), Ballestero, Baquera, Bastero, Cabrero, Calderero, Campanero, Carnicero, Carpintero, Clavero, Carretero, Dezmer («el que cobra los diezmos»), Maçonero («alba-

7. Tomado de Alvar (1953: 101).

ñil»), Ferrero, Monter, Plumacero («colchonero»), Porquero, Portero, Reguero, Rodero, Tessedor, etc. De los 46 nombres de oficio un 78,7% corresponden a ocupaciones urbanas y el 14,8% están relacionados con lo rural. Son mucho menos abundantes los relacionados con ocupaciones femeninas. Tan sólo se registran: Baquera, Costurera, Literera, Sarrallera («que hace cerrajas»). En el caso de Petra Meie, acaso sea Petra mujer o hija del médico.

En lengua vasca se cita: Araquina, Dota (del eusk. *haragi* «carne» y *-gin*), equivalente a «el o la carnicero/a). Arotça, Martín. Orrazquina, Pedro (tal vez del eusk. *orratz* «aguja» o de *orraci* «el que hace peines de cardar la lana»). Con dicho apellido se registran siete vecinos olitenses. Çamarguina, Johan Periz. Según Azkue, D.V.E.F., II, p. 407 «operario que hace frontales para bueyes», «intrigante». Çarreaguina, Donnaoria. Tal vez del eusk. *zarra* «escorias del hierro». Çorraquina «el que hace costales». Este tipo de nombres de oficio aplicados a vecinos de Olite que responden sin género de duda a léxico vasco ¿constituyen una prueba de la presencia de euskaldunes en la Villa de Olite en el s. XIII o acaso los portadores de los mismos procedían de la Valdorba, donde sus habitantes eran euskaldunes? Me inclino a pensar que se trataría de valdorbeses avecindados en Olite, más que a oriundos de la misma Villa.

3.4.3 Apellidos relacionados con connotaciones físicas: colores y sexo

Responden al romance: Blanco-Blanqua, Brun, Carbon, Cerullan (derivado de cereu, «color de cera»), Negro, Parda, Ros, Roya-Royo, Sardo⁸, etc. De un total de 33 onomásticos que llevan apodo o apelativo de color, corresponden a Royo-Alfambra, 13; a Sardo, 4; a Negro, 3. Los que precedidos del art. el/la son 6, es decir el 19,3%. Podrían considerarse apellidos el 74%.

En lengua vasca figuran: Belça (4), Gorria (6), Ordinna, Çuria, Çurico, Buruçuri. Pueden considerarse como apellidos 11 de los 17 citados, equivalente al 67,7% y apuestos al patronímico o a un onomástico, 5, o sea el 29,4%.

Con connotación de sexo sólo se registran en romance: Cabron, Aparicio; Canudo (del lat. *canutus*, en el área valenciana *canut* «miembro viril»); Collon, Arnalt (del lat. *culeus* «testículo»); Prennado, Pero, var. Preñate, Domingo; Pun-nito, Domingo (diminutivo de puño, tal vez relacionado con puñeta).

8. Según el *Diccionario Crítico Etimológico* (Corominas y Pascual, 2000: 1039), la voz *sardo* significa ‘mezcla de colorado, negro y blanco’.

3.4.4. Apellidos referentes a la condición social y familiar

Entre los románicos, mayoritariamente superiores en número, podemos citar: Barragana y Barragán, Caballera-Caballero, Cavero, Criado, Escudero, Infançona-Infançon, Manceba-Mancebo, Peon, Prioresa, Rey.

En euskera: Salvador Çalduno, «caballero», Ezquerro, Inguro, Larro, Moço, Mocho, Muscarro, Iputça, Olletarro, etc.

Apellidos relacionados con vínculos familiares románicos: Martín Filluel, Johan Fratre, Petra de Madre. En euskera: Anaya, Aytayona, Nagusia⁹.

A modo de resumen ofrezco los cuadros que siguen:

Tabla 2. Apelativos que funcionan como apuestos o apodos

1. Oficio:	rom. 111 (21,3%) vasc. 12 (2,3%)	5. Población:	rom. 37 (7,1) vasc. 6 (1,15%)
2. Colores:	rom. 31 (5,95%) vasc. 17 (3,26%)	6. Física:	rom. 76 (14,58%) vasc. 60 (11,51%)
3. Familia:	rom. 5 (0,95%) vasc. 3 (0,57%)	7. Moral:	rom. 109 (20,92%) vasc. (19%)
4. Social:	rom. 19 (3,64%) vasc. 1 (0,19%)	Total 521	

Tabla 3. Número de apelativos distintos

1. Oficio:	rom. 46 (17,82%) vasc. 5 (1,93%)	5. Social:	rom. 14 (5,42%) vasc. 1 (0,38%)
2. Sexo:	rom. 5 (1,93%) vasc. 5 (1,93%)	6. Población:	rom. 20 (7,75%)
3. Colores:	rom. 9 (3,48%) vasc. 4 (1,55%) ár. 1 (0,38%)	7. Físico:	rom. 35 (13,56%) vasc. 26 (10,07%) oros. 4 (1,55%)
4. Familia:	rom. 20 (1,55%) vasc. 3 (1,16%)	8. Morales	rom. 68 (26,35%) vasc. 9 (3,18%)
Total: 258			

Porcentaje de personas que tienen apelativo rom. 401 (76,97 %); vasc. 118 (22,65%)

El 1,15 % pertenece a 2 apellidos árabes.

9. En el Registro del Concejo de Olite (cf. Cierbide 1974) tenemos entre otros: Guillem Sanz Nagusia (1345), y en romance: Johan Bodin *el Mayor* (1339), Johan d'Arduaz *el Mayor* (1370), Johan de Sevilla *menor* de Dias (1474).

4. Minorías occitana y hebrea

4.1. *Minoría occitana*

La llegada de comerciantes y artesanos ultrapirenaicos a Navarra y su emplazamiento en las villas del Camino de Santiago tuvo en palabras de J. M^a. Lacarra (Lacarra: 1976, p. 347, nota 12; García Mouton: 1980) la importancia de «una reforma económico-social y legislativa». Esta política supuso una verdadera revolución social al introducir una nueva clase dinámica e innovadora de pobladores que creó el urbanismo y el mercado mediante la utilización de la moneda y la elaboración de códigos municipales propios (cf. Los *Establiments* de Jaca de 1238, los de Estella de 1280 y los de Pamplona, perdidos).

Al igual que en Jaca, donde en palabras de García Mouton (1980): «... los francos recibieron un trato privilegiado y constituyeron un fermento social que originó una burguesía mercantil urbana inexistente hasta entonces», en Estella y otras poblaciones de francos en Navarra ocurrió otro tanto, con la particularidad de que en este caso persistieron más tiempo, debido muy probablemente a un mayor trasiego de este tipo de gentes por el Puerto de Ibañeta y sobre todo por su separación de la población autóctona vasca circundante.

Con la política de asentamiento de francos en Navarra, primero en Estella gracias a la política seguida por Sancho Ramírez (1076-1090), y algo más tarde por su hijo Alfonso I el Batallador en Pamplona (Burgo de San Cernin), Puente la Reina y Sangüesa (1118-1129), se consiguió la formación de grupos humanos llamados «burgueses», que se dedicaron a actividades mercantiles y artesanales bajo la protección del rey, sin dependencia señorial y que al amparo de la libertad de comercio y de una situación privilegiada respecto de las gentes de la tierra, crearon una sociedad nueva basada en la economía urbana. En los Fueros concedidos a estas villas se prohíbe expresamente el avecindamiento a los navarros, fueran éstos infanzones, clérigos o simples labradores.

De acuerdo con (Lacarra 1958: 337), los primeros procedían de Toulouse, Gascogne (Morlaas, Condom, L'Isle-Jourdain, etc.), seguidos de una segunda oleada por gentes del Béarn y de la vía procedente de Provence¹⁰.

10. En un documento del Becerro Antiguo de Leire se citan a Pedro Lemovicensi y su mujer Almandina, Augerius, Petrus Lamberti, Bernard de Sancti Gili, etc. cf. J. M.^a Lacarra, *Las Peregrinaciones a Santiago*, I, Madrid, 1949, p. 469, nota 7.

4.1.1. *Onomástica de los «francos» de Navarra*

Ofreceré un extracto de mis investigaciones (Cierbide, 1995, 1996), refiriéndome más particularmente a los franco-occitanos de Estella entre los años 1090-1222. Dejando a un lado ciertos nombres como Johannes-Johan y las variantes derivadas de Petrus, la mayoría de los nombres que poblaban los barrios de San Pedro de la Rúa, San Miguel, San Juan de la Población y San Salvador del Arenal –son muy pocos los que citan de San Pedro de Lizarra–, entre 1090 y 1222¹¹ eran desconocidos hasta entonces en Navarra.

Carecemos para Estella de un registro de vecindamiento para los siglos XII-XIII, como el estudiado en Olite o los listados de los vecinos de Jaca de 1138 y 1238 (cf. Ubieto Arteta, 1962). Por ello me he servido de las relaciones de firmantes y testigos que figuran en los contratos de censos, compraventa y permutas hechos en Estella entre 1090 y 1220 (Lacarra, 1986). Se advierte en los 251 nombres estudiados que 85, esto es el 86% del total, corresponden a la primera fase entre 1099 y 1150. Similarmente tenemos 98, es decir el 39,04% en el período de 1151 a 1200 y por último 68, equivalente al 27,09% para 1201-1222.

Tabla 4. Listado de PN masculinos por orden alfabético

Aicelinus (1146)	Bodin (1141)	Isembert (1141)
Alaman (1135)	Bon (1264)	Nadal (1141)
Alexandre (1135)	Brunus-Brun (1135)	Navar-Navarret (1193)
Arnald (1152)	Brunet (1144)	Nicholau (1193)
Bartholomeus (1176)	Calvet (1141)	Pelegrin (1193)
Benedit (1102)	Etart (1104)	Picart (1111)
Bernerius (1102)	Gil (1152)	Ponz (1163)
Beleguer (1138)	Gilbertus (1104)	Ricard (1164)
Bernardet (1193)	Gocelm (1135)	Roger (1184)
Berner (1111)	Guillelmus (1135)	Segnoret (1178)
Bertelin (1138)	Guillemet (1138)	Tetbald (1136)
Bertolin (1174)	Jofret (1104)	
Bodinus (1111)	Julian (1125)	

11. A partir de 1232 se advierte tanto en Pamplona como en Estella una presencia de navarros cada vez más mayoritaria, como lo manifiestan los textos notariales redactados en la *koiné* occitana de Navarra (cf. S. García Larragueta, 1973; Carrasco Pérez, 1973)

Tabla 5. Nombres de mujer

Aia, mujer de Bodinus de Stella (1135)	Marquesa (1216)
Alamborg mujer de Arnalt	Onega, m. de Sancho de Çufia (1216)
Andregaila, m. de Peire Seler (1193)	Peirona, m. de Arnalt (1181)
Avice, m. Adam Barbeador (1218)	Sclarmonda, m. de Guillem de Mirambel
Gaila, m. de Aimeric de Chartras (1170)	Guisabel (1216)
Maiora (1218)	Vivencia (1218)
Maria, m. de Vidal (1210)	Maria, m. de Guillem Gascon (1146)

4.1.2. *Apellidos que denotan origen*

Estos gentilicios obedecen, como se dijo anteriormente, a la necesidad de probar que no eran navarros, de acuerdo con lo estipulado en el Fuero de San Martín de Estella, que prohibía taxativamente su avendamiento en las villas pobladas por «francos». Frecuentemente se adoptaba el nombre que designa la región de origen, en vez del lugar de procedencia: Breton, Normando, Gascon, etc. o incluso del país, por ejemplo Angles. La forma más usual es la perífrasis PN + de + nombre de lugar, por ejemplo Ugo de Cofflant (1287), Pontz de Morlans (1232).¹² En Estella tenemos durante el s. XII y primera veintena del XIII un 40% de clara ascendencia ultrapirenaica y un 60% con topónimo preferentemente navarro. Citaré una muestra tomada de notarios de Estella:

Tabla 6. Listado de PN por orden alfabético de origen franco

Helias de Blaya (1216)	Gaucelmo de Montagut
Alaman de Burges (1138)	Jofredo de Montepastelero (Montpellier)
Arnalt de Cahues-Cahors (1210)	Bernaldus de Morlans (1176)
Pere de Condom (1210)	Bertrán de Oloron (1138)
Aimeric de Chartras (1170)	Guiralt Senat (1178)
Bernalt de Lemoges (1135)	Peire del Puci (1163)
Petro Lombart (1210)	Remont de San Matan (1203, por Samatan).

12. Díaz-Melcon (1958: 250-253) hace observar: «... estos apellidos predominan en casi todos los Cartularios y su empleo procede de la zona navarro-aragonesa, donde alcanzan el porcentaje más elevado en sus apellidos».

Otros apellidos indican origen occitano sin precisar la localidad: Johan de França (1215), Guillem Gascon (1146), Roberto Delmas (1176). En los Documentos navarros en Lengua Occitana, se citan, entre otros, pobladores de Estella:

Tabla 7. Listado de PN por orden alfabético de origen occitano

Guillem d'Alvernia (1310)	Pere de Limoges (1279)
Perona de Bearn (1248)	Johan de Montan (1272)
Domenga de Bordel (1248)	Bonanic de Morlans (1282)
Ugo de Cofflant (1287)	Domingo de Paris (1248)

Dejo de lado los PN y apellidos de origen estrictamente navarros¹³, me ocuparé de los apellidos de oficio, rasgos físicos y cualidades morales.

4.1.3. *Apelativos referentes a oficios, y otros SP*

1. Apelativos de oficio. Atendiendo a los pobladores de Estella (1090-1222) el oficio (o NO) unas veces apuesto al PN, otras al posible apellido, al igual que lo que se observa en Jaca (García Mouton: 1980), el gremio más numeroso era el de zapateros y se puede, tal vez, explicar porque Estella era una etapa obligada para los peregrinos procedentes del Camino Francés y de los del S. de Alemania, Italia y SE francés. Así tenemos: Johan *Sabater* (1176); Sancius, Arnalt, Benedit, Rainol, Raol Çabater (1176, 1203, 1174, 1172). Menos frecuentes son: Correier-Corriger «fabricante de correas»(1203, 1210), Ferrer (1181, 1218), Faur, Roger (1145, «el que se ocupa de la fragua»), Aster («el que hace astas», 1170), Barbeador (1216), Calderer (1181), Marescoth, Stephan (1174, del occit. *marescal* «herrador»), Moneder (1136), Albergador (1174), Aurifax (1145, «orfebre»), Cercler (1218, «el que hace cerchos o aros para las cubas»), Cuteler (1204, «el que hace cuchillos»), Esmerator (1131), Griveler (1204, probablemente «halconero») Peleter (1176), Saliner (1172), Piscator (1218), Seler (1193, «el que hace sillas de montar»), Tessener (1176, «tejedor»), etc.

2. SN o apelativos que aluden a rasgos físicos. En la onomástica occitana o similar de los pobladores de Estella se documentan SN que aluden al tamaño, color de la piel, cabello, cualidades físicas y morales, la edad, etc., similarmente a los descritos en otras zonas de Navarra. Citaré entre otros: Lo Grant-Grant, Petit (1178, 1135, 1222), Barba (5, 1136, 1144, 1172, 1174, 1193), Brunus (1152), Ros (3, 1215), Galter lo Ros (1144), Roset (1135), Calvet (4, 1135, 1141, 1193, 1216),

13. Para más información pueden consultar mi estudio (Cierbide: 1995a).

Guillem Belocel («pájaro hermoso», 1174), Gavarda (del occit. *gavard* «el que tiene las piernas arqueadas, 1217), Bufon (3, del occit. *bofon* «el que hace reír», 1170, 1176, 1218), Malet (1176), Marbo, var. Marbeau, Marbuen, Marbuon (acaso del germ. *morbod* «atrevido», 1135, 1136, 1138), Pelavilan (1181, relacionado con Bilan, 1138), apelativo frecuente en Languedoc y O. de Francia, del lat. *vilanus*).

4.1.4. *Conclusión*

La población del reino de Navarra, anterior a la llegada de los oriundos de Occitania principalmente y del resto de Francia, estaba compuesta fundamentalmente por navarros, descendientes de los vascones, un modesto porcentaje de personas de las regiones limítrofes (Soria, Rioja y Aragón) y las minorías hispanoárabes de Tudela y las aljamas hebreas sobre todo de Pamplona, Tudela, Estella y pequeñas comunidades en las villas. A partir de fines del s. XI se agregó un nuevo elemento que se asentó en los Burgos de San Cernín y San Nicolás de Pamplona, Estella, Puente la Reina, Sangüesa y acaso en Larrasoaña y Roncesvalles. Para el reino constituyó un refuerzo económico, social y cultural muy relevante.

4.2. *Minoría hebrea en la Navarra medieval*¹⁴

De acuerdo con la documentación medieval conservada, la existencia de comunidades judaicas en Navarra data, al menos, desde el último tercio del s. XI, especialmente en Tudela. Sabemos que Alfonso I el Batallador, en las capitulaciones firmadas con los judíos tudelanos a raíz de la conquista de la ciudad en 1119, les otorgó el Fuero de Nájera con objeto de que volvieran a su aljama, pudiendo así vivir en sus casas, alquilarlas o venderlas, con la obligación de custodiar el castillo que dominaba la ciudad. Como señala el profesor Juan Carrasco Pérez: «Francos, burgueses y judíos pasarán a formar una nueva fuerza social que dejará sentir su impronta en un reino –verdadera arteria de la ruta compostelana– sometido en el tránsito del s. XII al XIII a una profunda renovación».

De ese modo en Pamplona y buena parte de las villas se experimentaron cambios en sus estructuras urbanas al asentarse en ellas gentes de procedencia y oficios muy diversos, como fueron los burgos y juderías, que llegaron a constituir

14. Para el presente estudio me he servido principalmente de los trabajos: Carrasco Pérez (1993: 23) y Carrasco Pérez, Fermín Miranda y Eloisa Ramírez (1994, 1995 y 1996), Leroy, Beatrice (1984) y Yom Tov Assis, J. R., Magdalena Nom De Déu y Coloma Lleal (1992).

elementos esenciales del entramado ciudadano. Durante siglos Navarra fue tierra de acogida para los judíos y en ella permanecieron hasta 1498, seis años más tarde que en el resto de España, cuando la propia sociedad navarra se desangraba en enfrentamientos y banderías.

1. Aljama de Tudela. En primer lugar figura Tudela y su albalá con su centro en Tudela, contando a lo largo del s. XIV con unas 300 familias, que representan el 83% de la población judía de la zona, seguida de Cascante, Arguedas, Corella, Cortes y Villafranca con una cifra en torno a 57 hogares. En su conjunto equivalía al 11,04% de la población total.

2. Aljama de Pamplona. Estaba situada algo apartada de la Navarrería, cerca de la Casa del Arcediano de la Tabla y el Huerto de los Canónigos, entre el Portal del Río y la Fuente Vieja, en las proximidades del Palacio Episcopal. Llegó a albergar unas 130 familias, equivalente al 13% de la población pamplonesa.

3. Aljama de Estella. Estaba situada en las proximidades del barrio franco de San Pedro de la Rúa y protegida por el castillo de la Peña o Belmarché e integrada por una comunidad de 90 hogares a mediados del s. XIV. A partir del último tercio del s. XIII, junto con Pamplona, Tudela y Sangüesa, fue el lugar elegido por los judíos exiliados de Francia y de los reinos de Aragón y Castilla.

4. Aljama de Viana. Su aljama contaba con 73 familias en 1366, equivalente al 16,92% de la población de la villa y sus aldeas. Destacaban en dicha comunidad los Levi, entre cuyos miembros se contaban Haym, Samuel, Gento. Igualmente los Cortés: Açach, Gento, Juce, Abraham, Judas y Samuel. La familia de los Medellín estaba representada por Gento, Açach, Mosse, Leazar, Juce y Abraham. Asimismo figuraban los Mehe y los Melca.

5. Aljama de Laguardia. Contaba con una judería situada junto a la iglesia de San Juan Bautista y en la segunda mitad del s. XIV albergó a 53 familias, equivalente al 13,55%.

6. Otras aljamas. Por último estaban las juderías de Val de Funes, integradas por las de Olite, Tafalla, Falces, Peralta y Caparrosos, con 13, 8, 13, 13 y 3 hogares, sumando un total de 50 familias. Se les agregaron hogares dispersos asentados en las villas de Larraga, Artajona, Cárcar, Andosilla, San Adrián y Azagra.

En total las comunidades hebreas de Navarra, repartidas en treinta y dos núcleos, alcanzaron unos mil vecinos, esto es un 5,56% de la población total.

4.2.1. *Judíos exiliados procedentes de Francia asentados en Navarra*

La situación de inestabilidad creada en el S. de Francia como consecuencia de la cruzada contra los albigenses, provocó una llegada de judíos que se asentaron primero en las comunidades del valle del Ebro a partir de 1290, seguido de una nueva

afluencia en 1306. Durante el reinado de Juana II y Felipe de Evreux (1328-1349) se observa una nueva corriente migratoria de judíos procedentes de los dominios de Evreux y se afincaron en Pamplona y Estella (Carrasco Pérez, 1987). Así entre 1329 y 1338 se acogieron en Tudela 25 familias procedentes de Francia, figurando entre ellas: Mirón y Bienvenut de Bergerac, Naçelim, Vivant, Salomón, Tonneins, Vivant de Pont-Audemer, Vivant de Passy, Açach Buscavidas de Bourges, etc. (Cierbide, 1995b). Entre los exiliados figuran rabinos, médicos, peleteros, mercaderes, carniceros, zapateros y otros oficios vinculados a la vida urbana y mercantil.

4.2.2. *Onomástica medieval de los judíos de Navarra*

Tabla 8. Relación de PN hebreos o nombres propios de varón

Abadian, 15	Daniel, 3	Levi, 5
Abiroc	David, 16	Magron
Abocaç, 2	Elias	Maya
Abraham, 89	Elisay	Mayel, 3
Açerri	Galaf, 8	Menahem, 2
Açir	Gento, 103 - Yento, 73, Sento, 16	Micelan,
Alazar, 6	Harabon	Mordonay
Alboçar	Haron	Mosse, 50
Alçaçan	Haronque	Muza, 2
Alcoel	Hoel	Nathan, 3
Alnel	Hualit	Necin
Amufin	Husua	Refayan
Ananiel	Ibrahim	Salomón-Salomon, 91
Arramel	Icetrin	Samuel-Simuel, 88
Astruc, 4	Imanu	Saul, 8
Avihu	Isaac, 2	Simon
Aym-Haym, 19	Iça	Suamen
Açach, 131	Jacob, 39	Urcef
Barch	Jehuda, 19	Zacarias
Barcelay, 3	Judas, 35	Çahadia, 10
Baruch, 3	Jocef-Jucef, 21	Çalama
Benjamin, 3	Junez-Juniz, 4	Çagui
Cit	Juced, 84	Çaçon, 25
Chacmel	Lazariel	

Como se podrá observar, nueve PN y sus variantes representan el 77,47% y el resto noventa y cinco, tan sólo el 8,39%. Como PN románicos se citan por orden de preferencia: Bueno (11), Buendía (5), Vitas (5), Bonet (2), y Vidal (3).

Tabla 9. Relación de PN o nombres propios de mujer

Alnua	Colata, 2	Jamilla, 4	Orovita, 2
Amasia	Condesa	Ledicia	Passieylla
Amilla	Dolça	Margelina	Preciosa
Aynna	Dobla	Marien	Rafaxa
Bellita	Dueña-Dueynna, 10	Maya	Reyna, 2
Blanca	Esther, 4	Mira	Sol, 2
Bonastruga, 4	Faz Buena, 2	Orduna	Soloro, 2
Ceti, 3	Fermosa	Oro	Solvellita-Sorbellita
Cidiella	Gemila	Orfoceti	Soloru
Cima, 7	Heya	Orodueynna	Zulema

Respecto de los PN de mujer considerados románicos: Beillita-Beillida, Blanca, Colada, Condesa, Dolça, Dueynna, Dobla, Fermosa, Ledicia, Oro y sus compuestos Orodueynna, Oroceti, Orovita; Passieylla, Preciosa, Reyna y Sol, junto con sus compuestos Soloro, Solbellida y Soloru y acaso Bonastruga. Es decir, el 60% responden al romance, en oposición a lo observado en los PN de varón.

3. Supranomina o apodos

Son particularmente numerosos, en su casi totalidad apuestos al PN, en algunas ocasiones precedidos del artículo el/la y aluden a aspectos físicos (estatura, edad, miembros del cuerpo, colores, animales, plantas), cualidades y defectos morales, estatus social y otros.

3.1. Aspectos físicos

a) Estatura: Longo, Çaçon; var. Luengo, Gento; Minnon, Bueno (relacionado con el fr. *mignon*, cat. *minyó* «muchacho»); Chiquieillo, Salomón; Mocho, Ibrahim el; Moçuelo, Açahach.

b) Edad. Vieillo, Salamon; Moço, Mosse Evevpesat; Mayor, Mosse Albenfasat; Joven, Samuel Alborge el; En lengua vasca: Sarra, Judas.

c) Miembros del cuerpo: Cabeçudo, Juce; Lambroso, Açahach (del lat. *labrum* «lavio»); Coyllon, Mosse; Barbamplo, Gento; Teta, Açahch; Berruca, Jento

(lat. *verruca* «tumorcillo en los ojos»); Rab, Salomom (lat. *rapum* «rabo, cola»); Pata, Yento; Pie, Simuel; Andar piesdes, Juce.

En lengua vasca: Ezquerro, Abraham (eusk. *ezker* «izquierda»); Ezquerria, Mayel.

d) Defectos físicos: Beyllido, Rabi; Bellito, Muça el; El Bel, Açach; Sordo, Junez el; Sorda, Sorbeillida la; Lazrado, Simuel; Malat, Açahach; Redondo, Samuel Alborge. En lengua vasca: Ederria, Salomón; Eder, Saçon; Mehe, Abraham (eusk. «delgado»).

e) Colores: Albieillo, Dueña; Amariello, Jento; Amarillo, Alazar; Baço, Samuel (lat. **badius* «moreno pálido»); Cardeniel, Jusef (der. de cárdeno «azulado»); Moracho, Ezmel, Almanças dicho el (dim. de moro); Moreno, Açach; Negro, Vital el; Pardo, Juce; Ros, Mosse el; Royo, Gento el (lat. *rubeus* «rubio»); Royet, Zulema; Belcha, Juce, Vitas; Çuri, Abraham, Çahadia.

f) Animales e insectos: Abeilla, Ananiel; Araynnas, Vitas; Boicuillon, Açach (lat. *bove culleus*); Alcarabui, Açach («carabuey»); Cabron, Jento; Cochot, Ibrahim («lechoncillo»); Cordero, Gento; Macho, Abraham; Mosca, Mosse; Palombo, Içraelli; Pez, Gento; Pollo, Açach.

g) Plantas: Calabaça, Galaf; Cannas, Yento; Caparra, Abraham («leguminosa de grano grueso»); Ceba, Aym; Escallo, Ezmel (acaso relacionado con el arag. *escalla* «especie de trigo», deriv. del lat. tardío *scandula*); Trigo, Çahadia; Hanpan, Çahadia.

3.2. Cualidades morales: Agraciello, Juce; Amatu, Gento, Simón, etc.; Ardit-Ardut, Juce («atrevido»); Barata, Gento («engaño»); Benosiello, Mosse; Benquist, Gento; Bienvenist, Aym; Bon, Yento; Bonagua, Açahach; Bonfillet, Açahach; Bonafilla, Fermosa; Buenalabor, Haim; Buendía, Jusef; Cortes, Abraham; Jacob, etc.; Embolat, Gento; Empecinat, Juce; Enforma, Salomón; Malfierro, Juce; Malach, Açahach; Malo, Mosse; Naturiello, Gento; Orabuena, Abraham; Poca Amor, Ibrahim; Rogat, Salomón; Savi, Simuel; Sucran, Açach (fr. *sucre* «azúcar»); Tardano, Samuel.

Podrían considerarse como alusivos a la conducta: Allaquel, Sol; Marico, Vitas (acaso relacionado con María «afeminado»); Marienco, Ibrahim; var. gráfica Mariencho, Aym; Muça; Guerra, Mosse; Todosudo, Jacob; Mulleres, Alcaçan de las. En lengua vasca: Moçor, Açach.

3.2. Estatus social. Se citan, entre otros: Cabayllero; Gento el, Cidosiello, Simuel el (dim. de cid «señor»); Franquo, Juce; Pechero, Salomon; Padrón, Ibrahim; Manceba, Reyna; Romí, Açach (der. de romano «cristiano»); Romano, Simuel. Relacionados con estatus familiar: Semea de Naiera («el hijo»), Padre, Judas; Parient, Abraham.

3.3. Otros: Aflat, Samuel (lat. *afflare* «soflar»); Angelet, Gento; Anieillo, Ytavo; Barcon, Yento; Boillico, Abrahan (lat. *bullā* «panecillo»); Cayat, Levi (lat. hisp. **cajatus* «gancho»); Cerru, Gento; Cordón, Gento; Congelet, Gento; Chapi, Jhuda (der. de *cappa*); Maneton, Muza (fr. *maneton*, der. del fr. *manette* «petit pain»); Mangado, Juce (lat. *manica* «manga»); Monaquiel, Galaf (der. del lat. *monachus*); Paniel, David (dim. de pan); Pico, Yento (celt. *beccus*): Sayuel, Jhuda (lat. vg. **sagia* «manto»); Torchas, Çagui (fr. *torche* «antorcha»); Çadon, Aym (acaso der. del lat. *asciata* «instrumento para mover la tierra»). Sorprende el apelativo Chacolina, la («vino ligero y agrio»); Chitu, Salomón (parece onomatopéyico). Probablemente relacionados con la lengua romance: Amillo, Juda; Arrayoso, Aách; Crispin, Ezmel; Maçuco, Mondron, Jacobin; Rabatoso, Çaçon; Rusfano, Yento. Ignoro qué pueda significar Baçurro, Gento.

3.4. Nombres de oficio. NO

La mayor parte de los NO van apuestos al PN, rara vez precedidos del art. el, la. Algunos proceden del árabe o del hebreo, si bien la casi totalidad responden al romance y casi todos están vinculados con actividades desempeñadas en el casco urbano.

a) Hebreos o árabes: Aceitero, Açach; Alamin, var. Aljamin, Astruc, etc. («juez de riegos»); Alfaqui, var. Alfaquin, Cima, etc. («médico»); Alfayat, Mose («sastre»), var. Fayat, Jacob, var. Hayat; Rabi, Alazar, etc. var. Rabino, Husúa.

b) Romances: Citaré solamente los apelativos de oficio, dejando de lado los PN: Abocat, Argentero, Baldresero («curtidor de pieles»), Bolsero, Carnicero, Cofiero, Cordonero, Corredera, Corredor, Escalera, Escudero, Ferrero, Fisico, Fornero, Juglar el; Matascon («matarife»); Molsera (acaso por Bolsera), Montero, Ortelano, Panatero, Panier, Paniller, Pasaquera, Pastor, Pellegero, var. Peletero; Pergaminero, Picador, Pintor, Platero, Poticario, Seder, Tamborer, Tapiador, Tenedor, Texedor, Tintorero, Tornero, Trompero, Çoldero («recaudador de sueldos»), etc.

3.5. Nombres de origen

Se registran los gentilicios en su forma hebrea -i, particularmente en la aljama de Tudela y en romance, apuestos al PN.

Hebreos: Adevi, Jehuda; Alani, Yento; Albedi, Salomón; Alborgi, Mosse, etc. («de Borja»); Alcalahorri, Samuel, etc. («de Calahorra»); Algranatri, Sol, etc. («de Alcanadre»); Algranati, Ibrahim, etc. («de Granada»); Alfrangi, Imanul; Algorbi, Samuel; Alpengi, Mosse; Arrueti, Juce, etc.; var. Rueti, Saul; Ataraçoni, Sol («de Tarazona»); Atulituli, Junez, etc. («de Toledo»); Axibili, var. Axebeli, Acibilli, David, etc.; Laquesi, Mardonay; Xeneti, Jehuda.

Son más frecuentes los apelativos de origen en romance y responden a las fórmulas: PN + de + gentilicio, raramente PN + SN + de gentilicio. Corresponden 14 a Navarra (29,16%): Ablitas, Caparros, Cascante, Cárcar, Cortes, Funes, Larraga, Monreal, Torres, Vera, Villafranca.

De Rioja: Alfaro, Arnedo, Calahorra, Cervera, Cornago, Faro (acaso por el actual Haro), Logroño, Nájera, Ocón y Rencon. Representan el 18,75%.

De Aragón: Borja, Calatayud, Fraga, Huesca, Luna, Monçon, Uncastieylo. Representan el 16,66%.

De Castilla: Ambroz, Burgos, Sassamon, Soria. Representan el 8,33%.

De otras zonas peninsulares: Call, Escalera, Escoron, Gresa, Huerta, Legasa, Medellín, Portieillo-Portieilla, Rostana, Royuelos, Serez, var. Çerez, Valencia. Representan el 27%.

3.6. Patronímicos que indican filiación

La documentación navarra consultada nos ofrece un sistema doble en la indicación de filiación, el propio de la sociedad y lengua hebreas y el romance: «hijo de», «hermano de». Consignaré únicamente el hebreo: Ebennabez, Juce; Ebenaçan, Vitas; Eben Amillo, Yento; Eben Cida, Yento, var. Bencida, Sento; Eben Crespin, Mosse; Ebendaino, Ezmel; Eben Danon, Ibrahim; Eben David, Açach; Eben Deut, Abraham; Eben Farach, Mose; Eben Heor, Yento; Eben Haxon, Aym; Ebem Haym, Mosse; Eben Levi, Juda; Eben Mehe, Simuel; Eben Menir, Alap; Eben Pesat, Açach; Eben Saput, David; Eben Sucran; (E)ben Vita, Sento.

Referencias

- Alvar, M. (1953): *El Dialecto Aragonés*, Madrid, Gredos.
- Assis, Y. T., Magdalena Nom De Déu, J. R. y Lleal C. (1992): *Aljamía romance en los documentos hebraiconavarros (s. XIV)*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Carrasco Pérez, J. (1973): *La Población de Navarra en el siglo XIV*, Pamplona, Universidad de Navarra
- Carrasco Pérez, J. (1993): *Sinagoga y Mercado. Estudio y textos sobre los judíos de Navarra*, Pamplona.
- Carrasco Pérez, J. J. (1987): «De la pecha de los judíos de Ultrapuertos (1329-1354). Notas sobre la emigración de judíos franceses al reino de Navarra», en *Encuentros en Sefarad*, Ciudad Real, pp. 153-174.
- Carrasco Pérez J., Miranda F., Ramírez E. (1994, 1995 y 1996): *Los Judíos del reino de Navarra*, Vol. I, *Documentos* (1093-1333), II *Documentos* (1334-1350) y IV *Registro del Sello* (1339-1387), Pamplona.

- Cierbide, R. (1970): «El Romance Navarro Antiguo», *Fontes Lingua Vasconum*, 6, 274-306.
- Cierbide, R. (1974): *Registro del Concejo de Olite (1224-1537)*, Pamplona, Institución Príncipe de Viana, pp. 42-51.
- Cierbide, R. (1978): «Índice completo de antropónimos citados en el Becerro Antiguo de Leire», en *Príncipe de Viana*, II, 71-126.
- Cierbide, R. (1980): *Olite en el siglo XIII*, Pamplona, Diputación Foral de Navarra, pp. 113-128.
- Castillo, C. (1992): «La onomástica en las inscripciones romanas de Navarra», en *Príncipe de Viana. Segundo Congreso General de Historia de Navarra. 2. Prehistoria. Historia Antigua. Historia Medieval*, Pamplona, Gobierno de Navarra, pp. 117-133.
- Cierbide, R. (1995a): «Onomástica personal de los 'francos' de Estella», *Nouvelle Revue d'Onomastique*, 25-26, pp. 213.
- Cierbide, R. (1995b): «Onomastique des juifs navarraux au Moyen Age (siècle XIV)», en *Nouvelle Revue d'Onomastique*, Toulouse, pp. 55-108.
- Cierbide, R. (1996): «Onomástica personal de los vecinos de Pamplona (siglos XII-XIV)», *Nouvelle Revue d'Onomastique*, 27-28, pp. 77-96.
- Cierbide, R. (2001): «Antroponimia en la Edad Media, según un texto de 1283», en Larronde, J. C., *Goyheneche Eugène Omenaldia* (col. Lankidetzan, 20), Bilbao, Eusko Ikaskuntza, pp.115-125.
- Cierbide, R. (2015): *La Cultura del Vino en la Merindad de Olite*, Vitoria, Ikusager.
- Cierbide, R. y J. A. Sesma Muñoz (1980): «Notas lexicográficas a los onomásticos románicos y vascos citados en los Registros Fiscal y Censal de Olite (1244-1264)», en *Olite en el s. XIII*, Pamplona, Institución Príncipe de Viana, pp. 118-128.
- Corominas, J. y J. A. Pascual (2000): *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*, Madrid, Gredos.
- Dauzat, A. (1925): *Les noms de personne. Origine et évolution*, Paris, Delagrave.
- De Hoz, J. (1983): «Las lenguas y epigrafía prerromanas de la Península Ibérica», en *Unidad y Pluralidad del mundo antiguo, Actas del VI Congreso Español de Estudios Clásicos*, Madrid, Gredos, pp. 397-411.
- Díaz-Melcon (1958): *Apellidos castellano-leoneses*, Universidad de Granada, pp. 250-253.
- García Larragueta (1976): *Colección de documentos navarros en Lengua Occitana*, Primera Serie, 1232-1325, Pamplona.
- García Mouton, P. (1980): «Los franceses en Aragón (siglos XI-XIII)», *Archivo de Filología Aragonesa*, 26-27, pp. 7-98.
- Gorrochategui, J. (2004): «Las raíces lingüísticas de Navarra», en R. Jimeno Aranguren y J. K. López Mugartza (ed.), *Vascuence y Romance: Ebro Garona, un espacio de comunicación*, Pamplona, pp. 105-122.
- Gorrochategui, J. (2009): «Las lenguas de los Pirineos en los tiempos antiguos», en J. Santos (ed.), *Los Tiempos antiguos en los Pirineos*, Bilbao, Servicio editorial de la UPV.
- Irigoyen, A. (1994): *Pertsona-izenak euskaraz nola eman*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Jimeno Jurío, J. M. (1970): «El libro rubro de Iruzu», *Príncipe de Viana*, 120-121, pp. 221-280.

- Jimeno Jurío, J. M. (1997): «Cirauqui (Navarra) pueblo monolingüe vasco», *Fontes Linguae Vasconum*, 29, pp. 505-515.
- Lacarra, J. M. (1941): «Para el estudio del municipio navarro medieval», *Príncipe de Viana*, 3, p. 33.
- Lacarra, J. M. (1957): *Vasconia medieval. Historia y Filología*, San Sebastián, Publicaciones del Seminario Julio de Urquijo, 1957, p. 12.
- Lacarra, J. M. (1958): «À propos de la colonisation “franca” en Navarre et Aragon», en *Annales du Midi*, LXV, Toulouse.
- Lacarra, J. M. (1974): «Documento de Irache (1283) referente a Cirauqui», *Fontes Linguae Vasconum*, 17, 165-182.
- Lacarra, J. M. (1976): *Historia Política del Reino de Navarra*, I, Pamplona, Aranzadi.
- Lacarra, J. M^a y A. J. Martín Duque (1986): *Colección Diplomática de Irache*, II, Pamplona, Príncipe de Viana, pp. 104-116.
- Leroy, B. (1984): «Los judíos de Navarra al final de la Edad Media», en M. García-Arenal y B. Leroy, *Moros y Judios en Navarra en la Baja Edad Media*, Madrid, Hiperion, pp. 142-256.
- Michelena, K. (1964): *Textos arcaicos vascos. Contribución al estudio y edición de textos antiguos vascos*, Madrid, Minotauro.
- Michelena, K. (1969): «Notas lingüísticas a la Colección Diplomática de Irache», *Fontes Linguae Vasconum*, 1, p. 1-59.
- Orpustan, J. B. (1991): «Du Moyen Age aux temps modernes: Société et Culture», en *Le pays de Cize*, Baigorri, Editions Izpegi, pp. 115-140.
- Ubieto Arteta A. (1962): «Sobre demografía del s. XII». *Estudios de Edad Media de la Corona de Aragón*, VII, Zaragoza, CSIC, pp. 578-598.
- Vicenz, A. (1962): «Les fonctions antroponymiques», en *Orbis*, 11, pp. 35-36.

Flipping the EFL classroom in a secondary education setting: Students' perceptions and academic performance

M^a Camino BUENO-ALASTUEY

Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa (UPNA/NUP)
camino.bueno@unavarra.es

Itxaso ANDRÉS GALAR

Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa (UPNA/NUP)
itxaso.a.galar@gmail.com

Abstract: The flipped classroom teaching model has gained a lot of popularity lately. The core idea of this new approach is to switch the class sequence moving direct instruction out of the classroom by making students watch videos that explain the content before coming to class. This way in-class time is freed up to implement student-centred activities that engage students and enhance active learning. Despite its popularity, studies regarding the implementation of the flipped classroom focus mainly on fields that are strongly based on lecturing, such as science, technology and mathematics, and on university settings. This case study aims to contribute to research on the implementation of the flipped classroom by extending it to an EFL classroom in a Secondary Education setting. Results obtained in pre and post-tests and in questionnaires showed that the flipped classroom improved students' academic performance and this new teaching model was perceived positively by students.

Keywords: flipped classroom; EFL; secondary education; student-centred learning.

Resumen: Recientemente se ha popularizado un nuevo modelo de enseñanza denominado «flipped classroom» o clase invertida. Este nuevo modelo se basa en invertir la secuenciación de la clase desplazando la lección magistral fuera del aula por medio del visionado de videos en los que se explican los contenidos antes de acudir a clase. De esta manera el tiempo de clase se usa para realizar actividades más centradas en los alumnos que los involucren y que enfatizen el aprendizaje activo. A pesar de su popularidad, la investigación sobre la implementación de este modelo se ha centrado en campos basados en lecciones magistrales como ciencias, tecnología o matemáticas, y en contextos universitarios. Nuestro estudio intenta contribuir a la investigación sobre este modelo aplicándolo en una clase de inglés como lengua extranjera (ILE)-en Educación Secundaria. Los resultados obtenidos mostraron mejoras en conocimientos y percepciones positivas hacia su uso para esta asignatura y en este contexto.

Palabras clave: clase invertida; inglés como lengua extranjera; educación secundaria; aprendizaje centrado en el alumnado.

I. Introduction

The arrival of Information and Communication Technologies (ICT) has had a considerable impact on all aspects of society, including education. They have been used in the Foreign Language Teaching field since the 1960s (Prefume, 2015) and are extensively defended because of their benefits (Basal, 2015; Egbert, Herman & Lee, 2015; Lai & Kristonis, 2006).

The implementation of ICT in the English as a Foreign Language (EFL) classroom can be done in many different ways. One way of doing it is using blended learning models, which combine the use of the Internet with regular classroom environments, preserving the face-to-face interaction between learners and instructor.

Among the different types of blended learning models, the flipped classroom has gained a lot of popularity recently (Wong & Chu, 2014; Hao, 2016; Muldrow, 2013). The core idea of this teaching model is to move direct instruction out of the classrooms and to make students watch videos where the content will be explained before going to class. Thus, class time is freed up to do student-centred activities that focus on higher order thinking skills and that enhance students' motivation and content learning.

Despite its popularity as a teaching method, studies that analyse its implementation are generally related to disciplines such as science, technology and mathematics (Egbert, Herman & Lee, 2015; Hung, 2015), while there is scarce literature regarding the application of the flipped classroom to the EFL classroom.

This case study aims to fill this gap in research by analysing the implementation of the flipped classroom model in an EFL classroom at a Spanish secondary school. First, a general review of the literature regarding the topic will be presented. Then, the methodology of the study will be described and the results regarding students' academic results and perceptions will be disclosed and discussed. Finally, the limitations of the study and some pedagogical implications together with the conclusion obtained through the analysis of the gathered data will be presented.

II. Literature review

1. *Blended learning and the flipped classroom model*

The arrival of Information and Communication Technologies (ICT) has had a tangible impact on all aspects of society, including education. Based on the benefits it presents, the implementation of ICTs in the educational field in general

(Mazur, Brown & Jacobsen, 2015; Coelho, Galante & Pires, 2016), and in the Foreign Language Teaching (FLT) field in particular (Basal, 2015; Prefume, 2015; Egbert, Herman & Lee, 2015; Lai & Kristonis, 2006) has been extensively studied and defended.

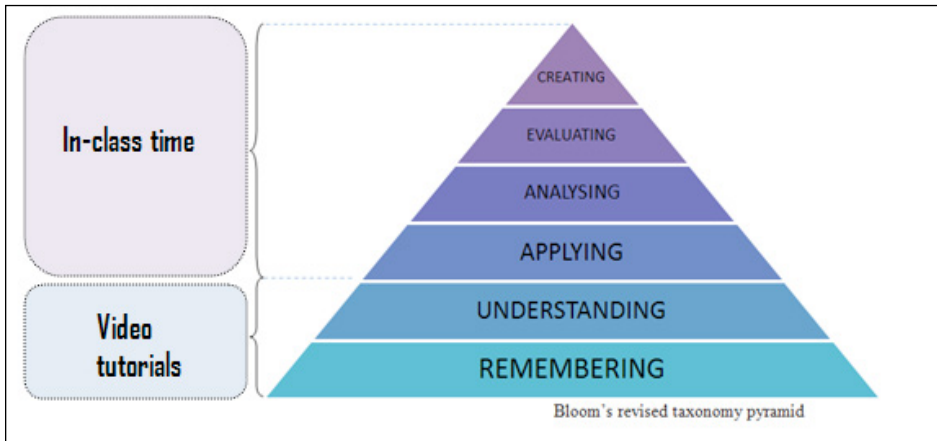
Blended learning integrates the use of the Internet into regular classroom environments while preserving the face-to-face interaction between learners and instructor (Tucker, 2012). This way, the benefits of computer assisted learning and face-to-face teaching are combined (Hsieh, Wu & Marek, 2016), and students' satisfaction tends to be higher in blended learning classes (Baepler, Walker & Driessen, 2014) compared to traditional teaching methodologies.

Blended learning has become popular in recent years (Ahmed, 2016) and, especially, one type of asynchronous blended learning called the flipped classroom, which is receiving increasing attention from scholars all over the world (Wong & Chu, 2014; Hao, 2016; Muldrow, 2013). The reason for its popularity could be due to the failure of former traditional teaching methods (Muldrow, 2013), where time constrains do not allow for a proper mastering of the content and students' needs cannot be addressed individually because of the amount of students per class.

The core idea of the flipped classroom is to invert the traditional class sequence of having the content lecture in class followed by homework at home. So in the flipped classroom the content is introduced watching video tutorials at home and in-class time is used to work on activities related to that content. Face-to-face time can be used for problem solving and hands-on activities in a student-centred environment, which is the basis of this teaching model (Basal, 2015; Muldrow, 2013; Bergman & Sams, 2012).

The flipped classroom is the basis of what Bergman & Sams (2014a) called flipped learning, which the Flipped Learning Network (<http://flippedlearning.org/>) defines as: «a pedagogical approach in which direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter».

In the flipped classroom, students work on what Bloom's revised taxonomy (Anderson & Krathwohl, 2011) calls the lower order thinking skills at home (Kvashnina & Martynko, 2016). Through the videos, students are able to understand and remember on their own, while the higher order thinking skills are developed in class. Therefore, in-class time activities should be designed to foster applying, analysing, evaluating and creating new knowledge.



2. *Benefits and challenges of the flipped classroom*

According to research, the flipped classroom teaching model can bring several benefits to the learners and the teaching process. By moving the lectures out of the classroom, in-class time is freed up to implement a student-centred teaching where the activities are more dynamic and interactive (Bergmann & Sams, 2012; Mazur, Brown & Jacobsen, 2015; Basal, 2015; Muldrow, 2013).

When the learning is student-centred, authentic learning experiences are built where students can collaborate with their peers and engage in a deeper way with the content (Bergmann & Sams, 2012). What is more, the role of the teacher changes and, instead of being a mere knowledge transmitter, teachers become guides and facilitators that develop meaningful relationships with their students and provide them with constant feedback (Bergmann & Sams, 2012; Mazur, Brown & Jacobsen, 2015; Basal, 2015).

In addition, the flipped classroom adapts to each student's learning styles and strategies and learning becomes more personalised (Cockrum, 2014; Mazur, Brown & Jacobsen, 2015). Learners can access the videos at any time they need and they can pause and rewind them if necessary. For that reason, they can learn at their own pace and the learning process adapts better to their individual needs (Kvashina & Martynko, 2016; Basal, 2015; Muldrow, 2013). What is more, the freed up in-class time allows the teacher to give struggling students ample attention and assessment because there is extra time to talk to them (Cockrum, 2014).

However, the flipped classroom does not only benefit struggling students. Higher ability students can take advantage of this learning model too, because it allows them to go deeper into their learning and they get more attention than in traditional models (Cockrum, 2014). Therefore, the flipped classroom allows the development of a better relationship between teachers and students, which can even reduce negative behaviours that affect classroom management. It also enables the enhancement of student-student interaction, as they help each other to learn instead of relying on the teacher as the unique holder of knowledge (Bergmann & Sams, 2012).

The flipped classroom also helps overcome some time limitations of present traditional teaching methods in which teachers cannot cover all the contents of the curriculum (Basal, 2015; Muldrow, 2013). Moreover, as students have to organise their learning at home, they become responsible for their own learning to some extent, and that trains their autonomous learning skills (Hao, 2016).

Researchers have spotted other several benefits of the flipped classroom such as increased participation in the classroom (Basal, 2015), students' preference towards this learning model (Barreras Gómez, 2016; Wong & Chu, 2014; Hao, 2016), students acquisition of more knowledge in terms of higher scores in tests (Wong & Chu, 2014; Egbert, Herman & Lee, 2015) or an increase in students motivation because they enjoy classroom activities (Wong & Chu, 2014).

Even though there is a considerable number of benefits related to the flipped classroom, the literature also points out a few challenges and limitations this model presents for both teachers and students.

On the one hand, the transition from a traditional to a flipped classroom requires quite significant adaptations not only for students, but also for teachers (Muldrow, 2013; Cockrum, 2014; Hao, 2016) as the success of the implementation of the flipped classroom lies on each teacher's commitment and ability to «flip» the classroom (Bull, Fester & Kjellstrom, 2012). It requires a lot of dedication from the teachers' side as, mostly at the beginning, it takes a lot of time to implement the teaching model and to prepare the video tutorials (Mazur, Brown & Jacobsen, 2015). Besides, teachers are required to have at least some minimum IT skills to be able to implement the flipped classroom (Kvashina, Martynko, 2016). As Cockrum (2014) notes, some teachers stay in traditional teaching models because it requires less energy.

On the other hand, not all the students may have access to the internet, and that can create inequity situations where not all the learners have the same learning opportunities (Mazur, Brown, Jacobsen, 2015; Hao, 2016). In some cases, students may also prefer traditional face-to-face lectures rather than video instruction (Toto & Nguyen, 2009). The reason for that could be that they can

find it confusing at first (Basal, 2015) or that they may not want to conduct the previews before coming to class (Hao, 2016). Furthermore, as the instruction happens at home, students cannot address the doubts that come to their minds while they are watching the videos. That is why Bergmann and Sams (2012) recommend to start the lessons by revising the video content and to encourage students to take notes while they are watching the material at home.

3. *The flipped classroom in Foreign Language Teaching*

Research analysing the implementation of the flipped classroom teaching model has focused on scientific disciplines such as science, technology or mathematics, which have a big reliance on lecturing (Egbert, Herman & Lee, 2015; Hung, 2015), while studies focusing on the flipped classroom in foreign language teaching remain scarce with some noteworthy exceptions.

For example, Hao (2016) analysed learners' readiness to be switched to the flipped classroom model at a 7th grade EFL class in a Taiwanese middle school. This readiness involved dimensions such as learners' self-directed learning, technology self-efficacy, motivation for learners and in-class communication. The study concluded that students were ready to embrace this new learning model in terms of technology self-efficacy but that not all of them were efficient when it came to self-directed learning or in-class communication, maybe because they were used to teacher-centred classrooms.

Evseera and Solozhenko (2015) implemented the flipped classroom in an EFL class at a Russian technical university to test students' perceptions towards the model. The results showed that most of the students were satisfied with the new teaching model, although 15% of them claimed to have had difficulties with it, like problems with Internet access, lack of time for completing online assignments or difficulty with self-discipline to organise their work properly. However, almost all the students mentioned the advantage of having the materials available at any time and their academic performance showed improvements.

Kvashina and Martynko (2016) analysed students' perceptions towards the flipped classroom in an EFL class for engineers at a Russian university and carried out a case study to prove if learners with the new teaching model obtained better academic results. They identified several benefits of the flipped classroom: students' positive perceptions towards the new model because it allowed them to work at their own pace and left in-class time for more engaging and productive activities; a higher self-confidence in students with lower level of

English; better learning outcomes in the four skills; and an increase on learners' autonomous learning skills. Anyway, they also spotted various challenges such as the big amount of time required to choose the content that could be «flipped» from the syllabus and to create e-content.

Basal (2009) analysed students' perceptions towards the use of the flipped classroom in an EFL class at a university in Turkey. The flipped model was applied for two semesters and some problems were detected such as students not watching the videos or students complaining about the length of the videos. According to the learners' answers to an open questionnaire, the model had benefits such as allowing students to learn at their own pace, overcoming the limitations of class time and increasing learners' in-class participation.

Hung (2015) implemented the flipped classroom using a WebQuest active learning strategy in an EFL class at a Taiwanese university. She examined the possible impact of the flipped model on learners' academic performance, learning attitudes and participation levels. Students' in the experimental group proved to have improved more in oral and writing production compared to the control group. What is more, results showed that students in the flipped classroom teaching model engaged in deep learning and that learners had significant higher levels of satisfaction than those from the traditional classroom.

Ahmed (2016) investigated the effect of the flipped classroom on writing skills and students' attitudes towards flipping in an EFL class at a university in Saudi Arabia. The study results indicated that flipping had a positive effect in improving students' writing skills and that students showed a preference towards the new model because they felt more motivated and independent.

In conclusion, data from empirical studies on the implementation of the flipped classroom in EFL classrooms has proved its benefits. Overall, the results have been positive and encourage the application of the model as a possibility to overcome some of the limitations of traditional teaching models, such as time constraints or students' lack of motivation. Nevertheless, most of the studies available focus on the implementation of the flipped classroom in EFL classes at university level.

This study targets a different context and aims to increase the literature available regarding the implementation of the flipped classroom teaching model in EFL classrooms at a secondary education level. In order to do that, it analyses both the impact of the model on students' academic performance and their perceptions.

II. Methodology

1. *Research questions*

This study aims to answer the following questions:

- a) Is students' academic performance better in a flipped classroom teaching model than in a traditional one regarding grammar and vocabulary acquisition?
- b) What are students' perceptions towards the flipped classroom teaching model?

2. *Context*

The study was carried out at a public secondary school in Pamplona, which is in the north of Spain. The centre does not have any particular behavioural problems and students, in general, come from middle-class families. The school is part of what is called «model D», that is, an immersion programme whose language of instruction is Basque, except for the other language subjects that are Spanish and foreign languages, which are English and French.

The study was carried out in the academic year 2015-2016. There were around six or seven classes per each year of ESO (compulsory secondary education), and four to five groups per each of the two Baccalaureate years. The amount of students exceeded the centre's possibilities and so the technological resources available at the centre were limited. There were only fifteen laptops to be shared among all the ESO groups –not to mention that if somebody had taken them the previous hour, they were useless, as they had run out of battery. There were also two IT rooms with fifteen computers each. Considering that all ESO groups had an average of 20 students per class and that there was always one or two computers that did not work, it should be pointed out that the ICT resources at the centre were not the most suitable to implement a teaching model that relies so much on ICTs as the flipped classroom.

Students at the centre were taught the subject English three times a week and they had been learning the language for at least six years prior to entering the secondary school. The distribution of the English classroom and the dynamics of the classes were based in traditional teaching approaches. Students sat in rows individually or in pairs, and teachers worked through the student book's units, introducing grammar and vocabulary in sequences following the organization of the book.

Although there had been a switch towards more student-centred English lessons and teachers at the centre tried to reduce teachers' talk time to the minimum and to make students work as much as possible, there was still a considerable amount of time spent in direct instruction. In addition, the activities carried out in class followed the books' structure of introducing grammar/vocabulary and doing follow-up activities. When it came to student-student interaction, it was basically reduced to the time when they discussed about the answers to the activities and, in many occasions, they did not use English and tended to communicate in their L1.

English teachers at the centre admitted that the four skills were not worked equally in the classroom and that speaking was the one to which less time was devoted. The presence of ICT was not very common in class either, as the main use given to them was to play Internet videos or songs projected on the wall screen. Therefore, students were not used to working with ICT in their English classroom.

3. Implementation of the flipped classroom

The flipped classroom was implemented during four lessons in which the grammar and vocabulary from unit seven of Macmillan's 3rd of ESO *Pulse* textbook were taught. The Virtual Learning Platform Edmodo was chosen in order to set the video assignments. The platform allows the creation of online classes that students can join. And teachers can create assignments and quizzes with a deadline and add links to videos and exercises.

Besides that, videos were posted at Edpuzzle, an online tool that allows selecting videos from platforms such as Youtube or Vimeo and then editing them. Once they were uploaded to Edpuzzle, questions were added to the videos that appeared as students watched them, and that had to be answered to continue through the video. The platform allowed the teacher to check out if students had seen all the segments of the video and the answers given to the questions.

The links to the videos in Edpuzzle were placed within the assignments created in Edmodo. After watching the videos, students had to do a quiz in Edmodo related to the content of the video. The teacher was able to check out students' answers to the quizzes and the time when they had taken it.

With the aim of making students familiar with the platform, learners went to the IT room at the centre and created accounts in Edmodo and Edpuzzle in two in-class sessions. During those sessions, they were trained in the use of both

virtual platforms, and a list with all the learners' emails was created to improve the communication between them and the teacher.

Along with each new assignment, students received an email with screenshots and explanations of all the steps they had to follow to complete the activities previous to class, including video tutorials and online quizzes. They were encouraged to ask the teacher via email if they had any doubts or problems, and the assignments were set at least two days in advance, so that students had enough time to complete them before coming to class.

At the beginning of each class the teacher checked who had watched the videos and taken the quiz. After that, the content of the video was revised quickly using a PowerPoint. The remaining time of class was used to do student-centred activities in which they had to put in practice what they had learnt through the videos. Even though in-class time was mainly used to carry out hands-on activities, no active learning strategies in particular were implemented due to the limitations of the study.

4. *Participants*

Two groups of third of ESO were selected for the study, one of them was the control group and the other one the experimental group.

The control group had 21 students and the experimental group 19. All of them were 14-15 years old. Both groups had the same English teacher and did not present significant differences in their proficiency language level based on the previous tests they had taken.

The experimental group was taught using the flipped classroom model by the researcher. At the same time the control group was taught the same content by their usual teacher, using the traditional class sequence, that is, the content was taught in class and then, they had to do homework related to it.

5. *Data collecting instruments*

Pre- and post tests were used to measure students' language proficiency in both groups in terms of grammar and vocabulary in order to answer our first question about whether students' academic performance improved following a flipped classroom teaching model. The tests were adapted to match the content of the seventh unit of the book *Pulse of Macmillan* for third of ESO.

A perception questionnaire (see Annex 1) was created and administered after having implemented the new teaching model with the aim of answering the second question about students' perceptions towards the flipped classroom. The questionnaire had two parts, one with 14 Likert scale, and another with 5 open-ended questions.

The 15 Likert scale statements were divided in three categories: i) pre-class activities, with statements regarding the Virtual Learning Platform (VLP) and the videos students had to use; ii) in-class activities, regarding the activities carried out during the class time; and iii) the teaching model, with statements in relation to the flipped classroom.

In the open-ended questions, students were asked about the advantages and disadvantages of the flipped classroom and how to improve the videos and classroom activities.

6. *Procedure*

The pre-tests were carried out in both groups before the implementation of the flipped classroom in the experimental group. Two students were missing in the experimental group the day the pre-test was done. Therefore, results of 17 of the 19 students of the experimental group were analysed regarding the pre- and post-tests. After all the unit was taught in both groups, the post-tests were done. The time used for both tests was 55 minutes.

The questionnaire was answered by the 19 students of the experimental group the day after the post-test. Before doing the questionnaire, students were asked aloud about what they had been doing during the previous weeks and the difference between the traditional and the new teaching model. This way, they had the opportunity to reflect on the videos, the in-class activities and the flipped classroom in general before answering the questionnaire. Students were given the Basque version of the questionnaire so that they could understand it better.

7. *Data analysis*

The pre- and post-tests were scored out of ten and the results of both tests were gathered in two tables, one per group, and compared. The differences between the pre- and post-tests' scores were calculated for each student, as well as the average of improvements in both groups.

The SPSS software package was used to carry out a statistical analysis of the differences between the control and the experimental group. Four t-tests were carried out comparing i) the results of the pre-tests of both groups so that initial differences could be ruled out, ii) the results of the pre- and post-tests of the control group, iii) the results of the pre- and post-tests of the experimental group, and iv) the results of the post-tests of both groups.

The quantitative data obtained through the 14 first statements of the questionnaire were also gathered in a table. The total amount of students that answered each possible number was calculated for each question for the purpose of analysing students' general perceptions towards the flipped classroom.

Regarding the 5 open questions of the questionnaire, all the answers to each question were collated and analysed by grouping common observations.

IV. Results and discussion

1. Tests

As can be seen in Table 1, students in the experimental group presented higher scores and a bigger standard deviation in the pre-test (M=5.71, SD= 1.94) than students in the control group (M=5.21, SD=1.59). However, the difference was not statistically significant.

Regarding the post-test, students in the experimental group obtained higher scores and a lower standard deviation (M=7.72, SD= 1.52) than students in the control group (M=6.7, SD= 1.73).

There were no statistically significant differences between the marks in the pre-test and the marks in the post-tests of both groups, even though the difference between the post-test marks of the groups was close to being significant (t=1,943, sig= 0,60).

Table 1. Descriptive statistics pre- and post-test scores

		N	Mean	Standard deviation	Standard error mean
PRETEST	Exp. group	17	5.7171	1.93874	.47021
	Cont. group	21	5.2124	1.58742	.34640
POSTTEST	Exp. group	17	7.7253	1.51646	.36779
	Cont. group	21	6.7024	1.72594	.37663

It is also worth mentioning that the standard deviation in the experimental group reduced from the pre- to the post-test while it increased in the case of the control group.

As it can be observed in Table 2, the difference between the pre- and post-tests was very similar in both groups, but slightly higher in the experimental group (M=2.01, SD=1.22 vs. M=1.49, SD=1.16). The improvement was statistically significant in both the experimental group (t=6.765, sig=.000) and the control group (t=5.87, sig=.000).

Table 2. Statistically significant differences

Experimental group	Paired differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Standard deviation	Standard error mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
PRETEST - POSTTEST	-2,00824	1,22391	,29684	-2,63751	-1,37896	-6,765	16	,000

Control group	Paired differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Standard deviation	Standard error mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
PRETEST - POSTTEST	-1,49000	1,16331	,25385	-2,01953	-,96047	-5,870	20	,000

From these results and in order to answer the first research question of this study, which enquired about whether students' academic performance, regarding grammar and vocabulary acquisition, improved more when a flipped classroom teaching model was used, the answer should be that this new teaching model does not produce statistically significant better academics results. However, it should be pointed out that both groups had significantly higher scores from the pre- to the post-test, and thus, both groups improved with instruction. Furthermore, the experimental group had nearly statistically significantly higher scores, which seems to indicate the experimental group performed better.

This could suggest that the flipped classroom teaching model could be a bit more effective than the traditional approach, a finding which has already been

reported in previous studies (Evseera & Solozhenko, 2015; Kvashina & Martynko, 2016; Hung, 2015; Ahmed, 2016) which showed that students' academic performance improved after the implementation of the flipped classroom.

Furthermore, the lower standard deviation in the experimental group in comparison to that of the control group attest that academic results in the experimental group were more homogeneous than in the control group after the implementation of the flipped classroom. Therefore, the needs of struggling students seem to have been addressed more efficiently within the flipped classroom approach than in the traditional teaching model. This finding supports the results presented by previous research in the field (Kvashina & Martynko, 2016; Basal, 2015; Muldrow, 2013; Cockrum, 2014).

2. *Students' perceptions*

a) *Statements*

All the statements in the questionnaire, except the last one, were positive observations about the flipped classroom. As it can be seen in Table 3, most of the students answered «strongly agree» or «agree» to all the statements except to the last one, where most of the students selected «not sure».

Table 3. Number of students selecting each rating: 5 strongly agree and 1 strongly disagree

Answers	QUESTIONS													
	PRE-CLASS ASSIGNMENTS						CLASS ACTIVITIES			THE TEACHING MODEL				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
5	4	6	7	3	8	6	3	8	2	4	6	2	3	1
4	12	11	9	11	5	7	10	9	14	9	6	9	11	5
3	3	1	3	3	5	4	5	2	3	3	5	5	4	9
2	0	0	0	2	1	2	1	0	0	2	1	1	1	1
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	2

Regarding the statements related to pre-class assignments, almost all the learners strongly agreed (5 in Table 3) or agreed (4 in Table 3) with the three first statements 1) «using Edmodo was easy», 2) «in general, I think Edmodo is a good online platform to work with» and 3) «the videos were easy to understand». Only one to three students answered «not sure» (3 in Table 3).

Most students also strongly agreed (5 in Table 3) or agreed (4 in Table 3) with the next three statements 4) «the videos were nice. I did not get bored», 5) «I prefer doing activities online rather than in paper» and 6) «With the videos I understood the grammar/vocabulary more easily because I could watch them as many times as I wanted». However, three to four students answered «not sure» (3 in Table 3), and one or two chose «disagree» (2 in Table 3).

In relation to the statements about in-class activities, although most students agreed with 7) «I enjoyed the activities we did in class», five of them answered «not sure» and one «disagree». However, all the students apart from the two or three who answered «not sure», said that they agreed with statements 8) «I understood the instructions of the activities we had to do in class» and 9) «the activities we did in class were useful to practice what we had learnt with the videos».

Regarding the last five statements about the teaching model in general, more than half of the learners showed positive perceptions towards statements 10) «this teaching model helps me understand and learn the grammar and the vocabulary better», 11) «I prefer this teaching model rather than the traditional way of teaching», 12) «with this teaching model I feel more prepared for my exam» and 13) «with the flipped classroom, I had more opportunities to practice my English». Nevertheless, from three to five learners answered «not sure» and one or two did not agree with the statements.

When it came to the last statement 14) «with the flipped classroom we have to do more work out of the classroom», most students were «not sure», six agreed and the remaining three disagreed.

In conclusion, students' perceptions towards the flipped classroom were positive, mainly regarding the used LMS, the videos and in-class activities. This corroborates the results regarding the positive perceptions of students which have been documented by previous studies in the field (Evseera & Solozhenko, 2015; Kvashina & Martynko, 2016; Basal, 2009; Hung, 2015; Ahmed, 2016).

Some of the limitations pointed out by earlier studies were also identified, such as some students not being completely satisfied with the flipped classroom (Evseera & Solozhenko, 2015), mostly in terms of feelings of unpreparedness for the exam and because of the amount of work they had to do. Nevertheless, a majority of the students showed a preference towards the new learning model.

b) *Open questions*

Students identified several advantages of the flipped classroom. The most mentioned one was that they found lessons and homework funnier and more dynamic than in their usual teaching model. Learners also claimed to have learnt

more with the new teaching model, even in an unconscious way: «you learn the vocabulary even if you don't want to»; and to have had a better understanding of the content thanks to the videos.

Several students mentioned the benefits of having the material available online: «if you don't remember or understand something you can see the video again»; «we can do the exercises all the times we want». What is more, learners identified working with ICT as an advantage: «we learn using technology and playing». Some even had the impression of having done less work: «to do less work», or of not having homework at all: «we don't do homework».

One unexpected advantage of the flipped classroom identified by students and that seems to be worth considering by teachers is that they appreciated not having to carry the books all the way home: «you don't have to take the books home and if you come back home walking your backpack isn't that heavy».

Regarding disadvantages, some students pointed out having had difficulties using Edmodo at the beginning and with computers: «if your computer gets broken or if you don't have one you cannot learn and do the homework».

For some students, receiving instructions via videos implied not being able to ask the teacher about the doubts they might have: «if you have problems, you have to wait until the next day». What is more, many felt they could not prepare for the exam properly because they did not have the material printed: «when you have to study you don't have the exercises in paper to revise them».

In contrast to the students that had the perception of having done less work with the flipped classroom, others felt the amount of work to do at home was bigger: «there is more work to do at home».

When asked to compare the flipped classroom with what they usually did in class, students identified some of the already mentioned advantages and disadvantages. On the one hand, they said lessons were more interesting, fun and dynamic: «you don't get bored, it is more dynamic», «it isn't boring and time goes faster at class», and that exercises in the flipped classroom were like games. They also said that they learned more through the flipped classroom: «it is better because you understand the explanations better».

On the other hand, they emphasized that they were not able to ask when they had a doubt while they were watching the videos: «if you have a doubt at home you cannot ask it and you forget it for the next day». Some of them mentioned not feeling themselves prepared for the exam because they did not have the material in paper and one even said to prefer traditional lecturing: «I understand it better if they give me the explanations personally».

When they were asked about how video tutorials could improve, most of them said they were fine. However, two of them made reference to the questions that

appeared in the middle of the videos: «taking out the questions, they are not necessary» and «taking out what tells you when the question is going to appear. If you pay attention 5 seconds before the question appears, you know the right answer».

Other two students mentioned the quality of the audio and recommended to improve it: «with a better microphone», «the audio louder in the videos».

In relation to the last question about how classroom activities could improve, most students did not answer or said they were good. Two of them mentioned they would like to do more in-class competitions and games using online tools such as Kahoot- a learning platform that allows the creation of your own quizzes and competitions that students can play through different electronic devices. One of them mentioned that using the workbook more would be convenient and another missed having more explanations in class. Another student made reference to the groupings that were done to carry out different activities, and recommended they should be organised from the previous day.

From the answers to the questionnaire and in order to answer our second research question, which enquired about students' perceptions towards the flipped classroom teaching model, the answer should be that students showed general positive perceptions towards the flipped classroom, although some negative points were also mentioned.

The main benefits mentioned were three. Firstly, students showed increased motivation because they enjoyed in-class activities and they liked the incorporation of ICT to their learning, which supports the results of previous studies in the field (Ahmed, 2016; Wong & Chu, 2014).

Secondly, as it has been pointed out by the literature (Cockrum, 2014; Mazur, Brown & Jacobsen), learning became more personalised within the flipped classroom, and online videos available to be watched at any time enabled students to work at their own pace (Kvashina & Martynko, 2016; Basal, 2015; Muldrow, 2013).

Thirdly, students identified a new benefit of the flipped classroom related to the use of ICT. As the material was available online, they did not have to carry the English textbooks, and that made their backpacks lighter, which was appreciated. Therefore, it can be stated that the flipped classroom can even bring benefits to students' health.

Regarding disadvantages and limitations, findings also match those of previous literature stating that some students may prefer the traditional teaching model (Toto & Nguyen, 2009). As it can be deduced from their answers, students found Edmodo confusing at the beginning and did not feel prepared for the exam because they did not have the notes and the materials printed to study. However, the number of students reluctant to embrace the new teaching model was a minority.

Another limitation that was found and that supports available literature is the possible inequity situations the need of computers and Internet access may create (Mazur, Brown, & Jacobsen, 2015; Hao, 2016). Students showed their concern about not being able to access the videos and the exercises if they did not have a computer or in case they had Internet connection problems. Therefore, as Bergmann and Sams (2012) suggest, it might be convenient to provide students with the videos in DVDs or USBs and to give them access to school technology.

Students have also identified a limitation mentioned by Bergmann and Sams (2012), that they could not address doubts while they were watching videos at home. Students said that these doubts remained unanswered because they had forgotten about them by the time they arrived at class. Anyway, this could be avoided by using the beginning of the class to revise the video content and by encouraging students to take notes while they watch the videos (Bergmann & Sams, 2012).

In relation to students suggestions about changing or taking out questions that popped up while the videos were being watched, it seems convenient to maintain them so that students have an active participation as defended by Basal (2015). Students also recommended that videos should have a better audio quality. However, better recording equipment and video editing software have additional economical costs, as pointed out by Bergmann & Sams (2012).

Students suggested doing more games and competitions in class, such as those using Kahoot. Some also missed doing workbook activities and demanded more in-class explanations and setting groups for class activities in advance was suggested too. As Bergmann and Sams (2014b) and Cockrum (2014) state, the flipped classroom has to constantly be evaluated and modified. Being that so, all these suggestions serve to improve following implementations of the flipped classroom.

V. Limitations of the study

This study had several limitations, such as the limited sample of participants and the length of time the flipped classroom was implemented. Due to the short length of the study, students did not have time to get completely used to this new teaching approach. What is more, their age -14 or 15 years old- may have affected their readiness towards the flipped classrooms in terms of autonomous work, as many of them were not used to teachers giving them responsibility for their own learning.

A further limitation was the fact that class time activities had to be adapted to what students were learning at that time of the year –unit 7th of Macmillan's 3rd of ESO Pulse textbook. That is why active learning strategies such as project-based learning or inquiry-based learning could not be implemented.

VI. Pedagogical implications

The implementation of the flipped classroom was considered as very positive from the teacher's perspective. Students seemed motivated and enjoyed in-class activities and competitions. What is more, the freed up class time allowed a more student-centred teaching (Bergmann & Sams, 2012; Mazur, Brown & Jacobsen, 2015; Basal, 2015; Muldrow, 2013), which enabled building a better rapport with students.

As has been shown through the analysis of the questionnaires, students had positive perceptions towards the new teaching model in general. As a result, the class atmosphere was very good and students worked and participated in the activities when they were asked to. What is more, as most of the in-class time was used to carry out student-centred activities, the teacher's role was mainly to monitor and guide learners through the activities, which allowed providing students with constant feedback (Bergmann & Sams, 2012; Mazur, Brown & Jacobsen, 2015; Basal, 2015).

Although the teacher spent just five weeks with the students and taught only six lessons –two training and four implementing the flipped classroom–, it was enough to know students' personalities, needs and likes. Therefore, it could be said that this teaching model makes it possible to build positive relationships between teacher and students, as recommended by Bergmann and Sams (2014).

Nevertheless, there are some aspects that have to be considered. A few students did not watch the videos, even though each assignment was explained in class, an email was sent explaining all the steps that had to be followed and that there was a student in charge of reminding the rest of the class about what they had to do before the following class. This could be due to what Hao's (2016) research identified as not all the students being efficient when it comes to self-directed learning.

Another limitation spotted by Hao (2016) could also be found during the implementation of the flipped classroom. When asked to do activities that required oral interaction among them, students avoided speaking in English and switched to Spanish when possible. As the researcher states, this could be because they were used to more teacher-centred classrooms, where they do not get the chance to speak that much. Therefore, it seems convenient to train students to be more autonomous and not to be embarrassed when they have to speak in English.

Besides, what Prefume (2015) states could be proven, that, at the beginning, it takes a considerable amount of time to prepare the videos and to design the lessons. However, this was probably because the teacher was not used to working with these types of tools and it is possible that with practice the time spent preparing the online materials would be reduced.

However, even if some limitations were spotted and some aspects should be changed and improved, the experience was positive overall, and the teacher's perception of the flipped classroom was very good.

Nevertheless, all these above mentioned observations should be taken with caution as they are the result of personal and subjective impressions the teacher had through the lessons when the flipped classroom was implemented.

VII. Conclusion

From the analysis of the results of the study, it can be concluded that the flipped classroom had a positive impact both on academic performance and on motivation. Many of the advantages reported by previous studies such as more personalised learning, an increase on students' motivation and struggling students' needs being better addressed could be confirmed. In addition, new advantages such as the benefit of not having to carry books were identified.

Both the teacher's and students' perceptions towards the flipped classroom were positive, and even though there were some students that preferred traditional teaching methods, it was just a minority. Students' academic performance was also better once the flipped classroom was implemented.

Some of the negative aspects previously reported by research such as possible situations of inequality that the need to use computers may create and students not being able to address their doubts while they are watching the videos were also confirmed. Nevertheless, as literature has pointed out, the flipped classroom is a continuous process that needs reflection and change, so it seems that these limitations could be overcome, if the necessary elements are modified.

In conclusion, this study supports previous findings and encourages the application of the model as a possibility to overcome some of the limitations of traditional teaching models, such as time constraints or students' lack of motivation. This work also contributes to the growing body of literature regarding the implementation of the flipped classroom in an EFL classroom at secondary education level, a setting which has been largely ignored.

Due to the small number of participants and the short length of the study, further studies should focus on larger samples and longer periods of use to confirm these positive findings. Longitudinal studies which extend over a whole year might also contribute to clarify whether a longer use of this teaching model decreases the amount of disadvantages perceived and produces statistically significant differences regarding academic performance, which should also measure skills improvements and other aspects of language apart from grammar and vocabulary.

References

- Alonso, F., Lopez, G., Manrique, D. & Vines, J. (2005): «An instructional model for web-based E-learning education with a blended learning process approach», *British Journal of Educational Technology*, 36 (2), pp. 217-235. Doi: [10.1111/j.1467-8535.2005.00454.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00454.x)
- Ahmed, M. A. E. A. S. (2016): «The Effect of a Flipping Classroom on Writing Skill in English as a Foreign Language and Students' Attitude Towards Flipping», *US-China Foreign Language*, 14(2), pp 98-114. Doi: [10.17265/1539-8080/2016.02.003](https://doi.org/10.17265/1539-8080/2016.02.003)
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (eds.) (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York, Longman.
- Baepler, P., Walker, J. D. & Driessen, M. (2014): «It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms», *Computers and Education*, 78, pp. 227-236. Doi: [10.1016/j.compedu.2014.06.006](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.006)
- Barreras Gómez, M. A. (2016): «Experiencia de la clase inversa en didáctica de las lenguas extranjeras», *Education Siglo XXI*, 34 (1), pp. 173-196. Doi: [10.6018/j/253281G](https://doi.org/10.6018/j/253281G)
- Basal, A. (2015): «The implementation of a Flipped Classroom in Foreign Language Teaching», *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16 (4), pp. 28-37. Doi: [10.17718/tojde.72185](https://doi.org/10.17718/tojde.72185)
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014): «Flipped Learning. Gateway to Student Engagement», *Learning & Leading with Technology*, 41 (7) 18-23. Retrieved from: http://www.learningandleading-digital.com/learning_leading/may_2014?pg=20#pg20
- Bull, G., Fester, B. & Kjellstrom, W. (2012, August): «Inventing the Flipped Classroom», *Learning & Leading with Technology*, 40(1), pp. 10-11. Retrieved from: http://www.learningandleading-digital.com/learning_leading/201208?pg=12#pg12
- Cockrum, T. (2014): *Flipping Your English Class to Reach All Learners. Strategies and Lesson Plans*, London, Routledge.
- Coelho, D., Galante, A. & Pires, A. L. (2016): «Online Collaboration for English Learners: Implementing and International Project with Edmodo», *Teaching English as a Second or Foreign Language. The Electronic Journal for English as a Second Language*, 19(4), pp. 1-15. Retrieved from: <http://tesl-ej.org/pdf/ej76/int.pdf>
- Egbert, J., Herman, D. & Lee, H. (2015): «Flipped Instruction in English Language Teacher Education: A designed based Study in a Complex, Open-ended Learning Environment», *Teaching English as a Second or Foreign Language. The Electronic Journal for English as a Second Language*, 19 (2), pp. 1-23. Retrieved from: <http://tesl-ej.org/pdf/ej74/a5.pdf>.

- Evseeva, A. & Solozhenko, A. (2015): «Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning», *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 206, pp. 205-209. Doi: [10.1016/j.sbspro.2015.10.006](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.006)
- Hao, Y. (2016): «Middle school students' flipped learning readiness in foreign language classrooms: Exploring its relationship with personal characteristics and individual circumstances», *Computers in Human Behavior*, 59, pp. 295-303. Doi: [10.1016/j.chb.2016.01.031](https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.031)
- Hsieh, J. S. C., Wu, W.V. & Marek, M. W. (2016): «Using the flipped classroom to enhance EFL learning», *Computer Assisted Language Learning*, pp. 1-25. Doi: [10.1080/09588221.2015.1111910](https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1111910)
- Hung, H. T. (2015): «Flipping the classroom for English language learners to foster active learning», *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), pp. 81-96. Doi: [10.1080/09588221.2014.967701](https://doi.org/10.1080/09588221.2014.967701)
- Kvashnina, O. S. & Martynko, E. A. (2016): «Analyzing the Potential of Flipped Classroom in ESL Teaching», *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 11 (3), pp. 71-73. Doi: [10.3991/ijet.v11i03.5309](https://doi.org/10.3991/ijet.v11i03.5309)
- Mazur, A. D., Brown, B. & Jacobsen, M. (2015): «Learning Designs using Flipped Classroom Instruction», *Canadian Journal of Learning and Technology*, 41 (2), pp. 1-26. Retrieved from: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/909/421>
- Muldrow, K. (2013, November): «A New Approach to Language Instruction – Flipping the Classroom», *The Language Educator*, pp. 28-31. Retrieved from: https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/TLE_pdf/TLE_Nov13_Article.pdf
- Prefume, Y. E. (2015): *Exploring a Flipped Classroom Approach in Japanese Language Classroom: A Mixed Methods Study* (Doctoral dissertation, Baylor University, Texas, USA). Retrieved from: <https://baylor-ir.tdl.org/baylor-ir/bitstream/handle/2104/9569/PREFUME-DISSERTATION-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Toto, R. & Nguyen H. (2009): «Flipping the work design in an industrial engineering course», *Proceedings, 39th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, San Antonio, Texas, USA, pp. 1-4. Doi: [10.1109/FIE.2009.5350529](https://doi.org/10.1109/FIE.2009.5350529).
- Tucker, B. (2012): «The Flipped Classroom. Online instruction at home frees class time for learning», *Education Next*. 12(1). Retrieved from: http://educationnext.org/files/ednext_20121_BTucker.pdf.
- Wong, K. & Chu, D. W. K. (2014): «Is the Flipped Classroom Model Effective in the Perspectives of Students' Perceptions and Benefits?», in Cheung, S. K. S., Fong, J., Zhang, J., Kwan, R., Kwok, L. F. (eds.), *Hybrid Learning. Theory and Practice*, Shanghai, Springer, pp. 93-104.

Annex 1

Perception questionnaire

A) Pre-class activities

1. Using Edmodo was easy
2. In general, I think Edmodo is a good online platform to work with
3. The videos were easy to understand
4. The videos were nice. I did not get bored
5. I prefer doing activities online rather than in paper
6. With the videos I understood the grammar / vocabulary more easily because I could watch them as many times as I wanted

B) In-class activities

7. I enjoyed the activities we did in class
8. I understood the instructions of the activities we had to do in class
9. The activities we did in class were useful to practice what we had learnt with the videos

C) The teaching model

10. This teaching model helps me understand and learn the grammar and the vocabulary better
11. I prefer this teaching model rather than the traditional way of teaching
12. With this teaching model I feel more prepared for my exam
13. With the flipped classroom, I had more opportunities to practice my English
14. With the flipped classroom we have to do more work out of the classroom

D) Open-ended questions

15. What are the advantages of the flipped classroom model?
16. And the disadvantages?
17. How is the flipped classroom model different from what you usually do in class?
In which sense is it better? In which worse?
18. How do you think the video tutorials could improve?
19. How do you think the classroom activities could improve?

Possible answers	
Strongly agree	5
Agree	4
Not sure	3
Disagree	2
Strongly disagree	1

Nafarroako ahozko mintzoaren aniztasuna

Orreaga IBARRA MURILLO

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Publikoa Unibertsitatea
orreaga@unavarra.es

Laburpena: Nafarroako hizkerak askotarikoak eta aldakorak dira, ondoko hizkuntzak baino askoz handiagoa da aldakuntza hau. Ezaugarri hauek agerian gelditzen dira XX. mendearen bukaeran grabaturiko etnotestu hauen bidez. Aldi berean, testuok eguneroko bizitzaren testigantzak dira, eta interesa dute orain estandarizazioa orokortzen ari denean. Testuen ondoren, azterketa dialektologikoa ekartzen dugu; bertan, hizkera hauen ezaugarri dialektalak agertzen dira. Azterketa honetan, azpimarratutako ezaugarriak eta hurbileko hizkerenak alderatzen dira, azterketa dialektologikoetan beharrezkoa denez. Etnotestu bakoitzaren ondoren, azterketa fonologiko, morfologiko, sintaktiko eta lexikoa dator.

Gako hitzak: euskal hizkerak; azterketa dialektologikoa; euskalkia; Nafarroa.

Resumen: El euskera muestra una gran diversidad dialectal en Navarra; esta variación es bastante mayor que las lenguas colindantes. El objetivo de este artículo es el análisis de diversos textos que muestra esta diversidad de rasgos lingüísticos; en un momento en el que la estandarización de la lengua es cada vez más patente. La recopilación de datos se hace mediante conversación semidirigida por conocidos o familiares de los hablantes, de manera que el habla es espontánea. Los textos escogidos abarcan todas las variantes dialectales de Navarra, occidentales, orientales y centrales. Todos los textos están precedidos de un encabezamiento que resume el tema tratado; a continuación añadimos el análisis dialectológico, donde afloran los rasgos dialectales propios de las distintas hablas desde una perspectiva contrastativa. Cada etnotexto se acompaña de un análisis fonológico, morfológico, sintáctico y lexical.

Palabras clave: dialectos vascos; análisis dialectal; euskera, Navarra.

Abstract: Basque dialectal shows great diversity in Navarra; considerably higher than the surrounding languages. The analysis of various texts recorded at the end of the twentieth century shows this diversity of features. Some of these dialects are close to disappear. In this article we transcribe several texts, going from East to West, then we add a heading that summarizes the subject. The texts are usually transcribed following the conventions of the usual spelling; but they are given few concessions to the dialectal pronunciation. Next we add the dialectological analysis where outcrops own dialectal features of the different talks. Each text is accompanied by a phonological, morphological and syntactic analysis.

Keywords: basque dialects; dialectal analysis; dialect, Navarra.

0. Sarrera

Ezaguna da Nafarroan mintzo diren hizkerak askotarikoak direla, bariazioa berezkoa baitzaio hizkuntzari. Horregatik, XX. mendearen bukaerako grabaketa batzuetatik abiatuak, etnotestu batzuk hartu ditugu eta horiek iruzkindu ditugu, izenburua jarri ondoren. Elkarrizketak giro lasaian egin ziren, seme-alabek eta ezagunek egin zizkieten beren etxeetan, ohiko gaien inguruan: bizimodua, euskararen egoera, eguneroko gertakari arruntak, eta beren bizipenak. Ondoren, etnotestu hauen azterketa sinkronikoa proposatzen dugu eta testu hauen ezaugarri fonologiko, morfologiko eta sintaktikoak aztertzen ditugu artikulu honetan.

Bistan denez, Nafarroako euskararen ia aldaera guztiak aztertzen dira. Testu bakoitzean agertzen diren ezaugarriak alderatzen dira inguruko hizkeren ezaugarriekin; horrela, modu laburrean bada ere, ikuspegi kontrastatiboa bilatzen da, dialektologian ohikoa denez. Bestaldetik, testu hauek erkidego baten diskurtsoa osatzen dute. Erkidego hau bizitza tradizionalen murgildurik dago eta baserriaren inguruko bizitzan. Horien bitartez bizitzaren pasarte garrantzitsuak kontatzen dira: eskola, umeen egoera, mendiko lanak, iraztorraren bilketa, kisu-labeak, euskararen errepresioa, hiletak eta abar.

Hauek dira hautatutako herriak: Beramendi, Beintza-Labaien, Lekarotz, Lekunberri, Lesaka, Unanu, Zubieta, Zilbeti, Zugarramurdi. Nafarroako aldaera gehienak biltzen dira hemen, ekialdetik mendebalera joanez, kolore desberdinak dituzten hizkerak dira hauek. Zilbetitik hasi eta Lesakan bukatuz; Laburbilduz, Erroibar, Baztan, Larraun, Malerreka, Bortziri, Sakana eta Basaburua ibarretako solasak agertzen dira hemen. Zuazoren sailkapenaren arabera (2010b: 40) Nafarreraren aldaera guztiak agertzen dira testu hauetan eta baita tarteko hizkerak ere. Hona hemen sailkapena: nafarrera sortaldekoa: Zilbeti. Tarteko hizkerak: Beramendi, Lekunberri. Ipar-sartaldekoa: Beintza-Labaien, Lekarotz, Lesaka, Zubieta. Hego-sartaldekoa: Unanu. Nafar lapurtera: Zugarramurdi-

Jakina denez, dialektoen egoera sozio-historikoa aldatu da; gizartea ere erabat aldatu delako. Hori dela eta, XX. mendearen bigarren aldirian hizkuntza desberdintasun geografikoak txikitu dira, eta horren ondorioz dialektoek berdintzera jo dute. Joera honen testigantzak baditugu Euskal Herriko edozein hizkeratan; esaterako, erabat testigatua dago Donostian (Camino, 2000); horren ondorioz, horko euskara koloregabetzen ari da. Bertzaldetik, irizpide sozialak hartu dira kontuan: adinean 50 urtetik gorako hiztunak aukeratu dira eta, ikasketa-maila ez altukoak, euskaraz alfabetizatu gabeak dira elkarrizketatuak, alegia, euskaldun zaharrak. Testu hauetan grabaturikoa lagunarteko elkarrizketaren adibideak

dira. Honenbertzez, artikulua honen interesa, hein batean, honetan datza: ahozko hizkera hauen ezaugarriak eta eremu txikian dagoen aldakortasun dialektala agertaraztean.

Grabaketa bakoitzean nabarmendutako ezaugarri linguistikoak ugariak dira, eta hizkuntzaren atal guztietan agertzen dira: fonologian, morfologian, sintaxian eta lexikoan. Ezaugarri hauek interesgarriak dira bertako hizkeraren bereizgarriak direlako, alegia, ia esklusiboak direlako, bateratzaileak direlako edo sistematikoki betetzen direlako. Testu bakoitzean gehiago edo gutxiago hogeiz ezaugarri inguru azpimarratzen dira; hizkeran adierazgarrienak, eta testuan agertzen direnak. Bi alde hauek uztartuz, mintzoaren azterketa kontrastiboa egingen dugu.

Kontuan izan behar dugu Nafarroako herri hauen gaineko hizkerari buruz hainbat ikerketa eginak direla. Hauek dira lan aipagarrienak: Basaburuan, Imotzen eta Ipar mendebalean Apalauzak (2008a, 2008b) eta Ibarrek egin dituzte ikerketa zabalak (1995), Baztanen ere baditugu lan sakonak: (Salaburu & Lakar: 2006), Salaburu (1986). Sakanako hizkerari buruz Zuazok (2010) eta Erdoziak (2004) ikertu dute berriki. Bortzirietan Iñigok (2007) egin ditu lan batzuk, eta baita Zelaietak (2008) ere. Erroibarren Ibarren (2000 eta 2006) eta Artolaren lan ezagunak ditugu (2016). Lan orokorrak ere badira; Hego nafarrerari buruz Caminok ikertu zuen (2003), eta Leitzako hizkera Olanok eta Zubirik (1998) deskribatu zuten. Urdazubiko euskararen gainean badugu bertze monografia bat (Montoya, 2004). Bukatzeko, Malerrekan ere badira ikerketa sakonak (Zelaieta: 2008) eta solasen bilketak (Lakar & Apalauza 2005). Laburbilduz, gehiago edo gutiago herri hauetako hizkeren ezaugarrien deskribapena badugu, alegia, badira hainbat doktoretza tesi, ikerlan eta artikulua idatzirik. Baina, hizkera hauen bizi irauteari buruz dialektologiak eta hizkuntzalaritzak badu zer esaterik, izan ere, lehen erraten genuen bezala, dialektoek berdintzera jo dute nabarmenki.

Irakurketa errazteko helburuz transkribaketa «erdi fonetiko» izango da. Hala ere, homogeneotasunari begira honako erabaki hauek hartu ditugu: <h> ez da erabiliko, hasperenketarik ez badago. Era berean, azentu diakritikorik ez jartzea erabaki dugu. <y> grafemak soinu desberdinak izkutatzen baditu ere, igurzkaritasun mailaren arabera bokal epentetikoa dagoenean: *eriyak*, *irriyek* eta ohiko *-ie*, *-io*, *-ia* gisako taldeetan: *geyenetan*, *zitzeyo*. Soinu igurzkariekin hasten diren guztietan ere, *y*- jarriko dugu: *yoan*, *yarri*. <j> grafemak, berriz, belare frikari ahoskabea adierazten du: *garaje*. *-In* taldeetan <ñ> jarriko da, soinu sabaikaria argi dagoenean: *giñun*, *ziñen*, *giñun*. Gauza bera gertatzen da <tt>-rekin: *itten*, *otturre* eta <ll>-rekin: *pernillek*.

Azkenik, letra etzana jarriko dugu gaztelania tartekatzen denean: adib. *de usté*. Parentesi karratuak [] ere erabili ditugu inoiz, hitzen edo esaldi motzen bat testuen barruan tartekatu ditugunengan, hauetan jasotzen dena argitzeko asmoz.

Zalantza dugunean, berriz, edo zerbait ongi entzuten ez denean parentesia jarriko dugu.

Beste arazo bat hitzen loturak dira, kate mintzatuan gertatzen diren hitzen arteko loturak. Argitasunaren mesedetan, entzun bezala transkribatu ditugu; alegia, batzuetan askatu ezinezko loturak direnean, horrela transkribatu ditugu: *alakotien, puxketez, eztuena, eztire, oñiauzu, beau* gure belarriak kolpe edo unitate batez erranak entzun baditu. Beste batzuetan, bereiz agertuko dira: *txuri bet, itten nintzen...* Bertzaldetik, hitz barnean soinu bat desagertzen denean, ez dugu markatu: *eramtten, kar ziaten*. Ondoren, azterketa atalean argitzen da esanahia, etimologia eta gainerakoak. Nolanahi dela ere, transkribatzea aukeratzea da, eta hori izan da gure hautua.

I. Beramendi

58 urteko gizona, herrian lan egin zuen hasieran. Gero Basaburuko gainerako herrietan morroi izan zen, Itsason eta Udaben artzai eta mendi lanetan ibili zen Aralarren, soldaduskara joan arte. Umeek ez zuten eskubide handirik eta oso baldintza gogorrak izaten zituzten lan egiteko orduan. Euskara da bere hizkuntza naturala eta elkarrizketa etxean egin zitzaion.

Morroji lanetan aritua

–Ta ze itten zenun, denboa artan beatzi urtekin?

Beatzi urtekin, pues aitzen giñen, an ere bai pillotakin, igual, igual, erri guzitan zen kostunbre bera. An aitzen giñen pillotan elizeko eleza atarin da, geo an ere plaza bazen ta plazan geo... Ta geo joan nintzen morroi, berriz beste erri batera Yabena ta eon nintzen beste urte an... An ere igual, berdin. An joaten giñen eurre eske, orbela biltzea beien azpitako ta igandetan beti beie beti beie janazten egunero.

–Ta asko, asko ordaintzen zizuten?

Mantenu truke, mantenu truke ta, galtzerdik eosteagatik, galtzerdik e! Ez ez, zea, ez pantalonak ez deusez ez, galtzerdik!. Ta gero gue amak eskatu zioten amabost duro yateko yateko, ta ez zezaketela pagatu ta ala! etxera!

–Ta ze logelatan itten zenun lo, ta... edo?

Hombre! lo gelan, pues an bazeon, bi oatze zituen, an zen, gelaat aundii. Kuarto bat aundii zen, guk kuartoa esaten giñun, kuarto bat aundii ta an in itten nun lo ta...

–*Zenbat morroi zineten?*

Ni bakarrik an ta beak zuten, zen neska ta mutille, ta mutille zegon soldau, ta ore soldau etorri arteo, eondu nintzen an ta geo. Geo bete zelaik, bes oreo torri zelaik, geo berriz itxea ta geo berriz joan nintzen Itsasoá bes. Mantenu truke berdin ore, ta an aik zuten ardik, ta artzai ta, ardik eaman oianean mendira, bildu ekarri itxera ta... Geo mozten ebai, ardik mozten ebai, moztu da... kalparra moztu ardiri ta, igual beorre ekartzen ta, eurre eosten ta, dena, beti...

Mendietan egindako lanak

Ta geo amalau urte bete nitulaik joan nintzen San Migel mendie de, joan nintzen... Rantxero! Rantxero zen, bazkari prestatzea an, ta an babak erosi ta, bazkan, babak bakarrik jaten zen ordun. Ta ez nitun oso ongi eosten batzutan zeatik, eske, eske, etziten... zen arri kokkorak bezala aik ta ez nitun eosten. Ta tortzen zelaik gauin itten zuten... uuek irristak! eunero ola ta irrista batzuk, bueno!, ta.

Egun batin esan zeten; biar (zen launbeta ta...) biar sei'zak itxea emendik ta!, bale! Ni biamun goizin, ordun ez nintzen jeiki, ta launek esan zen; -ez dok jeiki bear?, -ni ez, ni itxea!

Ta; bale, bale. Ta geo aik uste zuten ni bazkari... nintzela bazkari prestatzen, ta, egin nuen ni jeiki ta martxa. Joan nintzen an tau ondoan aitzen den Ameskan batzuk aitzen iketzak itteko, eurre mozten ta ni aiekin izketan eondu nintzen ta aiekin gosaldu bear nula. Ta barna sartu giñelai gosaltzea etorri zen bille, ta zauketen txabola atarin zakur bat lotuta. Ta itten zun ozka arrek, bueno! arrapatzen zunai arrek iten zun ozka, ta etorri zen ta joe! nii ikusi zelai aiekin gosaltzen ari naizela, etorri zen nausi area, ta ari naizela bueno; -ze ai aiz emen? Zen erdaldune ta: —«... *déjale, déjale que le hemos invitado almorzar, un poco, dice que se va pa casa*». —«¿A casa? ¡*Simvergüenza!*!» Ta eman zen ostiko bat, beño ni nintzen bea beño listoagoa ta inintzen ata'ntik zarrast! ta nei ostikoa, ostikoa tiratu zen, beño intzion zakurrek arrapatu anketik. Klaro, eskerrak zakurrek arrapatu zion anketik ta ni ordun laisterka, aire!.

Etorri nintzen Beamendiaño, San Migel menditik oinez ta allegatu nintzen arratsaldeko iruetan baruik oaindik.

–*Ta nondik etorri zinen?*

San Migel menditik, an Aralartik an.

–*Baina nondik?*

Oinez.

–*Arruitzetik edo?*

E?

–*Nondik pasa?*

Ez, kamioz kamio bueltan Lekunberritik bueltan... Gurutze ontatik gora Beamendie Udabetik.

–*Ta Urritzara ta gero Beramendira?*

Karo, Udabetik Beamendie. Ta bueno. Geo joan nintzen, geo ya, andik bes bi iru illabetea, geo etxin aitu giñen lanean, belarrak eta, belarrak moztu ta segakin ta. Geo joan giñen, geo joan nintzen berriro, berriz mendie, gue amak etzun deskantsatzen, beti arek nai zun diru ekartzea, ta berriz mendie, ta egon nintzen, Belaten an aitu nintzen beste billabete. Geo andik etorri billabete pasa an. Ta etorri ta bes arbi jorran da aitzen giñen ordun arbibide asko eraitten zen, ta garii ta, eraitten zen den denetatik, ta eraitten zen babak, uloak, patata, maizee, banarrak, denetatik eraitten zen. Geo plantatzen zen, litxuk, tipulek ta, remolaxa ta remolax jorran aitzen giñen.

Elkarrizketatua: J. E. G.

Elkarrizketatzailea: I. E.

1.1. *Fonologia*

–Eskualde honetan hitza *-i* edo *-u-z* bukatzen denean eta ondoren mugatzailea eransten zaionean gertatzen da asimilazioa. Asimilazioa ugaria da Basaburuko herrietan (cf. Apalauza, 2008: 52): alegia, artikulua asimilatzeke joera, *-a* galtzen da *-i-n* eta *u-n* bukaturiko hitzetan: *-ia > -ii: garii* ‘garia’, *-uak > -uk* eta *-uan > -un: litxuk* ‘litxuak’, *ordun* ‘orduan’, *-ian > -in: etxin* ‘etxean’, *atarin* ‘atarian’, *gauin* ‘gauean’.

–Bokal harmonia ugaria da, alegia, *i* eta *u* bokalek eraginda *a > e* egiteko joera bizirik dago eskualde honetan, eta arauzkoa da artikulua denean: *tipulek* ‘tipulak’, *eta nora* morfemarekin *mendie* ‘mendira’.

–Bokal arteko *-r-*, *-g-*, *-b-*, *-d-* desagertzea oso joera indartsua da eremu honetan, *-r-* anitza ere galtzen da (cf. Ibarra, 1995: 220): *bes* ‘berriz’, *aitzen* ‘aritzen’, *gue* ‘gure’, *eurre* ‘egurra’, *Beamendin* ‘Beramendi’, *baruik* ‘barurik’, *ilabetea* ‘hila-betera’, *aitu* ‘aritu’, *geo* ‘gero’, *launek* ‘lagunak’, *banarrak* ‘banabarrak’, *biamun* ‘biharamun’, *sei* ‘segi’, *soldau* ‘soldado’.

–Asimilaziozko palatalizazio Euskal Herriko erdiguneko eremu murrizteko bereizgarria da (Zuazo, 1998: 201-202). Hala, palatalizazioa indartsua da Nafarroako Imotzen, hitz barnean zein bukaeran; *i*-ren ondokoa ugaria da, *-t* eta *-l* fonemetan: *eraitten* ‘ereiten’, *itten* ‘egiten’, *pillota* ‘pelota’, *bille* ‘bila’, *illabete* ‘hila-bete’.

-*Ez* +*z*- bokal elkarketetan, kontsonante afrikaria egitea da ohikoena: *etzun* ‘ez zuen’.

-Kontsonante belarea <x> erabiltzen da, Basaburuan eta Imotzen ohikoa denez: *arbi jorran* ‘jorran’.

1.2. Izen morfologia

-A organikoa galtzea da eremu honetako ezaugarria, Zuazok (1998) gipuztaren ezaugarritzat hartu du *-a* berezkoaren egonkortasun eza: *remolatx jorran* ‘remolatxa jorran’.

-Nora aditzlagunekin eta *-ra* morfema izenei eranstea *-ea* bukaera sortzen da: *harea* ‘hara’, *illabetea* ‘hilabetera’.

-*Gure* izenlaguna erabiltzen da *ama* izenarekin: *gue amak etzun deskantsatzen* ‘gure amak ez zuen deskantsatzen’.

-3. pertsonaren izenordea, *harek* eta *harrek* dira deklinatu gabe: *arek nahi zun* ‘harek nahi zuen’ eta *arrek iten zun ozka* ‘harek egiten zuen hozka’. Euskal Herriko eremu zabalean erabiltzen dira halako formak.

-Kasu instrumentalean atzizki txistukaria apikaria da Imotzen (-s): *bes, beis* ‘berriz’.

-Izena + izenondoa + *bat* egituraren ordeztasun, izena + *bat* + izenondoa gertatzen da. Hurrenkera hau maiz agertzen da ekialdeko hizkeretan, baina erdialdearagoetan ere aurkitzen ditugu: *gelaat aundii* ‘gela handi bat’, *kuarto bat aundii* ‘gela handi bat’.

1.3. Aditz morfologia

-Nork nori nor aditz laguntzailean, hark-niri adizkian, bokal arteko *-r-* galtzen da eta monoptongaketa suertatzen da: *eman zen* ‘eman zidan’, *tiratu zen* ‘tiratu zidan’.

-Nork-nori-nor sistema *ikusi* aditzarekin egiten da, ez nork-nor aditz sistemearekin: *nii ikusi zelai* ‘niri ikusi zidalarik’.

-Euskal Herri osoan bezala, *-du* partizipioa nagusitu da *egon* aditzean, partizipio analogikoa *-du* erantsiz sortzen da, ohikoena denez eremu honetan: *eondu nintzen* ‘egon nintzen’.

-*Edun* iraganaldiaren aditzaren aldaera *zun* ‘zuen’ da, forma monoptongatua, erdialdeko hizkeretara hurbiltzen dena.

-*Eduki* aditzaren iraganaldi sintetikoa *-a* erroarekin egiten da, goi nafarreraz bezala: *zauketen* ‘zeukaten’.

1.4. *Sintaxia*

-*Egin* indartzailea ohikoa da erdialdeko hizkeretan, *egin* + aditz laguntzailea: *beño ni nintzen bea beño listoagoa ta inintzen atantik zarrast!* ‘Baina ni nintzan bera baino listoagoa eta egin nintzen atera handik, zarrast!’; *intzion zakurrek arrapatu anketik* ‘egin zion zakurrak harrapatu hankatik’; *egin nuen ni jeiki ta martxa* ‘egin nuen ni jaiki ta martxa’, *ta inintzen ata’ntik* ‘eta egin nintzen atera handik’.

-Denborazko esaldietan, *-larik* morfema nagusitzen da goi nafarreraren eremu handian gertatzen den bezala: *sartu giñelai gosaltzea etorri zen bille* ‘sartu ginelarik gosaltzera etorri zen bila’.

-Kausazko esaldietan *zeatik* galdetzailea nagusitzen da perpaus hasieran: *zeatik, eske, eske, etziten... zen harri koxkorak bezala aik* ‘zergatik eske ez zidaten... ziren harri koxkorak bezala haiek’.

-Harridurazko perpausak, izenordearekin hasten dira, euskal jatorrizko senari segituz: *uuek irristak!* ‘ze erristak’.

1.5. *Lexikoa*

aire ‘kanpora!’, *arbi* ‘nabo’, *banarrak* ‘banabarrak’, *bes* ‘berriz’, *irristak* ‘erristak’, *kalparra* ‘artilea’, *kamio* ‘bidea, errepidea’, *orbela* ‘orbel, ostoa lehorra’, *uloak* ‘oloak’.

II. Beintza-Labaien

Gure elkarrizketatuak 73 urte ditu eta Labaienen bizi da, bertara ezkondu baitzen 22 urte zituela. Gerra ondorengo garaian ezin zen garia errotan eho, eta garai hartako momentu larriez mintzo da. Halaber, etxean argirik ez zen izaten eta horren berri ematen digu; azkenik, kisua eta mendiko kisulabeez mintzo zaigu, herriko mendietan egiten baitzen. Gaztea zela Saldiasen bizi izan zen. Senarrarekin euskaraz aritzen zen, zuketan. Seme-alabekin berriez hiketan. 2003. urtean egindako grabaketa da hau.

Eskola eta gerra

Eskolan ze ikasten ziñuten?

Leitzen ta pixkot eskribitzen.

Etxe guzitatik yoten ziren aurrak?

Dentik, dentik... gero gerra pasatu zen, gerra zen gure gazte denb(e)rin, izandu zen, ta gerreko denbrin obligatua izaten zen yotia yendia... eskolera.

Gerra nola bizittu ziniñuten?

Gerra guk ezkiñun aitz sufrittu, baño batzuk fuertia izandu zuten gerra, illek eta, mutillek eta yonta...

Emen etzen sumatu?

Bai, il ziren Saldisetik iru mutil ta Labaindik zazpi...

Gerran gosia pasatu ziniñuten?

Bai, etzuten utzitzen errotatan ta yeusere ittia, ez artorik, ez garirik, deus etzattiken in, guardik yoten ziren ikustera, bisita iten zuten errota ta ikustera yon. Ta egun batin errotzaña an zatekin guardik sumatu zuztenin ikarikin itxia, yon ta ideki ta errotan eskua sartu bero artan, ta beru berua egoki, ññño, berua zeok au!, erran men zion guardik, ez men zioten deusere in.

Kastigatzen zuten arrapatzen bazuten?

Bai, biño etzion kasorik in... giltza eramin artuta beurek, guardik. Ze mixeri zen, e?

Ordun ze yaten ziniñuten?

Al zena. Gu baño makurreguk baziren, Eratsundik ta ekartzen zen beti ogi pixko bat edo... gero kontrabandun gari pixko bat... ola biltzen zen yendia, naiko lanakin biltzen zen denbra orten. Gu gutxi akordatzen gera gerreko denbraz, gaztik giñen. Makik eta ibiltzen ziren bordatan ta, makik erraten zaie soldaduk eskautuk gerratik. Tiro gorrak baziren mendien...

Etxean argirik gabe

–Itxin nola moldatzen ziniñeten argirik ta gabe?

Argirik ta gabe, antxe, artara kostunbratuk giñen ta ala ibiltzen giñen. Petrolio argia ta izaten zen. Sukaldin su erra in ta sun argiketan eon ta, gero guatzera sittun, ta olaxe.

–Berandu arte an itxin sukaldin denak su ingurun?

Su ingurun eoten giñen pixko bat, batere, luk carrak itten giñuzen ta, gaztiak lo itten baitu, ta guk lo itten giñun aisa. Ta biamana goizin atta ta ama yoten ziren alorrera goizin lanera ta gu lo itten giñun aik torri artio.

Ogia nola egiten zen

Ogia nork itten zun?

Amak itten zun.

Zer ziren taluk?

Ez, ez, ogia labian erre. Labia sututu sutan patu. Labetik gero, berotzen zenin, brasak ta erretzen zirenen, andik ateri, garbittu labia berriz ta ogia sartu...

Itxe guzitan bazen labia?

Bai, bai, len bai. Orain botik ttugu, bai biño obra in giñunin, ordun bazen itxe guzitan labia.

Elkarrizketatzailea: J. L. E.

Elkarrizketatua: J. Z. G.

Nola bizi ginen lehenago¹

–Gu leneo nola bizi giñen?

–Uaingotik benpen difente bizi giñen.

–Leneo...

–Lana azkar in ta ttiki ttikitetik, sei zazpi urteteko alorrera, beien aurrin biltzera, ta gero...

–Gero txera torreta berendurik etzen zaten xokolte, ta gazta bazen kontent.

–Ta ze azinda zaten zintuzten?

–Zaten ginttun beiek.

–Zemetso bei.

–Sei zazpi bei ta aretxek aze.

–Ta gero aiken ze itten ziñuten?

–Aikin, aretxek saldo.

–txereko gelditzen al ziñuten?

–txereko ez, ez, ez, ez, dirua hartzera... diru pixkot bakarra zaten zen txien etzen iltzen ordun ez aretxerik... xerri bat urtien, besteten ardiizar bat, eguarriten bertze ardi zar bat eta salbatore eunin billots bat. Urtien urik zaten ginttun kontatuk iru buru, urik iltzen ginttunek ta olluk era zaten zerenen, saldot.

Zer jaten zuten

–Ollaskok ere azitzen ginttun ordun txitek ta ollaskok ere saldu denek. Zaten zerenek, etxien ezkonttun batere yaten bakarrik taloa ta esnia, taloa ta gazta,

1. Hemendik aurrera egindako elkarrizketa zatiak Beintza- Labaiengo beste hirtun batzuei dagozkic. Behean agertzen diren horiei.

potajia iunero eltzaria gore txien benpen gok iunero urte guzieren eltzaria yaten giñun.

–*Zuk ze yaten ziñuten, potajia, atautxi?*

–Patajia eltzaria jeneralen ta patata salda ez gutti aitz. Eltzaria geinin.

–*Ta gero biarren platera biarren platera.*

–Biarren platera urdai pixko bat tomatekin patata prixittukin iuridin.

–*Ta gero gabin?*

–Gabin zaten zen berendua zaten giñun kanpun zaten bai giñen go kokorto ezker ortxeko amar urtetik gotte beti borden zaten giñun guk bizia kasik goizin yon ta arratsin torri.

Kisua egiten

–*ze, Paoten?*

–Bai, Paoten bazkaria amek eramotten ziun ta attekin antxen go zeatik an zaten ginttun terreno aundik, aundik, benpin geun parajia an zaten giñun. Iru borda zaten ginttun, ardintzet bat bertzia beientzet ta gero bertzia belarrek ta sartzeko. Ola zaten giñun, ooltxe ta kisua ere itten giñun.

–*Ta kisulabia baziñuten zeuna?*

–Kisulabia bagiñun geuna borden aurreko aldien.

–*Ta nola itten ziñuten?*

–Kisua itten giñun, ayuntamenturi eskatzen zion attek arba, mendiko arba azpiko zarrek ola bota ta, arria karri goitik.

–*Ze kartzen ziñuten?*

–Arri beltza.

–*Beltza.*

–Arri beltza kartzen zun Sorogaintik. Kisu aunitz itten giñun guk.

–*Ta nola itten ziñuten arba aiek azpetik, zolotek sartota?*

–Bai zolotek sartota sei do zazpi iun kontinuo sua gaba ta iun.

–*Ta gero arba aien gañetik arri beltza bota.*

–Arri beltza zaten zun... arkuia iña azpetik dena artua labia bezala ola, ta gañen gero pilla, pillatua. Azpetik sua manez erretzen kisua biurtzen zen.

–*Ta azpetik beti arabak sartu, ez?*

–Otiekin ere urte batin in zandu zun e!! otea karre Larrazabaltik e!! gore atta zenek, gore atta zenek majinbat lana in zun!!

–*Ta gañetik tapatzen ziñuten.*

–Gañetik tapatzen zen lurrikin.

–*Ta gero kisua zerteko erabiltzen zen?*

–Kisu ori karro ttiki batzuk zaten zeren.

–*Nola zuten izena? gordia zun denbora aiten izena?*

–Bai eurrezko oitik bai me oitik gañin burni miar tira biño gañekun gurpilek.

–*Ta gero kisu ori ze itten ziñuten, atautxi.*

–Kisu ori guk itten giñun Garaxenen.

–*Zuk etzinten itten kisua.*

–Gok ezkiñun itten Garaxenen, itten zuten guk ezkiñun itten kisurik.

–Kisua itten giñun alorrera atere, arria atetzen zen ore ta ore alorrera bota montonka gordi aakin ta gero euria itten bazun mariitzen zen, mariitzen ta gero ungarria bezala zabaldo palekin artuta.

–Alorrin lurra arrotzen du ungi.

–*Ta ori ze itten zen urtien bein bota.*

–Ez, iru do lau urtetik do, bostetik do, ola itten zun itten giñun guk edo guttiotik igual biño benpen...

–Gore attek aunitz in zun.

–Guk goizin, ni alletua nizen bein biño geioten neskatx inta, gosaria ara, bordera buruen artota ordun, ardi zarra il ta ordun jaten ginttun, afaria ara. Erriek launtzen zion, zaten ginttun boluntariok yoten zirenek.

–*Zun attek bakarra itten zun kisua?*

–Emen gure denb(e)rin guttik itten zuten. Yoantenen ere, gore attek bezala etzuten itten eztaket...

Elkarrizketatua: J. A. U. F. B.

Elkarrizketatzailea: bere biloba

2.1. Fonologia

–Zenbait ingurunetan, *u* bokala ireki eta *o* ahoskatzen da (cf. Apalauza, 2008: 64) Malerrekan eta Basaburuan ohikoa den bezala: *zabaldo* ‘zabaldu’, *zolotek sartuta* ‘zulotik’, *artota* ‘hartuta’, *zemetso* ‘zenbaitzuk’, *kozkorto* ‘kozkortu’, *saldota* ‘salduta’. Pertsona izenordainetan ere gertatzen da: *go* ‘gu’, *gore* ‘gure’.

–Eta *i > e* irekitzeko joera arauzkoa da erdialdeko nafarreraren eremu honetan: *ore* ‘hori’, *torreta* ‘etorrita’, *karre* ‘ekarri’.

–Bokalarteko -d-, -g-, -r- kontsonantea galtzen da: *earrak*, *erra* ‘ederrak’, *aitz* ‘agitx’, *eurrezko* ‘egurrezko’, *uaingotik* ‘oraingotik’, *launtzen* ‘laguntzen’, *sittun* ‘segitian’.

-*ea* > -*ia* diptongoa sortzeko joera dago, eta batzuetan bi bokal berdintzeraino heltzen da: *labia* ‘labea’, *miar* ‘meharra’, *mariitzen* ‘mareatzen’. Eta hasierako -*eo* > *yo*: *egon* > *yon* eta *eu* > *iu*: *iurdin* ‘eguerdian’.

-Izenari + -*a(k)* mugatzailea eransten zaionean, izen horren bukaerako bokala sortzen da, -*iak* > *ik*: asimilazioa, *gaztik* ‘gazteak’.

-*ean* > -*in*: asimilazioa inesibo morfeman: *itxin* ‘etxean’, *sukaldin* ‘sukaldean’, *goizin* ‘goizean’, *sukaldin* ‘sukaldean’, *gañin* ‘gainean’, *aurrin* ‘aurrean’.

-Izena + -*a(k)* mugatzailea, izenei mugatzailea eransten zaionean, izen horren bukaerako bokala sortzen da: -*oak* > -*uak* > -*uk*: *luk* ‘loak’, *taluk* ‘taloak’, *kostunbratuk* ‘akostunbratuak’.

-Gauza bera gertatzen da inesiboarekin: -*oan* > -*uan* > -*un*: *gañekun* ‘gainerakoan’, *sittun* ‘segituan’, orduan > *orden*.

-*T*-ren bustidura *i*-ren ondokoa eta adierazkorra indartsua da: *atta* ‘atera’, *garbittu* ‘garbitu’, *itten* ‘egiten’, *ttugu* ‘ditugu’, *gutti* ‘gutxi’, *prixittu* ‘prejitu’, *gotte* ‘goitire’.

-Bukaerako *a* > *i* bihurtzen da, baina ez da ohikoa, lexema honetan izan ezik: *ateri* ‘atera’.

-Laburdurak eta asimilazioak ugariak dira, hauetan bokal eta kontsonante kenketa ugari izaten dira: *eo* > *o*, *ei* > *i*, *ie* > *i*, *ei* > *i*, *eu* > *iu*: *yoten* ‘joaten’, *sittun* ‘segituan’, *guzitan* ‘guzietan’, *benpen* ‘behinik behin’, *zemetsu* ‘zenbaitu’, *eun* > *iun* ‘egun’.

-Partizipioan -*ta* bukaera erabiltzen da: *egon* > *yon*: *yonta* ‘egonda’.

-Igurzkarri sabaikaria agertzen da hitz batzuetan: *prixittu* ‘prejitu’.

-Sinkopa ez da oso ugaria, baina, erabiltzen da: *dentik* ‘denetatik’, *denbrax* ‘denborax’, *denb(e)rin* ‘denboran’, *eskautu* ‘eskapatu’, *errotzaña* ‘errotzaina’, *ooltxe* ‘holaxe’.

-Kontsonante elkarketei dagokienez, herskari ahostuna ahoskabe egiten da aditzetan, *ez* + *g*- > *k*- taldeetan: *ezkiñun* ‘ez genuen’.

-Asimilazioa ugaria da: *i* eta *u*-ren ondoren, *a* > *e* bihurtzen da: *errie* ‘herria’.

-*o* > *u* ixten da kontsonante sudurkariaren aurretik, baztaneraz gertatzen den bezala: *ungi* ‘ongi’, *ungarria* ‘ongarria’.

-Aferesia, *e*- hasierako bokalen galera ohikoa da hitz luzeetan eta motzetan ere bai: *men* ‘omen’, *do* ‘edo’, *zaten* ‘izaten’, *txera*, *txereko* ‘etxera’.

-Beste batzuetan, hasierako -*e* ixten da txistukariaren aurretik, goi nafarreraren eremu handian bezala: *itxe* ‘etxe’.

-*ld*- taldea eta -*mb*- kontsonante batean bakantzen dira: *billu* ‘bildu’, *zemeit*, *zemetsu* ‘zenbaitu’.

-*tik* ablatibo kasua -*n*-*z* bukatutako izen bereziei eranstea ahostundu egiten da: *Eatsundik* ‘Erasundik’.

–Bokal asimilazioa arauzkoa da, bi silaba jarraian daudenean berdintzera jotzen baitute, honenbestez: e-a > e-e- gertatzen da: *atere* ‘atera’, *zerteko* ‘zertarako’.

–*k-* kontsonante txandakatzen da igurzkari belarearekin. Fenomeno hau Euskal Herriko eremu anitzetan gertatzen da, baita iparraldean ere: *majinbat* ‘makina bat’. (cf. Ibarra, 1995: 252)

2.2. Izen morfologia

–Izenordain intentsibo ugari erabiltzen dira: *beurek* ‘beraiek’, *geun* ‘geuren’, *geuna* ‘geurena’.

–*ketan* morfema, ekintza adierazteko erabiltzen da: *su argiketan egon* ‘su argiketan egon’.

–*Artio* posposizioa dugu goinafarrera eremu handian ohikoa dena: *torri artio* ‘etorri arte’.

–‘Zenbait’ zenbatzaile zehaztugabeak *-tsu* morfema hartzen du: *zemetso* ‘zenbait’.

–*Gure* erakuslea erabiltzen da familiako norbait izendatzeko, *gore aita* erabiltzen da. Bertzaldetik, X... *zena* egitura erabiltzen da hil den norbaitez mintzatzeko: *gore atta zenek majinbat lana in zun!!* ‘gure aita zenak, makina bat lan egin zuen’.

–Nondik kasuan, *-tik* morfema eransten denean *-n-z* bukatutako izenei, herskaria ahoskabe ozena bihurtzen da: *Labaindik* ‘Labaiendik’.

2.3. Aditz morfologia

–*du* partizipio analogikoaren morfema nagusitzen da, erdialdeko eremuan ohikoa denez: *izandu zen* ‘izan zen’.

–Partizipioa osatzeko *-rik*, *-a* eta *-ta* dira aukeratzen diren morfemak: *botik ttugu* ‘botata dugu’, *-ta*: *Neskatx inta* ‘neskatxa eginda’, *eskautuk* ‘eskapatuak’.

–Aspektuaren morfema *-tzen*, partizipioaren morfema gainean jartzen da: *iairtutzen tzenean metak* ‘ihartzen zenean’.

2.4. Sintaxia

–Azalpen perpausetan, nominalizazioa *-t(z)earekin* egiten da: *Errotzaña an izatekin...* ‘errotzaina han izatearekin, han zegoenez’.

-*Bait*- morfema dugu kausazko esaldietan, nafarreraz eremu handian ohi de-
nez: *gaztiak loitten baitu* ‘gazteak lo egiten baitu’, *ta guk lo itten giñun aisa* ‘eta guk
lo egiten genuen aise’.

-Denborazko morfema *-nean* > *-nin* da, erdialdeko eremu zabalean ohi de-
nez: *zirenin* ‘zirenean’, *zenin* ‘zenean’, *ziren giñunin* ‘genuenean’. Zuazoren ara-
bera, Ipar Euskal Herriko hizkeren eta euskara nafarraren ezaugarria da *-laik*, eta
erdigunekoa eta mendebalekoa, berriz, *-nean* (Zuazo, 2003:185).

2.5. *Lexikoa*

Aisa ‘erraz’, *aunitz*, *aitz* ‘asko’, *azkar* ‘fuerte’, *guatzera* ‘ohatzera’, *eltzaria* ‘le-
gumbre’, *majin* ‘makina’, *majin bat lan inzun* ‘makina bat lan egin zuen’, *mariatu*
‘disolbatu, urtu, nahasi’ «disolverse», *eurei itten bazun mariitzen zen*; *sittun* ‘segi-
tuan’, *sututu* ‘sua eman’, *labia sututu* ‘labea sututu’, *patu* ‘paratu’.

III. Lekarotz

*Elkarrizketatu hauek anai-arrebak dira, biak Lekarotzen jaioak. Gizonezkoak 70
urte ditu eta emakumezkoak 62 urte. Herrian bizi dira eta euskaraz egiten dute norma-
lean. Elkarrizketa iloba batek egin die beren etxean.*

Alkate hautetzeak

-Iganden, igendian zituken alkate autetziak, ez? bai... ta gero ea gero non
atra ote ziren ta?

-Nik, lengualdien, periodikuan leitu niñen baño denak ez zituken atra erri
guzietan ta urte berri egunian in barra sineten urtian... ta Lekauzen ta nor atraen?

-Berak segitzen dik Lekauzkoak -aaa, bai- eta Iruitekuak ere bai... Iruite-
kuak ere bai? Oronozkoak izein biar zitien geyenenak zama zela eztikit zenbat
urte -zortzi- zortzi urte naski eta... etzuela nai.

-Baña etzunen atra berrie?

-Ez, eta Elizondokuak ere orrek etzuela nai eta etzuela aibar eta orai berriz...

-Lau edo bortz erri batun etzirena atra.

-Aspilluetan badikik kanbietu dela.

-Bai, leitu nionen baño eztikiñe nor zen.

-Bertzetan eztikiñet nor diren seguruere.

–Almandozen..., bueno ni nik leitu ninen periodikuan zein ziren ta bazitunen batzuk segitzen sineten zarrek ta bertziak berriek ta bertziak lau bortz errietan ez zitunen atra inor ere ta...

–Ta orrengatik gaur inbarra oietan?

–Gaur, ez, bier.

–A bier, bier.

–Bier, urte berri egunian.

–A bai, bai, bai.

–Ta orduen atrako tun denak edo segitukoñe *lo que sea*...

–Be... orai lenago animeleko jaleoak izeten zituken denak alkate inai, orai iñor ta orai iñork ere- iñork ere ez omauk gastatuko... yaus ere, ez omaye ja iten.

–Bueno, baño bueno.

–Ayuntamientuak tik indar guzie.

–Bai, baño ayuntamientuan bañe batua *por lo menos* bai, bai Baztango amabortz errietakua beti junta jeneraletan e... alkatiak bañe boto bat, konzejale bezala.

–Pues ortatxeko, gañerakuan.

Elkarrizketatuak: D. anaia eta arreba.

Elkarrizketatzailea: M. D. O.

3.1. *Fonologia*

–Beherunzko diptongoak ahoskatzen dira *ea > ia* taldea itxi ondoren (cf. Salaburu & Lakar, 2005: 58): *biar* ‘behar’, *egunian* ‘egunean’, *alkatiak* ‘alkateak’ eta *oa > ua: Iruitekuak, ayuntamientuan* ‘Ayuntamientoan’, *gañerakuan* ‘gainerakoan’.

–Bokal arteko -r- galtzen da, goi nafarreran ohikoa denez: *Lekauzen* ‘Lekarozten’, *Iruitekoak* ‘Iruritakoak’.

–Sinkopa arauzkoa eta arrunta da baztaneraz: *atra* ‘atera’, *Aspilkuetan* ‘Azpilikuetan’.

–Bokal asimilazioa, *i* eta *u*-ren ondoren, *a > e* bihurtzen da, baztaneraz eta goi nafarreraren eremu handian ohi denez: *autetziak* ‘hautatsiak’, *bier* ‘bihar’, *kanbiatu* ‘kanbiatu’, *guzie* ‘guzia’.

–Errotazismoan, -rtz- taldea nagusitzen da goi nafarreran ohikoa den bezala: *amabortz* ‘hamabost’.

–Sandhi fenomenoak ohikoak dira, bi kontsonante berdinak batean elkar-tzen dira: *inai* ‘egin nahi’.

–Jota soinu belarea ohikoa da erdal maileguetan: *konzejale, jaleoak* ‘jaleos’, *junta jeneraletan* eta jatorrizkoa den bertze soinu batean, goinafarreraz ohikoa denez: *ja* ‘deus’.

–*Omen* partikula aditzei elkarzean, holako egiturak sortzen dira: *omauk* ‘omen duk’, *omaye* ‘omen dine’?

–Bi silaba jarraiak daudenean eta bokal desberdina dutenean, berdintzera jotzen dute: ‘ezdakit’ *eztikit*, alegia, *Jakin* aditzaren orainaldia forma asimilatua da.

3.2. *Izen morfologia*

Kasu destinatiboan *-xe* indartzailea erabiltzen da: *Ortatxeko* ‘horrexetarako, hortaraxeko’.

3.3. *Aditz morfologia*

–*Izan* aditza + *ari* + *behar* egitura erabiltzen da: *eta etzuela aibar eta orai berriz* ‘eta ez zuela ari behar’.

–*Egin beharra*: baztaneraren ezaugarria da: *in barra sineten urtian* ‘ein behar sineten urtean’, *gaur inbarra oietan?* ‘Gaur egin beharra’.

–Hitanoa erabiltzen dute anai-arreba hauek. Ez da hain ohikoa, baina, haiek horrela mintzatzeko ohitura gorde dute: *estikiñet* ‘ez zekinat’, *badikik* ‘badakit’, *atraun* ‘atera dun’. *Ba* aditz laguntzailearekin lotzean, hasierako *-di* silaba gal-tzen da: *bañe* ‘badiñe’, *segitukoñe* ‘segituko diñe’.

3.4. *Lexikoa*

Ja ‘deus ez’, *yaus* ‘deus’ bi aldaerak erabiltzen dira, *animeleko jaleoak* ‘izugarritzko jaleoak’.

IV. Lekunberri

Lekunberriko gizon euskaldun zaharra. Azken urteetan Lizarran bizi izan zen. Baserriko bizitzaz hitz egingo digu, lan gogorra, dena eskuz egin behar izaten zen eta beti nekatuak egoten ziren. Garai hartan iraztorra bildu behar izaten zen, bertzaldetik, eskolara guti joan zen eta ahal zutenenak bakarrik, gaez. 2008an egin-dako grabaketa.

Eskola

–*Esplikatuko didazu pixkat eskolarena?*

–Eskolan ez giñun ikasi guk kasi. Gabian bakarrik. [...] Eskola gutxi, sei illeete bakarrik, amalau urtean sei illeete bakarrik gabez, gañeakoan ez, txean pixkat erakusten baziun amak edo, bateonbat etortzen bazenio. Baino gañe-rakoan ez. [...]. Iguar atea bear da.

Baserriko bizitza

–*Esplikatuko didazu baserriko bizitza?*

–Aziendak eukitzen giñun beyek, beorak, da geo auntzak ee bai, da txerrik, da olloak mordoxkat. Geo oiei ein bear zie garbitasune, da jana da ure bear dena jarri. Geo, azpia atea e bai ta berri jarri be bai oa bezela, parrille ez dao, ein ezin loirik. Ta geo juan bar giñu kanpoa belar berdea biltze, jana ekartzeko beientzako, ta geo euzkie indar aundin jartzen zunen sekatzeko ebakitzea, segakin, guadaña, o talla o... Geo makinak etzen ordun oain bezala eikitzeo, ta makinak ez izatekin ba, dena eskuz ein bar izaten ginun. Ta era ortantxe nekatuta beti, beti nekatuta. Geo sekatzene zenean beyekin eo idik, traktoreik ezen ordun, beyek jeneral. Gurdiekin joan da gurdie kargatu, da gurdie mendin. Da gaineo ia izan zen luzea, bi makille ola jarrita, erdin pareat zen. Geo kargatzen zenean barra gainetik jarri fuerte fuerte, da arekin etxea. Da bidea txarra askotan da irauli igoal.

Mendiko lanak

–*Eta zenbat kilometro etxetik kanpo?*

–[...]. Geo gainea mendiz asko de. (Kontuz) ibili bear ziñun. Bide txarrak. Jeneral bide txarrak, da gurdia bueltatzen baldin bazen oi bea berriz. Batzutan indarra baldin bazen jendea franko ingurun, bizkarra azpiyan sartu da altxatzen ginun, biño gutxik. Jeneral, zea, berri berritik ardi gurdia, da an berri berriya «nuevo» kargatu bear giñun berriz. Da, beroa iten bazun, bero aundi bazeoan, moskitoak gaiztoak... ozka iten zinttuen. Beiei be ozka gaiztoa eiten ziten [...], gurdiei ez, da beti sufrittuz. Beti sufrittuz, ortantxe ibili gera. Geo, alor... lurrea etorri ta lurrean berriz, gañeko belarrak denak kendu aurreneko aitzurrakin, da landa area pasa, da ortza atzuk, emen. Beiekin pasten zendue, ure pastu, ongarrie bota, ongarrie da «ciemo». Ongarrie bota barra barre, da goldea, laia, layetu.

Goldea ta laia, ta goldea da beientzat, da laie da eskuz jendeana. ontan sartu ta buelta eman. emen baatzak [...], zas ta buelta eman. Ta geo, batzea berriz landu, txei-txeia jarri, da azie erain, da utzi denbo etorri arte. Ta erabat olaxe. Geo garoa, iastorra, «helecho», garoa u ere segazeakin ein bear ziñun dena ta gurdin ekarri. Ure ere [...] goraño ebaki, al den geiena, da bildu sekoea daola, kargatu ta etxea ekarri ta geo meta ein. Meta beittik gora ein.

–*Hori nola egiten zenuten?*

–Hori sardeakin da, sardeakin, etxtarin. Hoi sardeakin hartu ta bota ta gainekoak belarra bezela kargatu gurdin. Kargatu zaal zaal holaxe, ta geo deskargatu gurditik, metan jarri, hola makilan sartu, luzea, in luzeat hola, beira ondo. Fuerte jarri ta metarren bueltan, zaalera eman iruitzen zaizuna, da geo gora ta gora ta gora ta gora ta gora, meetzen, meetzen, meetzen, goirin bukatu. Hoi leenao ez dizut esan.

–*Ez, begira gauza berria. Ta zertarako e...*

–Ori beien azpieko. Beien azpieko, da txerrin azpieko, ta ardin azpieko. Azpin aziendak lo itteko. Guk oatzak eta eukitzen dittugun bezala, oik oi. Da geo gabea mozten zien goizeako, ta goizean busti baldin bazeokin, kaka iten zin da busti izan zun, ue atea. Ue atea. Ue atea montonea, an, gurdin atzean, or, da sekoea jarri. Bai, berria jarri. Eta olaxe. Nekazariko, besteik ez. Gañerakoan ez zegoan, geo ure bar giñun. Batzutan sekatea iten zun, baino general ure izaten giñun aziendantzako ta danantzako mendia aundie te ta, mendi altue do goittik. Ta mendie altue eoteakin ur asko sartzan da errira. Olaxe, bizimodua olaxe ein dugu. Ta oain, oain, oain deus ez. Oain, Mendozangana joaten naiz, geo zaldik eta baauzka, ta pixkat errepaatzea, ta jana jarri, forrajea, agotza *o lo que sea*. Ta geo ure, ez baldin badauki pixkat geitu, bukatu duen ez duen eo.

Zahartzaro tristea

–*Joaten zara... zaldiekin eta... Pablo Mendozaengana, bai. [...] -Eta laguntzera, edo?*

–Bai. Pixkat paatzen dit, eta *siempre viene bien*. Oixe da dena. Guk oain atea diun bizimodue, bai geo berriz gaude. Jeneral enfermoa beti gaitze daukena, andik miñe, ortik miñe, emendik operazioa, andik etzekiat ze, ortik baakik non. Beti zaude enfermerin bijilatue. [...]. Beti ondo kusteko bidean. Da atea littekena paseora ateatzen da, ta ez littekena antxe gelditzen da eun guztin, triste triste da or. Geo *en la silla de ruedas* dabiltze asko, bai asko daude. Da pena ematen dizu. Tristea, tristea. Da oain azkeneko bizimodue au alleatu da. Beste gañerakoan, zutako bizimodue oso diferentea da. Jode!, gabe guzia juergan. [...]. Da goizeko seyetan jendea ezin bildu etxea, au non ikusi da!! Libertadea ongi dao,

nik ez e nai esan. Libertadea naiezun jendeak eta, baiño au geiegizkoa bada baita. Bai. Goizeko iruak alde erretiratu ein bear luke jendeak. Da geo lanea jun bear badu goizean, o ezpadu, ezpadu joan bear zortzik alde o jeiki baino. Oain etxe askotan aitzen da, *si, ya le llamau pa que se levante a comer [...], ya le he dicho a la hija [...]* ta holako komentarioak aitzen die.

Elkarrizketatua: J. B.

Elkarrizketatzailea: U. P. M.

4.1. *Fonologia*

–Hurbileko bokal asimilazioa. Azkeneko *a > e* bihurtzen da *i* eta *u* -ren eraginez: *garbitasune* ‘garbitasuna’, *euzkie* ‘eguzkia’, *parrille* ‘parrilla’, *gurdie* ‘gurdia’, *makille* ‘makila’, *ongarrie* ‘ongarria’, *hazie* ‘hazia’, *ure* ‘ura’, *altue* ‘altua’, *bizimodue* ‘bizimodua’, *miñe* ‘mina’, *bijilatue* ‘bijilatua’, *laie* ‘laia’.

–Bokal arteko –b–d–g–r– kontsonanteen galera oso bizia da Imotzen eta Larraunen (cf. Apalauza, 2008b: 70). Gisa honetan, bokal luzeak erraz sortzen dira: *zaal zaal* ‘zabal zabal’, *baauzka* ‘badauzka’, *baakik* ‘badakik’, eta bertzelako pareak: *atea* ‘atera’, *geo* ‘gero’, *kanpoa* ‘kanpora’, *ebakitzea* ‘ebakitzera’, *makinaik* ‘makinarik’, *traktoreik* ‘traktererik’, *etxea* ‘etxera’, *erreparatzea* ‘erreparatzera’, *dao* ‘dago’, *ein* ‘egin’, *daola* ‘dagoela’, *beira* ‘begira’, *eun* ‘egun’, *aitzen* ‘aditzen’, *pixkat* ‘pixka bat’, *azpieko* ‘azpirako’, *eikitzeo* ‘ebakitzeko’, *paatzen* ‘pagatzen’.

–Palatalizazio automatikoa ugaria da erdialdeko hizkeretan bezala, *i*-ren ondoan: *ziñun* ‘zenuen’, *beittik* ‘behetik’, *sufrittuz* ‘sufrituz’, *itteko* ‘egiteko’, *dittugun* ‘ditugun’, *littekena* ‘litekeena’, *baiño* ‘baino’.

–Sinkopa badago, nahiz oso ugaria ez den erdialdeko eremu honetan: *pasten* ‘pasatzen’, *olako* ‘horrelako’.

–Aferesia. Hasierako silaba galtzen da goinafarreran ohikoa dena: *txean* ‘etxean’, *ta* ‘eta’, *do* ‘edo’, *kusteko* ‘ikusteko’, *in* ‘egin’.

–b- kontsonante antihiatikoa garatu da *gau* hitzean, *-a* mugatzailea eransterakoan: *gabe* ‘gau’.

–Asimilazioak morfema bukaeran sortzen dira, artikulua asimilatzeo joera ugaria da, kasu inesiboan, *-ian > -in*: *etxatarin* ‘etxe atarian’, *goirin* ‘goian’, *enfermerin* ‘enfermerian’, *eun guzin* ‘egun guzian’. *-ak* morfema plurala eranstearen ere *-iak > -ik* dugu: *txerrik* ‘txerriak’.

–*Oa* bokal taldea *o*-ra murrizten da: *denbo* ‘denbora’ eta batzuetan monoptongatzen da: *oa > ua > u* eginez: *joan* ‘jun’ gipuzkeraz bezala.

–*ia* morfema bukaeretan, *iya* antihiatikoa sortzen da erdialdeko euskalkietan ohi den bezala: *berri berriya* ‘berri berria’, *azpiyan* ‘azpian’.

4.2. *Izen morfologia*

–Atzizkien artean, *-ana* jabego genitiboa dugu: *jendeana* ‘jendearena’.

–Zehaztugabeko kopuruak, *-ren bat* morfemarekin egiten dira *-onbat* bukaera eginez: *bateonbat* ‘baten bat’.

–Adlatiboan, nora-ren *-ra* morfema eranstea, *-ea* bukaerak ateratzen dira, *ea* eginez: *lurrea* ‘lurrera’, *montonea* ‘montonera’.

–Soziatiboa, hizkera anitzetan gertatzen den bezala, *-kin* morfemarekin egiten da: *segakin* ‘segarekin’.

–Destinatiboan *-tzako* morfema nagusitzen da, euskal hizkera askotan gertatzen den bezala: *danantzako* ‘denentzat’.

–Inesiboan, *-n* morfema eranstea: *goirin* ‘goian’ dugu.

–Euskaraz aditzondoak errepikatu egiten dira indartu nahi direnean Euskal Herriko mendebaleko eta erdiguneko hizkeretan, mugagabea edo partitiboan deklinatu ohi dira halako errepikapenak: aitzitik, euskara nafarraren eta ipar Euskal Herriaren ezaugarria da errepikapenetan mugatzailea erabiltzea: *txei-txeia jarri* ‘xee xehea jarri’.

4.3. *Aditz morfologia*

–**Edun* lehen aldia, singularreko 2. pertsonaren adizkian *-iñu* dugu: *ibili behar zinun* / *ziñun*. Eta pluralekoan: *Altxatzen ginun* / *giñun*. *Kargatu behar giñun*.

–*Edun* lehen aldia *-nd-* taldea nagusitzen da 2. pertsonaren adizkietan: *pasten zendue* ‘pasatzen zenuen’.

–Monoptongaketa dago *edun* iraganaldiko adizkietan: *iten zin* ‘egiten zuen’. *Izan zun* ‘izan zuen’.

–*Egon* lehen aldia *-a-* erroa dugu, iraganaldiko adizkietan bezala: *Bero aundi bazeoan*. *Ez zegoan* ‘ez zegoen’.

–*Egin* aditz indargarria erabiltzen da aditz nagusiaren ondoren: *erretiratu ein bear luke jendeak* ‘erretiratu egin beharko luke jendeak’, *hozka iten zinttuen* ‘hozka egiten zizun’.

–*Eduki* aditzaren orainaldian *-i-n* bukatzen dira 3. pertsonaren adizkiak: *Baldin badauki* ‘baldin badauka’.

–Aditzetan bokal arteko *-r-* galtzen da: *Atea diun* ‘atera dugun’, *aitzen die* ‘aditzen dira’.

–*Edun* orain aldia, batzuetan *-e-*dun formak agertzen dira erdialdeko hizkeretan bezala: *dezu* ‘duzu’, *naiezun* ‘nahi duzun’.

**edin* aditza ahaleran nagusitzen da: *atea littekena* ‘atera litekeena’.

4.4. *Lexikoa*

Batzea ‘baratzea’. Onomatopeiak ugariak dira ‘barra-barra’: *Ongarrie bota barra-barre. Sekatea* ‘lehortea’.

Esamoldeak: *andik etzekiat ze, ortik baakik non* ‘handik ez dakit zer, hortik badakik non’.

4.5. *Sintaxia*

Kausazko edo azalpenezko perpausak *-tzearekin* osatzen dira: *ta makinak ez izateakin ba, dena eskuz ein bar izaten ginun*. ‘Eta makinak ez izatearekin, ba, dena eskuz egin behar izaten genuen’; *Ta mendie altue eoteakin ur asko sartzen zen errira* ‘Eta mendia altua egotearekin ur asko sartzen zen herrira’.

Egin-en erabilera indartzailea ohikoa da erdialdeko hizkeretan bezala; aditz nagusia + *egin* +ad. laguntzailea da egitura: *erretiratu ein bear luke jendeak* ‘erretiratu egin behar luke jendeak’.

V. Lesaka

Joxek, 81 urte ditu, Alanberri baserrian jaio eta han bizi izan da. 1921. urtean jaio zen Oiartzunen, baina orain dela 52 urte, 29 urterekin Lesakara joan zen bizitzera. Gerrako garai gogorrez mintzo da, hilketak eta abar. Bere emaztea Lesakan jaioa zen eta hemen bizi izan zen hil arte. Joxek lana Erreterian egin zuen, kontrabandoan ere aritu zen, muga zeharkatuz. Euskara beti erabiltzen du denetarako, etxean, emaztearekin eta seme-alabekin (hiru seme-alaba ditu, euskaldunak denak). Bertzaldetik, lanean, lagunekin... gazteleraz hitzegiten badaki baino nahiko kaxkarra da bere erdal hizkera.

Gerrako kontuak

Arek kontatzen zittun istorik ikaagarrik! Eta bueno, aritzen ziren... ori... gerra artko denborin arrautu zittuzten ori... ee... prisioneruk arrautu zutelikan denak, iru... iru ofizialiko. Eliza batin denak sartu men zuten, prisioneruk, ek irurek.

–*Eliza batin?*

–Eliza batin sartu men zuten, eta egiñ omen zioten oyuka, ek irurek il barrak!

–*Iruak il barrak?*

–Ek iruek segidan, porke ziren... gradukin do zirenak, ez? Pues illarazko zutela. Ta denak an! Ta gero aunitz ere bai ondotikan iltzen men zuten ori... ta galdetzen men zuten boluntariuk. Ok denak, denak artuk pues... prisionero, eta...

–*Boluntariuk bertzik iltzeko?*

–Ez, boluntariuk galdetzen men zuten «Bueno!, biar ttugu unenbertze»... ta ok pes, ok batin in omen zuten, pes ori... boluntario ok uste zuten lanarako.

–*karo!*

–ta presentatu, gero ta obekio ikusik izattek, eta gero, ok, (e)ztakit, amar lagun edo faltatu men ziren boluntariuk.

–*Bai*

–Ta gero kusten baitzuten andik... patzen zittuzten zoluk itten. Zanja bat idekitzen pala ta pikotzakin ta. Eta kusten men zuten yende pillota paretan kontra paratua eta kortina batekin tapatuk eta iltzen.

–*Ta gero zulora sartzeko?*

–Ta gero zulun sartzeko. Eta ordun ola arrun izittuk. Ze gero urrengo egunin iourek ilko ote pentsatuko zuten!

–*bertze zulo bat in ta berail il!*

–Beraiek ilko zeuztela, bo bual!, desesperatuk! Izituak, eta gero ya ek il zuztelik sartu an ta tapatu eta ori beldurra... pasatu aunitz.

–*Jesuuus,*

–*Biño, ok apuruk, aunitz!*

–Ta gero kanpun itten me zuten lo Burgosen, Burgosen egondu ziren. Eta kubiartuk len den bazala or nola diuk azpian... arrin gañin orma, orma zuria eta... Burgosen otz aundiya itten du!

–*Bai, Burgosen, bai.*

–orma zuria, eta alosan gañin itten zuten lo youse gabe.

–*Deusere? Ez manta ta ez deusere?*

–Eta or ormatuk! Ta geigo ikatzen omen zien, unek egun batian, ari zirelikan illak intertzen...

–*Bai.*

–Intertzen men zittuzten pes ola, trintxerata... bota pillo at. Bagoika tortzen men ziren illak, bai, orik ere, ya gerratikan.

–*Artzen zittuzten denak ta bagoian sartu.*

–Sakabantzen men zuzten denak bat bertzin ondun ola, ta gero lur pixko bat bota gaintikan, ta gero zanpatu ta berriz gizonak, ta berriz lurra. Eta ankin, ankakin zanpatzen omen zuten eta... eta bat ari zirelikan, batetikan orra, ola orra, ola ateri men zen!

–*jajaja! Ura etzegon illa?*

–Illa illa zen, zanen zen! Biño... unen inpresiuk ta!

–*karo! Izittuk!*

–Ta barrenak denak botatu. Ta gero, bueno, gañera eonen zen alako postura eonen zen, osea... yana edanakin ta olako gauzak, ta gabaz lo pasatu ta dena.

–*ta an bertan ilko ziren aunitz ez?*

–Ori! ilko ziren aunitz. Ta ordun pes au ya ya itxin ill omen zen porke, unek yaten zun guziya etzun erreintzen, dena botzen zun. Eta andre bat etorri zaion, pena matten, eta ori kartzen men zion katillo batin esnia berua. Ta arek uraxe geldittu barrenin, kafesnia. Ta aretxekin salbatu zela erraten zun berak. Eta ordun ori... kapitana, kapitan bat edo alfereza... kapitana... orik alferezak zanen ziren! Abionetakin, gobiernuk Españakuk ekarri zittunak, denak alemanak men ziren. Kadetik, gaztik eta abiona batetikan eroria bat ea bat omen zen... kadete oritik bat illa, abionen barrenian. Ta ofizialik okeri erran ateitzeko. Ateitzeko ura barrentik ori... kusteko. Eta atei men zuten kanpora billatzeko boltsak. Boltsak billatu ta eztakit zemat, erraten zuten... bos edo sei ori onzak urrik, edo urrezkuk edo.

Elkarrizketatua: J. L. I.

Elkarrizketatzailea: L. I. I.

5.1. *Fonologia*

–Sinkopa, Bortzirietako hizkeran oso ohikoa da, bokal desagertzea konsonanteen artean: *intertzen* ‘enterratzen’, *gerra artko* ‘gerra hartako’, *erreintzen* ‘erretenitzen’, *barrentik* ‘barrenetik’, *botzen* ‘botatzen’.

–Honez gain, Bortzerrietan (Sunbillan eta Malerrekako toki batzuetan) silaba postonikoan badaiteke herskari ezpainkariak irristari bilakatzea: *akautu* ‘akabatu’, *eskautu* ‘eskapatu’, *arrautu* ‘harrapatu’, *irauzi* ‘irabazi’ (cf. Zelaieta, 2005: 235).

–Aferesia, hitz hasierako bokala galtzea arauzkoa da nafarreraz eta Bortzirietan bereziki: *men* ‘omen’, *matten* ‘ematen’, *kartzen* ‘ekartzen’, *ztkit* ‘ez dakit’, *kusteko* ‘ikusteko’, *zanen* ‘izanen’.

–Bustidura *i*-ren ondoan gertatzen da: *zittun* ‘zituen’, *ttugu* ‘ditugu’ eta *-ten* aditz morfemarekin ere bai: *matten* ‘ematen’, *izatteko* ‘izateko’. Dirudienez, beste partizipioen analogiaz sortu da, alegia, *itten* eta horien analogiaz, *matten* eta *izatten* sortu dira, Bortziri inguru guztian.

–Monoptongaketa, hitz barruan sortzen da, *ea > ia > a* eginez, Baztango eta Malerrekako ezaugarri berezia sortuz: *barra* ‘beharrak’.

–Bokal bukaerako *-a > -i* bihurtzen da, Bortzirietako aldaera da hau eta hitz hauetan gertatzen da: *ateri*, *atei*, *ateitzeko* ‘atera’.

–Disimilazioa arauzkoa da Bortzerrietako hizkeran, Zelaietak esaten duen bezela (2005: 235) *-o+-a >ua*, *-e+-a>-ia*: erregela ezaguna da: *-e +-a* taldea *-ia* bihurtuz: *esnia* ‘esnea’, eta *-o +-a > -ua* taldea ixten da: *berua* ‘beroa’.

–Bokal protetikoa dago, alegia, *a-* jartzen da hitzaren hasieran: *alosa* ‘losa’.

–Bertzaldetik, *-u + a(k) c > -uk* erregela dugu, alegia, morfema mugetan asimilazioa sortzen da: *izittuk* ‘izituak’, *urrezkuk* ‘urrezkoak’, *gobiernuk* ‘gobiernuak’, *Españakuk* ‘Españakoak’, *desesperatuk* ‘desesperatuak’, *inpresiuk* ‘inpresioak’, *izittuk* ‘izituak’.

–Izena + *-a(k)* mugatzaileak sortzen ditu asimilazioak. Horrela, *-e + a(k) > -ik* dugu morfema mugetan asimilazioa dugularik: *gastik* ‘gazteak’, *ofizialik* ‘ofizialeak’, *urrik* ‘urreak’ eta baita inesiboa eranstean ere: *batin* ‘batean’.

–Bestaldetik, bokal bukaeran *-a > -i* bihurtzen da, Bortziritako aldaera eza-gunena: *ateri*, *atei*, *ateitzeko* ‘atera’.

–Inesibo kasuan, *-e + an >-ean > in* dugu: *bertzin* ‘bertzean’, *arrin* ‘harrin’, *gañin* ‘gainean’, *itxin* ‘etxean’, *barrenin* ‘barrenean’, *batin* ‘batean’.

–Erdal maileguez, *-on*-ekin bukatzen dira, nafarreraz ohikoa denez, *-on* maiz gordetzen dute: *abiona* ‘abioia’. Nahiz eta Bortzerrietan *-oi* nagusitzen den, kasu bakan batzuetan *-on* bukaera ere badugu.

-e ixten da kontsonante txistukariaren aurrean *-i* eginez: *itxin* ‘etxean’.

–Errotazismo taldeari dagokionez, *-r*-ren aldaera da hautatzen dena: *erraten* ‘esaten’, *unenbertze* ‘honenbertze’.

-u > -o irekitzeko joera dago, nafarreraren erdialdeko eremuan ohi denez: *katillo* ‘katilu’, *zolak* ‘zuloak’. Aldi berean, asimilazio joera ere bai, bi silabatan bokalak jarraian daudenean: *zulun* ‘zuloan’.

-au > -ou bilakabidea dugu diptongoan: *youse* ‘deus’, nahiz oso sistematikoa ez den.

–Kontsonante epentetikoa sartzen da: *-i+a >-iya* eginez: *aundiya* ‘handia’, *guziya* ‘guzia’.

–Sudurkariaren aurretik *o >u* itxiera dago sudurkari aitzinean, baztaneraz gertatzen den bezala, nahiz oso emankorra ez den, badira kasuak: *unenbertze* ‘honenbertze’.

5.2. Izen morfologia

–Bortziritako ezaugarri ezaguna da hau, *-ik >-ikan* partitiboan, ablatiboan, motibatiboan eta modu-denborazko perpausetan; denetan ezaugarri honek indar handia du (cf. Zelaieta, 2005: 243): *gaintikan* ‘gainetik’, *gerratikan* ‘gerratik’, *ari zirelikan* ‘ari zirenean’, *batetikan* ‘batetik’.

–Lehen mailako izenordainak «u»-rekin hasten dira: ‘honek’ *unek*, ‘honenbertze’ *unenbertze*.

–Ablatibo bizigabea erabiltzen da, baita forma bizidunekin ere: *kadete oritik* ‘horretatik’.

–Erakusle plural lehen mailakoek, deklinatzean, pluralari dagokion *-k* morfema bere horretan gordetzen dute. Horrela gertatzen da Nafarroako erdialdeko hizkeretan: *okeri* ‘hauei’, *ok* ‘hauek’, *ek* ‘hauek’, *ek irurek* ‘hauek hiruak’.

5.3. *Sintaxia*

–Harridurazko perpausetan zehar galdera itxurakoak agertzen dira maiz. Perpaus buruan galde-hitza izaten da eta aditzak zehargalderen *-(e)n* marka hartzen du: *zer*, *zein*, *nola* eta tankerako galde-hitzez. Bestalde, izenordainekin hasten dira: *hauek*, *honen* eta honen tankerakoak: *Ok apuruk*, *aunitz!* ‘ze apuru, aunitz’, *Biño unen inpresiuk ta!* ‘Baina, ze inpresioak!!’

–Kausazko perpausetan *porke*-rekin hasitako kasu batzuk badira: *porke, unek jaten zun guziya* ‘honek jaten zuelako guzia’.

–Denborazko esaldietan, *-larik* eta horren aldaerak diren *-lik* eta *-larikan* morfemak erabiltzen dira: *il zuztelik* ‘hil zituztelarik’, *arrautu zutelikan* ‘harrapatu zutelarik’.

5.4. *Lexikoa*

alosa ‘losa’, *arrun* ‘arrunt’, *pikotxa* ‘pico’.

VI. Unanu

Ondoren aurkeztuko dugun transkribapena, Pedro Zaro eta Dolores Zaro anai-arreben arteko elkarrizketa da. Pedro Zaro, 1947ko uztailaren lehenean jaio zen Unanun. Elkarrizketan islatzen da nolakoak ziren umeen jolasak herrian, buztinarekin, zareak egiten erreketan eta txori kabiak harrapatzen, naturaren inguruan. Azkenean, herriko momoxorroen festaz mintzo da.

Umeen jolasak, buztina

–Ni akordetzenon muñeka artas, beya ori, aman kuartoartan yooten uan asko, ta gio kutxaartan, urte askos younduen.

–Soñeko alako puntillesko, puntilla zuribetekin da; ta akordetzenez Barbooneko, nik muñeka soñeko polittarreki ata ta Barbooneko Marik autsi eta amak esaten zien: «ire inbiditta zookin, ire inbiditta, estakelakos beraik muñekik, eta nik andik aurrea, nee muñeka nik ez nuen etxetik ata itten. Gio juetik ez yootien, loyeiki, akordetzen yez, nola itten giñuzkien loyeikin?»

–Muñekuek.

–Muñekuek eta zare txikiyek eta platerak eta eta, gio iruzkiten jartzen giñuen sekatzten. Loyeikin, buziñeeiki.

–Buziñeeiki, ta gio arri gorriyaiek, puska-puska ein da, kolore, koloria mateko, koloria, arri gorri betzuk artu puska-puska ein da gio...

–Ta ura tintea bezala.

–Bai sartzen giñuzkien... sartzen giñuzkien, loyesko ta platera txikiyek eta Gio, ee, buziña ezion nunai, e..Gue etxe ingiyune artan zion buztin goxua, osea, orei, e.

–Bai, artzi, artzi, artzibitan de [...?] buziña.

–Bea segun ze tokiten; buziñ ona izatenguen gue etxeurreko, ori, ori, Izeten zan nola, gor, beltza, beltza o gris illuna bezela. Etarrekin itten giñuzkien ta geo koloria eman.

–Buziña ta [...?].

–Ta ura gio iruzkiten sekatzten bea, jarri. Bea ta gio mutikok gu neskatuek [...?] sekuleko flater monton bat ta koxerak in eta alako batien, sekatzten autzi iruzkiten eta iguel goubien ez bildu ta urrengo egunien gu fateako mutiko denak, an, plater denak lertuik.

Zariak egiten erreka ondoan

– *Bai ta jolasten zenuten mutikoak alde batetik eta neskek bestetik?*

– Bai, geyenien bai.

–Nee denporetan beintzet bai. Neskatuek gio zariak eta itten yooten gittun olako plantaatzuk, nola ittuen izena, dena miibetzuk, zumek pezela bea txikittaaok.

– *A ze, zariak ta itteko?*

–Zariak ta itteko, Ansaoneko larreñoartan, oñik ere uste diet yootendiala; aspaldi ezno oartu holako plantetaa.

– *Uoldien kontra yooten dian, u, utsa yootenan, zulo.*

–Or, e, azpieldartan yoten zan ezadura asko, beia, an, itten giñuzkien sonbreruek eta, sonbreruek akordetzenok punten, alako kalmar batekin.

– Lenbixko, redondoa lotu eta gio eiñ.

– *Ori mutikuek ere, o,?*

– Mutikuek, e. Ni.

– Itten giñuzkien trenzat bezela lendaixko, ta geo trenzarri sartzen ginozkooien.

– Ya ez nez akordetzen, beya. Ez, bea an gaztaroa ere, politta izaten dok erri-ten, e.

– Emen beño polittao.

– Neetako bai, neetako bai. Gio iguel, e.

– Egun guzia, egun guzia, karriken.

Txori kabiak

– txoi kafittek, txoi kafiyek, e, kusten giñuzkien ta yooten giñuzkien jakiñik, ta iguel, lau arruntzeki, txoi kafibet, egun-eguneo txoi kafi arri beitzea, ta 'lakoatien, iguel, eskolan giñoila, rekreatan. Ni akordetzenok, rekreatan itten giñoila rekreatan ataa ta askotan ez giñela tan e itten txoi kafiyek ikustia, eta iguel egun betien alakoatien txoi txikiyek ateraik eta gue txoi kafi. Gue txoi kafiak izaten zian, bakoitza bee txoi kafiyek ziyooten zittun zeñek billetzen zuen, arrenak. Ta halakoatien eskolaa tan ta: gue txoi kafiyek zozkik, e, txoittek, aterak.

– Lau txoikume.

– Bai, bai, lau txoikume; txoi kafittekin ibiltzen giñan.

– Baakin nun zeon txoi kafibet, aurten?

– rnmm...

– Gue estarbiko, a.

– Arrosaiten, ikus nien.

– Bai, bai.

– Lengo egunien, Angelek: «baaik nun zeok txoi kafibet? «eta» jode, estarbiko [...] ta «noiz ikus dok ik pa ori? «Ta Jode»! orrittek t'an, oi, ostuek t'an Zazkittonen, zengatio...

– Lenao banakien, nik...

– Nik ez.

– Nik bai.

– Ostuek t'an zazkittonen an kus non txoi kafibet, an epela, iruzkittek aures aurre jotzen zien. Baaik an ze toki politta billatu zuen? bea guk e, Ittur, Itturtxiki, Ittur-txiki, ez.

– Ondatz.

– Ez, ez, lenao, itturrori.

– Itturzar.

–Itturzarreko an, arutza, an yooten zan, osto ori, osto zabaleko landariek, nola dia osto zabalaiek, e, urritzek! etan yooten zian sobraai estaliik, eta, urritzek eta gio beste.

– Urritza beño ketto arboletan, lizar, lizarretan yoten ittun. Zaldu, ori, Zabalanekok eta yoten zittun lizar betzuk an, errotaen onduen.

– A bai; pues nik urritzetan e, artu (zizkit..) urritz lodittoiten, ez miiuiten, bea lodittoiten? Yoote nittuen, osea, arbol bezelaik izaten dianak, urritzek beya urritz mii oitati.

– bea, geyo dittun, lizarretan, lizarretan lizarretan bai, klaro, arbol aundiyao izaten ttuk.

– errotako bideartan yooten zittun, Zaldu, Zabalanekok eta faten giñozkiñen ta gio, lizarretaa itzaotzeko ere koopillo asko yooten zan, ankak eta jartzeko ta an mutikok bakarri ez, neskatuek eta guzie. Eta geo zuek arutza fain ziñeerien, presaarreki, fatenzian.

– ze, itteaka?

– itteaka.

Putzuan bainatzea, larrugorritan

– Ori mutikuek?

– Mutikuek, zengatio neskatuek ezin giñoorien fan, zengatio...

– Mutikuek, erebai, billixkorriten, danok.

–Asi es ke, zuek ikesten ziñuen itteekan (atropelladamente) beya neskatuek, ittorekez.

– Itteerekan, «barreres»?

– A, al zan moduen, beya! (barrez). Dena, errota ura nola diok ori dena, botatziar, botai-botatzen dena. Gareti betien, akordetzenok.

– bai ta bazkaldu ta laxter; bazkaldu eta laxterkan, utsea! ta ez dijestio ez ezeiree!

– Keba, gareyaiten, ez, ez. Orei, klaro fain ziñerien uda biziyeen, zengatio bestela an utsek.

– An utsa otza, jode! bai eta ala eta guziekin ala ta guziekin, zengatio utsak itten do korrittu an.

– Dorrobarrek ezon faten, gutxi, lizarretarak bai, bea dorrobarrik ez.

– Dorrobarrak, lotsa (barrez), pinpiñila kusteko!

– Denak billixkorritan.

–Ba, ezta neskatuat ee. Ni akordetzenez egun batien fan giñela errotaa, Ma-ttein Maria Kruzekin eta «fan bigaittun ya nun bañetzen dian» da alako putzu bet, beya guk lendaixko aldia faten gintzela andi.

– Putzua luzia.

Momoxorroak herrian

– Jo, mamoxarrota, mamoxarrota, ze bildurra! Akordetzen yez ataaten zanien Zaldubein Bixente, Zaldubein Bixenteeiki?

– Ura uen astoao, izan duen ori.

– Astua? Ni akordetzenok Edrooneko Doloreseki eida baten sartu, eta eida-tien, beya kasi bi ordu.

– Baakizu zer dan eida? [galdetzaileari galdetuz]

– Ez.

– txerrien, yooten dian ori, gelat.

– txerritten, e.

– txerritten gela.

– Ori bai, azpitten agotzaeiki. Nik, e, etxezaarrantan akordetzen yez, eida yooten giñuen, eskaleren azpitten. Pues, illuna geña ez argiik ez ezeiree; eta an sartuta ez ikustaati, ta bildurres ataatzeko, eta gio ya pues, ustes, akaatu ziala mamuxarruek eta ataaten; akordetze nok egun betien ataaten, arrapatu nittuen atetten, akulu oundi betekin, bueno! orei iguel ibillen dia eta:

«Baldin eta baldin belanien ez banon musu maten akuluoneki barratu arte emanbidunet» eta olexen jarri (belauna ezpainetara gerturatuz) eta ni musu ma-ten asi eta, bunba!, muturrekoat belauneeki, beya fuerte, e.

– Astua, astuao izanduuan ori.

– Gio, akordetzen yez ze ze, korruek itten zookorien. Mimiñenekua [...?] ta zintek, ori erebei; bueno nik aspaldi ez ttuk...

Elkarrizketatzailea: O. Z.

Elkarrizketatua: P. Z.

VII. Unanu

88 urte grabaketa egin zitzaionena, 1919. urtean jaioa Unanun. Gaztea zenean, hamabost urte edo zituela, Zumarragan egon zen zerbitzari. Senarrarekin ere Unanuko eus-kara erabiltzen du eta baita seme-alabekin ere. Senarra Antonio Mazo da. Elkarrizketan kontatzen ditu nolakoak ziren herriko lanak, idiekin eta nola lan egiten zuten eultzia egiten 'trilladorarekin', makina eta aurrerapen ikaragarria garoa eta garia ehotzeko.

Idiak etxean

–*Tratorik ezan yoin orduben?*

–Ez, ez karruen.

–*Karruen, a karrua zeikin tietzen ziñuerien?*

–Beyeki.

–*Beyeki!*

–Guk beti idettu ttou idiyek, nik eztot ezautu... beyek bai ezaututtut, zortzi bet bei iduitzen giñuzkien beya, hola karrueikin ta ibiltzeko idiyek iduitzen giñuzkien. Zengati gue atta ibiltzen zan basuen lanien, botatzen zittuen oyek... ze izen dakiyue? arbolak ta etten zittuen gio urreneko arreglatzen zittuenien ekartzen zittuen etxa orrekin... Etxa o Etxarria ta Arbizua ta ematen zittuen, e oyek...

–*Trunkubek?*

–Trunkubek.

Trilladora: eultzi lanak

–*Ta gio e... trilladoraikin ta nola aitzen ziñerien?*

–Trilladoraikin? Pues goizien goizter jai ta lendaixko gari... Bai eske, gariyek eske andi etorri eta arrutza trilladora. Batzuk bota eta bestiatzuk olexe ittoik outsien.

–*Ta ze etten ziñuerien lendaixko etxeuena o lendaixko herri guziei laundu ta ta...?*

–Ez, ez ez ori izeten giñen, gu giñoin eztakit zenbat egoin giñen, zazpi o zortzi, ori Jolaneko, Agotzaneko, ez, Agotzaneko etzegon, Jolaneko gio nor zian e... Sandoneko, Barboneko, guk, Danbiliñenekuek e... oyenak ze izen dakiyo? Kuxenekuek, sei zortzi ustiot giñoila, denok juntetuta.

–*Ze etten ziñorien alkarri laundu?*

–Alkarri launduta.

–*Ta lendaixko etxekuek, gio bestekuek...*

–Bai surtia botatzen zan. Zu obeinien... aurten tokatuko zakiyon lendaixko ta elduan urtien tokatuko zakiyon bigerren. Ya filen faten za.

–*Lendaixko urtien suertia ta gio ya...*

–Gio orduben ya... lendaixko urtien botatzen zuen ta beno pues azkena tokatzen zana azkena tokatzia. Askotan obeinien ouritta, ouritta, ta ouritta ta gariyek ola jettoik eta batzuk sartu etxa ta bestiatzuk aleik sartu bai...

Elkarrizketatzailea: B. M. M.

Elkarrizketatua: A. M. L.

7.1. *Fonologia*

–Hitz hasieran **joa* -> *fa* bilakatu da *fan* ‘joan’. *Fanbigaittun* ‘joan behar gaitun’, *faten za* ‘joaten zara’ eta bertze testuinguru bakan batzuetan ere bai: *p*-> *f*: *flater* ‘platera’, eta *kafi* ‘kabi’.

–Asimilazioa gertatzen da goiko bokalen artean: *i-u* > *i-i*: *billixkorritan* ‘biluxgorritan’.

–Bokal harmonia *a* > *e* bihurtzen da *i* eta *u*-ren atzean: *putzu bet* ‘putzu bat’.

– Bertzaldetik, bokal asimilazioa gertatzen da *u* bigarrenkaria denean, horrela: *oa* > *ua* > *ue* joera bizi-bizia da Burundan eta Sakana osoan morfema mugetan: *mutikuek* ‘mutikoak’, *neskatuek* ‘neskatoak’.

–*y* epentetikoa sartzen da morfema mugetan, *-iye*: *gariyek* ‘gariak’, *iyek* ‘idiak’, *beyek* ‘behiak’, *gariyek* ‘gariak’, eta hitz barnean: *zakiyon* ‘zitzaion’.

–*B* bokalartekoa tartekatzen da, Sakanako hizkeraren ezaugarria da hau: *u* + *-a,-e,-o* > *b* tartekatzea: *trunkube* ‘tronkoa’, *orduben* ‘orduan’, *-b-* kontsonantea bokal artean, *-oa* > *-oba*: *Dorrobarrak* ‘Dorrauarrak’.

–Bokal arteko *-d,b,g,r*; kontsonantearen galera ohikoa da: *gio* ‘gero’, *lendaixko* ‘lehendabiziko’, *elduan* ‘heldu den’, *mii oiten* ‘mehe horietan’, *za* ‘zara’, *juetik* ‘jugeteak’, *aleik* ‘alerik’.

–Hitz hasieran *e*-> *i* kontsonantea egiten da bokalarteko kontsonantea galdu ondoren: *eonen* > *ionen* > *yoin* ‘egonen’, *yoten zen* ‘egoten zen’, *yooten giñuen* ‘egoten ginunen’. Bertzaldetik, *beya*, ‘baina’-ren aldaera, kontsonante igurzkariz ahoskatzten da.

–*A* > *e* bihurtzen da *i* eta *u*-ren ondoren: *bigerren* ‘bigarren’, *kafibet* ‘kabi bat’.

–Euskal Herri osoko hizkera askotan bezala, *e* + *a(k)* > *ia(k)* > *ie(k)* > *i(k)* egitea oso joera hedatua da eta testuinguru desberdinetan: *juetik* ‘jugeteak’, hitzaren barruan eta morfema mugetan ere bai: *surtia* ‘suertea’, *bestiatzuk* ‘beste batzuk’, *tokatzia* ‘tokatzea’, eta *e* ixtea *i* bihurtzeraino ere bai: *urtien* ‘urtean’.

–Bustidura automatikoa oso ohikoa da: *ittoik* ‘itorik’, *etten zittuen* ‘egiten zittuen’, *atta* ‘aita’.

–*N*-ren ondoren kontsonante herskari ahoskabea da nagusi, alegia, *-np-* taldea dugu: *denporetan* ‘denboretan’.

–*Elkar* /*alkar* aldaerari dagokionez, *a* –dun aldaera hautatzen da, erdialdeko hizkeretan ohikoa denez: *alkarri* ‘elkarri’.

–Bokal arteko *-d*-ren galera: *elduan* ‘heldu den’, eta *d/b* txandaketa hitz barnean: *lendaixko* ‘lehendabiziko’.

–Diptongo aldaketak: *au* > *ou* diptongoa ixtea gertatzen da: *aundi* > *oundi* ‘handi’.

–Sakanako hizkeraren ezaugarria da, *ai* diptongoa > *ei* bihurtzea: *bei* ‘behi’.

7.2. Aditz morfologia

–Nor-nori orain eta lehen aldian *–aki-* erroa dugu: *tokatuko zakiyon* ‘tokatu zitzaion’, *ze izen dakiyo?* ‘ze izen zaio?’, *ze izen dakiyue?* ‘ze izen zaie?’

–Pluraleko adizkietan *–tza-* erroa dugu: *gintzan* ‘ginan’.

–*en-*z bukaturiko aditzetan geroaldian *–in* egiten dute: *egoin* ‘egonen’.

–*Edun* pluralean *–tt-* morfema nagusitzen da da, nafarreraz ohikoa denez: *ttut* ‘ditut’.

–Iraganaldian *–a-* erroa da nagusi: *nakin* ‘nekien’.

–Geroaldian *–en* morfema da nagusi: *ezan yoin* ‘ez zen egonen’.

–*Izan* adizkien aditz laburtuak ditugu: *za* ‘zara’.

7.3. Izen morfologia

–Izen morfologia *Nongo* kasua mugatzailerik gabe agertzen da, erronkarieraz ere ohikoa da hau: *Jolaneko* ‘Jolanekoa’, *Agotzaneke* ‘Agotzanekeoa’.

–*rutza* morfema da norabide zuzenezkoa: *arutza* ‘haruntza’.

–Partizipioari dagokiomenez, *–rik* bukaturikoa da erabiltzen dena: *txoi txikittek ateraik* ‘txori txikitoak aterata’.

–Zenbatzaile orokorra izenaren ondoren erabiltzen da: *mutiko denak* ‘mutiko guztiak’, *plater denak* ‘plater guztiak’.

–Soziatibo kasuko morfema *–reki* da, *–n-rik* gabe, ultzameraz bezala: *agotzaeiki* ‘agotzarekin’, *buztineki* ‘buztinekin’. Dena den, aldaera hau ez da sistematikoa: *loyekin* baitugu.

–Adlatibo kasuan, *–ra* eranstean, bokalarteko *–r-* galtzen da: *utsea* ‘urera’.

7.4. Sintaxia

–Kausazko perpausetan, erantzuetan *zengatik*, *zengatio* + adizki hutsa egitura da arruntena: *zengati gue atta ibiltzen zan basuen lanien* ‘gure aita ibiltzen zelako basoan lanean’; *zengatio neskatuek ezin giñoorien fan* ‘neskakoak ezin ginalako joan’.

–*Egin* indartzaila + ad. nagusia, erdialdeko hizkeren ezaugarri ezaguna da. Arauzkoa da Sakana osoan: *utsak itendo korritu han*: ‘Urak egiten du korritu han, ire inbidiya zookin, ire inbidiya ‘Inbidea zurekin izan’, *nik ez nuen etxetik ata itten* ‘nik ez nuen atera egiten’, *eten zakiyon nasi tipula* ‘egiten zion nahasi tipula’.

–‘*zer izena du?*’ egituraren ordezkia da ohikoena; izena + *izan* aditzaren nor nori adizkiekin: *Ze izen dakiyo?*

7.5. *Lexikoa*

autzi ‘utzi’, *bai* ‘bage’, *aleik sartu bai* ‘alerik sartu bage’, *billiskorritan* ‘biluzgorritan’, *dorrobarrak* ‘dorrautarrak’, *Dorrobarik ez*, *eida* ‘txerritegia’, *estarbua* ‘ikuilua’, *ezedura* ‘hezetasuna’, *flater* ‘platera’, *goizter* ‘goizik’, *idettu* ‘eduki’, *idettu ttou idiyyek* ‘eduki ditugu idiak’, *ingiyune* ‘ingurune’, *itteaka*, *itteekan* ‘korrika eta poteka’ ‘atropelladamente’, *ittorekez* ‘no atropelladamente’, *izua* ‘izeba’, *ketto* ‘kieto’, *lendaisko* ‘lehendabiziko’, *obenian* ‘agian’, *ouritta* ‘edukita’, *txoi kafi* ‘txori kabi’, *utsa* ‘ura’, *zarea* ‘zarea, saskia’.

VIII. Zubieta

Berrogeitamezortzi zituen grabaketa egin zitzaionean. Zubietan jaio eta Zuñigan, Arronizen eta Lizarran bizi izan da azken 20 urteetan. Gazte denboran Zubietan ogia egiten zuen eta baserrietan banatzen zuen, gurasoak herrikoak ziren. Kontatzen du nola zigortzen zituzten euskaraz egiteagatik eskolan, «dixosozko» eratzuna jartzen zieten hizketan entzunez gero; oso lekukotza interesgarria da (cf. Gárate, 1976).

Inguruko herrietako festak

–Noiz izaten ziren inguruko herrietako festak?

Ittunan Sanmartiñetan zaten dere festak, Ittunera... Zubitatikan Ittunera daude lau kilometro d’orrela. Eta yuaten giñen urtero, bizikletan yuaten giñen eta ordun estreintzen giñun abrigua, abrigua itten giñun urtian e! Ittungo festetarako estreintzen giñun abrigua eta arata dantzatzera yuaten giñen, biño an ere torri bar giñun illuntzerako itxera, illunezkillu yozkero neskak itxera.

Geio erritara rebai yuaten giñen. Doneztura, Doneztun dere fiestak Sanpedrotan, gero Legasara rebai, Narbartera rebai, Urrozera rebai, dena bizikletan itten giñun. Oittura aundia giñun ondoko erritako fiestetara yuaitea, yuaten tzen gazteria asko, eta Zubitara tortzen tzeren Ittundar mutillak, nola zatentzen kordiona igande atsaldetan, eta dantzatzen zuten gurekin eta erriko mutillak pues askotan etziren atrebitzen neskak atetzia ta atetzen zittuzten ittundarrak, eta gero arratsin bueltan yuaten tzirenin ittundarrak, yuaten tzerela bizikletan, denak bizikletan tortzen tzeren, espetzen tzioten Zubitatik ateri ta belaxe mendixka batin eta matten tzioten arrika Ittungo mutillari, ori, oittura ori izandu da beti an.

Euskaraz egiteagatik zigorra

Eskolan zer egiten zenuten?

Eskolan? Zubitan zeren bi eskola, bat mutikuna ta bestia nixkana, zertik berex yuaten giñen eta an dena euskaraz itten giñun denak eta baserritarrak enpiñen etzakiten esateko erdaraz batere, biño, maestrak, paratzentzun... zagon kastigo bat bezala, euskaraz itten zunak, ba paratzen tzion anillo bat alanbrezkua eta orrek beste batere entzuten tzionin, ba, matten'tzion anillua eta launbetin anilluri zaukinak garbittu bartzun eskola. Orrelaxen, maestrak, eta maisuk ere iñen tzun berdiña. Itten tzuten uri erdaraz ikasteatikan umik, zertik eskola dena erdaraz mattentzen, eta an baserritarrak pues etzakiten erdaraz, ori pues izanttu da gauza bat oso gaizki iñ tzena ordun.

Rekreetan yostatzen giñun, aitzen giñen xingotan, zerela elizatarin arriak eta ari ttiki bat bota eta xingoka, «a la pata coja», orretan aitzen giñen askotan neskak, yustaketa ori zaten giñun rekreetan eta gero ukittuka, ukittuka igual erri guzitikan eta erdarazko... erdarazko... ukittuk bezala're zertik saten giñun «Tres navíos en el mar, otros tres en busca van».

Haurren jolasak

Ori zen ba, eskolan erakutsi zigutena, ori etzen ango oitura, biño eskolan erdaraz nola erakusten tziguten, ba, biltzen giñen orrela, sartzen giñen erriko itxe zar guzitan, solairua dena autsia eotten tzela, anka sartzen tzaigun an beitti askotan, bueno nola giñen gaztiak, pues etzaigun deusere pasatzen biño, olaxe biltzen giñen egunero.

Eta elurra itten tzunin, bueno, yuntatzen giñen mutillak eta neskak eta mutillak ziren zakarraguk... paratzen tzioten elur bola're arria barrenin eta miña geio itteko, olaxen tarrapataka biltzen giñen mutillak eta neskak rekreora atetzen giñenin, eta an elurra ittentzun askotan e!, elur kozkorak ittentzittun... ta, ba! gustora pasatzen giñun.

Zubietako iturria eta gaztandia

Zubitan badao iturria, lenoo arropa garbitzen giñun an denak, neguan itturin or, losa aundi batzuk daude askaken, eta udan errekan garbitzen giñun arropa nola etzen labadorarikan itxean, eta itturri ortan dago ura arrunt ona kolororik gabea, gu yuaten garenin beti artzen dugu ura edateko andikan.

Zubitan gaztainondo asko zeren lenoo, uain asko ondatu dere eta yendik gaztaiña gutxi biltzen du uain, biño lenoo pionak eta dena artzen tzittuzten baserritarrak gaztaiña biltzeko. Gaztaiña ontzen tzenin, ba, soiltzen zittuzten aga aundi batekin, eta gero gaztaiñerin, zaten'tzen txindoki bat, ori da arriekin intako itxi bat, eta ara biltzen tzeren morkotsak, zertikan morkotsan eotten, manteintzen da gaztaiña denbora askuan, eta gero andikan bereisten tzittuzten itxen yateko eta saltzeko, ango yendik diru asko artzen'tzun gaztaiña salduta.

Elkarrizketatua: M. O.

Elkarrizketatzailea: S. A.

8.1. *Fonologia*

–Aferesia, nafarreraren eremu handian arauzkoa denez, hasierako *e-* edo *i-* bokalak desagertzen dira: *biltzen* 'ibiltzen', *zaten* 'izaten'.

–Sinkoparen joera bizkorra da: *estreinatzen* 'estreitzen', eta bestelako laburtzapenak: *Ittunea* 'Iturenena', *Doneztura* 'Doneztebera', *launbetin* 'larunbatean', *manteintzen* 'mantenitzen'.

–Euskal Herriko eremu zabalean, eta nafarrerari dagozkion toki anitzetan dago artikulua asimilatzeke joera, *-e-z* bukatu-riko hitzetan pluralgilea eta inesiboa eranstea; *-eak > -ik* eginez eta *-ean > -in*: *ango yendik* 'hango jendeak', *itturrian* 'iturrian', *arratsin* 'arratsaldean', *launbetin* 'larunbatean'.

–Hasierako *e-* ixten da txistukariaren aurretik *-i > nixka* 'neska' eta *o > u* ere bai hitz bukaeran: *anilluri* 'anillo ori', *anillua* 'eraztuna'.

–Beste batzuetan *i* irekia ahoskatzen da erdialdeko hizkeretan ohi den bezala: *biltzen tzeren* 'biltzen ziren', *dere* 'dira'.

–Kontsonante afrikaria sortzen da azkeneko *-n* + kontsonante txistukaria elkartzean: *artzen tzittuzten* 'hartzen zituzten', *ontzen tzenin* 'ontzen zenean', *biltzen tzeren* 'biltzen ziren', *bereisten tzittuzten* 'bereizten zituzten', *artzen tzun* 'hartzten zuen', *yupaten zen* 'yuatentzen'.

-t, -l eta -n-ren bustidura ohikoa da *i*-ren ondoan: *itturrian* 'iturrian', *Ittunan* 'Iturenena', *nixkana* 'neskana', *mutillak* 'mutilak', *iñ* 'egin', *gaztaiña* 'gaztaina' *matten* 'ematen', *illun* 'ilun', *zittuzten* 'zituzten'.

–Bortzirietan eta Malerrekan *-n* bukaera duten zenbait aditzetan *-iten* tanke-rako aditz izenak osatzen dira eskuarki *-tten* gisara erabakiak: *ematten* 'ematen'.

-Jod-aren ahoskera igurzkaria da: *Yateko* 'jateko', *yendik* 'jendeak'.

8.2. *Izen morfologia*

–Partitiboari kasu inesiboa eransten zaio, *-rikan eginez*, Bortzirietako ezaugarri orokorra da hau: *etzen labadorarikan* ‘ez zen labadorarik’.

–Ablatibo kasuan erdialdeko hizkeretan gertatzen den bezala, kasu inesiboa eransten zaio, *-tikan: erri guzitikan* ‘herri guzitik’, *andikan* ‘handik’, *Zubitatikan* ‘Zubietatik’.

–Genitiboan *-(a)na* morfema laburra nagusitzen da: *mutikuna* ‘mutikoena’, *nixkana* ‘neskena’.

–Nora kasu adlatiboan *-rata* morfema agertzen da aditzlagunetan: *arata* ‘hara’.

–*Nori* datibo kasuan *bateri, batere, i > e* forma irekiak nagusitzen dira: *beste batere entzuten tzionin* ‘beste bati entzuten zenion’, *askaken* ‘askarekin’.

–*Ri* atzizkia erabiltzen da *-di*-ren ordeaz: *gazteri* ‘gaztedia’.

–Izenondoa + izena hurrenkera agertzen da jentilizioarekin: *ittundar mutillak* ‘mutil iturendarrak’.

8.3. *Aditz morfologia*

–*Edun* aditzean pluralgilea *-it-* da: *bereisten tzittuzten* ‘bereizten zituzten’.

–Partizipioan *-tako* egitura da nagusi perpaus erlatiboetan: *arriekin intako itxi bat* ‘harriekin egindako itxi bat’.

–*Egon eta eduki* aditzen iraganaldi sintetikoan *-a* morfema dago, goi nafarrean ohikoa denez: *zago* ‘zegoen’, *anilluri zaukinak* ‘zeukanak’.

–*Izan* aditzaren pluraleko 3. pertsona *dere* (dira) da, asimilazioaren ondorioz sortua: *ondatu dere* ‘hondatu dira’.

–Nor nori iraganaldian *tzaigun* ‘zitzaigun’ aldaera dugu, aferesia eta hasierako silaba galdua.

8.4. *Sintaxia*

–Kausazko esaldiak, *zertik, zertikan* hitzekin perpaus hasieran osatzen dira nafarreraren eremu handian ohi denez: *zertikan morkotsan eotten manteintzen da gaztaiña denbora askuan* ‘zergatik morkotsan egoten mantentzen da gaztaina denbora askoan’; *zertik saten giñun* ‘zergatik esaten genuen’, *zertik berex yuaten giñen* ‘zergatik bereiz joaten ginen’, *zertik eskola dena erdaraz mattentzen* ‘zergatik eskola dena erdaraz mantentzen’.

–Azalpenezko perpausetan gaztelaniaren eragina agertzen da, Nola-rekin hasita: *nola etzen labadorarikan itxean* ‘ez zenez labadorarik etxean’, *bueno nola giñen gaztiak, pues etzaigun deusere pasatzen* ‘gazteak ginenez, ez zitzaigun ezer pasatzen’.

–Denborazko perpausetan *–nean* morfema *-nin* bihurtzen da: *ontzen tzenin* ‘ontzen zenean’, *Eta elurra itten tzunin* ‘elurra egiten zuenean’.

8.5. *Lexikoa*

Enpiñen ‘behinik behin’, *gaztaiñerin* ‘gaztaintdia’, *tarrapataka* ‘lasterka’, *txindoki* ‘harriekin egindako itxi bat’, *xingotan* ‘a pata coja’.

IX. Zilbeti

Emakume hau bizi guzian Zilbetin bizi izan da, Ansorenean. Etxekoekin eta familia-rekin, anaiarekin eta ilobekin euskaraz aritu izan da. Bere familia izan da euskara gorde duen bakarrenetarikoa. 1994. urtean egin zen grabaketa hau. Kontatzen du nola egiten ziren hiletak, norbait hiltzen zenean; barride guztiek parte hartzen zuten eta kutxa herrian bertan egiten zen; ondoren hurbileko herrietara joan behar zen ahaideak gonbidatzera.

Herrian zenbat bizi diren

Emen bakizu yendia joaten da aunitz, ta guti gaude emen, ta zárrak.

–*Zenbat bizi zarete?*

Eztakit Iruñera joaten direleik eta bestetan tola torko dire, berrogeitamar biño geyago eztut uste izein dela, diot e!! eztauzkat goguan, eztut uste izein dela berrogeitamar biño geyago.

Fermin taoyek dire gaztenak, badago Fermin ta bértzeat, ez dugu gazterik bértzeik. Agustín, Juan, guria da Agustín, orai artio ori zen gazténa. Pello ere jua-ten da, dute aurre mutikoat eta ematen dute Billabara ta astia pasten dute an, klaro. Bai, bizi dire emen launbetétan tortzen dire, ta bestétan ta bakazionétan ta oi bai emen bizi dire biño, asterdíen ez, naut erran, asterdien eoten da, ta emen baute etxea. Bai baute... ori emengo kontue izen da ori ertsi zuten eskola ta.

Emen eztago Pellona baizik, emen ezta bertzeik, eskolan dagona ezta emen bizi a... bueno, emen nola zayo oni? Milagros zazuntzeunzu? oyek ere dute iru eskola... joantzen ara ta pisu orretan pasten dute astia igual, enitzen oroitzen emen beño ori iteunte, bueno ta auk ere iten dute...

Klaro, ikasi nai bauzu ta ola... ze aizara emen oyeekin? Noizbait joan bear dire beti ere ta ya kasi kasi... bertzela bertze eskola bat ein, bai léku aunitzetan, ta Mezkiritzen eztakit gelditiko diren, baña. Erosi zuzten pisu batzuk, bat da eméngua, bertzoat ezkondu ze emengo bateki... Iruñekua, denak bizi dire or, erosi zuzten pisu betzuk eta.

Hiletak nola egiten ziren

Nola egiten ziren ileriek?

Eiten ziren oyeek nik kusi tuztenak itxan, iten zuten barrídiak. Bakizu zer den barrídia, ondokoa eta beti tortzen tziren launtzera ta ola, ta gero beti izeten zen norbait emateko kutxa oi ta izeten tziren aur batzuk ta bakotxa bere etxean prestatzen zuten ólak eta ayekin plantátzen zuten kutxa ta géro kartzen zuten Errótik, zerero. Bakizu, Subiza... ta andik kartzen zuzten umendako, ta gero or sartu ta yásta!!

Baina, ori umeentzat egingo zuten!

Dénak, dénak. Nik óri kusi dut étxian e!!

Beti bazegoen zura prestátuik? Bueno, prestatzen zen, izeten zen. Nik eztakit nundik atrako zuten. Ilortzale *es enterrador*. Ta ori prestatzera ta nik eztakit... ta egoten ziren gabas, ilortzale erraten zioten, ilortzaliak ‘enterradores’, bazekiten torri biar tzutela, etxe bakarretik tortzen zen. Bertze etxétik tortzen zen, bertzela agintzen zen ere bai, etxe bakarretik igual etzen yendia ere, balin bazen mutil... oyeek mutilak izeten tziren.

Lenago bazen bertze gauze bat, juan bear tzinuen erriz erri, aidiak oyeek konbidetzen, ta gero bazkarie, nik eztut prestátu. Bákizu gonbidatu gébe, ba ezti-gute gonbidetu ta au ta ure ta... Nik pensatzeunt neretako e!!, emen etzen emen bezala yaten naut erran, ta bakizu nik uste *vaya!!* erratentzen ola ta orai eztakit.

Elkarrizketatua: C. I.

Elkarrizketatzailea: O. I.

9.1. Fonologia

–Errotazismoan –*rtz*- taldea nagusi da Goinafarrera hegoaldean bezala: *bertze* ‘beste’, *erran* ‘esan’.

–Goranzko diptongoak arauzkoak díra; *-oa* > *-ua* bihurtzen da hitz erdian eta morfema muga: *juan* ‘joan’, *emengua* ‘hemengoa’ eta *ea* > *ia* beherunzko diptongoa ere badago: *áidiak* ‘ahaideak’, goi nafarreran ohikoa denez.

–Bokalarteko *-d-* galtzen da aditz nagusia eta laguntzailearen elkarketan: *naut* ‘nahi dut’ eta baita beste ingurune batzuetan ere bai: *bakizu* ‘badakizu’.

–*Jod* fonema hitz hasieran *y-* igurzkariz egiten da: *yuan* ‘joan’; baina batzuetan txandaketa dago *joan* hitzean, belarek ahoskatzen baita.

–Hurbileko bokal asimilazioa, *i* eta *u-*ren ondoan, *a* bihurtzen da *e*, ondoko morfeman ere eragina du: *gonbidatu gebe* ‘gonbidatu gabe’, *bazkarie* ‘bazkaria’, *gauze* ‘gauza’, *konbidetze* ‘gonbidatzen’, *izeten ze* ‘izaten zan’.

–Sinkopa, kontsonanteen arteko bokala desagertzen da: *atrako* ‘aterako’, *torko* ‘etorriko’.

–Palatalizazioa urria da, baita *i-*ren ondoan ere: *mutilak* ‘mutilak’.

–Galdetzaileak, *nun*, *nundik* ‘non, nondik’ dira, *o > u* bihurtu da sudurkariaren aurretik.

–*Au + a* taldean, mugatzailea kontsonante bihurtzen da: *gabas* ‘gauetz’.

–*ufi* txandaketaren ondorioz, ekialde eta goi nafarreraren hizkera anitzetan, *i* hautatzen da, *-tiko* bukaera eginez: *gelditiko diren* ‘geldituko diren’.

–Bokal arteko *-g-*, *-r-* kontsonanteak desagertzen dira: *oi* ‘hori’, *launtzera* ‘laguntzera’, *launbetetan* ‘larunbatetan’.

–*Ez + d-z* hasitakoa kontsonante herskari ahoskabea egiten da: *estakit* ‘ez dakit’.

9.2. Izen morfologia

–Goi nafarreran ohikoa denez, destinatibo morfemak *-dako* eta *-tako* dira: *neretako* ‘niretzat’, *umendako* ‘umeentzat’.

–Soziatibo kasuan *-reki* morfema nagusitzen da, *-n* gabe, goi nafarreran ohikoa denez: *bateki* ‘batekin’.

–Ergatibo pluralean *-ak* morfema agertzen da Zilbetin, nahiz ez den sistematikoa eta *-ek* egiten duten, Erroibarko bertze herrietan: *iten zuten barrídiak* ‘egiten zuten barrideek’. (cf. Ibarra, 2000: 97).

–Posposizioetan, *artaino > artio* aldaera da nagusitzen dena. Bertzaldetik, *orai* aditzondoan *-n* gabeko aldaera nagusitzen da: *orai artio* ‘orain arte’.

9.3. Aditz morfologia

–*-tzen + dut* loturetan *-unt* *-unte* bezalako formak sortzen dira: *pentsatzeunt* ‘pentsatzen dut’, *iteunte* ‘egiten dute’, *Milagros zazuntzeunzu?* ‘ezagutzen duzu?’.

–*Bakar* adberbioa, *bakoitza* ‘ren baliokidea da: *etxe bakarretik* ‘etxe bakoitzetik’.

-z da pluragileko morfema *eduki* aditzean: *tauzkat* ‘dauzkat’, *erosi zuzten pisu batzuk* ‘erosi zituzten’.

-Zenuen > *zinuen* aldaera aditz laguntzaileetan islatzen da, goi nafarreran ohikoa denez.

-*n*-ez bukatutako aditzetan geroaldiko morfema *-en* eransterakoan, bilakabide fonetikoaren ondorioz, *-ain*, *-ein*, *-oin* formak sortzen dira: *izan* +*-en*: *izein* ‘izanen’. Ezaugarri hau goi nafarreraren hegoalde osoan hedatzen da.

9.4. *Sintaxia*

-*Nola duzu izena* egituraren ordean, nor-nori aditz laguntzailearekin egiten da: *nola zayo oni?*

-Denborazko esaldietan *-larik* morfema erabiltzen da, goinafarreraz ohikoa denez: *joaten direleik* ‘joaten direnean’.

9.5. *Lexikoa*

barridiak ‘auzokoak’, *guti* ‘guti’, *ilortzale* ‘herrietan ehorzteko arduraz zutenak’.

X. Zugarramurdi

Bere aita Baatekobordakoa zen, Etxalarko baserri batekoa, eta bere ama berriz, Aramendikobordakoa (Azpilkuetakoa). Lau urte zituelaik Zugarramurdira joan zen bizitzera, eta handik denbora gutira, Urdazubira. Han 22 urte pastu, eta berriz ere Zugarramurdira joan zen bizitzera, eta ordutik hantxe bizi da. 2001. urtean egin zion grabaketa beren iloba batek. Kontatzen du nolako debekua zegoen emakumeentzat dantza egiteko orduan; gisa berean, ezkontzak nola prestatzen ziren familien interesen arabera.

Bestak nola ospatu. Dantzaren debekua emakumeentzat

-*Bestak eta nola izaten tzien zu ttikia, bueno! eta gaztea zinelaik bestak oai bezala izaten tzien -Zuamurdi eta Urdazuin?*

-Ez... Bai, bai, baino klaro! o ai aunitz kanbiatua da dena manera besta iteko manera. Orduan jeneralean zen lekuko yendea, eta gero etxeta konbidatuak eta ola tortzen ziren, eta ezpaitzen orduan oai bezala autoik eta izaten, eta orduan

yendea gelditzen zen igual, lau egun besta? pues lau egun besta etxean, eta gure etxean e ala izaten tzen. Etortzen zien kusinak eta yendeak eta antxen pasatzen zuzten egunak, ta ola.

–*Musika izaten tzen egunero oai bezala?*

–Egunero. Atsaldean.

–*Atsaldean eta bai bai, atsetan ere izaten tzen e? atsetan izaten tzen musika.*

–Eta andreak eta gizonak eta denak ateratzen ziren edo?

–*Bueno, oi... ni zautu nuen denbora bat andreak etziren ateratzen e?*

Baino gero pixkat rebelatu bezala in izan bear tzien gazte andana bat, neskak ola, eta gan beardu ta gan beardu ta, gan ta, klaro! dantzan aitzerat plazarat. Nik errateut Urdazubin, orduan Urdazubin ginen. Eta bueno! Ze kritikatzeko manerak eta bueno! Zazi ze erraten izain tzien orduan ekendako, bainon ya ala asi zen orduan atsetako gazteak andre neska gazteak e bai atratzen ta ola orduan asi izaintzen. Eta bueno!

Inauteriak

–*Yauterietan berriz mutikoak bakarrik ez?*

–Mutikoak bakarrik.

–*Baserrietan iten tzen edo errian e bai yauterietan.*

–Baserriak kurritzen zuzten etxeak etxez-etxe eta eskatzen zuten xingarra ta arroltze edo dirua maten zitzaieten, eta gero izaten tzuten bazkaria an ostatu batean eta bazkaria ondoan plazan atera ta dantzan aitzera. Akordeonista bat izaten tzen, eta arekin antxen dantzan.

–*Gizongaiak nun ezautzen tzien orduan?*

–Antxen plazan dantzan. Orduan bazen kostunbrea, usaia, neskak pilan egoten ginen andana bat olaxen, ta mutikoak etortzen zien olaxe ta aiza dantzan? ta guk gogokoa edo gustokoa balima ginuen, bai gaten ginen dantzan aitzera. Eta igual ezpalima zitzaikun gustatzen, ezetz. Ta erraten ezetz e? ! Kalabaza. Eta olaxen.

–*Zenbait neska gaten tziren Frantzirat lanerat eta aunitz an esposatu ziren.*

–Bai, aunitz, bai, bai. Eta denbora ura ola izan tzen, Frantzira lemiziko gaten tzen yendea, neskak igual deus paperik eta pitxik gabe eta gero bai imigraziona man tzutelarik orduan iten tzien paperak ta ola ta orduan ya obeki. Eta mutikoak gaten tzien oian eta edo Ameriketa.

–*Gizongai bat izatenal tzen edo geio? Etzaitut erran nai biak batean e! baino batekin akituta bertze batekin asten al tzen?*

–Bai, bai.

–*Eta etzuten neskek fama txarra izaten orduan?*

–Eztakit ! Eztakit iduritzen ola fama txarra. Baino bai, bai gertatzen tzen, bai gizongai batekin akitu ta bertze batekin, bai, bai...

Ezkontzak nola egiten ziren

–*Aitak kontatzen du zenbait yendek «celestino» gisa iten tzutela, zerbaiten kontra, zerri baten truk edo zerbaiten truke gizon bati andregaia atxeman edo. Zuk ezautu izan duzu oi?*

–Nik zautu izan dut gizon batez oi erraten tzen, gizon batendako. Guk zautu ginuen ongi aski gizon ura. Batean, eztakit zenbat ardi, edo zerri bat, edo aren aldera, trukean, edo andregaia bilatzen ziola mutiko bati edo gizongaia neska bati. Oi erraten tzen gizon arendako. Eta gero... emen etzen ainbertze, baino bazien erraten tzuten baziela lekuak igual gurasoak edo familiak ikusten tzutenak ba! bea, alako neska ongi da etxe artako edo alako mutiko alako etxeko ongi da, ta ola ikusten tzela, ta oi erraten tzuten, nik eztakit.

Gero bazen bertze gauz bat, emen leku autan ez ainbertze bainon balima zinen propiedadean etxean edo ezbalima zinen diferentzi oi re bai. Balima zinen propiedadean entsaiatzen tzien edo, ba! edo automatikamente igual gaki zen alde arta bertze propietario batekin edo neska edo mutikoa. Ta ezpalimazinen ala, iduri zuen pixkat ola etzela... (maxter tzienak) Oixe maxter ta ez maxter ta olako gauz batzuk bazien. Oai eztie ola ikusten gauz oik baino...

Elkarrizketatua: K. A. G.

Elkarrizketatzailea: E. A.

10.1. Fonologia

–Aferesia, hasierako *e-* bokala galtzen da. Joera hau arrunta da nafarreraz: *zautu* ‘ezagutu’, *man* ‘eman’.

–Bokalarteko kontsonanteak galtzen dira: *pixkat* ‘pixka bat’, *arta* ‘hartara’, *tzien* ‘ziren’.

–Erdal *-on-*ez** bukaturiko formak horrela gordetzen dira: *immigraziona* ‘inmigración’.

–*nb-*taldea *m* bihurtzen da: *balima* ‘baldin ba’.

–Bustidurarik gabeko formak ohikoak dira, baztaneraz eta baxenafarreraz ohi den bezala: *bainon* ‘baina’, *ginuen* ‘genuen’, *zinen* ‘zinan’.

–*Joan* > *gan* aldaera ohikoa da Baztanen, Bortzirin eta eremu honetan: ‘joan’ *gaten tzen yendea*.

–Errotazismo taldeari dagokionez, *-rtz-* taldea nagusi da: *ainbertze* ‘hainbertze’, *bertze* ‘bertze’, *erraten* ‘erraten’.

–A organikoa galtzen da, erdialdeko hizkeretan ere joera hau ohikoa da: *gauz oik* ‘gauza’, *diferentzi* ‘diferentzia’.

10.2. *Izen morfologia*

–*a* organikorik ez da erabiltzen, erdialdeko hizkera anitzetan gertatzen den bezala: *bertze gauz bat* ‘beste gauza bat’, *diferentzi* ‘diferentzia’.

–Izenordain pluraleko 3. pertsonaren morfema *ekek* da: *ekendako* ‘hauendako’.

–Adlatibo kasuan *-rat* morfema dugu ekialdeko hizkeretan ohi den bezala: *aitzerat plazarat* ‘aditzera plazara’.

–Destinatibo kasuan *-dako* da morfema, nafarreraz eremu handian ohi denez: *gizon batendako* ‘gizon batentzat’, *ekendako* ‘hauendako’.

–*ko* morfema erabiltzen da izenlagun eta aditzlagun funtzioak egiteko. Erabilera hau ohikoa da nafarreraz ere: *alako neska ongi da etxe artako edo alako mutiko alako etxeke ongi da* ‘halako neska ongi da etxe hartarako edo halako mutiko halako etxerako ongi da’.

–*Aski* aditzondoa erabiltzen da: *ongi aski* ‘nahiko ongi’ nafarreraz ohikoa denez.

10.3. *Aditz morfologia*

–*ki* aditz-atzizkia, Bortiziri inguruan ohikoa dena, lehen aldiari erabiltzen da aditz sintetikoeekin: *gaki zen* ‘joan zen’, *igual gaki zen alde arta* ‘igual joan zen alde hartara’.

–Nor-nori iraganaldian *-k-* rekin egiten da *-gu-* nori denean: *expalima zitzaikun* ‘ez baldin ba zitzaigun’, eta haiei denean *-ote-* morfema jartzen da goinafarreran ohikoa den bezala: *maten zitzaioten* ‘ematen zitzaien’.

–Ahaleran *-ten ahal* egitura erabiltzen da, nafarrerari dagozkion toki anitzetan bezala: *gizongai bat izatenal tzen* ‘gizongaia izan ahal zen’.

10.4. *Sintaxia*

–Harridurazko perpausak *zazi ze!* esaldiarekin hasiak arruntak dira. Erroibarko Mezkitritzen eta goi nafarreraz ere ohikoak dira: *zazi ze erraten izain tzien*: ‘zoaz ze, auskalo zer’ (cf. Ibarra, 2000b: 207).

–Prolatibo kasuan *-endako* morfema instrumentala erabiltzen da: *Oi erraten tzen gizon arendako* ‘hori erraten zen gizon hartaz’.

-ten ahal forma goi nafarreraren hegoaldean bezala: *batekin akituta bertze batekin asten al tzen?* ‘batekin bukatuta, bertze batekin hasi ahal zen’.

–Denborazko esaldietan *-larik* morfema erabiltzen da: *imigraziona man tzutelaik* ‘emigrazioa eman zutenean’.

10.5. *Lexikoa*

Akitu ‘bukatu’, *andana* ‘pila bat’, *neskak pilan egoten ginen andana*, *gizongaia* ‘senargaia’, *kusina* ‘lehengusina’ fr. «cousin», *kurritu* ‘korritu’, *pitxik gabe* ‘deus gabe’, *usaia* ‘usadioa’, *xingarra* ‘urdaia, txingarra’.

XI. Bibliografia

- Apalauza, A. (2008a): *Imozko euskararen azterketa dialektologikoa*, Iruña, Nafarroako Gobernua, Euskarabidea.
- Apalauza, A. (2008b): «Nafarroako ipar-mendebaleko euskara: Imotz, Basaburu Nagusia, Larraun eta Araitz-Betelu», *FLV*, 40, 63-103.
- Apalauza, A. eta M. Lakar (2005): *Malerreka solasean, ahozko tradizioaren bilduma*, Iruña, Nafarroako Gobernua.
- Artola, K. (1992): «Hegoaldeko goinafarreraren azentua delata (Hurbiltze saiakera)», *FLV* 60, 187-227.
- Camino, I. (1997): *Nafarroako Hizkerak, Euskal Dialektologiak Jardunaldietako Agiriak*. Udako Euskal Unibertsitatea.
- Camino, I. (2003): *Hego-Nafarrera*, Nafarroako Gobernua.
- Camino, I. (2000): «Abiaburu bat Donostiako euskara aztertzeke», in *Dialektologia Gaiak*, 53-85.
- Echaide, A. M. (1989): *El euskera en Navarra: Encuestas lingüísticas (1965-1967)*, Donostia, Eusko Ikaskuntza.
- Epelde, I. (2003): «Larresoroko Euskara» [argitaragabeko tesia].
- Erdozia, J. L. (2004): *Sakanako Hiztegi Dialektologikoa*, Iruña, Nafarroako Gobernua, Euskaltzaindia.
- Gaminde, I. (1995): «Nor-en ahalezko oraina eta *Joan*, *Ibili* eta *Egon* aditzen alokuti-boak (Nafarroan)», *FLV*, 46, 215-265.
- Gaminde, I. (1986): «Esteribarreko aditzak», *FLV*, 48, 183-205.
- Gárate Arriola J. (1976): «Anillo escolar en la proscripción del euskera», *FLV*, 8, 24, 367-382.

- Haddican, Willian (2005): «Standardization, functional shift and language change in Basque», *Estudios de sociolingüística: Linguas, sociedades e culturas*, 6, n^o1, 87-112.
- Ibarra, O. (1995): *Utzamako hizkera. Inguruko euskalkiekiko harremanak*, Iruña, Nafarroako Gobernua.
- Ibarra, O. (1997): «Euskararen eraginaren aztarnak Erroibarko gaurko hizketan», In *Oihenart*, 15, 61-122.
- Ibarra, O. (2000a): «Xuarben aurkituriko testuak (II)», *Huarte de San Juan* 5, 83-97.
- Ibarra, O. (2000b): *Erroibarko eta Esteribarko hizkera*, Iruña, Nafarroako Unibertsitate Publikoa.
- Ibarra, O. (2006): *Erroibarko eta Esteribarko hiztegia* (Mendaur bilduma, 4), Iruña, Euskaltzaindia, Nafarroako Gobernua.
- Iñigo, P. (2007): «Bortzirietako hizkeraren zenbait berezitasun gaurko gazteen mintzairan», *Euskera*, 1, 52 (2. aldia), 291-318.
- Lujanbio, O. (2012): «Hizkuntza-aldakortasuna Goizuetako euskaran», *Uztaro*, 80, 77-97.
- Mitxelena, K. (1964): *Sobre el pasado de la lengua vasca*, Donostia, Auñamendi.
- Mitxelena, K. (1976a): «Acentuación altonavarra», *FLV*, 23, 147-162.
- Montoya, Estibaliz (2004): *Urdazubi eta Zugarramurdiko euskara*, Iruña, Nafarroako Gobernua.
- Salaburu P. (1986): «Baztango euskalkiaz. Elizondoko doktrina bat», *ASJU*, XX-3, 817-844.
- Salaburu, P. eta M. Lakar (2005): *Baztango Mintzoa: gramatika eta hiztegia*, Iruña, Nafarroako Gobernua eta Euskaltzaindia
- Saragueta, P. (1979a): «Trinidad Urtasun, Bertsolaria (1894-1978)», *FLV* 32, 333-338.
- Saragueta, P. (1979b): «Nere oroimenak», *FLV*, 31, 171-175.
- Saragueta, P. (1981): «Mezkiritz (Erroibar)», *Cuadernos de Etnología y Etnografía de Navarra*, n^o 3, 536, Pamplona, Príncipe de Viana.
- Zelaieta, E. (2005): «Bortzerrietako Euskara, herriz herri (ez)berdintasunetan berrera», *Fontes Linguae Vasconum* 36, 96 zenb. 223-248, eta 37, 99. zenb., 287-306.
- Zelaieta, E. (2009): *Baztan-Bidasoako hizkeren azterketa dialektologikoa*, Iruña, Euskaltzaindia.
- Zuazo, K. (1997): «Oiartzungo hizkeraren kokagunea», *FLV*, 76, 29. urtea, 397-424.
- Zuazo, K. (2001): *Sakanako euskara. Burundako hizkera* (Mendaur bilduma, VIII), Iruña, Nafarroako Gobernua, Euskaltzaindia.
- Zuazo, K. (1998): «Euskalkiak, gaur», *FLV*, 30, 191-233.
- Zuazo, K. (2000): *Dialekologia gaiak*, Bilbo, Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Zuazo, K. (2003): *Euskalkiak. Herriaren lekukoak*, Donostia, Elkar.
- Zuazo, K. (2010a): *Sakanako euskara. Burundako hizkera* (Mendaur bilduma, VIII), Iruña, Nafarroako Gobernua, Euskaltzaindia.
- Zuazo, K. (2010b): *El euskera y sus dialectos*, Iruña, Alberdania.
- Zuazo, K. (2014): *Euskalkiak*, Donostia, Elkar.

Onomástica genérica roncalesa ligada a casas y edificios

Juan Karlos LOPEZ-MUGARTZA IRIARTE

Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitatea Publikoa

jk.mugartza@unavarra.es

Resumen: El objetivo del presente artículo es mostrar el léxico genérico del valle de Roncal en Navarra ligado a la *oiconimia* que es la ciencia que estudia los nombres de las casas. Es decir, no se citan los nombres propios de las casas, ni de las edificaciones del valle, sino que se estudian los nombres genéricos de esas casas y de esas edificaciones atendiendo al uso que se les da (lugar de habitación humana, lugar de reposo para el ganado, etc.), a los elementos que la componen (desagües, tejados, chimeneas, etc.) y a los elementos que la circundan (huertos, espacios entre las casas, caminos, calles, barrios, etc.).

El presente trabajo se basa en el estudio de la documentación conservada en los archivos roncaleses y en su comparación con el habla viva que se ha recogido mediante encuesta oral.

El léxico ligado a la casa y a las edificaciones rurales se está perdiendo. Algunas palabras presentes en la documentación o ya no se utilizan, o no se recuerdan, o solo se conservan en el vocabulario de las personas más mayores. Este artículo pretende recuperar del olvido estas voces.

Palabras clave: onomástica, oiconimia, toponimia, Navarra, Roncal, léxico.

Abstract: The objective of this article is to show the generic lexicon of the Valley of Roncal in Navarre linked to the *oiconimy*, science that studies the names of the houses. It means that the proper names of the houses are not mentioned, nor of the constructions of the valley, but the generic names of those houses and those buildings are studied according to the use that is given to them (place of human habitation, resting place for livestock, etc.), the elements that compose it (drains, roofs, chimneys, etc.) and the elements that surround it (orchards, spaces between houses, roads, streets, neighborhoods, etc.).

The present work is based on the study of the documentation collected in the Roncal archives and in its comparison with the live speech that has been collected through an oral survey.

The lexicon linked to the house and rural buildings is being lost. Some words collected in the documentation or are no longer used, or are not remembered, or are only present in the vocabulary of older people. This article aims to recover these voices from oblivion.

Keywords: onomastic, oiconimy, toponimy names, Navarre, Roncal, lexicon.

Introducción

Los estudios sobre léxico y onomástica están teniendo un renovado auge en la actualidad. Este nuevo impulso coincide con que, hoy en día, se extiende en nuestra sociedad el deseo por recoger, preservar y conservar el tesoro inmaterial de nuestros pueblos y valles. Cada hablante es un tesoro lingüístico por sí mismo, pero cuando ese hablante es el poseedor de giros, palabras y expresiones que un día estuvieron muy extendidas, pero que hoy están en desuso o que han desaparecido por completo o casi de la lengua viva, en ese caso ese hablante se convierte en imprescindible, porque si un día falta, desaparecerá con él o con ella su legado, su conocimiento, su riqueza expresiva, su tesoro oral.

En estas páginas se contrastan las palabras encontradas en los documentos roncaleses con las palabras que hemos recogido de boca de nuestros informantes. Los documentos consultados son aquellos que se custodian en los archivos del valle de Roncal (archivos municipales de Vidángoz, Burgui, Roncal, Garde, Isaba, Urzainqui y Uztárroz, cuyos *Libros de Abolengo* se han consultado, así como el Archivo General de la Junta del valle de Roncal) y el Archivo General de Navarra, sobre todo la sección de Protocolos, y el Archivo Diocesano de Pamplona y Tudela. En los *Libros de Abolengo* se recoge la riqueza patrimonial de los habitantes del valle y son considerados de igual o mayor valor que cualquier documento expedido por el Registro de la Propiedad.

Por lo que respecta al estudio de los diferentes nombres relacionados con la *oiconimia* roncalesa, los genéricos que hacen referencia a los usos que se dan a las casas muestran la idiosincrasia del valle objeto de este estudio: así entre los nombres recogidos en los documentos roncaleses estudiados y que se relacionan con los oficios y los usos de los edificios podemos citar los siguientes: la abadía, la aduana, la cadena, el batán, la herrería, el hospital, la iglesia, el molino, el monasterio, el palacio, el santuario, la taberna, la tablajería y la tejería. Destaca el número de *oicónimos* genéricos dedicados a los usos religiosos: abadía, iglesia, monasterio y santuario. También la importancia de la presencia del Estado adquiere un lugar de relevancia: la aduana, la cadena, la tablajería (en estos dos últimos casos, es el rey quien se hace presente a través de los cobros que el tablajero efectúa de los devengos derivados del cobro de los impuestos y peajes de las Tablas Reales). La presencia de una clase social elevada se manifiesta a través del genérico palacio y la presencia de la clase trabajadora a través de *oicónimos* genéricos como herrería, taberna, tejería. El cuadro social se completa con los genéricos que hacen referencia a los servicios de atención social imprescindibles, como hospital, batán, hórreo o molino.

El estudio de los nombres genéricos de las casas y otros edificios pensados para ser habitados por el hombre o usados por él para que sean lugar de resguardo de sus ganados, nos lleva a encontrar nombres de uso habitual entre los pastores: barracas, bordas, cabañas, cabañizos, corrales, cubiertos, pardinas, pocilgas, etc. Nombres todos ellos que dan la medida de la importancia que la ganadería ha tenido en todo el Pirineo, y en concreto, en el valle de Roncal.

Por lo que respecta a los elementos externos a la casa, pero que la rodean y que forman parte de ella, estos se extienden más allá de los cuatro muros de su mansión. Entre estos elementos, recogemos en la documentación roncalesa los siguientes genéricos: «allurkos» (huertos pequeños), «argollones» (desagües de las casas), «arjibes» (aljibe, en un documento de Burgui y Garde de 1749), «bagos» o «vagos» (escrito indistintamente de las dos maneras), «femerás», «belenas», «cantonadas», «regachos», «medianiles», «queletas», «tránsitos»...

Los *bagos* son espacios cercanos a la casa que pueden ser usados como huerto, las *femerás* recogen el fiemo, los graneros el grano, las *belenas*, *regachos* y medianiles sirven de paso entre dos casas; ya que cada casa tiene sus propias cuatro paredes y no se asientan en los muros de las casas vecinas. Las *cantonadas* de las casas son las esquinas de las mismas, las *queletas* o *keletas* son las puertas rústicas de entrada a las huertas o a los cercados donde se guarda el ganado. Todos estos genéricos describen por una parte los elementos externos que ayudan a la habitabilidad de la casa, así como, por otra parte, nos descubren las necesidades domésticas que tenían (conservación del grano, mantenimiento del fiemo, etc.).

Fuera del entorno urbano, pero pertenecientes a la casa, encontramos «bordas», «cabañas», «artegias» y otras edificaciones, siempre rodeadas de «eras», «corseras», «saisas», «casalencos» y otros lugares destinados a servir de refugio o de pasto para el ganado.

Por último en los documentos consultados también se hace referencia a elementos constitutivos de la propia casa o que están ligados a ella de una manera muy directa. Me refiero a genéricos como «arnaya», «chaminea», «goñibe», «granbatxo», «hostillas» y «tablillas». Entre estas palabras encontramos algunas necesarias para la construcción de la casa como la *arnaya* (vigas que componen la techumbre y que reposan sobre la viga *bizkarrera* o las vigas llamadas «puentes» que atraviesan la edificación de lado a lado) o las *tablillas* (placas de madera a modo de tejas de pizarra que servían para retejar el techo). También tenemos elementos constitutivos de la casa que son netamente roncaleses; me refiero a las chimeneas que ocupan un lugar principal en la cocina, a los *goñibes* (despensas de las casas, situadas en las plantas bajas de las casas

donde se guardaba la magra fresca, los alimentos, incluso parte de los aperos de labranza, del vasc. **goi(ni)* ‘elevado’ y el sufijo *-be* ‘bajo’, que viene a significar precisamente ‘bajo cubierto’); me refiero, en suma, al *granbatxo*, «la amasadería», el lugar donde se amasaba el pan que luego se llevaría al horno y que daría alimento a la familia.

En las líneas que siguen se relacionan alfabéticamente aquellas palabras que acabamos de citar y aún otras que de igual manera hemos encontrado en la documentación de los diferentes archivos que más arriba se han relacionado y que son parte del tesoro inmaterial lingüístico del valle de Roncal. En todos los casos en los que ha sido posible se ha intentado documentar mediante la encuesta oral la pervivencia en el habla viva de dichas palabras. En esta tarea han sido imprescindibles los siguientes informantes del valle de Roncal:

Don Eusebio Tolosana Alastuey, llamado *Modesto* (1906-1989), de Burgui, almadiero; citado como «Tolosana». Don Pedro Sanz, llamado *Larranbe* (1933), natural de Burgui, maderista y citado en este artículo como «Larranbe». Don Hilario Glaría (1938), natural de Burgui, ganadero y citado como «Glaría». Don Carlos Zabalza Elizalde (1913), ganadero de Burgui, citado como «Zabalza-Elizalde». Doña Ana María Zabalza (1945), ama de casa de Burgui, citada como «Zabalza».

Don Arturo Galé (1929), de Roncal, alguacil y citado en este artículo como «Galé».

Don Juan Anaut Sanz (1925), ganadero de Garde, citado «Anaut».

Don Justo Baqué Salvoch (1913-1998), caminero y cartero de Isaba; citado «Bake». Don Julio Hualde (1934), natural de Isaba y propietario de Ciclos Hualde de Pamplona; citado como «Hualde». Don Orestes Tapia (1901-1988), ex alcalde de Isaba; citado «Tapia». Doña Concepción Anaut Hualde (1946), hostelera, dueña de la Fonda Tapia de Isaba; citada en este artículo como «Anaut-Tapia». Don Lázaro Barace Hualde (1907), almadiero de Isaba, citado como «Baraze».

Don Nicolás Necochea, llamado *Argonz* y *Nekotx* (1908-2000), maderista y ganadero de Urzainqui; citado en este artículo como «Nekotx».

Don Luis Landa (1932), alguacil de Uztárroz; citado «Landa». Don Manuel Labairu Lasa (1919), ganadero también de la misma población de Uztárroz y citado en este artículo como «Labairu».

Por último, don Crisanto Pasquel Ornat (1920) de Vidángoz, almadiero, citado en este artículo como «Paskel». A todos ellos mi agradecimiento.

Abreviaturas

a) Las abreviaturas utilizadas en el caso de los archivos son:

<i>abl.</i>	<i>Libros de Abolengo</i> . Archivos municipales de las siete villas del valle.
<i>agn.</i>	Archivo General de Navarra. Archivo de la Cámara de Comptos.
<i>Ansó.</i>	Archivo del Valle de Ansó. Ayuntamiento de la villa de Ansó.
<i>eliz.</i>	Archivo de la diócesis de Pamplona y Tudela.
<i>hg.</i>	Archivo de Protocolos de Navarra. Notario Hernando George.
<i>hgm.</i>	Archivo de Protocolos de Navarra. Notario Hernando George menor.
<i>jgvr.</i>	Archivo de la Junta General del Valle de Roncal.
<i>lr.</i>	Archivo de Protocolos de Navarra. Notario Luys Ros.
<i>mp.</i>	Archivo de Protocolos de Navarra. Notario Miguel Punt.
<i>m̄v.</i>	Archivo de Protocolos de Navarra. Notario Miguel Vilioch.
<i>pb.</i>	Archivo de Protocolos de Navarra. Notario Pedro Bronte.
<i>pg.</i>	Archivo de Protocolos de Navarra. Notario Pedro Glaría.
<i>pp.</i>	Archivo de Protocolos de Navarra. Notario Pio Punt.
<i>pre.</i>	Archivo de Protocolos de Navarra. Notario Pedro Remón.
<i>pro.</i>	Archivo de Protocolos de Navarra. Notario Pedro Ros.

b) Las abreviaturas utilizados en el caso de las villas roncalesas son:

<i>Bid.</i>	Bidankoze / Vidángoz.
<i>Bur.</i>	Burgi / Burgui.
<i>Err.</i>	Erronkari / Roncal.
<i>Gar.</i>	Garde.
<i>Iz̄b.</i>	Izaba / Isaba.
<i>Urz.</i>	Urzainki / Urzainqui.
<i>Uzt.</i>	Uztarroze / Uztárroz.

c) Por lo que respecta a las abreviaturas utilizadas en el caso de diccionarios y nomenclátore (BDELC, DRAE, EAT, NTEM, OEH y REW), todas ellas aparecen recogidas y explicadas en la bibliografía de este artículo.

d) Otras abreviaturas:

<i>cat.</i>	Catastro.
<i>var.</i>	Variante.
<i>var. graf.</i>	Variante gráfica.

e) Observaciones:

Cuando en este artículo se habla de «documentación antigua» se está haciendo referencia a aquella anterior al siglo XIX y que ha sido recogida en los

archivos notariales de protocolos o en el archivo de la Junta del Valle de Roncal. Sin embargo, cuando se habla de «documentación» sin adjetivos, estamos refiriéndonos a aquella posterior a dicho siglo y que figura preferentemente en los *Libros de Abolengo* o en el catastro de las villas.

Las copias mecanografiadas de los libros antiguos fueron consultadas en 1984 y es esa la fecha que normalmente se cita acompañando a los *oicónimos* genéricos de los *Libros de Abolengo*. La grafía respeta la original de los libros anteriores, que a su vez son copia manuscrita de otros más antiguos, ya perdidos. Se desestimó proseguir con su consulta directa ya que se encontraban muy deteriorados por el uso y las copias se consideraron fieles, a pesar de que en determinadas ocasiones intercalan anotaciones nuevas y algunos datos actuales. Así, no debe extrañar que la grafía arcaizante usada en los *Libros de Abolengo* venga datada con fechas muy cercanas a la actualidad, ya que, en realidad, se está refiriendo a la grafía original de los libros antiguos, pero recogida en una copia de hoy.

Onomástica genérica

I. *Relación alfabética del léxico roncalés ligado a casas y edificios*

A continuación se recogen ordenados de manera alfabética los nombres genéricos que están relacionados con la casa y que he espigado en los documentos roncaleses consultados. Se acompañan de las abreviaturas utilizadas para nombrar archivos, lugares y notas bibliográficas necesarias para su localización. Cuando no se hace referencia expresa a archivo, noménclator o diccionario alguno, debe entenderse que se remite al compendio onomástico de EAT; v. gr. la referencia «1569, Bur.» debe leerse como «documento fechado en 1569, dado en Burgui y recogido en la documentación de EAT.»

Cuando además del año se nombra el día y el mes en el que se expidió un documento concreto, se cita primero el año, luego se añade un punto y sin solución de continuidad, el número correspondiente al mes seguido por otro punto, tras el que se añade el número del día; v. gr. la fecha «1669.06.11» debe leerse como «once de junio de 1669».

Todas las citas son literales, respetando su grafía tal y como aparecen en los documentos originales.

A

Abadía. D. Justo Baqué Salvoch explica que este *oicónimo* que recoge el *Libro de Abolengo* de la Villa (pág. 21) se refiere a la casa del cura. En la documentación se recoge muy abundantemente: «la casa de la Abadía» (1569, Bur.; 1604, Urz., Err., Uzt.; 1634, Gar.; 1984, Izb.). Con grafía geminada: «la casa de la Abbadia» (1644, Bid.; 1648, Err.); «Abadia cerca de Sant andres» (1604.03.16: Urz.); «campos de la Abadía» (1669.06.11: Urz.); «huerto de la Abadía» (1984, Urz. abl. 40); «la Abadía» (1984, Urz. abl. 49); «la pieza de la Abadía» (1984, Uzt. abl. 271).

Así pues, la casa de la abadía hace referencia a la casa del cura y, en consecuencia, el cura de la villa recibe el tratamiento de *abad*: «los Abad y Beneficiados de Urçaynqui» (1667.06.24: Urz.). || **Casa Abacial.** Es una variante del nombre con el que se conoce a la casa de la abadía: «la casa Abacial» (1984, Gar.; 1984, Urz.); «la casa abacial se halla en el Barrio de Arana» (1836, Err.); «La casa Abacial esta entre la Yglesia y el Orreo» (1984, Urz. 49). || **Casa Abad.** Es, a su vez, una variante del nombre que se da a la casa del abad en la que se elide la preposición. En efecto, tal como se ha visto más arriba, *abad* ha sido la manera usual de denominar al párroco en Roncal. Hoy es nombre de casa en dicha villa: «Casa Abad» (1836, Err.). En la documentación antigua aparece esta denominación que ha pervivido hasta nuestros días: «... los dichos señores Abades de Ysaba y Aadoayn» (1569, Bur.); «el Señor Abad de la misma parroquial» (1657, Err.); «don Ju.n Gollart abbad de la dicha villa y su aneja de San Sebas.n de nabarcato» (1650, Err.); «don domingo heder Abbad de Roncal» (1626, Err.); «el sr. Don Domingo migl. Abbad urçainqui» (1667, Urz.); «don Joan Gollart Abad de Roncal» (1656, Err.); «Don Casimiro Perez Abad de esta villa» (1755, Urz.; Idoate, 1977: 360); «los Abad y Beneficiados de Urçaynqui» (1667, Urz.). || var. graf. **Abbad.** Con grafía geminada: «Abbad de la d[ic]ha. villa» (1591, Izb.); «pieça de d. Ju.o sagardoy Abbad de la dca. Vi[ll]a» (1644.08.23: Uzt.); «Abbad y Veneficiados de la Parroquial» (1669.03.23: Urz.).

Aduana. Casa de la Aduana (Relación de casas de 1984, Izb.; papel suelto).

Allurko. Palabra del *uskara* roncalés, derivada de *alor* ‘campo’ más el diminutivo *-ko*: «los *allurkos* son huerticos pequeños» (Uzt. Labairu). En efecto, Artola (1980) se hace eco en euskera de esta misma acepción: «Alor oso txipi (bi xumegarri, *alur*-etik hasita)». En Isaba existe el topónimo El Allurko de Gixon (Izb. Bake).

Argollón. Idoate (1977: 346) recoge esta voz en un documento de Urzainqui, datado en 1740: «Capitulo 40. Caminos, *argollones* o acueductos. Calles. Item se hordeña que los regidores de cada un año tengan cuidado de la conserbacion de calles, caminos y argollones; y caso de que algun argollon se descompusiere o cegare, lo hagan componer el dueño de la heredad o casa en cuya endrezera suzediere; y no lo haziendo, tenga la pena de tres reales, para acusador, villa y fisco.» || Iribarren

(s. v. *argullón*): «Arbollón, desaguadero de calles o fincas (Lumbier, Roncal, Salazar, Ribera). En algunas localidades ribereñas dan este nombre al desaguadero de estanques, cisternas, patios, etc. (...). En algunos pueblos llaman *argullón* al espacio estrecho entre dos paredes o muros de tierra, por el que puede caber una persona. V. *arbellón*».

Arjibe. «Junto el Arjibe Quadrado de piedra picada de esta Corona de Castilpintano» (1749.06.22: Bur., Gar.). DRAE (s. v. *aljibe*): «(Del ár. *al-yubb*, el pozo.) m. cisterna, depósito subterráneo de agua...». BDELIC (s. v. *aljibe*): «cisterna, 1202. De una variante vulgar del ár. *yubb* ‘pozo’, ‘cisterna’.»

Arnaya. Las *arnayas* son cada una de las vigas del techo que reposan sobre la viga *bizkarrera*. Sanz (1993: 64) recoge esta voz ligada a la construcción de bordas y casas: «Según el grosor, se distinguía la madera gorda, la madera de piso, de cincuenta y cinco a setenta centímetros, más o menos, utilizada para *arnayas* (vigas de techos), y la madera pequeña o delgada de cincuenta y cinco centímetros hacia abajo, que se empleaba para tejados». D. Justo Baqué también se hace eco de esta voz: «Las *arnayas* son piezas de madera como tablas que componen la techumbre y que cruzan y reposan sobre los puentes que son maderos que van de una pared a otra; las *arnayas* necesitan apoyo.» (Izb. Bake). También D. Eusebio Tolosana, recordando historias de su juventud, nos da noticia del significado de esta palabra: «Como tenía tantos dolores me metieron en la cama y me estuve cuarentas días en la cama sin moverme de dolores; y para moverme me pusieron una soga atada a una *arnaya* del piso de arriba y así yo con la cuerda esa me movía, pero nada más, lo pasé bastante mal. (...). Como pude ya llegué a casa y estuve dos meses en cama sin moverme para darme la vuelta tenía una cuerda colgada de una *arnaya* del piso de arriba y así me arreglaba para darme vuelta. Entonces tenía doce años» (Bur. Tolosana).

Artegia. Léase en castellano «arteguía». Estornés Lasa (1985: 388) traduce el término como ‘redil’ y debe desecharse la acepción ‘monte que puede ser talado’ porque esta última corresponde a «artiga», voz casi homónima, pero de diferente origen y significado. Esta voz está formada por dos elementos de composición: por un lado, vasc. *ardi* ‘oveja’ (apocopada en *art-* en compuestos) y vasc. *-tegi*, sufijo derivativo que ocasionalmente puede aparecer utilizado como palabra plena.

En general *-tegi*, puede indicar la pertenencia a un dueño concreto de una edificación no destinada a vivienda, sino a servir de apoyo a la ganadería o a otras labores. Suele situarse dentro del campo semántico de las construcciones cubiertas, que sirven de refugio al ganado. En efecto, Azkue (s.v. *tegi*): «1° (AN-b, B-a-gald-l-m-otx, L-ain, S), paraje cerrado y por lo general cubierto, en el que se cobija el ganado o se guarda alguna cosa: *toit, lieu fermé et généralement recouvert, où l'on abrite le bétail et où l'on garde quelque chose.*» También explica que el mismo nombre puede ser utilizado como sufijo (s. v. *-tegi*). En OEH se recoge, entre otras, la acepción de «esta-

blo»; por tanto *artegia* podría ser traducido literalmente como «corral para ovejas» o «redil», tal y como se ha propuesto más arriba: «Item en Belagua [un campo] con su *Arteguia* de cavida de nueve Juntas en sembradura, que afronta por la parte de Gabarri con el Barranco de Aztaparreta [...] por la de la Selba con el Camino para Bichitoza, y por la parte de Bichitoza con piezas de Xavier Anaut, y Ciprian garde Martin. Juan Esteban Ederra, Bautista Gorrindo» (Izb. abl. 95).

Con todo, en la documentación antigua hay momentos en los que parece que *borda* y *artegia* se igualan como si de sinónimos se tratara: «Item desde d[ic]ho mojon se prosiguió linea recta a la esquina de la *Borda* o *Arteguia* de Miguel Perez menor Vezino de la V[ill]a de Burgui y antes de llegar a ella a la mitad de distanzia del mojon que se acaba de relazionar pasado el Aguaril de la Balsa se encontro un mojon antiguo. (...) Item se continuo de este mojon linea recta a la ultima esquina de la *Borda* o *Arteguia* de Miguel Perez menor que mira para la Hermita de Nuestra Señora de la Peña y en ella se hallo mojon antiguo» (1749.06.22: Bur. jgvr.).

Urzainqui Mina (1975) también iguala estos dos conceptos: «artegia o *borda*». Con todo, *borda* no puede ser sinónimo de *artegia*, aunque, como se ha visto, pueda entenderse como tal en determinadas circunstancias. Las dos formas son parte del tesoro lingüístico vasco por lo que ninguna puede ser traducción de la otra. Además, ambos genéricos se han utilizado en el euskera de Roncal desde antiguo¹ lo que indica que, en cualquier caso, aunque son conceptos muy cercanos, son diferentes: como la misma palabra indica una *artegia* es un lugar destinado a recoger el ganado lanar, función que efectivamente puede cumplir una *borda* que disponga de redil, pero una *borda* tiene como uso principal servir de habitación al pastor durante el tiempo que debe permanecer en la montaña. Luego no pueden ser considerados conceptos sinónimos y, por tanto, es muy probable que la propia lectura que hemos hecho de los testimonios recogidos sea errónea y que la conjunción disyuntiva que hemos supuesto de equivalencia denominativa, no iguale sino que sea de carácter abierto e inclusiva: es decir que en el lugar haya una *borda* con su *artegia*, formando un todo.

En efecto, en el *Libro de Abolengo* vigente en Isaba en 1984 encontramos un ejemplo en el que se diferencia entre *artegia* y *borda*: «Item en Bichitoza diez y seis Juntas de tierra que es un Bordal con su *Arteguia*, *Borda* y hera, afrontadas por [...] la parte del Barranco con un Cascajar y por la otra parte con peña y comunes» (Izb. abl. 189).

1. En realidad, la voz vasca *artegia* y otras muchas relacionadas con el trabajo rural están desapareciendo a la misma velocidad que se desmantela la cultura y la economía de nuestros pueblos; en este sentido, la palabra *borda* parece resistir mucho mejor a este embate, quizás porque es voz que también se utiliza y es conocida en el castellano hablado en Navarra.

B

Bago. ver Vago.

Barracas. Idoate (1977: 382) recoge esta voz en un documento dado en Isaba en el siglo XVIII: «Los fronterizos franceses [...] ejecutaron los estragos de incendiar y quemar enteramente, causando un vivo dolor, las muchas bordas y cubiertos que habia en todo el termino de Belagua, y tambien las *barracas* construidas de guerra... Esta triste noticia, con el conjunto de que se acercaban a dicha villa de Ysaba, puso al valle en la mayor consternacion... y caminando sin detencion alguna a hacer encuentro a los enemigos... asta el primer pueblo de francia llamado Santa Engracia, del qual incendiaron enteramente hasta siete casas, se apoderaron de las barracas y campamento que ocupaban, dando tambien a todo fuego y logrando hacer la presa de mil y mas cabezas de ganado lanar...» (1793.10.11: Izb.).

Barrio. Parte del pueblo en la que se localiza la casa. En Urzainqui se documenta en el siglo XVII el barrio de Barricata (1622, Urz.) y el barrio de Barricataua (1604, Urz.). También en el *Libro de Abolengo* de Isaba, los barrios de Barricata y Bormapea (pág. 287); el barrio de Burguiberria (id. 287); el barrio de Garardoya (id. 292); el barrio de Izargentea (var. *Izarjentea*, *Yzarjentea*, id. 297); el barrio de Mendigacha (id. 301). D. Justo Baqué señala que «en el *barrio de Garagardoya* están el camino Pekoetxe y el camino Erminea que pueden considerarse como barrios pequeños». En Vidángoz, el barrio Bajo; en Burgi, el barrio de Arburua; en Roncal, el barrio de Arana; en Garde, también el barrio homónimo de Arana; el Urzainqui barrio de Medios y en Uztárroz, el barrio de Esparandoia.

Basílica. ver Santuario y Venta.

Batán. Molino en el que se encuentra la máquina que sirve para golpear los tejidos para conseguir que sean más tupidos. Esta máquina se acciona por la fuerza del agua del río. Don Justo Baqué nos explica a qué parte del término municipal de Isaba llaman El Batán y qué tipo de edificación hay en él: «Subiendo a Belagoa a doscientos metros del cruce. Es un corrico de huertas; tejían mantas de lana ahí; pero antes más había un edificio que después lo habilitaron para molino y se le quedó el nombre: *El Molino Viejo*; pero yo no he conocido moler allí; a 250 metros hicieron nueva obra. La central la alquilan para yeguas, corralicos...» (Izb. Bake). Aparece citado principalmente en el *Libro de Abolengo* de Isaba: «el Parage que llaman el Llano del batan» (1984, Izb. pág. 150); «Sitio que llaman del Llano del batan» (1984, Izb. abl. 64); «el Llano de la Tejeria o Batan» (1984, Izb. 242b); «llano que llaman del batan» (1984, Izb. abl. 6); «el Sitio Llano que llaman del batan» (1984, Izb. 267b); «Huerta en el Llano del batan» (1984, Izb. abl. 6). En plural: «molino de Junto a los Batanes» (1598.10.18: Izb. hgm.).

Existe, además, el verbo batanar derivado de la palabra batán y que da nombre al molino cuya fuerza hidráulica se utiliza para mover los mazos que

golpean los tejidos, generalmente de lana: «Molino de Batanar» (1588.01.07: Izb. mp.).

Belena. La Ley 376 del Fuero Nuevo de Navarra, en su apartado 2º define las belenas como vanos entre fincas urbanas que se presumen comunes a las edificaciones: «los vanos entre las fincas urbanas conocidos con el nombre de *belenas* o *etsekoartes*, que se regirán por lo dispuesto en esta Ley y en el párrafo segundo de la Ley cuatrocientos cuatro.» Según don Justo Baqué Salvoch de Isaba la belena «es un *regacho* entre casa y casa.» Don Arturo Galé de Roncal señala que «es lo mismo que *rekarte*.» Ander Ros Cubas, en comunicación personal, explica que el término proviene de la palabra francesa *venille* (es decir, ‘venilla’). Existe, en efecto, en Roncal la variante *venela* recogida en la documentación y que deriva directamente de esta palabra francesa. Esta variante es conocida en la ciudad gallega de A Coruña y da nombre a su característico entramado de calles llamadas precisamente *venelas*. En Navarra la palabra francesa ha derivado por metátesis en *belena*. Es voz muy usada en Isaba: «la belena Angelánso» (Izb. Bake); «la belena de Cuartel en Xabalkoa» (Izb. Bake); «la belena de Fortxuna» (Izb. Bake); «la belena de Loixko» (Izb. Bake); «la belena de Lloro» (Izb. Bake); «la belena de Marengo» (Izb. Bake); «la belena de Martxoliko» (Izb. Bake); «la belena de Tomasiderra» (Izb. Bake); «la belena del corral de Mojetes» (Izb. Bake); «la belena Salbotx» (Izb. Bake); «la belena Txantero» (Izb. Bake); «Belena» (1620.09.29: Izb. hgm.); «Belena o Calleja» (1984, Izb. abl. 233). También en Roncal: «la Belena de Torregibelea» (EAT). || var. graf. **Velena.** «Velena en medio» (1836, Err. abl. 179).

Benela. «una casa del dco. p.o echandi situada en el dco. lugar en la parte llamada yribarne afro[nta]da con casa de miguel landa *benela* enmedio y de la otra con casa de Ju.o lopiz menor» (1584.09.14: Urz. mp). «Benela en medios» (1567.05.20: Izb. hg.); «Causa para siempre Jamas para que Agan A su boluntades A saber de las casas en que al presente bibe y dela guerta questa Junto della que son sitas en el dicho lugar En el barrio llamado mendigacha que seafronta[n] dela una parte con casa y guerta de blasco negarra y dela otra parte con casa y *guerto* de Joanco lurbes *benelas* enmedios y de la tercera p[ar]te con calle publica» (1568.09.17: Izb. hg.); «En la villa de ysaba... las cassas en que al p[rese]nte biben y moran que son sitas enel dho. lugar de ysaba en el barrio llamado garatea que se afrueta dela huna parte con cassas de Joan gorindo y de la otra parte con cassas de Joan periz menor benelas en medios y dela terçera parte con calle publica» (1569.05.15: Izb. hg.). || var. graf. **Venela.** Aunque deberemos considerarla variante de *belena*, ya que aparece muy ocasionalmente si la comparamos con la frecuencia de la voz *belena*, y aunque no sigue la grafía habitual con «b» que ha acabado por imponerse entre nosotros, lo cierto es que esta variante es la que mejor respeta su origen etimológico (recordemos, fr. *venille*) y su grafía original. En la documentación antigua: «En la villa de Roncal... un pedaco de huerto

Junto y apegante a su dicha Casa q. afruenta con Campo de Juan oria y *venela* de torreguiblea y mas unos Campos q. tiene en el ter.no llamado azca liecos de sembradura de dos Rouadas poco mas o menos» (1645.03.22: Err. Ir.); «Venela en medios» (1642.07.08: Err. Ir.). || Sinónimos: *medianil*, *rekarte*.

Benta. ver Venta.

Betatu. Cf. Casalenco. Del lat. *vetāre*, *vetatus*. Estornés Lasa (1985: 382): «Vedado: Terrenos de pasto cuyo arriendo corresponde a los ayuntamientos; prohibido.» En su *Diccionario español / uskara roncalés* (1997) ofrece un ejemplo de uso: «betatu kartan bi axuri daude», que traducido quiere decir: ‘en aquel vedado hay dos corderos’. Es término muy extendido en todo el valle de Roncal (EAT): «Betatuarte, Betatuburu, Betatuerreka». En Urzainqui (EAT): «Betatukopikoa». || **Vedado.** En castellano también se utiliza comúnmente. En Vidángoz (EAT): «Los Vedados Casalencos», «Los Vedados Boyerales». En Burgui (EAT): «El Vedado Boyeral», «El Vedado de Marikalda», «Los Vedados Casalencos.»

En opinión de Peillen (en Lopez-Mugartza, 2008a) el correlato del *betatu* roncalés, o *betatü* suletino, es *betat* en Béarn que significa ‘veda’, ‘prohibición’. Pero en cualquier caso, en el Fuero de Zuberoa no aparece esta voz con un sentido estricto de prohibición total; en efecto, esta prohibición de entrada en ese campo concreto, tan solo se hace efectiva durante una época determinada del año, en la que se prohíbe a las vacas la entrada en los vedados boyerales («Betats boalers»). *Bethatü* es el nombre de un monte situado en la última parte del valle de Santa Engracia. En concreto, un poco antes de llegar a Casa Jáuregui la carretera pasa justo al pie de este monte llamado *Bethatü* (loc. cit., pág. 217 [pág. 247 de la edición digital]): «*Betatü* hitzak biarnes *betat* ‘debekatu’ erran nahia du, baina kontuz ez da Zuberoako Foruan agertzen den hitz hori osoki debekatua dela diona. Denboraldi batean behiei debekatzen zaie ‘Betats boalers’ izenarekin. *Bethatü* mendia bada eta Santa Graziko ibarraren azken zatian, Jauregi etxea baino lehen errepidea *Bethatü* zolatik igarotzen da.»

Borda. La borda está ligada a la casa y nombrada con el nombre de su dueño o de la propia casa. Es el lugar de habitación del pastor o del maderista cuando debe pasar largas temporadas en la montaña. Es un genérico muy antiguo que tanto Alli (1989: 322) como Idoate (1977: 207) recogen en documentos de Burgui de los siglos XIV y XV: «la borda de Ochoçoquo» (1345, Alli); «... et de alli adelant, cerro cerro, sobre la borda de Ochoa Çoquo; et de alli adelant al collado de don Ochoa...» (1427, Idoate). También aparece relacionado en REW 1216 (Meyer-Lübke, 1972): «*bord* (fränk.) ‘Brett’. Afrz. *bort* ‘Brett’, borde ‘Bretterbude’, ‘Hütte’, ‘Bauernhaus’, prov, kat. (> sp.) *borda* ‘Hütte’, gask. *borda* ‘Stall’». Azkue (s.v. *borda*) da las acepciones «caserío, *maison de campagne*» y «redil para caballerías, *écurie pour montures et bestiaux*». Cf. Mitxelena (1973 § 171).

Es término común en todo el valle: «Bordabelza» (1677, Err.; también en Urzainqui); «Bordaberria» (Uzt.); «Bordarrea» (Bur.); «Bordajarra» (Err.); «Bor-

damelluga» (Bur.); «mas en Bordaxar» (1662, Err. pro.); «Bordaxarra» (Err.); «Bordazabalea» (Bur.); «Bordazarra» (Err., Urz.). También usado en apellidos: «Tomas de Bordajar» (1644.04.26, Err. pb.); «tomas bordaxarr» (1665.11.05: Uzt. pro.); «mas miguel bordaxar una piea de Cinco Jugadas con su hera en belzunze» (1676.09.06: Uzt. pro.); «Andres Bordaberi» (1806: Uzt. abl. 189).

Idoate (1977: 382) cita esta voz recogida en un documento del siglo XVIII, pero que se supone copia de originales antiguos: «executaron los estragos de incendiar y quemar enteramente, causando un vivo dolor, las muchas *bordas* y cubiertos que habia en todo el termino de Belagua» (1793.10.11: Izb.). También en el *Libro de Abolengo* de Isaba y en el catastro de 1945: «Borda Aracungacha»; «Borda Belabarce»; «Borda Belagua»; «Borda Belozcarre»; «Borda Ceteyeta»; «Borda de Cetiguieta»; «Borda de Belagua»; «Borda de Donojoro de Sabuqui»; «Borda de Esaun»; «Borda de Gastech»; «Borda de Mace»; «Borda de Malarrés»; «Borda de Sanchez»; «Borda el Ordial»; «Borda en Inzaga»; «Borda en Mata de Hayas»; «en Elurriaga, Borda Estupa»; «Borda Esaura»; «Borda Gaztuzarra»; «Borda Icalterrea»; «en Igardacua, Borda la Marijuana»; «Borda Izizpeta»; «Borda Minchate»; «Borda Sáculo»; «Borda de Ciprián Sandí»; «Borda de Zalordoqui».

Don Justo Baqué relaciona las siguientes bordas: «Bordas en el término de Isaba hay muchas. En Belagua, a la entrada están las siguiente: Ferminico, Jarra, Drona, Felipe Martxon, Beltxa, Pedrogon, Txarranko, Anzaia, Sanson, Baraze. Donde la ermita: Sabuki, Arrako (Santa Ana), El Americano (de Teodoro Sabuki), Katxutxas. En Lesankua (que es el trozo a la izquierda del río) están las de Bailón, Mariajuana, Sandunga, Sandi, Matxorroyo, Txibarriko y Pedrogón. Ahora, en Belagua del río para arriba: la de Gayarre (José Anaut), la de Benigno (antiguamente de Lugea), Frantxo (Transfiguración Aznarez), Mojetes (Leocricia Ezquer), Esparz (Rafael Anaut), Txamantxoia (Arcadio Anaut). Ahora, en Belagua, junto al Paco de Belagua: Andrés Bueno (Fernando Bueno), Pedro Marco (Eladio Anaut), Ferminico (Francisca Arozamena), Aprenye (Ciprian Ezquer), Karrika (Luis Perez), Jarra (Aurora Tapia), Gorrindo (Maria Isabel Anaut). En Arrizurieta, Tomasiderra (Daniel Ederra), Kintxo (Javier Indurain), Malarrés (Emilio Anaut), Esparz (Maze), Txarranko (borda pequeña), Jose Miguel Ezker, Lloro (Lázaro Barace), Drona (monte y casa), Jose Garcés (en la Mata de Hayas). En el Rincón de Betitzoza: Beltxuzurdo (Alfonso Anaut), Intxa (en el mismo Rincón de Betitzoza, Jose Luis Pilart y Marchón Nicanor Gorria), Txibarro (Salacenco) y Emilio Anaut. En Belabarze: Francisco Mayo (Pedro Mayo, Collada de Belabarze), Valentín (Gerardo Ezquer), Urzainkiar (Marcelino Glaria), Drona (José Garcés), Frantxo (Transfiguración Aznarez), Paletas (Dionisio Anaut), Sandi (Nicolás Hualde), Mayo (Jose Pio Mayo). En el Barranco de Retola, la del Opus Dei, la de Esparz (Rafaela Anaut), la de Ardatx (Valeriano Ederra), Txibarro (Emilio Anaut), Sandunga (Florencio Barace), Paletas (Dionisio

Anaut, cerca de la Muga de Zuriza). Por último en Maze, la de Luesia, la Lloro, de Faxi, Anzaia, Rafaelico, Kintxo y Ziriako. Estas son las principales». Existen otras bordas recogidas en EAT: «Borda Pedregón» en Isaba, «Borda de Antonio Mainz» en Vidángoz, «Borda de Abizanda» en Burgui, «Borda de Arseni» en Roncal, «Borda de Juan Konxet» en Garde, «Borda de Angelico» en Urzainqui, «Borda Aguaio» en Uztarroze.

Ejemplos recogidos de la documentación antigua dan como sinónimos de *borda*, la voz *alquería*: «dos alquerias o bordas (...) dos alquirias o bordas» (1646.04.20: Err. eliz.).

Son pruebas de la antigüedad de *borda* la extensa documentación antigua, abundante en el siglo XVI, que hace referencia a este tipo de edificación: «una *borda* con sus tierras y eredas de pan traer situada En el dgo. lugar de san[t] a [Engracia] y en la parte llamada alsasu Vrrutia afrontado con *borda* y eredad de arançet y por la otra parte con *borda* y eredad de gaxeno» (1565.10.19: hg.); «pieça de tierra en el termino de *asunlace* de seys Juntas con su *borda*» (1566.10.10: Izb. hg.). || **Bordajarra**. vasc. *borda* y *zaha* «viejo». Idoate (1977: 273) también aporta ejemplos de la vitalidad de la voz *borda* que puede formar topónimos genéricos sola o acompañada de un adjetivo, como es este el caso: «Y desde halli para abaxo, loma loma, a la *bordajara* de Miguel Punt, de Urzainqui, que esta en la valle. Y de alli, a donde se juntan los rios que bajan a la parte de Ezcaure e Ibamberro y Urdantelleta» (1593.06.21: Urz.). || **Bordaxoarra**. vasc. *borda*, vasc. *-(t)xo* (diminutivo) y vasc. *zaha*. Alli (1989: 322) también aporta testimonios de la presencia de este genérico que, en este caso aparece unido a un diminutivo y un adjetivo. Este nombre aparece en un documento de 1582 (que dice ser copia de otro anterior de 1345²): «la peñia que puya a Odieta e a *Bordaxoarra*.»

Bordal. Se denomina *bordal* al lugar en el que se situa la *borda* y los espacios a ella vinculados, generalmente el corral y la era: «donde hay *borda* decimos: el *bordal*

2. Conviene mostrarse escéptico ante los protocolos notariales del siglo XVI que dicen ser copias «fieles» de documentos antiguos. En este caso la fecha 1345 es emblemática en la historia del valle de Roncal porque es el año en el que se firma el documento que recoge el llamado «Tributo de las Tres Vacas». Una copia de un documento de tal antigüedad, si realmente lo fuera, sería de inmenso valor ya que daría testimonio de tiempos muy antiguos; el problema es que puede ser fraudulento y haber sido elaborado con intenciones espúreas para justificar que alguien se apropie de las posesiones del vecino, o alguien pueda, aduciendo derechos antiguos, mover un mojón, cambiar linderos, ganar tierras y desplazar a los más inocentes. Tenía que ser muy difícil en 1582 dar fe que el documento que se estaba copiando, y que no ha llegado hasta nosotros, era efectivamente de 1345. Es cosa conocida que los archivos de Isaba se perdieron en el incendio que asoló la villa el 27 de septiembre de 1427 y que afectó especialmente a la iglesia, lugar donde se guardaban todos los documentos de mayor importancia.

de fulano, de mengano» (Izb. Anaut-Tapia). En el *Libro de Abolengo* de Isaba se cita profusamente: «Bordal de Adriano Esandi» (Izb. abl. 25); «Bordal de Arrarrea» (id. 117); «Bordal de Baltasar Conget» (id. 34, 134); «Bordal de Ciprian Luis Ezquer» (id. 130b); «Bordal de Cipriano Petroch» (id. 34); «Bordal de Felipe Ignacio Gayarre» (id. 15, 140); «Bordal de Fermin Urzainqui» (id. 133); «Bordal de Isidro Perez» (id. 16b); «Bordal de Izizpeta» (id. 95); «Bordal de Jacinto Esandi» (id. 132); «Bordal de Lorenzo Ezquer» (id. 134); «Bordal de Pedro Ezquer» (id. 121); «Bordal de Ramon Perez Marco» (id. 104).

También se citan en EAT *bordales* en todo el valle de Roncal; así en Vi-dángoz «Bordal de Angel Arosa», en Burgi «Bordal de Albergataoa», en Izaba «Bordal en Bagoa Malda», en Roncal «Bordal de Andres Aroza», en Urzainki «Bordal de Ciprián Bergara» y en Uztárroz «Bordal de Cruz Labari». Es voz muy presente en la documentación estudiada: «un bordal con su Borda Corral y era sita en el termino llamado Oherzanea» (1711.05.04: Gar. eliz.); «otro bordal con su Vorda y hera en el termino llamado Vizcarra» (1711.05.04: Gar. eliz.); «otro bordal en el termino llamado MenteJaco con su sitio de Borda» (1711.05.04: Gar. eliz.); «otro vordal con su Borda era y sitio de Corral en el termino Donebichinti de sembradura de doce Rouada q. afronta por la parte baja con campo de Dn. Diego Atocha y de los erederos de Bartolome Gaiarre y por la parte alta Con Campos de Juan Mauo y Campos de los erederos de Pedro Lopez» (1711.05.04: Gar. eliz.). || **Bordalico**. Diminutivo. «Bordalico de Pelayo Garde» (Izb. abl. 87); «un bordalico en el carasol de Urdanola» (1892, Bid.). || **Bordaltea**. «Bordaltea de sancho gorrindo» (1586, Izb.), «Bordaltea de bichitoça» (1579, Izb.), «Bordaltea de erretola» (1600, Izb.). Cf. en Zuberoa, en la población de Zalgize-Donetztebe, el lugar homónimo llamado Bordaltea (recogido en la cartografía de EAT), también en la población de Santa Engracia (vas. *Santa Grazi*), «Bordaltia» (1838 EAT), «Bordalteko Sorhua» (id.), «Bordalteko alhorra» (id.).

Otras variantes: **Bordar** (1984, Izb.); **Bordería** (1892 Bid.); **Bordeyera**: «Bordeyera en pancharas» (1896, Bur.); **Bordiría** (1892, Bid.).

C

Cabaña. BDELC (s. v. *cabaña*): «1044. Del latín tardío *capanna* id., tomado de una lengua prerromana.» Jimeno Jurío (1987: 56): «Casilla construida en el campo con muros de piedra y carácter estable, para refugio de gentes, o contigua a un corral de ganado lanar para cobijo del pastor.»

Voz bien documentada en la mayoría de los lugares del valle. Así en Burgui: «... una pieza en el termino llamado gar çiateña q. afructa de la una parte con pieca de miguel de arburu y de la otra parte con pieca de domingo periz y con pieca

de bartolomeo uztarroz y con otros canpos Concegiles, con su *cabaña* y gera...» (1562.12.07: Bur. pp.); «Cabaña Balbutxarra» (Bur., cartografía EAT), «Cabaña de dicho Garate» (1910.09.19: Bur. jgvr.), «Cabaña de Isidro Urzainqui» (id.), «Cabaña de Matias Lopez» (id.), «Cabaña de sinco» (id.), «Cabaña Cantero» (Bur. Glaría); «Cabaña de Mariano» (Bur. Tolosana); «Cabaña del boyero» (Bur. Tolosana). En Garde, «el çerro con su Cabana y Sitio de hera» (1670.04.14: Gar. 49.pro). En el *Libro de Abolengo* de Isaba: «Cabaña» (Izb. abl. 40) y «Sitio de Cabaña» (id. 137). También recogida de labios de nuestros informantes: «Cabaña de Ortiz» (Izb. Tolosana). En Roncal, «Cabaña» (1735, Err.). En Uztárroz, «hacia la Cabaña de Lutoa» (1806: Uzt. abl. 551); «una cabaña de Julián Marco» (Uzt. Landa); «la cabaña de la Pocilga» (id.); «Cabaña de la Polcilga» (id.). En la cartografía EAT correspondiente a Vidángoz «Cabaña de Algarra», «Cabaña de Ambrosio», «Cabaña de Aristu» (también informada por don Crisanto Pasquel), «Cabaña de Aroch», «Cabaña de Bernabé», «Cabaña de Bomba», «Cabaña de Fuertes», «Cabaña de Kostiol», «Cabaña de Labari», «Cabaña de Mendigatxa», «Cabaña de Navarro», «Cabaña de Pasquel», «Cabaña de Paxapan», «Cabaña de Salvoch».

También se cita este genérico en lugares externos al valle; así en un documento roncalés referido a Santa Engracia (vasc. *Santa Grazi*, Zuberoa): «se habia procurado por las Justicias del valle, contener á sus naturales y que no pasaren por los límites de este reino procurando guardar sus términos y que teniendo la noticia de que los pastores de *las cabañas de Pista* y otras internaban en los términos del Valle suplicante hasta el agua vertiente, alegando tener orden para ello de dicho Conde, lo que no se creia por el valle, suplicandole este mandase á dichos pastores, se contubiesen y no escediesen de los límites de los mojones que demarcan la separacion de Jurisdiccion p[ar]la que por este medio se logre la mayor paz y quietud» (1735, jgvr.).

En Ansó existe el topónimo «Pueyo de Cabañas» (1765, Ansó), ya citado en un documento titulado «Confirmación del Privilegio de 1272 y la franqueza de la dotación del termino de Anso». El documento de confirmación es de 1585 y, como se lee en el título, se supone copia del privilegio original de 1272 (Ansó, doc. 223/3):

«Manifestum sit omnibus quod nos Jacobq Dei gra. Rex Aragonum et Regni Maioricarum Comes Barchinonae et Vrgelli ac Dominus Montispesulani Attendentes quod vos fideles nri. homines de Anso estis plurimis necessitatibus aggrauati et coetera quae hic nonponuntur vsque ad hanc clausulam Praeterea damus vobis et uris successoribus plenam licentiam et potestatem quod cum bestiariis et ganatis vris intretis et pascatis in terminis de forcala et de *cabañas* et in Sierra sancti Thomae vsq. ad Sagarra sicut aquae vertunt et reclusa Allarat et Estiviella Tortiella Soyestoqui, Pietraficha el rigo de Loxarito con La yxandoya Maqueran Sabugar el clamon del Garrinyolar el Campo redonno camon luengo

Gorriñga Soroa Aguatorta Astanes Conyzarra Aspeçoriza Estiua vsg. ad Aliuy Guarrinza et Orist Ayensal, Aunzate cum montibus costis siluis et cum omnibus alijs pertinentijs ad prædictos terminos et loca pertinentibus vel debentibus pertinere...»

Las cabañas solían ser generalmente de madera, mucho menos consistentes que las bordas; construidas estas en piedra. En este sentido, don Justo Baqué explicaba que una cabaña es parecida «a una tienda de campaña; hecha con palos y tierra (tascas); era un cuadrado de tierra y entre punta y punta una *bizkarra*.» (Izb. Bake).

La proliferación de este tipo de edificaciones debió mover a que en las llamadas «Ordinaciones Reales de la Villa y Valle de Anso y Lvgar de Fago hechas mediante comision real» se prohibiera expresamente el uso de la corteza de abeto para la construcción de estas cabañas (1695: Ansó, doc. 223/7, núm. 5): «ORDINACION CVIII: Que ningun vezino de la valle lleve los lechones por las heras y montes sembrados, ni en la dicha Villa, ni Lugar tener las bacas betelleras, ni en los puertos hazer *cabañas* con cortezas de abetes. (...) Y q. ninguno pueda hazer en los puertos la *cabaña* de corteza de abete, en pena de sesenta sueldos por cada vez que fuere visto, o hallado, aplicaderos al comun de la Valle.»

Cabañizo. Esta variante está muy extendida en la toponimia de Roncal. «Cabañizo» (1836, Err.); «Cabañizo de Pascual Barace» (Izb. abl. 47); «un Cabañizo de sembradura de ocho rovasas» (1836, Err.); «el Cabañizo de dozola» (1666.09.10: Gar. pro.); «Pueyo del Cabañizo» (1724, Gar. NTEM); «Mas tiene otro Cabanizo abajo de Arrondoa senda que pasa a Itoleta» (1850, Gar. abl.); «Cabanizo en Cru-chillaga» (id.); «Cabanizo llamado Bizcarza» (id.); «Cabanizo llamado Sansuañe» (id.). || var. **Cabañeso.** «E de hay adelante otra + en una peña al extremo de Un cimiello. E passado el *cabañeso* otra + en Una peña, y mas adelante otra + en Un cantal cerca tierra» (1523.09.12: Bur. jgvr.).

Cadena. La Casa de la Cadena es el lugar donde se establece el puesto de peaje para los pagos de los derechos de mercadería. En la documentación de EAT: «la Cadena» (Bur.); «la Cadena vieja» (Bur.).

Calle. Azkue en su diccionario explica (s. v. *Erronkari*): «pueblo y aún valle del Roncal, *village et vallée de Roncal*. Sus vecinos llaman *kallesak*, ‘ruanos’, á los de este valle, como son también llamados los Suletinos de Santa Engracia. Parece que este nombre no es otra cosa que un apodo extraño tomado de ‘calle’. *Les populations voisines appellent ‘Kallesak’, ‘habitants de la rue’, les habitants de cette vallée, comme sont apellés aussi les Souletins de Sainte-Engrace. Il est probable que ce mot n’est autre chose qu’un sobriquet étranger, venant de l’espagnol calle*».

Calleja. «Calleja a la Ermita de San Julian» (1984, Izb. abl. 8); «Calleja a San Julian» (1984, Izb. abl. 1); «Calleja acia la Casa de Bautista Amigot» (1984, Izb. 69); «Calleja Belena o calleja» (1984, Izb. 86, 233); «Calleja desde la Casa de Bautista Amigot» (1984, Izb. 101); «Calleja para Urruscuetta» (1984, Izb. 49); «Calleja que

se dirige a la Ermita de San Julian» (1984, Izb. 8); «Calleja que tira a» (1984, Izb. 39); «Calleja que vaja por» (1984, Izb. 35); «Calleja a San Julian» (1984, Izb. abl. 1); «calleja a la Ermita de San Julian» (1984, Izb. abl. 8); «calleja acia la Casa de Bautista Amigot» (1984, Izb. abl. 69); «calleja desde la Casa de Bautista Amigot» (1984, Izb. 101); «Belena o Calleja» (1984, Izb. abl. 86); «Calleja que vaja por Urruscuetta» (1984, Izb. abl. 35); «Calleja que tira a Urruscuetta» (1984, Izb. abl. 39); «Calleja que tira para Urruscuetta» (1984, Izb. abl. 49b). || *Callejuela*. «la callejuela o subida a Urruscuetta» (1984, Izb. 53).

Cantonada. Esquina: «la cantonada de la calle de barricata» (1619.08.24: Urz.).

Casa. La casa, en muchos casos, supera el mero recinto comprendido entre las cuatro paredes de la vivienda y adquiere un valor superior. Parte de la casa son también los huertos que la rodean, sus casales, bordas y eras, en definitiva, todos sus dominios. Los propios linajes de los reyes se citan a menudo refiriéndose a la casa de la que provienen. El Señor de Béarn poseía el título de Senhor de l'Ostau («Señor de la casa»; cf. vasc. *etxeoko jauna*) entendiéndose la casa como sinónimo de señorío³. La casa tiene su nombre y este la distingue de todas las demás⁴. || **Otras variantes:** *Casero*. «Martin de montes Cassero» (1676.11.26: Bur.). *Caseta* (1836, Err.; Izb. abl. 4, 42); «Caseta de Pedro Vicente Arregui» (Izb. abl. 46); «una caseta que sirve de Caballeriza y pajar» (1836: Err.); «la caseta de Juan Miguel Surio» (Gar.); «una caseta» (1984, Uzt. 40). *Casica*. «Una Casica que la dicha otorgante dice que tiene en Villa de garde» (1661.02.02: Gar.). *Casilla*. «una Casilla que la dha. bortiri tiene en la dha. Villa y parte llamada en el barrio de yriburua» (1661.03.07: Gar.).

Casal. «Casal, lo que se tenía antes para guardar paja y enseres» (Bid. Paskel). Los casales están generalmente cercanos a la casa y pueden estar caídos; generalmente se trata de corrales o pajares que dan servicio a la casa y son denominados con el nombre del dueño o del lugar donde se encuentran localizados: «el casal Caydo de p.o elicalde» (1644.08.15: Bid.); «el Casal de Mendigacha» (1892: Bid 66.); «un casal en el huerto» (id.); «un casal en la calle de San Miguel» (id.); «un casal en las eras de abajo» (id.); «un casal Junto al camino de las eras» (id.); «Casal llamado La Primicia» (id.); «Casal y huerto de Mendigacha» (id.).

3. Brunel y Brunet (2009) recogen varias variantes: *Senhor de l'ostau* (documentado en Morlaàs), *Senhor de la mayson* (en Oloron) y *Senhor de la maison* (en Bagnères).

4. Tanto en mi tesis doctoral como en diferentes artículos (Lopez-Mugartza 1996-97 y 2008a y b) he tratado este tema; también se acaba de publicar el libro *Erronkaribarko etxeak / Las casas del Valle de Roncal* de recogida *oiconímica* que hemos realizado en Roncal bajo el patrocinio de la Casa de Juntas del Valle y de su Oficina Técnica de Euskera. En ellos encontrará el investigador los nombres propios de las casas del valle de Roncal.

Casalenco. Cf. Vedado y Betatu. Los *casalencos* son términos vedados a los ganados durante ciertas épocas del año. Idoate (1977: 104) recoge el término vasco *etxaletatua*: «los boyerales y vedados casalencos (*echaletatúa* en 1576 según Blas de Burdaspal)». En NTEM se ha sugerido que se trate de un error de lectura por *etxabetatu* (vedado de la casa); parece lógico; con todo, la afirmación no viene validada por la consulta del documento original.

En cualquier caso, *etxemendia* (y su forma evolucionada *etxamendia*) es otro nombre utilizado para denominar el término *casalenco* en el euskera roncalés. En la lectura que hace Alli (1989) del recorrimiento del *panificado*, documento que se supone copia de un original que data en 1345, recoge esta voz: «E Royçu sera jurrgado de do los dos rios que caen el vno de Belay y el otro de Burgui-chemendia...». Idoate (1977: 204-5) retrasa la fecha a 1427 y lee su copia de esta manera: «Erroyzu sera juzgado de dos los dos rios que caen el uno de Balay y el otro de Burgui-Echemendia...». En otro lugar: «Rio de Burgui-Echamendia» (1427.06.15: Uzt.; Idoate, 1977: 202). El término *casalenco* aparece repetidamente en la documentación: «los vedados términos casalencos» (1441, Gar.); «el vedado casalenco llamando de Izeiluzea» (1749, Izb.); «el Vedado Casalenco llamado de Yzeiluzea» (1750, Izb.); Vedados boyerales (1634.09.16: Urz., Idoate 1977: 308).

Caserío. «El Caserío de Burdaspal» (1896, Bur.).

Castillo. REW 1745: «Schloss». Palay (s. v. *casterà*): «Ancien camp ou motte féodale»; Irigoien (1996: párrafo 28), Grosclaude (1992: 81) y Ubieto (1972: 74 y ss.) citan muchos ejemplos de época medieval, lo que nos da la medida de lo extendido que está este *oicónimo* genérico en la toponimia pirenaica; cf. asimismo, Coromines (1970: 164), Dauzat (1980: 55): «*Castets (Casteigs), castell > castèth*» y Kuhn (1936: 78, 200): «*castiello*».

La toponimia menor recoge abundantemente este genérico. Así, Echevarria (1996: 526) señala que el genérico está extendido en Carranza e incluso en regiones en las que, como Cantabria, tal construcción no es típica: «se refieren aquí a puntos fuertes, pequeñas fortalezas y torres medievales, y, a veces, a fortificaciones más modernas». Siguiendo a López de Guereñu (1962: 191) recuerda que lo mismo ocurre en Álava donde en su toponimia menor se recoge abundantemente este genérico.

Con todo, no es necesario que en la actualidad haya ningún tipo de resto de un antiguo castillo. En el caso de Isaba, don Justo Baqué señala que El Castillo es un «altico, un *cocote*». Estos lugares elevados eran utilizados desde la antigüedad prerromana como lugares de vigía, defensivos o sagrados, de ahí que en la cima de muchos montes se encuentren restos de edificaciones que se corresponden con estos usos. Generalmente, corren mejor suerte las ermitas dedicadas a los santos que protegen el territorio que el monte domina (cf. en

Burgui, la ermita a la advocación de Nuestra Sra. del Castillo⁵), quedando, en el mejor de los casos, tan solo el recuerdo de los edificios que fueron dedicados a otros usos. En otros casos, ni eso; don Manuel Labairu explica que no siempre hay un castillo, ni se tiene recuerdo de él, en aquellos lugares así denominados: «*El Castillo* llaman a un monte. Por qué le llamarían *El Castillo*, no lo sé; pero no hay ningún castillo en el pueblo» (Uzt. Labairu).

Por lo que respecta a Isaba, se cumple que El Castillo es un lugar que parece adecuado para instalar una edificación de defensa; don Justo Baqué nos informa de que este lugar se sitúa «detrás de la Casa Grande; ahí tenían nidos de ametralladoras, cuando la guerra, los militares.» Así pues, por lo general los castillos se sitúan en el término de la población y la protegen, pero también existen lugares llamados «castillo» en lugares más alejados: «*El Cerro del Castillo* está arriba en el puerto; donde *El Común de Larra* cerca del refugio; donde está la famosa piedra de afilar los cuchillos.»

El Castillo es término común y está presente en la cartografía de Vidángoz, Roncal, Isaba y Urzainqui (EAT). En Garde: «el castillo biejo llamado de Pintano» (1634.09.18: Gar. lr.); «el Sitio de Castil Pintano» (1749.06.22: Gar. jgvr.). En Isaba, en el *Libro de Abolengo*: «el camino al castillo» (1828: Izb. abl. 76); «Sitio que llaman del Castillo» (id. 76, 86). En el catastro: «El Castillo» (1892, Izb.). En los documentos notariales: «Castillo pintano» (1621.10.23: Izb. hgm.). En boca de nuestros informantes: «el castillo Bidixal» (Izb. Anaut-Tapia); «el Cerro del Castillo» (Izb. Bake). En Roncal: «Mas en Aspea debajo del Castillo un huerto cercado de pared y Peña, que afronta por la parte que mira á la Tejería y por bajo con Riacho» (1836, Err. abl. 122). En Urzainqui: «La Ingruña está en *El Castillo* por arriba; encima, en la Zakarda.» (1993: Urz. Nekotx).

Cerco. Cf. Cerrado. Según Ana Mari Zabalza de Burgui, se llama «cerrado» pero era «cerco». En Burgui: «el Cerco de Ganaré» (Bur. Zabalza-Elizalde); «el cerco de Un Pedro» (id.).

Cerrado. DRAE (s. v. *cerrado*): «9. m. cercado, huerto con valla. 10. cercado, tapia». Según López de Guereñu (1958: 224), en Álava un cerrado es una «huerta tapiada al lado de la casa».

En Burgui: «Cerrado de Arjuri» (1710, Bur. NTEM); «el Cerrado de Graçiosa Lopez» (1662.08.15: Bur. pb.); «mas un cerrado en la parte llamada badulate» (1676.10.20: Bur. pro.); «un poço en el çerrado» (1662.12.13: Bur. pb.); «mas sobre una pieza y zerrado» (1661.02.28: Bur. pro.).

5. «la hermita de nra. sa. del Castillo de la V[ill]a» (1648.06.08: Bur. pb.); «la hermita de nra. sa. del castillo della» (1650.07.17: Bur. pb.); «la hermita de nra. senora del castillo» (1654.09.22: Bur. pb.). En Roncal, además, «la basílica del Castillo» (1836: Err. abl.) y «la Virgen del Castillo» (id.).

En Isaba: «debajo del Cerrado de Arraco» (1984, Izb. abl. 179); «el cerrado de Arraco» (id. 1, 179, 261, 262); «Junto al cerrado de Arraco» (id. 261); «el Sitio del Sobredicho cerrado» (id. 261); «Pieza propia con el nombre de cerrado» (id. 6). Según informa don Justo Baqué hay varios cerrados en Belagoa: «Txoromilo, Izalzu, Isaroiá, Seisaderra y El Ordial». En Belabarze: «Belozkarre» (Izb. Bake).

En Uztárroz: «Belzunce Soroa un cerrado de tres robadas» (1984, Uzt. abl. 265); «el cerrado que llaman de Hilarión Hualde» (id. 3); «pieza de Justo Perez que llaman el cerrado» (id. 273).

Cimiterio. En DCECH (s. v. *cementerio*) se aporta el dato de que la primera vez que se documenta esta voz en un romance de la Península es, precisamente, «cimiterio»: «Tomado del lat. tardío *coementērium* id., y éste del gr. κοιμητήριον ‘dormitorio’, derivado de κοιμᾶν ‘acostar’. 1ª doc.: *cimiterio, ciminterio...*» Andolz, citando a Tilander, recoge «cimiterio» como voz del aragonés. También Iribarren cita una variante cercana en el valle de Erro: «cimitorio». Según este autor, esa misma voz es utilizada en Astráin y en el valle de Erro para nombrar al atrio de la parroquia, ya que, según explica: «antiguamente se hacían los enterramientos en los atrios o pórticos de las iglesias».

Jimeno Jurío (1987: 78) cita *cimiterio* como voz de Tafalla: «*Çimiterio de Santa Maria* (1345); *Çimiterio de la villa* (1569); *Cimiterio de la iglesia parrochial de San Pedro* (1570)». Como se desprende de este último ejemplo los enterramientos se hacían en el espacio de las iglesias. En efecto, desde la Edad Media vemos que los cementerios suelen recibir el nombre de la iglesia del pueblo, ya que en ellas estaban emplazados. Con el tiempo, tan sólo los personajes principales se enterrarán en el interior de las iglesias, los demás se deberán contentar con ocupar el espacio exterior de las mismas. Posteriormente se trasladarán a otros campos considerados santos fuera de la población.

La voz «cimiterio» aparece frecuentemente en la documentación antigua de Roncal, en Garde: «Cimiterio de s[eñ]or santiago de garde» (1602.07.08: Gar.). En Burgui: «el cimiterio de Sant pedro» (1627.03.16: Bur. Ir.); «el çimiterio de la parrochial del Sr. san pedro» (1642.04.09.b: Bur. pb.). En Roncal: «el cimiterio de la parroquia de la dicha villa» (1613.09.23: Err. Ir.); «el cimiterio del Señor Sant esteban mi patron» (1617.11.18: Err. pre.); «el cimiterio de Sant esteban» (1652.02.21: Err. Ir.); «el cimiterio de Sant esteban» (1653.03.16: Err. Ir.); «el çimiterio de la abocacion del glorioso san esteban justo martir» (1660.08.27: Err. pro); «el cimiterio de san esteban» (1663.06.25: Err. pro.).

En Isaba: «Cimiterio de señor san cipian» (1564.11.25: Izb. hg.); «Cimiterio dela ygl[esi]a parro[chi]al de señor sant çipian» (1566.03.22: Izb. hg.); «Cimiterio dela ygla. parro.al de señor san ciprian» (1567.02.28: Izb. hg.); «Cimi[teri]o de laygla. parro.al del dho lugar ques de la bocacion del sanciprian» (1567.04.06: Izb. hg.); «Cimiterio dela yglia parrochial de la d[ic]ha Villa» (1567.07.05: Izb. hg.); «Çimj[teri]o de la ygla. parro.al de señor san çiprian» (1568.07.16: Izb. hg.);

«Cimi[nteri]o de la yg[lesi]a parroquial del lugar deysaba ques de la abdoca[ci]on de san ciprian» (1572.08.17: Izb. hg.); «Cimjterio de señor sant ciprian de la billa de yssaba» (1581.05.27: Izb. mp.); «Cimiterio de la ygla. parro.al de la dha villa ques de la advoccion del Señor san ciprian» (1582.03.10: Izb. hg.); «Çimj.o de señor sant çipriã» (1600.10.09: Izb. hgm.).

En Urzainqui: «el cimiterio de la dha. yglesia parroquial» (1658.01.05: Urz. pro.); «el cimiterio de senor san m[art]jn.» (1596.04.19: Urz. mp.). En Vidángoz: «mas un guerto bajo el Cimiterio» (1668.03.20: Bid. pro.); «debaxo del Çimiterio de la parrochial della» (1652.04.12: Bid. pb.).

Ciminterio. «el ciminterio de sant esteban» (1642.11.20: Err. Ir.). || **Cemeterio.** «Cemeterio de la Iglesia parroquial» (Izb. abl. 139, 142, 143b).

Chaminea. «la Chaminea» (1664.03.14: Urz.). En Aragón, cf. Andolz (s. v. *chaminea*): «sust. fem. (Aragüés del Puerto, Echo) chimenea; ocupa aproximadamente la mitad de la cocina».

Corral. Cf. Artega, Rancho y Casal. En el *Libro de Abolengo* de Garde se iguala corral y casal: «un casal o corral en el Barrio de Bajo la Plaza» (1984, Gar. abl. 52). Txomin Peillen en información personal explica que *korrale* es palabra extendida en el euskera de Santa Engracia en Zuberoa. Se aplica para denominar a los cerrados que se construyen para reunir a las ovejas, a modo de redil. Incluso existe el verbo **korralatu* ‘meter o tener en el corral’; así «ardiak korralatzen dira»; esto es, «las ovejas entran en el corral». Según Arturo Galé de Roncal cada casa solía tener en las eras «su corral y en los montes barbaridad; por ejemplo, El Corral de Eletxako que será ‘casa pequeña’» (Err. Galé).

Es voz común en todo el valle:

En la documentación antigua de Burgui: «el Corral de la villa» (1605.05.15: Bur. hgm.); «el corral que en dha. sierra esta de Martin herlanz Vez.o de dha. Va. de Burgui» (1669.09.26: Bur. pb.); «Corral de Domingo Vicente oria» (1675.01.07: Bur. pb.); «la endrezera del Corral llamada de Jaime» (1750.06.07: Bur. jgvr.); «el corral llamado de Jayme de la Villa de Nauasques» (1750.06.08: Bur. jgvr.); «la endrecera del Corral llamado de Jaime» (1778.10.05: Bur. jgvr.); «la Endrecera del Corral llamado de Jaime» (1778.10.06: Bur. jgvr.). En el archivo de la Junta General del Valle de Roncal: «la esquina del Corral de Bayber» (1910.09.19: Bur. jgvr.); «la trasera del Corral de Fermin Eguinoa» (id.); «una hoya frente al Corral de Lorro» (id.).

En Garde: «un Bortal con su Borda Corral y era» (1711.05.04: Gar. jgvr.); «otro vortal con su Borda era y sitio de corral» (id.). En el *Libro de Abolengo* de la villa: «Corral de Manuela Urzainqui» (1984, Gar. abl. 33); «Corral de Pedro Manuel Urzainqui» (id. 4); «Casa o Corral que fue de Domingo Gayarre» (id. 5).

En Isaba: «Corral» (1984, Izb. abl.1, 5, 46, 186); «El Corral de la Villa» (id. 39); «corral de Piedra y Hera» (id. 272). Don Justo Baqué informa sobre cuáles son los corrales de la villa de Isaba, que son nombrados con el nombre o sobre-

nombre del dueño de la casa: «La Kuntxa, Americano, Francisco Mayo, Txibarro, Estornés, Baistero, Anzaia, Sandí, La Miguela, Jualanda, Bolant, Gixon, Portillo, Txarranko, Esparz, Matiasandi, Ferminico, Txarrailico, Marengo, La Cooperativa, Amigot, Pedromarco, Algarra, Kintxo, Bailón, Rafaelico, Vidal, Luceno, Caxau, Tomás Luesia, Paleticas, Juan Pito, Intxa, Mergue, Ayuntamiento, Sandunga, Beltxa, Angelanso, Malarrés, Poio, Labaire, Sansón, Pelakaxas, Txapel, Mantetas, Gastetx, Graxa, Gabriel Sanchez, Lloro, Lujea, Tomasiderra, Istupa, Anselmico, Karrika, Garatxandi, Mayo, Panadería, Karallot, Sabuki y Katalingarde.»

En Roncal: «un Bordal con su Corral Borda y hera y sitio de otra Borda» (1836, Err. abl. 24); «hera y Corral cubierto» (id. 239); «un bordal con su borda Corral y hera» (id. 53); «unos campos con su Borda Corral y hera» (id. 91); «Anzaca un Bordal con su corral» (id. 21);

En Urzainqui (Auto de la mesta de la valle de Roncal año 1648): «En la villa de urçainqui y en la Junta y mesta de ganaderos de la valle de Roncal a los quinze dias del mes de Sep.e de mil Ses.tos quarenta y ocho años estando Juntos los Señores alles. de la dicha mesta que son los Señores Sebas.n argonz alle. de la villa de urçainqui p.o mancho alle. de la villa de ysua pasqual mayo alle. de la de Roncal alles. de la dihcá mesta quienes en Continuaçion de la Costumbre uso y posesion q. tienen tubieron la dicha mesta a la qual y *Corral* que para este efecto tiene la dicha valle trajeron las Reses mostrencas que cada uno tenia en sus Rabaños de donde mediante Juram.to que Cada uno hizo sacaron las Reses q. en el dicho *Corral* allaron en su señal y marca y enComienda...» (1648.09.15: Urz. Ir.). En el *Libro de Abolengo*: «sitio de Borda Corral y era» (1984, Urz. abl. 31). Cartografía de EAT: «Corral del Organista».

En Uztárroz (*Libro de Abolengo*): «Corral para ganado de carnicería» (1984, Uzt. abl. 540); «una pieza de diez juadas con su borda, corral y era» (id. 177, 178).

En Vidángoz (Cartografía EAT): «Corral de Diego» (Bid.); «Corral de Lengorna» (Bid.).

Corsera. vasc. *kortsila*. Estornés Lasa (1985: 388) explica el significado de esta voz: «Campos y terrenos alrededor de un pueblo o de un perímetro dado alrededor de él». Iribarren (s. v. *cosera*): «Llaman así a los campos y terrenos situados alrededor de un pueblo y dentro de un perímetro que señalan las ordenanzas a efecto de pastos (Roncal). Terrenos donde pastan los bueyes (Roncal). Por extensión las inmediaciones de un pueblo (en Mérida llaman a estos terrenos *cosera*)». Yanguas en su diccionario (s. v. *corseras*): «Término señalado o aplicado a cierto objeto. Solía entenderse por el territorio de la jurisdicción de un pueblo. El concejo de Tafalla decía en 1157, después de señalar los términos donde no debía pagarse homicidio, que el rey Don Sancho que edificó la villa le había dado los fueros «et istas Corseras que sunt scritos in ista carta». También se llamaba *corsera* al campo de batalla señalado para los que se batían en desafío: «si

fidalgo alguno hobiere á combatir, sobre reptamiento de su cuerpo, et el cabaillo isiere fuera de las *Corseras*, débenlo descender del cabaillo et ponerlo de pie en el campo.» DRAE (s. v. *cosera*): «de *coso*; del lat. *cursus*, carrera».

Don Justo Baqué explica que las *corseras* «son un trozo lo más cerca del pueblo, alrededor del pueblo, con algo de monte, que se reserva para la cabrería cuando parían. Llegan a juntarse hasta cuatrocientas cabras. De cada casa suele haber una cabra y una cría. Solo hay paso para agua y suelen tener unos trescientos metros de anchura. Hay varias corseras: Isaroia, Izalzu, Txoromilo, Belozkarre, Igordoia, Anaberroa, Belauseisa. Si has andado por Ansó habrás oído Casalenco que es lo mismo pero es la manera que tienen de nombrarlo los ansotanos» (Izb. Bake).

En Burgui: «Las Corseras: Pajar en las Corseras» (1896, EAT).

En la documentación antigua de Roncal: «Ittem mas arriba en Cien pasos se puso otro mojon con Cruz y tes[tig]los y este mojon debide el mojon de las Corseras y el Vedado grande y se sigue al delante dho. recorrimiento» (1672.01.04: Err. pro.); «las Corseras de la parte del bedado Grande» (1672.04.20: Err. pro.); «el bedado chapardoya y el castillo y corseras» (id.). En el *Libro de Abolengo* de Roncal: «la Corsera y de la Cañada» (1836, Err. abl. 7).

En Garde: «Itten un canpo en Salamone de senbradura de dos Robos de trigo afrontada con la corsera y campo en de domingo duriz» (1659.10.10: Gar. pro.); «la muga de las Corseras» (1675.12.30: Gar. pro.).

En Isaba: «un pedaço de pieca y eredad de tierra blanca de pan traer [...] situada en las corseras de la dca. Villa y en la parte y endreçera llamada crucegaga» (1584.03.27: Izb. hg.); «en la parte llamada Landaburua termino y Corsera de la dga. villa que El un pedaco El de vaxo se affruenta con los Rios de belabarce y El Rio mayor y El otro pedaço con pie[ç]la de petri baraçe y de petri conget y con otra pie[ç]la de vos El dgo. comprador» (1588.10.08: Izb. hg.); «en la parte llamada belabarsaysa y en la corsera» (1589.03.23: Izb. hgm.). En el *Libro de Abolengo* de Isaba: La Corsera (Izb. abl. 19); «los Yermos de la Corsera» (id. 91); «la Corsera de Arramandurieta» (id. 209, 435, 445); «la Corsera de Chorimilo» (id. 107, 550b); «la Corsera de Landaburua» (id. 229, 355); «la Corsera del Bedado de Chorimilo» (id. 287).

En el *Libro de Abolengo* de Urzainqui: «la Corsera o Saisa otro huerto» (1802, Urz. abl.18); «la Corsera ó Saisa» (id. 33); «Lecea o Corsera» (id. 185).

En Uztárroz: «fuera de la Saisa de las Corseras» (1652.06.04: Uzt. lr.); «En Irigoine Saisa o la Corsera (Saisa de Irigoine o Corsera)» (1806, Uzt. abl. 18); «Irigoine Saisa o la Corsera» (1806, Uzt. abl. 18, 42, 435); «La Corsera de Irigoine» (id. 346); «la corsera de la parte de usía comprado a la Villa por Vía de tasación y remate de candelá» (id. 11); «Artaquia una pieza dentro de la corsera» (id. 511). **Cosera.** «Una huerta en el termino de Belcox [...] que afronta por saliente con Cosera» (1600, Gar. pb.).

En la documentación antigua de Roncal: «En la Villa de Ysaba y en Junta de la valle de Roncal que llaman de san Julian [...] se allaron a dar parte y cuenta de las paçes Y entrega de las Vacas que de feudo da a la dha. V[all]e la Valle de Bereton [...] Posdatum en la mesma Junta dijeron que A Instancia de la Villa de Roncal por los Reparos que pretiende haçer en las Goteras y puentes [...] esta obligada la dha. Villa de Repar[ar] a su costa la obra de las Goteras en cumplim[ien]to de çierto pedaço de termino para *coseras*» (1650.07.14: Err. pb.).

En Garde: «los bedados y Coseras» (1646.04.20: Gar. jgvr.); «los Vedados y Cosseras son propios de cada Villa» (id.). En el *Libro de Abolengo* de Garde: «Cosera y Bedado de Urrutia» (1850: Gar. abl. 12); «Zalamone y Cosera» (id. 1); «campo en la Cosera Alta que afronta con campo de Felix Sanz de media Robada y bedado de Urrutea» (id. 82); «la Cosera Alta que confronta con Rio Cosera, Bedado de Urrutea y es de cinco robadas» (id. 25); «la Cosera Alta» (id. 30.abl); «la Cosera baja» (id. 5); «campo en la Cosera Baja» (id. 14); «un Campo en la Cosera Baja» (id. 20); «la Cosera baja llamado Zalamone» (id. 31).

Cubierto. DRAE (s. v. *cubierto*): «9. Techumbre de una casa u otro sitio, que cubre y defiende de las inclemencias del tiempo». Se llaman así a las edificaciones que tienen algún tipo de techo o tejado; precisamente a este último tipo de techumbre se le denomina así porque su cubierta está hecha de tejas: «Mas una Guerta Zercada de Pared à Cal y Canto, con *cubiertas de texas*, y pegante a su dha. Casa por la parte de las eras» (1711.05.04: Gar. eliz.). En Burgui: «Cubierto junto a la yglesia parroquial» (1861.04.20: Bur. jgvr.). En Roncal: «Mas en Torreguiblea á la introduccion para Arancóa un campo de tres rovasdas con su *hera y corral cubierto*, que afronta por la endrecera acia el Barrio de Arana con campo y huerto de Jose Mariano Javala, por arriva con huerto de Domingo Sanz, por vajo hacia el rio con campo de los sucesores de Pablo Mancho y Antonio Urzainqui, por el lado de San Miguel con los de Don José María Anaut y Manuel garijo, y por el que mira á Errigorría con el de Antonio Urzainqui» (1836: Err. abl. 239). En Ansó, 1551: «Selva y Cubierto de Leynsola».

Cubilar. Cf. Ola y Xasgu. Del lat. *cupilem*, **cupilare*. En Vidángoz, «El Cubilar de Ekermurea» (EAT). En Ansó, «Cubillarola» (EAT). Aunque en la cartografía de Santa Engracia (Zuberoa) recogida en EAT se da el nombre de «kaiolar» (escrito así, con grafía vasca) a algunos de los cubilares del puerto, esta voz no se ha utilizado nunca en euskera suletino. Txomin Peillen (en Lopez-Mugartza, 2008a: 217; 247, ed. dig.) nos recuerda que «cayolar» es voz francesa: «gure artzainek santa sekulan ez eta beste santetan erabili ez dutena». Una palabra que nuestros pastores nunca han utilizado pero que los mapas montañeros recogen en sus sucesivas ediciones. La forma original para la construcción incluida en el cubilar sería *olha* o *txabola*. Pero el concepto de cubilar, «olhalte» en euskera, es más amplio y dispone también, además de una edificación o borda (*olha*), su parte de tierra y pasto.

Cubilletro. Nombre que daban los de Navascués al lugar fronterizo con Burgui, llamado Orbaisti u Orgaisti: «Item desde dho. mojon se continuo por la misma Idea de Cerro y Aguabertiente hasta el paraje que llaman los de la Villa de Nauasques *el Cubilletto* y por los de Burgui Orbaisti en donde entre un matorral de Bojes se encontro un mojon» (1750.06.08: Bur. jgvr.) «Iten desde el preced. te Mojon abiendose continuado con Igual idea q. hantes por el cerro y agua vir-tiente hasta el sitio o paraje q. llaman los de navasques *el Cubilletro* y por los de Burgui orgaisti» (1778.10.06: Bur. jgvr.); «el parage llamado por los de Nabascues *el Cubilletro* y por los de Burgui Mellua (en medio de que en dicho recorrim.to anterior se nombra Orgasti)» (1789.10.28: Bur. jgvr.).

Cubilea, kubilea. En el catastro de Vidángoz: «Cubilea» (1892, Bid. cat. 2, 15, 16, 17, 25, 60); «el partidero del Camino a Cubilea y Bilichea» (id. 66); «regacho que baja de los campos de Patricio Gayarre de Cubilea» (id. 66); «Otra heredad en Cubilea (la de arriba)» (id. 67); «Otra en el mismo término de Cubilea abajo» (id. 67).

E

Era. Las eras tomaban el nombre de las casas. Arturo Galé de Roncal explica que en el monte «había cantidad de eras: la borda con su era al lado, por ejemplo, *Corral de Billox* y la *Era de Billox*. Subiendo, en Kunbieta hay dos o tres eras seguidas que se ven muy bien aún; y había como calzadas; o sea, que lo tenían empedrado, los caminos los tenían bien preparados y se arreglaban mucho» (Err. Galé).

Ermita. En el corpus de EAT, Roncal: «Ermita de Nuestra Señora del Camino» (Bur.). En Garde: «ermita de Zuberoa» (Gar.). En Isaba: «Ermita de Santa Ana» (Izb.) y «Hermita de Belen» (id.). En Roncal: «Ermita de Nabarzato» (Err.). En Urzainqui: «Ermita de San Miguel» (Urz.). En Uztárroz: «Ermita de San Juan» (Uzt.). En Vidángoz: «Ermita de Nuestra Señora» (Bid.). En el *Libro de Abolengo* de Isaba: «calleja que se dirige a la ermita de San Julian» (Izb. abl. 8); «la ermita de San Julian» (id. 4); «la hermita de Belen» (id. 575).

Don Justo Baqué añade otras ermitas del valle a la lista: «Además de la que nombras había otras, como la ermita de Santa Ana de Arrako, cerca de Sarastoa; la ermita de Idoia, la de Belen y la de Santa Ana. (...) En Isaba, Idoia, cerca del pueblo Txorronkia con Belén, Santa Ana en Arrako y San Julián. En Urzainqui San Salvador y Santa Bárbara. En Uztárroz, Santa Engracia y San Juan (creo que están caidas); en Roncal, Nabarzato, en el monte, y la Virgen del Castillo en el pueblo; en Garde, la Virgen de Zuberoa y en Burgui la Virgen del Camino» (Izb. Bake).

En la documentación antigua de Burgui, «la hermita» (1749, Bur. jgvr.); en otro documento mucho más reciente: «la hermita de la virgen del camino» (1910,

Bur. jgvr.). En la documentación antigua de Garde: «la hermita de n[uest]ra S[eñora] de Suboroa» (1659, Gar. pro.); «la d[ic]ha hermita» (1666, Gar. eliz.); «los patronos de la hermita» (1672, Gar. eliz.); «la hermita o vasilica» (id.); «hermita de Sn Miguel» (1861, Gar. eliz.). En la de Isaba: «hermita de San Julian» (1565, Izb. hg.); «hermita de nra señora deydoya» (1602, Izb. mp.); «la hermita de nra señora de ydoya» (1653, Izb. lr.); «piezas de la hermita de nuestra s[eñor]a de ydoya» (1669, Izb. pro.). En la de Roncal, «la hermita de nra Señora del Castillo» (1626, Err. lr.). En la de Urzainqui: «baxo la hermita de sanmig[ue]» (1599, Urz. mp.); «la dicha hermita» (1615, Urz. pre.); «hermita de Sn Salvador» (1861, Urz. eliz.). En la documentación de Uztárroz: «junto a la hermita de San Cristobal» (1653, Uzt. lr.). En la de Vidángoz: «la hermita de nra Señora» (1771, Bid. pro.).

Ermitaño. Nombre de quien habita la ermita: «Hermitaño de San mn de Roncal» (1626, Err. lr.); «Hermitaño de la hermita de nra señora de ydoya» (1653, Izb. lr.); «miguel lorente hermitaño» (1647, Bur. pb.); «en persona miguel lopez vez.o de la dha. Villa y hermitaño de la hermita de nuestra s.a de Zuboroa» (1672.11.02: Gar. pro.); «las tres hermitas de esta dha Villa» (1676, Uzt. pro.). En EAT: «Casa Ermitaño» (1984: Izb. papeles sueltos).

Escuela. «Escuela de Niños» (1984, Uzt. abl. 539); «Un edificio destinado a Escuela Mixta sito en el barrio de Zabalea» (id.).

F

Femera. Voz recogida en Uztárroz. DRAE (s. v. *femera*): «(De *fiemo*) f. Ar. Lugar donde se recoge el estiércol». En el *Libro de Abolengo* de Uztárroz: «la femera de Soledad Surio» (1984, Uzt. abl. 540); «la femera de Teodoro Marco» (1984, Uzt. abl. 270); «en el barrio de Espandoya una femera» (id. 265); «en el barrio de Iribarne una femera» (id. 246).

G

Goñibe. «Es una parte de la casa» (Izb. Bake). «Se le llama *sabaiao* en Burgui; en Roncal, es una puertica debajo de la escalera» (Err. Galé). Según Azkue (s. v. *goi-ñibi*) en Jaurrieta y en Roncal (Vidángoz y Uztárroz) es una «bodega, cuarto del piso bajo en que se guardan los aperos de labranza, granos, alimento: *cave, resse-rre, pièce dans laquelle on conserve les instruments de labour, les grains, les aliments.*» Sanz (1993: 121) recoge esta voz en Burgui: «Aún faltaban unas fechas para el primer *matacutto* (*matapuerco*) y en la mayor parte de los *goñibes* no había magra vieja.» Y en más adelante (*op. cit.*, 233) describe el *goñibe* como una «despensa fresca situada en la planta baja de las casas.»

Granbatxo. Etimológicamente vasc. *ganbara+txo* «cámara pequeña». DRAE lat. medieval ‘cámara’, lat. *camāra* ‘bóveda’, gr. *καμάρα* cuarto abovedado. Don Justo Baqué explica que el *gramatxo* «era una parte dentro de la casa; esto era la amasadería antes; aquí se tenía la artesa; aquí se hacía el pan; pagabas un tanto por el uso del horno» (Izb. Bake). Dabid Lalana Salvoch, técnico de cuskera en el valle, en el libro sobre oiconomía de Roncal que acaba de ser publicado, corrige ‘gramatxo’ por ‘granbatxo’.

Granero. Iribarren (s. v. *granero*): «Desván, aun cuando en él no se almacene grano. [Puente la Reina, Ribera]. En la Ribera llaman graneros a las estancias dedicadas a desván y a guardar los aperos manuales de labranza. Arcón en el que guardan los cereales. En las casas típicas de la Montaña y Zona Media suele haber tres de gran tamaño y colocados en el pasillo que da acceso a la cocina. [Romanzado, Oroz Betelu, Aézcoa, Navascués, Monreal]». DRAE (s. v. *granero*, 2): «(Del lat. *granarium*.) m. Sitio en donde se recoge y custodia el grano. [...]». En la documentación antigua: «el granero del orrio de garde» (1634.10.09: Gar. Ir.). «Casa del Granero» (1984, Uzt. abl. 539).

H

Herrería. En la documentación antigua: «la herrería de la dha. Va.» (1661.06.26: Err. pro.); «la herrería de la dha. Villa» (1662.07.08: Err. pro.); «la herrería de la Villa» (1674.12.18: Bur. pb.). En los Libros de Abolengo de las villas: «La Herrería» (1802: Urz. abl. 40); «La Herrería» (1806: Uzt. abl. 539). En el habla viva de Vidángoz: «La herrería estaba aquí abajo» (Bid. Paskel). En Isaba, por confusión con el puerto de Larrería: «la cueva de La Herrería» (Izb. Bake); «Las cuevas de Antxomarro, El Confesionario, Lazagorria, Budugia, La Herrería, Añilarra y las cuevas de Altxakarbe» (id.); «Ladeguia... será ‘La Herrería’» (id.); «Casa La Herrería» (id.).

En Urzainqui don Nicolás Necochea nos informa acerca de un topónimo llamado «El Balcón de la Herrería» que se sitúa dentro de la población: «Esta aquí en el mismo pueblo, en la carretera, en el Barrio de Urrutea. Sin llegar al barrio aquél; un puentico que hay allí, baja un barranquillo allí de Santa Bárbara; y sin llegar al barranquillo, pues ahí. Al marchar no verás, pero al venir verás que hay como un balcón, como un mirador si dijéramos, de madera; pues abajo era la herrería donde se herraba antes, que hay como un cubiertico, un edificio pequeño; y a la parte de arriba, encima, ya tienes ahí, que decimos, ‘El Balcón de la Herrería’ que da el sol y los viejos... yo siempre he visto allí... aunque ahora no hay más viejo que yo... por el invierno a tomar el sol allí, al ‘Balcón de la Herrería’. Pues, a eso llaman ‘La Herrería’. En algún tiempo habría habido herrero; cuando hicieron ese muro nuevo que han hecho, pues dijeron que había cimientos de una casa; y había quien decía que ellos ya habían oído que, sí, que allí había vivido el herrero.» (Urz. Nekotx).

Ferrería. En un documento conservado en el Archivo Diocesano de Navarra y clasificado entre los papeles del notario Treviño correspondientes al periodo 1646-48 (carpeta 448, núm. 5), otro notario roncalés, Luys Ros (s. XVI), copia literalmente un documento anterior fechado en 1441 y dado en Burgui bajo el título «Señalami[en]to del de[z]mario de Burgui». En él se cita el topónimo «El Pueio de Ferrería» (1441.09.21: Bur. copia de Ir.):

«En dho. lugar de Burgui en bal de Roncal (para determinar) los Vedados terminos Casalencos = Señalami[en]to del de[z]mario de Burgui = A sauer es q. tomado e Comenzado de la loma donde se parten los terminos de Uztarroz e bidangoz e Burgui q. se llama Cavo bi echea e de ai en adelante por entre los terminos dezmaríos de Bidangoz e Burgui dentro a las Peñas maiores de cabo baraun donde alli adelante asi como tallan las peñas maiores por el Zerro de baraun entro a la agua de biñes e termino llamado gamboa e de ai tomado por la dha. Agua a iuso entro a Zerraga e de empezando sobre Aspöz piezas de Juan ochoa entre suso dho. al fondon de la pieza de Pedro Garzia e siguiendo a iuso por el Zerro dreito al fondon de a pieza de Miguel Sanz en siñares de pasando al Rio de Siñares por el barranco suso dreito a la pieza de Domingo Sanz de alli adelante drecho a la Iglesia de San Miguel de Aranari e de la dha. iglesia entresuso por el Zerro de Resno agoa Vertente entro al termino de nabasques asi como bien e el Camino de los Ganados de la bardena al fondon de la pieza de blasco Jerause et empues asi como talla la rua por fondon del raso drecho a cavo la foz de Mallilua Jede Ullina suso por la Rua maior al *Pueio de ferreria* e de alli tomando agua bertiente al Yermo de Arambel e de ai enta Suso como talle el rio drecho al fondon de la pieza de Juan Martinez e tomando como talle el Camino de los ganados de los Montañeses a las de Santa maria e de alli a suso por el Camino Real entro e bertiente al cauo de la naua de Cabo las Viñas de Burgui e de alli a suso a la presa de los linars como talle el Rio ata la Puente de Vines he por el dho. rio de viñes a suso a la presa de Burgui he de la dha. presa en suso a la Iglesia de San peluz e de la dha. yglesia enta suso por la val pieza asi como talle el rio de la agua maior de alli enta suso dentro al puente nuevo he de alli a suso por el Camino Real entro el Rio de bochelu entro a la Viña del termino dezmarío del dho. lugar de Burgui... et que la dha. limitazion se faga para los dhos. de Burgui entre la parte de los terminos de Ustes e Usarres entre la parte de Aragon he por la presente nuestra prouision declarazion los Consignamos e apropiamos asi en propiedad como en posesion a los dhos. Conzello e Vezinos de Burgui... = otro si por quanto los dhos. Vezinos que son o por tiempo seran del dho. lugar de Burgui non puedan estar ni pazer sin que no puian sus ganados Al puerto ó a los Puertos Comunes segun fazen los otros moradores Vezinos de la dha. Valle de Roncal e en la Subida e deszendidas les es forzoso pasar por los montes terminos de algunos lugares e Conzellos de la dha. Val de roncal por tanto por thenor de la Presente nuestra declarazion declaramos determinamos que los dhos. Conzello e Vezinos de Burgui singulares de aquel que son o por tiempo seran cada y quando

puiaran sus ganados a los dhos. puerto o puertos puedan entrar pasar pazer Cubilar estar en los dhos. terminos e montes e los lugares o Conzellos de la dha. Val de roncal o de qualquiera de ellos sin que no les sea fecho Carnereamiento prenda empacho ni daño alguno... pero que los dhos. de Burgui no esten ni puedan estar en los dhos. terminos y montes de los lugares de la Val de Roncal con los dhos. sus Ganados sino tan solamente en ocho dias con sus noches al subir q. faran con los dichos ganados a los dhos. puertos quatro dias con sus noches a la deszendida por las presentes al mui Illustre nuestro mui amado fixo amor e Gracia... = Dada en el Monasterio de Irache a V[eynt]e dias del mes de sep[tiembr]e del año del nazimiento de nro. Señor Mil quatrocientos quarenta y Uno = Carlos = por el Prinzipte en el consello pntes. el Canziller D. Pe.o perez Juan Garzia, el Protonotario el patrimonial y otros, Martin de Muru...= Doy fee y testimonio io Luis Ros es.no R.l por su Mag.d en este R.no de Nauarra... que el pnte. tras[la]do saque en Vir[tu]d de la compulsoria que ba al principio del bien y fielm.te de otro tres[la]do que en mi poder queda dado por Mig.l ros es.no Rl. ia difunto por mandato del Rl. conse-xo del dho. R.no y para que ello conste di en pnte. en la Villa de Roncal.»

En otro documento del año 1543 titulado «Confirmaziõ de usos y paramentos de val de Roncal» conservado en el Archivo de la Cámara de Comptos del Archivo General de Navarra, se cita una variante del topónimo de Burgui «El Pucio de Ferreria» que cita el documento anterior y que ahora es recogido como «El Puyo de Ferrería» (1543.07.31: Bur. agn. legajo 2, carpeta 33):

«DON CARLOS por la diuina clemenzia emperador Semper augusto E doña Joanna su madre y el mismo. [...] comencado en la loma do[n]de se p[ar]ten. los terminos de uscarres e bidangoz e burgui q[ue] se clama cabo biliGia E de ay delant por entre los terminos dezma[r]ios de vidangoz e burgui entro a las peynas mayores de cabo baracun: endalli adelante aSsurom o fasta las peñas mayores por el somo de baracun entro a la agoa de benuise termino clamado gamboa e deaytomado por la d[i]c[h]a agoa aJuso entro a cerraga [...] de alli adelante drecho a la Ygl[es]ia de san miguel darandari e de la d[i]c[h]a Ygl[es]ia enta Susso. por el cerro de Remon agoa vertiente intro al ter[min]o de nabazcues e mas a otra parte tomando al teniente del rei de nabazcues assi como bien e el camino de los ganados de la Vardena al fondon de la p[ieç]a de blasco herause e empues assi como talla la Rua por fondon del Raso drecho a cabo. la foz de uayena e de alli el suso por la Rua mayor al *puyo de ferreria* e de alli tomando agoa vertiente al somo de aranbelça de ay enta Juso como talla el Rio drecho al fondon dela p[ieç]a de J[ua]n m[arti]nz E tomado como talla el camino delos ganados delos montanesses a las de santa m^a e de alli asusi por el camjno Real entro e bertiēte al cabo de la naba de cabo las vines de burgui y de allio a Juso como talla el Rio atal puente de Uiñes e por el d[i]c[h]o Rio de vinnes asuso a la presa de los linnares de burgui e de la d[i]c[h]a presa esuso a la ygl[es]ia de san pelay e de la d[i]c[h]a ygl[es]ia enta Suso por la bal puye a suso [co]mo sale el Rio dela

agoa mayor de alli enta Suso entro all puente nuevo E dealli a Suso a de como tallo el dco. Rio... entro a la bina del ter[*min*]o dezma[*ri*]o / de garde los quoales ter[*min*]os de Suso definados declarados E limitados que sō de propio dezmario del dco. lugar de burgui declaramos confirmamos e limitamos. Miguel deequay.»

Herrero. Oficio: «pieca de Juan oruayceta errero» (1642, Uzt. pre.); «pedro y miguel sanz herreros» (1675, Bur. pb.); «Borda de los herreros» (Err. en la cartografía de EAT).

Ferrero. Apellido: «pedro ferrero Vezino de Urzainqui» (1541, Urz. jgvr.); «Remon ferrero y marja guillen su muger» (1562, Gar.). || Oficio. Es topónimo en el vecino valle de Ansó: «la partida de la loma del Ferrero, Fuente de Arcal y Forniellos» (1695: Ansó, doc. 223/7, núm. 5). En la cita que sigue, aun cuando esta voz sigue refiriéndose al oficio, se constata que aparece íntimamente ligada al nombre y al primer apellido del herrero, llegando a constituir un verdadero segundo apellido que está en camino de devenir en apellido completo: «una pieca q. solia ser de paule conget que agora es de Joan sanz ferrero que esta en la parte alta del camino que ban para berruetta» (1600, Izb. hgm.).

En Ansó existe la variante **Ferraría**: «comuness de las ferrarias» (1668.07.02: Ansó, doc. 284. Capitulaciones); «las ferarias» (1666.05.03: Ansó, doc. 258. Capitulaciones).

Horno. «Calle del Horno» (Bid.); «Horno de la Villa» (Gar.); «Horno de Petra Dron-da» (Izb. abl. 443); «Horno de la Villa» (Gar.); «Horno de Juan Ederra» (Izb. abl. 101); «un horno con un vago delante» (1984, Uzt. 16).

Hórreo. «Horreo del Calcinar» (1633, Err.); «Hórreo de Garde» (Gar.); «El Horreo» (1984, Uzt.). || **Orreo.** «el Orreo» (1634, Gar.; 1984, Izb.); «la casa del Orreo o Decimal» (Izb. abl. 4); «la casa del Orreo Decimal» (Izb. abl. 13); «casa del Orreo» (1984, Urz.). || **Orrio.** «el granero del Orrio de Garde» (1634, Gar.).

Hospital. «El Hospital» (1637, Err.; 1984, Izb.); «una miñota perteneciente al hospital» (Izb. abl. 30). || **Ospital.** En un documento expedido en Uztárroz por el notario Miguel Punt: «Ospital General de la ciudad de Pamplona» (1599.09.21: Uzt. mp.); y en otro documento dado en Isaba, fechado el 15 de junio de 1345 y publicado por Allí (1989: 319): «el Ospital de Arraquo» (1345.06.15: Izb.).

Hostillas. La palabra *hostilla* está relacionada con la palabra del francés antiguo *ostille* y se refiere al ajuar que pertenece a la casa. El Diccionario de la RAE recoge esta voz sin «h», sin embargo en el Archivo de Protocolos se documenta con ella: «ASSibien (sic) declaramos la hera que sea co[m]u[n] para los dos et las *hostillas* de casa mãdamos sea diujdida por medio» (1480.10.20: Err. pg.).

Huerto. Los huertos también aparecen íntimamente ligados a la casa y suelen ser nombrados, o bien con el topónimo en el que se encuentran, o bien con el nombre del dueño. || var. **Guerto.** «Vn huerto Junto al rigacho de orobale» (1615.03.11: Urz.); «Un guerto que tengo en el estremo de mencacha» (1615.03.11: Urz.); «un guerto que tengo en mencacha» (1615.03.11: Urz.); «los guertos de la dca. Vi-

lla» (1615.07.03.b: Urz.); «un guerto tras la ermita de san salvador» (1632.09.21: Urz.). || Huertos citados atendiendo a su localización: «huerto a la Endrecera de la casa» (Izb. abl. 94); «Huerto cercado de Paredes en Inciria» (Izb. 115); «Huerto en el Barrio de Bormapea» (id. 287); «Huerto en el Barrio de Izargentea» (id. 297); «Huerto en el Barrio de Izarjentea» (id. 297); «Huerto en la Calle de Bormapea» (id. 287); «Huerto en el Parage llamado Ornatua» (id. 303); «Huerto en el Parage llamado Saisa» (id. 304); «Huerto en el Parage que llaman Urruscuetta» (id. 306); «Huerto en el Parage llamado Usunucaltea» (id. 306); «Huerto en Torreburua» (1984, Izb. 235); «Huerto en Uturroch» (1984, Izb. 220); «Huerto de la Abadia» (1984, Urz. 40); «Huerto en el barranco de Hurrelegui» (1984, Urz. 41); «Huerto en Yrigoyena» (1984, Urz. 36, 38); «Lecegorria un huerto sembradura de un almud» (1984, Urz. 24); «dentro del barranco un huerto» (1984, Urz. 28); «en Mencachea un huerto» (1984, Urz. 15); «Errotazarra un huerto» (1984, Urz. 16); «Hugartea otro huerto» (1984, Urz. 18); «Hugartea un huerto» (1984, Urz. 16); «la Corsera o Saisa otro huerto» (1984, Urz. 18); «la corsera ó Saisa un huerto» (1984, Urz. 33); «Zurcazaga otro huerto» (1984, Urz. 16). || Huertos citados por el nombre del propietario: «Huerto de Agustin Lopez» (1984, Urz. 33); «Huerto de Bonifacio Galech» (1984, Urz. 15); «Huerto de Cipriano Sanz» (1984, Urz. 30); «Huerto de Jose Mariano Gayarre» (1984, Urz. 23); «Huerto de Manuel Conget» (1984, Urz. 33); «Huerto de Pascual Landa» (1984, Urz. 19).

I

Iglesia. «Cementerio de la Iglesia Parroquial» (Izb. abl. 139, 142, 143); «Iglesia de San Pedro» (Bid.); «Iglesia del Sr. Santiago de Garde» (Gar.); «Iglesia de San Esteban» (Err.); «Iglesia de San Pedro» (Bur.); «Iglesia de San Sebastián» (Urz.). En la documentación antigua: «Ygl[es]ia parro[qui]al de la adboca[ci]on de santangra» (1582.09.17: Uzt. mp.); «Yglesia Parroquial de Santa Engracia» (1861.04.11: Uzt. Gar. eliz.). Informantes: «Iglesia Santa Engracia» (Uzt. Labairu).

J

Juego de Pelota. Se refiere de esta manera al frontón; al lugar donde se juega a la pelota vasca. En otros lugares también han denominado de esta manera a dicho lugar, así *pilotajauku* en Altsasu (Navarra). En el *Libro de Abolengo* de Uztárroz: «La casa de la Enseñanza de la Niñas [afrentada] por el frente, con el *juego de pelota*, la actual casa Consistorial y la Calle» (1984, Uzt. abl. 539); «un huerto á la conclusion de la plaza ó Juego de Pelota» (1836: Err. 175).

K

Kartxiria. Cf. Huerto. Azkue (s. v. *kartxiri*): «(R), huerto de regadío, á diferencia de *baratze*, que es huerto de secano: '*jardin potager*' irrigué, *tandis que* *baratze est le 'courtil', verger sans eau.*» En Vidángoz (EAT): «Kartxerea, Kartxelea, Kartxiria.» En una carta datada el día 22 de noviembre de 1904, Mariano Mendigatxa explica a Azkue (Irigoien 1957: 145) que hubo una gran nevada y tras ella durante «dos mañanas cayo una rosada que en las huertas nos talo las alubias» y que, como consecuencia, se secaron todas las cosas tiernas que tenían plantadas. La noticia era traducción de una frase contenida en otra carta enviada con anterioridad el día 28 de septiembre de 1903 (Irigoien 1957: 127); en dicha frase se citaba la palabra «carchiriak»: «Ondorian vi gossez erorizen izotz bat *carchiriak* talatu baizaizkugun alubiak eta gaiza tierno guciuak essartudra.» Releyendo la traducción dada por el propio Mendigatxa vemos que «kartxiria» significa 'huerta'.

Keleta. ver Queleta.

L

Lavadero. «Sobre el Lavadero» (1984, Uzt.); «Lavadero hoy Molino» (1984, Uzt. 539); «El Prado o Lavadero» (1984, Uzt. 544); «El Lavadero» (1984, Uzt. 249); «Sobre el Lavadero» (1984, Uzt. 138).

M

Majada. Del lat. **macūlatam*. DRAE (s.v. *majada*): «(Probablemente, del lat. **maculāta*, de *macūla*, malla, red.) f. Lugar donde se recoge de noche el ganado y se albergan los pastores». Estornés Lasa (1985: 388): «Lugar destinado a pernoctar el ganado lanar en los montes comunales.» En el *Libro de Abolengo* de Isaba: «Sitio destinado y reserbado para *Majada* y Reposadero de Ganado» (1984, Izb. abl. 277). En la cartografía de EAT: «La Majada de Ukerdi» (Izb.).

Majadal. DRAE (s. v. *majadal*): «(De *majada*.) m. Lugar de pasto a propósito para ovejas y ganado menor. = 2. Lugar donde se recoge de noche el ganado, majada.»

Don Justo Baqué da una definición que parece calcada del Diccionario de la Academia: «Es un trozo de monte donde se recoge el ganado lanar por la noche.» Y a renglón seguido, añade: «En el *majadal* reposa y duerme. Un *majadal* tiene cien metros por cada punto cardinal con una borda para cobijo de los pastores y alrededor el majadal con trescientas y hasta mil ovejas. Hay majadales en Arazi-doia, en Maze, en Donojoro, en Ikalterea, en Larra hay ocho trozos y cada trozo tiene sus *majadales*. En Larra está El Majadal de Arriba y El Majadal de Abajo.

Hay dos en Budugia, dos en El Común, dos en Laizirola, uno en Lapazarra y dos en Añimerkandia, dos en Añilarra y dos en Ukerdi. Los de Larra son trozos largos y como es mal terreno desde un *majadal* no es fácil alcanzar por todo el cabo alto del monte hasta la muga del otro o hasta la de Francia. Los pastores se quedaban en su trozo quince o veinte días. Además es peligroso encorrer con el perro las ovejas porque se pueden romper las patas y se pueden despeñar. Luego había otro *majadal* donde campaban las ovejas.»

Bien documentado en el *Libro de Abolengo* de Isaba: «El Majadal» (1828, Izb. abl. 5, 202); «el majadal de la Villa» (1828, Izb. abl. 163); «el Majadal comprado a la Villa» (id. 179); «el Majadal que fue de la Villa» (id. 192); «el Majadal señalado por la Villa» (id. 257); «El Majadal Concejil» (1828, Izb. abl. 78); «el Majadal Concejil de la Villa» (id. 174); «Senda que se navega al Majadal de Errazarria» (id. 230); «el Majadal que llaman el pequeño» (id. 166). El majadal recibe el nombre de su dueño tal como se desprende de esta información de don Justo Baqué: «Antes venías el 24 de agosto y estaba todo esto lleno de ovejas. El año 25, 26 hasta el 30 hasta 60.000 ovejas. Y el ganadero de este corro, El majadal de Otxoa, tenía dos mil» (Izb. Bake).

Mallatar, amallatar. Verbo. Se dice «amallatar» o «mallatar» a tener el ganado (generalmente las ovejas) en la majada para que descansen y duerman. Don Orestes Tapia, que fue alcalde de Isaba, cree que cubilar y majadal son lo mismo, porque según informa es en el cubilar donde *amallataban*: «El *cubilar* creo que es un majadal porque en las Bardenas Reales hay un cubilar que es *El Cubilar de los Frailes*. Claro; y es donde *amallataban*. Como aquí la zona de las bordas. Antes, así como ahora llamamos *majadal*, antes podía ser *cubilar*. Por aquí está *El Cubilar de los Bueyes*. No sé si irían allí los bueyes a *mallatar*.»

Medianil. Espacio entre casas: «Los espacios entre casas se llamaban *rekartes, bebenas, medianiles*... El *medianil* era lo que estaba junto con la misma pared de dos casas; o sea, llegaba una casa hasta aquí y el armazón de la otra casa se apoyaba allí también, por eso se llamaba *medianil*; después *rekarte* o *regarte*, o *belena* tendría el significado de ser más ancho o más estrecho» (Bid. Paskel).

Molin. Da nombre a un topónimo de Garde: «campo en *Molin crucea*» (1850, Gar. abl. 77); «una heredad en Molin Crucea» (id.). En Uztárroz es oficio que ha devenido apellido: «Sancho *molin* vezino del d[ic]ho lugar de huztarroz» (1564.10.03: Uzt. hg.).

Molina. Serrería o aserradero. Don Justo Baqué explica el significado de *molina*: «una sierra... una serrería pequeña que había antes y que ya no existe; no serraban la tabla mas que para el pueblo. Esa *molina* funcionaba con agua del río; la actual serrería es eléctrica, mucho mayor y se sitúa en Arramandurieta» (Izb. Bake). En Isaba: «La Molina» (Izb. 1945 Catastro). En Uztárroz: «La Molina» (1984, Uzt.). Es apellido documentado en Garde: «... en el barrio llamado la plaça afrontada de la una parte con casa de ju.o Laseta y pasquala *molina*» (1623,

Gar.). En las ordenanzas, cotos y paramentos de la villa de Urzainqui se explicitan las obligaciones que contraen quienes quieran construir molinas «de serrar tablas» en los vedados: «Capítulo 50. *Molinas* de serrar tablas. Item se hordena que los dueños de las molinas de serrar tablas, que estubieren construidas y sitas dentro de los vedados de esta villa, hayan de serrar y sierren a los vezinos de ella los trallos o maderos que a su cuenta condujeren y pusieren en dichas *molinas*... si no quisieren serrar en la forma prescrita, no se les permita construir dichas *molinas* en los vedados. Y las construidas, se les deban demoler, pribandoles tambien todo corte de arboles en los vedados de esta dicha villa» (1740, Urz.⁶).

Molinar. Adjetivo. En el catastro de Vidángoz: «Acequia Molinar» (1892, Bid. cat. 3, 5, 10); «Una huerta en la acequia molinar» (id. 6, 16, 34). En el *Libro de Abolengo* de Roncal: «La Azequia Molinar» (1836, Err. abl. 84).

Molinero. Oficio. «Casa Molinero» (1984, Uzt.); «Casa del Molinero» (1984, Gar.); «el molinero de la Villa de Burgui» (1656.12.08: Bur.); «Molinero en el molino de la villa de Roncal» (1637.08.26: Err.).

Molino. En Vidángoz: «Calle del Molino» (Bid.). En Garde: «El Molino de Lope» (Gar.). En Roncal: «El Molino de Garde» (Err.). En Isaba: «El Molino Viejo» (1945, Izb. cat.); «Camino Real al Molino» (id.). Don Eusebio Tolosana, se refiere al emplazamiento del molino de Isaba y señala «saliendo de Isaba, entrando por el río de Belagua arriba, enseguida de Isaba se encuentra el Molino de Isaba, un poco más arriba las Ateas de Isaba, que es una Foz.»

En el *Libro de Abolengo* de Uztárroz: «el camino que va al Molino» (1984, Uzt. abl. 117); «el lado del Molino» (id. 143); «a la vista del Molino viejo o el Molino de arriba» (id. 249); «dentro del vedado casalenco frente al Molino viejo» (id. 258); «la parte del Molino» (id. 265); «Debajo del camino que va al Molino, una pieza» (id. 372); «del lado del Molino o Achea» (id. 394); Molinos, Entre los dos (id. 418); Molino o Achea, el lado del (id. 493); «el camino que va al molino» (id. 523); «Lavadero, hoy molino» (id. 539); «el vestigio del camino que va al molino» (id. 546); «al puente de piedra que se halla junto al molino» (id. 553). Citas de los informantes de la villa: «El Molino de Uztárroz» (Uzt. Landa); «El Molino» (Uzt. Labairu). En el *Libro de Abolengo* de Isaba aparece citado: «El Molino de Minchate» (1984, Izb. abl.).

Don Justo Baqué explica que «el lugar donde estaba el molino de Uztárroz estaba cerquita de las ateadas de Mintxate... ya lo tiraron... por donde estaba el molino va la carretera. Decimos: allá donde el molino Uztárroz, pero ya no existe. A 400 metros más aquí de La Molina, hacia el pueblo, en la carretera de Belagua,

6. Idoate (1977: 344-346): «Algunos artículos de las ordenanzas, cotos y paramentos de la villa de Urzainqui, para su buen gobierno. AGN. Procesos, 1781, sent. Arrastía, fajo 2, núm. 1, fols. 117-119».

en el Llano el Batán había dos; luego hicieron la central y ya no funcionan» (Izb. Bake). Don Eusebio Tolosana, se refiere al emplazamiento del molino de Uztárroz y señala «que ahí está la desembocadura del barranco de Mintxate, que hay ahí una balsa, que antes de llegar a la balsa se llama, un barranco muy malo, las Ateas» (Izb. Tolosana). En la documentación antigua: «En el termino de la villa de Uztarroz minchate y molino que esta en ella» (1654.10.20.a: Uzt.).

Monasterio. «Bezula menor ter.o del dco. Monasterio de Sn. Salvador» (1496.06.13: Bid. jgvr.).

Muidera. Cf. Cabaña, Ola y Xasgu. Del lat. *mulgēre*. En Isaba, «La Endrecera de la Muidera» (EAT). Estornés Lasa (*apud* NTEM) propone otra traducción más precisa y, así, el refrán roncalés «ardirik ez eta ola?» lo vierte al castellano como «¿sin ovejas y con *muidera*?», igualando *ola* con *muidera*. Este mismo autor en su diccionario además de *ola*, añade *xasgu* como traducción de esta voz y explica su significado (s. v. *muidera*): «Majada, lugar abrigado en que se ordeña el rebaño.» Existe, además, el verbo *muir* «ordeñar» que da origen al genérico *muidera* que ahora nos ocupa. Así pues el lugar donde se *muye*, es decir, donde se ordeña, es la *muidera*, y, por tanto, esta construcción es la cabaña que se ha construido para *muir*: «los adreus de una Cauña para muyr» (1645.10.03: Uzt. pre.).

O

Ola. onla. Cf. Muidera y Cabaña. Irigoien (1957: 136) recoge la información que aporta en euskera roncalés de Vidángoz don Mariano Mendigatxa, vecino de dicha villa: «Ganzta egitenda *onletan*; *onla* da, *cabaña*, eta *ssassgu* urteoro egitendeina; *cabaña*, gantzaren egiteko, eta artzayen erretiroarentako; eta *ssassguia*, ardien bilgunia, *ssasstako*, edo irauskitako, edo eresstako^{7...}» Mitxelena (1973: párrafo 483) explica esta voz *ol(h)a* con el significado general de «ferrería», pero señala que en roncalés y en suletino (dialecto vasco del País de Sola o Zuberoa⁸) la forma *ōla* (con pérdida de la consonante, pero con nasalización de la vocal) significa «cabaña». Según este autor habría sido precisamente esta acepción, relacionada con el mundo rural y pastoril, la primitiva en todo el país. Por su parte, Azkue recoge esta voz en su diccionario y en su segunda acepción (s. v. *ola*, 2.a) señala que *ōla* es propia del roncalés de Vidángoz y que su forma suletina es *olha*, siempre con el significado de «cabaña», francés «cabane». Zaldúa (2015) estudia

7. Traducción del texto: «El queso se hacen en las onlas; onla es cabaña, y *ssassgu* la que se hace todos los años; cabaña, para hacer el queso, y para el descanso de los pastores; y *ssassguia*, lugar donde se recogen las ovejas, para ordeñar, amamantar, o esquilar y peinar la lana...»

8. Provincia vasca situada al norte de Roncal.

en profundidad la extensión geográfica de este nombre (a veces utilizado como sufijo, otras como palabra autónoma) y, siguiendo a Lakarra, intenta vías para avanzar en su explicación etimológica. En Vidángoz, EAT: «Olaberria, Urdanola, Kaskabola; Burgi top. Olagauste, Olamiarra; Garde top. Artola, Arburola, Baltola, Dozola; Izaba top. Erretola, Laizirola, Leizerola, Laizerola; Urzainki top. Artola, Aspilola, Aspilola; Uztaroz top. Iriola, Zegarrola, Lazierrola, Lazirola.»

Olatzse. En Roncal (EAT): «Katzolaze». En Isaba (EAT): «Aginsolaze, Ainsolaze, Asolaze, Asunlaze, Asurolaze, Erretolaze, Olazeberdea.» En Urzainqui (EAT): «Atirolaze, Ekatzolaze, Ezpelolaze, Katxolaze, Magardolaze.» En Uztárroz (EAT): «Iriolaze, Erretolaze, Errota Olaze.»

Orreo, Orrio. ver Hórreo.

Ospital. ver Hospital.

P

Pajar. «Pajar de Ganbra» (1836: Err.); «Pajar de Carpintero» (Bur.); «Pajar en la calle La Asunción» (1892: Bid.); «Pajar encima de la Iglesia» (1892: Bid.); «Pajar o casa Vieja» (1984, Izb. 94). || **Pajarcito.** «un pajarcito pegante á la misma casa» (1836: Err.).

Palacio. «El Palacio de Urdaspal» (Bur.). || **Palacio.** Sobrenombre: «garcia garceyz dito palacio» (1407.06.01: Uzt. jgvr.). || **Palacios.** Apellido documentado en Bid., Bur., Gar., Izb. (EAT), traducción del vasco *Jauregui*: «el mançanal de Joane jauregui» (1614.12.01: Uzt. hgm.).

Pardina. Conjunto de casa rural y de sus diferentes construcciones anejas (bordas, pajares o corrales) necesarias para realizar las labores del campo. En la documentación antigua: «la oida de las pardinas» (1750.06.07: Bur. jgvr.); «un Collado que se halla sobre la oida de las pardinas» (1778.10.05: Bur. jgvr.). En Aragón: «las pardinas de Celias y Braslabilla» (1720.05.07: eliz.).

Parroquia. «el barrio llamado Arana que afruenta [...] con el cimiterio de la parroquia de la dicha villa» (Err.; 1613, Idoate 1977: 296). || **Parroquial.** Adjetivo. «la Parroquial de Roncal» (Err.); «la Parroquial de Señor San Martín (Urz.); «Iglesia Parroquial de Santa Engracia» (Bid.); «la Parroquial» (Gar., Err.); «la Parroquial» (1603, Urz.; 1642, Uzt.); «Iglesia Parroquial» (Bid.); «Parroquial del señor sanciprian» (1598.01.09: Izb. hgm.). || **Párroco.** «casa-Habitacion del parroco» (1984, Uzt. 539).

Patina. Orduna (2011): «Al antuzano, o espacio situado delante de una casa o sus edificios anexos, y destinado a diversos fines, se le llama *patina*. Principalmente lo compone todo aquello que queda bajo el alero del tejado. Para señalarlo en ocasiones sobresalen de los laterales unas piedras que las marcan. A pesar de que su uso está reglado por las ordenanzas municipales entendiéndolo como parte de la calle, sobre esa franja de calle el propietario del inmueble tiene determinadas preferencias

no escritas pero si defendidas bajo costumbre. Así, por ejemplo, se puede pedir a alguien que no aparque debajo».

Patio. En esta cita se igualan patio y casal: «un casal u patio Caydo llamado axpia» (1650.10.21: Uzt. lr.).

Plaza. Don Justo Baqué nos informa sobre las plazas de la villa de Isaba: «La Plaza del Ayuntamiento y varias *placetas*: Xabalkua, Cuartel Viejo, Mendigatxa, Rincón de Kurrimón y la plazuela de Konye...» (Izb. Bake). En los *Libros de Abolengo*: «la plaza o juego de pelota» (1836, Err.); «el barrio de la Plaza (Gar.); «La Plaza de la Villa» (Izb.). En la documentación antigua: «La Plaza» (1697, Err.); «La Plaza» (1564, Urz.); «la dha. Plaza» (Uzt., 1666). || var. graf. **Plaça**. «El barrio llamado la Plaça» (1623.10.16: Gar.); «el barrio de la Plaça» (1630.07.07: Gar.); «casa en la dicha villa en el barrio de la Plaça» (1644.05.20: Gar.); «el barrio de la Plaça» (1646.10.04: Gar.); Plaça (1654.07.28: Urz.); «Junto la plaça de la dha. Villa» (1666.04.03: Izb.); «el barrio debajo la Plaça» (1667.10.08: Gar.); «la dha. villa barrio de la Plaça» (1676.11.17: Gar.). || var. graf. **Placa**. «La placa de la dca. Villa de ysaua» (1610.05.29: Izb.); «Placa pu[bli]ca» (1630.07.07: Gar.). || **Placeta**. Don Justo Baqué explica que «una *placeta* es una plaza pequeña; aquí en el pueblo hay varias como la de Casa Txabarne, la de Guillén, Cuartel Viejo, Xabalkua, de Konye, Mojetes, Dimas.» En el *Libro de Abolengo*: «una placeta» (1984, Izb. abl. 34, 111, 106, 257); «... y por la espalda placeta» (1984, Izb. 111). || **Plaçeta**. «Las plaçetas de ante la cassa» (1617.06.29: Urz.). || var. graf. **Plazeta** (1984, Izb. 246). || **Plazuela**. «Al mediodía con una plazuela» (1984, Izb. 115); «plazuela» (1984, Izb. abl. 135); «plazuela» (Gar.).

Polciga. «Campo o bordal a la Polciga» (1984, Uzt. 282); «la Polciga» (1984, Uzt. 551); «la senda que pasa a la polciga» (1984, Uzt. 474); «la senda que va a la polciga» (1984, Uzt. 157); «la polciga de Belagoa» (1623, Izb.); «la polciga de los marranchones» (1637, Izb.); «la Polciga» (1984, Izb.). || var. **Polziga**. «La polziga» (1984, IZB abl 13, 131, 143b); «la Endrecera de la Polziga de Belabarce» (1984, IZB abl 130); «Camino que ba a la Polziga» (1984, Uzt.). || **Porziga**. «Cañada de la Porziga» (1984, Izb.). || **Pocilga**. La forma canónica en castellano es la forma viva actual, pero no ha sido así siempre, tal y como se ha podido comprobar en los ejemplos anteriores. Don Lázaro Barace de Isaba explica a qué lugar se le daba este nombre: «En Belabarze había un albergue en el que cerraban los cerdos para refugio de los lobos, le llamaban *La Pocilga*; hoy es lo del Opus» (Izb. Baraze). Don Justo Baqué explica que además de una pocilga en Belabarze, debía existir otra en Roizu: «La Pocilga de Belabarze, junto a las casa del Opus. Cuando antes se echaban los cutos, los cerdos, al monte los recogían en la pocilga... por Roizu debía de haber otra para *testajar*; *testajar* es hacer un cerrado, cerrar un cerradico pequeño, hacer una cerca pequeña, un *testajo*, y aquí se *testajaba* un poco, para tener al cerdo, con cañizos de la Ribera o de *anadera* se pueden hacer» (Izb. Bake).

Q

Queleta. Según D. Justó Baqué se refiere al «cierre, la puerta; la puerta donde se entra a la finca... ¿no ves lo demás está todo cerrado?» (Izb. Bake). Iribarren (s. v.): «Cancilla: puerta o vallado rústico hecho con los palos o troncos para cerrar prados o heredades. [Roncal, Navascués, Barásoain]. En Aézcoa la llaman *guereta*. En Odieta *branga*. Véase *langa*, *balanga*, *baranga* y *balango*. Puerta hecha con tablas, palos o maderos para cerrar las majadas y formar las barreras. [Roncal y Salazar]. Véase *barrera*. Valla. [Cortes]». Lacasta (1994: 263): «Cleta: cancilla entrada en una finca cerrada, seto o cercado para el ganado. Cletau: cercado para el ganado hecho a base de cletas». Cierbide (1979: 518): «*Queleta*: puerta de troncos cruzados que da paso a donde está el ganado»; cf. Kuhn (1936: 74 § 22): «*cleta*, *cletau*, conjunto de *cletas*, majada».

Aparece en los protocolos notariales del siglo XVII: «... una *queleta* de tener quesso al ayre que esta en el dho. granero...» (1645.11.18: Bur.). Es topónimo en Burgui e Isaba: «La Queleta» (Bur., Izb.), var. La Keleta. En Ansó existe la variante La Cleta recogida en la cartografía de EAT.

R

Rancho. Don Justo Baqué nos da noticia del uso de esta voz: «antes se decía *El Rancho Txapel*, *El Rancho Malarrés*; pero es una palabra que ha caído en desuso; ahora decimos corral; todos los corrales son ranchos; otra palabra es: ¡vamos a hacer un *rancho* de patatas, de conejo!» (Izb. Bake). En Isaba: «un rancho para el Esquilo» (1984, Izb. abl. 16b). En Roncal, «el rancho de Billotx» (Err. Galé). En Uztárroz: «el Rancho que llaman casanueva» (1984, Uzt.). También usado en Garde y Vidángoz: «un Rancho» (Gar.; Bid.). || **Ranchero.** Don Eusebio Tolosana utiliza esta voz con el sentido de persona que durante el verano trabaja preparando el rancho (guiso o comida) a leñadores y maderistas en la montaña (Bur. Tolosana): «En el mes de junio subí otra vez de *ranchero* para mi tío otra vez al mismo monte Jabroch, término de Uztárroz, y cuando ya se terminó la campaña de la madera, pues bajamos a casa.»

Recarte. cf. infra, *Rekarte*; cf. supra, *Belena*.

Regacho. Tiene doble acepción: puede tratarse de una *belena* o de un *riachuelo* pequeño: Estornés Lasa (1985: 388) «Separación entre dos casas o regata pequeña.» Según información de don Justo Baqué es sinónimo de «belenas; *regacho* es un callejón»; pero preguntado en un contexto no referido a los espacios urbanos, responde: «un regacho es un *barbacán*» (Izb. Bake). En efecto, son mucho los ejemplos recogidos en EAT con la acepción de ‘regata pequeña’: «Regacho de Estozi» (Bid.); «Regacho de Krutxelaga» (Gar.); «Regacho de Arano» (Err.);

«Regacho de Olegia» (Bur.); «Regacho de Olerrea» (Uzt.); «Regacho de Oxanartegia» (Urz.). En el *Libro de Abolengo* de Isaba: «el Regacho Mayor» (1984, Izb. abl.), «el Regacho de Aguinsolace» (id.), «el Regacho de Arracogoyti» (id.), «el Regacho de Belaynarra» (id.), «el Regacho de la Dronda» (id.), «el Regacho de Equialterrea» (id.), «el Regacho de Izizpeta» (id.), «el Regacho de Olaceberdea» (id.), «el Regacho de la Selba» (id.), «el Regacho del Rincon de Minchate» (id.).

Rekarte. Palabra vasca relacionada con la anterior «regacho»; en su composición encontramos dos elementos constitutivos: el nombre común vasco. *erreka* ('río, regata') y el sufijo *-arte* 'entre'. En efecto, según don Arturo Galé de Roncal es «el espacio entre casas es *rekarte* o *belena*.» (Err. Galé). Don Crisanto Pasquel de Vidángoz nos informa de la misma realidad (Bid. Paskel): «Los espacios entre casas se llamaban *rekartes... belenas, rekartes... medianiles...*»

Rincón. También en este caso nos encontramos ante dos tipos de rincones. Recogemos aquí la explicación que nos aporta don Arturo Galé de Roncal: «Hay rincón de montes y de casas. En cuestión de montes: el de Txixarena, el rincón de Epeio, donde se junta un monte o termina también, el rincón de Navarzado se suele decir. De pueblo: el Rincón de Macareno, el Rincón de Txanpla, Rincón de Trujalero. En el pueblo donde se juntaban y no tenía salida; que no tenían salida las casas, aquí hay cuatro o cinco pero no tienen salida, y en el monte parecido: una hondonada que no tiene salida, por regla general ahí termina el monte ya y de ahí en adelante es otro término, que no tiene salida.» (Err. Galé). Don Justo Baqué es de la misma opinión: «es, por ejemplo, un trozo de monte que te metes allí y por detrás hay como una montaña y eso es el Rincón. Hay varios, Rincón de Betitoxoa, de Arrakogoyti, de Zetegieta, de Esaura, de Inzaga... Después también existen rincones en el pueblo, el Rincón de Gil, de Valentín, de Kurrimón, de Bolant, de Esparz, de Perenica y el Rincón de Larreta... el Rincón de Guillén, de Txabarne, de Sereno...» (Izb. Bake). Por su parte, según explica don Juan Anaut de Garde, los rincones «son unas vaguadas que mugan hasta arriba, hasta la muga de Ansó» (Gar. Anaut). A continuación se relacionan los rincones de montaña recogidos en el *Libro de Abolengo* de Isaba: «Rincón de Uturgaxtoa»; «Rincón de Xabalkoa»; «la parte del Rincón acia la basílica de Nuestra Señora de Idoya»; «Rincón de Arancougacha»; «Rincón de Belagua»; «Rincón de Berroeta»; «Rincón de Berrueta»; «Rincón de Erroyzu»; «Rincón de Esaura»; «Camino que se navega al Rincón de Igardacua»; «Rincón de Inzaga»; «Rincón de la Contienda»; «Rincón de la Solana»; «Rincón de Lubraquieta»; «Rincón de Maze»; «regacho que baja del Rincón de Minchateurria»; «Rincón de Minchate»; «Rincón de Oncibieta»; «Rincón de Osobieta»; «Rincón de Saura»; «Rincón de Sorondoa»; «Rincón de Urrandau»; «el Rincón del mismo Bedado»; «el rincón sobre arraco»; «Camino del Rincón». El término se recoge también en los demás pueblos del valle: «un rincón» (Bur., Err., Urz., Uzt.); «Rincon de Ebanxilio» (Urz.); «Rincon de Mariañe» (1620, Gar), etc. || **Rinconacho.** «será algún rinconacho de nada» (Izb. Bake).

Rinconada. Utilizado en toponimia. Sinónimo de rincón: «La *rinconada* es lo mismo que el *rincón*: la Rinconada Zanzorreta, que es lo mismo que el Rincón Zanzorreta» (Izb. Bake). DRAE (s.v. *rinconada*): «f. Ángulo entrante que se forma en la unión de dos casas, calles o caminos entre dos montes.» Alvar (1949: 56) recoge un homónimo en Canfranc: «La Rinconada». Guillén (1981 § 30.6) documenta otro topónimo del mismo nombre en Piedrafita (valle de Tena): «Rinconada». En la cartografía de EAT figura como topónimo de Ansó: «Rinconada de Maz».

Por lo que respecta a la toponimia roncalesa, en un artículo anterior (López-Mugartza, 1993) aporté dos ejemplos de la documentación conservada en el archivo municipal de Isaba: «la Rinconada de Esaura» (291) y «la Rinconada de Osobieta» (303). Son ejemplos extraídos del *Libro de Abolengo* de Isaba: «Rinconada de Bichitoza» (abl. 188, 210, 211); «Rinconada de Ezpampea: Item en Ezpampea tres Juntas de tierra en su rincónada, todo afrontado por todas partes con yermos» (id. 239); «la Rinconada de Inzaga» (id. 239); «la Rinconada de Mace» (id. 26); «Osobieta o Rinconada de Mace» (id. 399). Ejemplos proporcionados por los informantes: «La Rinconada de Arrakogoiti» (Izb. Tapia), «la Rinconada grande de Sakulo» (Izb. Bake).

Ejemplos roncaleses recogidos en la documentación antigua:

En Burgi: «Laquiaoa pegante a su dha. pieça desde donde se a señalado la dha. senda açia Arriba conforme diçen los tres mojonos que se an Asentado sin el del dho. camino debajo de donde açe *la Rinconada* adelante que es de Junto un gorrillon grande arriba» (1643.05.18: Bur. pb.).

En Garde: «Itten en *la Rinconada de Gamulucea* en un pino en la misma senda hizieron otro mojon» (1620.08.28: Gar. lr.).

En Isaba: «el dicho miguel marco pretiende que en la borda y heredad de Uturardau a de tener ocho Juntas de tierra y que no tiene sino seys Juntas [...] hauiendo una grande espueda y arboles gorrillones [...] afruenta la heredad conten[cios] a de Guturrardau, de la forma siguiente començando en la parte baxa de la era del d[ic]go sebastian blasquiz y por la espueda bieja que esta al enderecho de la dicha era azia la parte de çalordoqui que le adjudico y declaro en propiedad y posesion Toda aquella *rinconada* de la dicga era y espueda vieja» (1598.10.19: Izb. hgm.); «y de alli passamos a una pieca q. solia ser de paule conget que agora es de Joan sanz ferrero que esta en la parte alta del camino que ban para berrueta y porque se allo hauer cedido en un pedaço por la parte de azia la puente de berrueta Junto a un box se le puso un mojon con dos T[esti]gos, quassi en el extremo, y *la Rinconada* de la dja. pieça del mojon asta los dos caminos, y lo que queda de los bertientes en baxo açia el camino de berrueta que es un almud de sembradura y la dga. *rinconada* de açia la Villa que los dexe ermar y reduzir a pazto y por Comun de la Villa» (1600.08.21: Izb. hgm.); «y luego tambien por quan.to allamos por la parte baxa de azia osin ugaltea auia excedido *una rrinconada* por junto al rrio, pussimos un mojon en azia la espueda del rrio en la endrecero de un fresno espeso y de alli

en el edre[cer]o en espacio de veynte pasos en la espueda de arriba otro mojon de los quales que queda para ossinVgaltea que es un quartalada la damos por tierra comun de la Villa y le condenamos a que la dexe hermar para gozo gen[er]al de la Villa y gozo della» (1600.08.22: Izb. hgm.).

S

- Saisa, saitsa.** Cf. Corsera. Del vasc. *saihets*. Se trata de un terreno costanero y cerrado para pastar el ganado. Iribarren (s. v. *saisas*): «Parajes soleados o calientes donde pastan los bueyes del valle [Roncall]». En Burgui: «la entrada de la sayssa» (1649, Bur.), «la parte de ençia la *sayssa*» (id.), «la senda que ba a la *sayssa*» (id.); «la parte baja con *Saysecollarençoa*» (id.); «en la parte llamada en *seysea*» (1653, Bur.).
- Santuario.** Cf. Venta. Nombre por el que se cita a la ermita de Nuestra Señora de Arrako: «y a unos 150 mt. se coloco otro, enfrente se puso otro, de aqui se coge la cañada por el termino llamado larraza a empalmar con el camino de la venta; a unos 100 mts. se coloco otro mojon y en frente otro a unos 100 mt. dencima del camino se coloco un mojon; y en frente otro: a unos 100 mt. dencima del citado camino se puso otro: y en frente otro: a unos 150 mt. a la vista del *santuario* se coloco otro colocando otro enfrente; pasando el *santuario* y pasando el barranco de arracogoiti: dencima de un edificio de ruido⁹ a 20 pasos en la muga del panificado se coloco el último mojon donde sigue la direcion cerro arriba al puesto donde da fin. Otra canada que da principio en la Villa de Isaba carretera arriba hasta la villa de Uztarroz. (...) Vicente Urzainqui, Crisanto Mainz, Lorenzo Ezquer, Eustaquio Ederra» (1910.09.19: Izb. jgv.).
- Saroi, isaroi.** Ronc. **saroe* > *saroi*, *saroi*. Cf. Mitxelena (1985: 121, y 1988: 281). OEH (s.v. *isario*): «v. *saroi*.» Mitxelena (1973 § 539), «*sarobe*, *saroi* ‘majada, sel, granja’: *Sarobe* (*Aguirresarobe*, *Amitasorobe*), *Saroe*, *Saroihandy*. Parece un derivado de *sare* ‘red’, cf. cast. *redil* y *majada* (de macula «malla»). En Roncesvalles, 1284: *Larrandorenen bi sarohé*, *Arun Urriztoyen bi sarohé* «dos seles en L., en A. U.» La variante *sario* está muy extendida en la Navarra alta». Zaldúa (2006) ha estudiado en profundidad la extensión geográfica de este nombre. Azkue (s. v. *saroi*): «2° (L-ain), *saroi* (R-bid-uzt), punto en que se reunen los pastores, *point où se réunissent les bergers*.» Garde top. «Cruz de Sayora» (1724, NTEM). Isaba, top. Isaroi (EAT). Urzainki, top. «el termino llamado Ysaroyeta» (1573.10.01: Urz. mp.); «Ysaroyeta» (1617, Urz.); «Yjaroyena» (1648, Urz.); «Saroñita» (1984, abl.); «Esaroieta» (id.).

9. Léase: *de(r)ruido*.

Sitial. Parece referirse al lugar que se toma como asiento para el desarrollo de la labor profesional: «Por titulo de compra a Pedro Esteban Anaut tiene otra Casa (que le compro de sitial) en el Barrio de Bormapea» (1984, Izb. abl. 145).

T

Taberna. Don Eusebio Tolosana aporta una coplilla en la que mezcla castellano y resonancias del recuerdo del perdido *uskara* roncalés. Nuestro informante apunta a que esta canción de indudable valor etnográfico puede hacer referencia a la borda de Katalingarde de Burgui, que también era llamada «Taberna de Gorria»: «Del portillo de Araiz pasas a Puerto Grande, de Puerto Grande a Arrakagoiti y de aquí bajas a Arrako, cerca está la *Taberna de Gorria*, que hay una canción:

*Katalin txikin, txikin,
Katalin arin, arina,
Dozena zerbai du
Semana de Gorria
Karku, karku, karku,
Karku Gorria Karku,
Karku, karku, Tabernakua.»*

Prosigue el mismo informante: «Para empezar les diré que esta canción no sé si tendrá que ver algo, porque lo ignoro, con la Borda de Katalingarde o la *Taberna de Gorria*, porque como dice «karku gorria», pues puede ser una cosa de la borda de Katalingarde y la *Taberna de Gorria*. Por ahí está el corral de Xiriako o Sansón; el corral de la Paulina de casa Gixon y a la derecha queda El Arrondo y de ahí ya bajas al embocadero de Maze» (Bur. Tolosana).

El Padre Donostia recogió en Oronoz (Baztan) otra canción evidentemente relacionada con la anterior y que el P. Jorge de Riezu publicó en su obra *Nafarroa-ko euskal-kantu zaharrak* (1973). La canción fue escuchada de labios de don Juan José Iriarte el día 11 de enero de 1934 y dice así:

*Katalin txiki, txiki
Katalin arriña
zenbana saltzen duzu
dozena xardiña?*

Que traducida significa: «Pequeña, pequeña Catalina, Catalina ligera: ¿a cuánto vendes la docena de sardinas?»

En la documentación antigua de Burgui: «la taberna de la V[ill]a de Burgui» (1672.01.07: Bur. pb.); «la taberna de la Villa de Burgui» (1670.01.14 y 1673.01.01: Bur. pb.); «Renda[ci]on de la taberna de la Va. de Burgui» (1672.01.07: Bur. pb.).

Por lo que respecta a la documentación antigua de Isaba, existe un documento muy singular en el que se trata el pleito que mantienen varias mujeres de la villa (Anesa Ezquer, Catalina Bornat, María Algarra y Lucía Borro) por diferentes insultos que se han cruzado. Uno de estos insultos es especialmente curioso, ya que se acusa a Catalina Bornat, hija de Anesa Ezquer, de, entre otras cosas, haber llamado a María Algarra «la fuente de Velayturri», dando a entender que el vino que vendía en la tarberna estaba aguado (1593.03.22: Izb. mp.):

«En la Villa de ysaba a los veyntey dos de março de mil y quin. y nobenta y tres años en p[rese]ntia de mi el scr[ba].no y de los testigos Infrascrit[os] Constituydos en persona Joan barricat tanto por si como marido y conjunta persona de maria algarra su mujer y lucia lorro moça (...) contra anesa ezquer viuda V[e]z[in]a assi bien deysaba sobre que le acusan haber dicho en presencia de muchas gentes que la d[i]c[h]a lucia lorro es una ladrona y alcahueta y mal aporadora de cosas y sobre que acusar a catalina bornat hija de la d[i]c[h]a anesa ezquer que por lo mismo publicamente en presençia de muchas gentes ha dicho y tratado a la d[i]c[h]a maria algarra que es muger que se cabalga a sombra de cualquier mata y que si es rica es la fuente de Velayturri le ha hecho dando a entender q. las vezes q. ha vendido vino por *taberna* lo ha hecho vendiendole vino agoado. Compromiso y Sen[tenc]ja arbitra[ria] entre anesa ezquer su hija, m[ari]a algarra y lucia borro deysaba.»

En la documentación antigua de Vidángoz (y más concretamente, en la carpeta 24 de los protocolos notariales del notario Luys Ros) se conserva el acta de conciliación de la petición de queja que había presentado Andres Zubialt, vecino de la villa, contra Domingo Bañes, dueño de la taberna de Vidángoz, acusándole de haber maltratado y golpeado a su hija María Zubialt ante numerosos testigos. El documento del acto de conciliación lleva por título: «Auto de amistad hecho entre andres Cubialt y domingo bañes de vidangoz con la Inform[acio]n Comencada» (1628.11.29: Bid. lr.):

«En la villa de vidangoz a veynte y nuebe de nob.e de mil sestos veynte y ocho años ante el Señor domingo martin alle. de la dicha villa abiendose pntado. una peticion de parte de andres Cubialt Con.a domingo Jayme bañes aCussandole hauer mal tratado y dado de golpes a mn. Cubialt su hija para Cuya aberigua.n pnto. por testigo a maria esparz mug.r de pasqual guillen de la qual el dicho sr. alle. Recebio Juram.to en forma deuida de dro. y absolbiendo aquel dijo Ser de hedad de quarenta años poco mas o menos y q. lo que saue y passa sobre lo que a sido pregunta es q. el domingo q. se conto veynte y seys del presente mes fue esta que depone a *la taberna de la dicha villa* adonde estando tomando su bino bio como el dicho domingo bañes estaba en la bodega adonde se vendia el bino y al

tpo. bio como la dicha ma. Cubialt estaba tambien en la entrada de la dicha casa a la qual el dicho domingo baños le dijo q. le tenia enojado y escozido por lo que ella se abia dejado dezir del y oyo Como la dicha ma. Cubialt le Respondio q. si algo abia dicho por el acussado no estaba arrepentida y a estas Razones el dicho domingo baños quiso salir de la dicha bodega y por hebitar no hiziera algun mal Recado le assio esta tes[ig]lo y le Rogo no hiziese nada a la qual el acusado por una y mas vezes le dijo la dejasse y abiendolo hecho bio como dio a la dicha ma. Cubialt dos u. tres mujicones en el cuello y con esto se salieron a la calle adonde no saue si le hizo otro mal trato y luego se fue esta que declara a su casa y mas no Saue de lo que a sido preguntada leydole esta su dicho lo Ratifico y no firmo por no sauer y lo firmo el dicho sr. alle. con el es.no = Domingo mn. = Depusso ante mi, Luys Ros es.no.»

Continúa el mismo documento con la declaración de Magdalena Sanz, mujer de Blasco Barrena (1628.11.29: Bid. lr.):

«En la dicha villa el mesmo día mes y año el dicho andres Cubialt para en prueba y aberigua.n de lo Contenido en su peticion de queja pnto. por testigo a mag.na Sanz muger de blasco barrena de la qual el dicho sr. alle. Recebio Juram[en]to en forma deuida de dro. y absolbiendo aquel dijo ser de hedad de quarenta y Cinco años poco mas o menos y q. lo q. Saue y passa sobre lo que a sido preguntada es que el domingo q. se conto veynte y seys del pnte. mes a lo que podian ser de entre las cinco y seys oras de la tarde yendo esta qu depone a *la taberna de la dicha villa* abiendo llegado a la cantonada del her[ma]no de martin garcia oyo Cierta Ruydo y Como el dicho domingo baños dijo a la dicha ma. Cubialt q. si no mirara mas q. a ella la hubiera muerto y a estas palabras esta tes.o le Rogo se apartara y la dejase estar a la dicha ma. Cubialt y no hiziese algun mal Recado a la qual no bio dar Golpes al dicho domingo baños no la Causa q. tubieron para dezir las dichas palabras ni Saue mas ni otra Cossa de lo que dicho y declarado tiene lo qual es verdad leydole este su dicho lo Ratifico y firmo el dicho sr. alle. y no la declarante por no sauer, lo firme yo el dicho es.o = Domingo mn. = Depusso ante mi, Luys Ros es.no.»

Continúa el mismo documento con la declaración de Francisca Luengo, que testifica sobre lo que ocurrido en la taberna de la villa (1628.11.29: Bid. lr.):

«En la mesma villa el dicho día mes y año el dicho andres Cubialt para en prueba y aberiguacion de lo contenido en su peticion de queja pnto. por testigo a fran.ca luengo donzella Residenta en la dicha villa de la qual el dicho sr. alle. Recebio Juram.to en forma deuida de dro. y absolbiendo aquel dijo ser de hedad de veynte años y q. lo que saue y passa sobre lo que a sido preguntada es q. el domingo ultimo passado que se conto veynte y seys del presente mes a lo que podian ser las seys horas de la tarde fue esta que depone a *la taberna de la dicha villa* por bino adonde bio estaban ma. esparz mug.r de pasqual guillen ma. aguerre y otras en Cuya presencia saue q. la dicha ma. Cubialt dijo le diera

medio Can.o de vino con la medida de ocho pintas y no con la de una a lo qual el dicho domingo bañes le Respondio que qndo. ella fuese Jus.a lo aria y que le tenia muy escozido de antes por Ciertas Cosas que del se abia dejado dezir y q. por ellas se abia de bengar en la dicha ma. Cubialt la qual le Respondio q. si se queria bengar lo podia azer y Con esto bio se salio de la bodega adonde estaba bendiendo bino y le asio a la dicha ma. Cubialt a la qual le dio mucho golpes y mujicones y abiendo salido de la dicha casa bolbio de cabo a continuar el dicho maltrato debajo la bentana de cat.a Salboch mug.r de mn. García adonde bio le dio de mujicones y Saue y se acuerda q. el dicho domingo bañes dijo a esta q. depone le dijesse al dicho andres Cubialt q[u]ando quiera q. fuese se abia de bengar en su sangre y con esto se fue esta q. declara y mas no saue de lo que dicho lo Ratifico y no firmo por no sauer y lo firmo el dihcó sr. alle. con mi el es.no = Domingo mn. = Depusso ante mi, Luys Ros es.no.»

Continúa el mismo documento con el auto de amistad por el que don Andrés Zubialt desiste de su querella y promete no hacer diligencia alguna contra Domingo Bañes, expresa que quiere ser su amigo y estrecha su mano delante de las gentes honradas que han aquietado la disputa que mantenían y han ayudado a la firma del auto de amistad (1628.11.29: Bid. Ir.):

«En la villa de bidangoz a veynte y nuebe de nob.e de mil Ses.tos veynte y ocho años ante mi el es.no y tes.os Infr.tos fue constituydo en persona andres Cubialt vezino de la dicha villa el qual dijo q. el tiene dada Cierta peticion de queja Con.a domingo bañes sobre aber mal tratado y dado Ciertos golpes a ma. Cubialt su hija de que esta Començada a rrecebir Inform.n por pncia del sr. alle. de la dicha va. y por que aquella no se Continue ni se agan mas gastos en el dicho neg.o se abian puesto de por medio Jentes honradas para q. se aquietase la dicha diferen.a por Cuya ynterben.on el dicho andres Cubialt Cer.do de su dro. en la mejor via modo forma y manera q. de dro. y de fecho podia y debia desde luego se desistia desiste y aparta de la dicha querella y de lo en ella Contenido y promete de no hazer diligencias algunas sobre ello y le daba y dio por libre y quito de la dicha Riña y pesadumbre y por lo que a el toca prometio de ser amigo del dicho domingo bañes el qual bien assi por lo que a el toca dijo que queria y quiere ser amigo del dicho domingo bañes y en caso tubiere alguna acion y dro. de querellar Contr.a el dicho andres Cubialt se aparta del y promete de no azer diligen.a alguna ni de q. tendra mas pesadum.e sobre lo Con.do en la dicha queja y de q. seran amigos se dieron las manos y para q. conste me Requerieron azer auto Siendo tes.os don p.o ayssa y domingo gran. y Ju.o vertol vez.o de la dicha Va. y firm.n los q. sabian con mi el es.no = Don Pedro Ayssa, Juan Bertol, Domingo gracion = Passo ante mi, Luys Ros es.no.»

Tabernazar: «Casa Tabernazar» (1984, Urz. abl. 18, 19, 20, 55, 56); «Casa Tabernazar: Agustín López» (id. 54);

Tablajería. Se refiere a la casa del *tablajero* y, más concretamente, al lugar donde se cobran los derechos de aduana: «La Tablajería» (1892, Bid.). || **Tablajero.** DRAE (s. v. *tablajero*): «(De *tablaje*.) 2. Persona a cuyo cargo estaba cobrar los derechos reales». En la documentación antigua: «el embargo hecho por lorenz Ros tablajero en las sacas del Sup.te (...) en el dicho auto nonbraba de su parte para la estimacion de la lana Contenciosa a Lorenz Ros tablajero de la Villa de ysaua» (1610, Izb.); «Casa de Tablajero» (1984, Gar). Testimonios del *Libro de Abolengo*: «Borda de Tablajero» (Izb.); «Borda del Tablajero» (Izb.); «Hoya de Tablajero» (Izb.). || **Tablas Reales.** Se denominan así a las aduanas de propiedad real donde se cobran los derechos devengados de lo que se compra en el reino, en concepto de saca y peaje: «Sanson de cassabiella Vz.o del lugar de Vedos de la bal daspa del principado de Veame con[tr]a Her[nan]do de ynça arren[dad]or de las tablas reales deste Rey[n]o de nab[arr]a y her[nan]do Jorge su tablajero de ysaua y el alcaualero de ysaua» (1608.12.14, Izb. mv.).

Tablilla. La *tablilla* fue elemento indispensable para la construcción de los tejados de bordas y casas antes de que se conociera la teja: «Las casas eran de tejados de *tablilla* de haya (...). La borda está ahí mismo; pues verás el tejado que tiene y fíjate como son las *tablillas* y verás que, antes más, como ya te tengo dicho, los tejados de Isaba eran todos de *tablilla*; y esas son *tablillas* hechas así para tejado como había en tiempos en el pueblo, que ahora ya en el pueblo no hay ninguna casa. Son grandes, parecen tejas de pizarra...» (Izb. Bake).

Tejería. Existían tejerías en todas las villas del valle, en ellas se fabricaban las tejas que se utilizarían posteriormente en la construcción. Aparecen frecuentemente citadas en la documentación municipal; así en el *Libro de Abolengo* de Isaba: «La Tejería» (1984, Izb. abl. 50, 54, 84, 201, 118, 127, 139); «el Paco de la Tejería» (Izb. abl. 117); «Sitio que llaman de la Tejería» (Izb. abl. 30). En la documentación antigua: «la endreçera llamada Tejeria bieja» (1608.01.03: Izb. hgm.); «La Tejería» (1640, Urz.); «Tejeria Vieja» (1670, Bur.); «La Tejería» (1707, Gar.). || var. graf. **Tegería.** «La Tegería» (1984, Izb. abl. 118, 127). || **Tejero.** Oficio. «Borda de Tejero» (Izb. en la cartografía de EAT). Podría existir un problema de desambiguación en el caso del *oicónimo* genérico «tejería», ya que puede ser usado indistintamente para denominar el lugar donde teje el tejedor («Casa Tejedor», 1984, abl. Urz.) y donde fabrica tejas el tejero. Con todo, no hay confusión posible en este caso, ya que todas las tejerías que se citan tanto en los *Libros de Abolengo* de las diferentes villas, como en la documentación antigua, se refieren a edificaciones destinadas a la fabricación de este material de construcción.

Testajo. Cf. Cerrado. Se trata de un cerrado pequeño. Véase Polziga, en este mismo artículo; se recoge una cita de don Justo Baqué sobre esta voz.

Tránsito. Se refiere en general a un camino corto y estrecho que une dos lugares cercanos: «el Camino o transito para San Julian» (1984, Izb. abl. 6); «Bedado y

Transito en medio que cruza para la fuente del Castillo» (1836, Err. 142); «Tran-sito para el Riacho» (1836, Err. 105); «Tránsito para Arana» (1836, Err. 130); «un transito regular como de dos tiros de ballesta» (1984, Uzt. 542). El tránsito puede ser sinónimo de *belena*: «la casa divide en dos partes con su transito de por medio para las casas de Atanasio Gorrindo y Manuel Amigot» (1984, Izb. abl.74). Existe en la población de Isaba una calleja llamada Transitope «bajo el tránsito»; en este caso el tránsito es un paso elevado que une dos casas a modo de puente, quedando bajo él la calle.

Trullu. Trujal. En Isaba, en la parte llamada Belabarze, existe el topónimo *Belabarze Trulluarena* que hace referencia al genérico vasco *trullu* 'trujal'. Andolz, en su diccionario, recoge voces aragonesas cercanas a las vasca (s. v. *trull*): «sust. masc. (Cretas): trujal»; s. v. *trullar*: «sust. masc. (Sobrarbe): lagar»; s. v. *trulla*: «sust. fem. 1 (Puebla de Roda): pozo o remanso algo hondo». También el DRAE recoge la voz *trullo*, derivada del lat. *torcūlum* «prensa», que en su segunda acepción significa «lagar con depósito inferior donde cae directamente el mosto cuando se pisa la uva». También Palay recoge esta voz en Gascuña (s. v. *troullh*): «sm. Pressoir...»; s. v. *troullhà*: «v. Presser, pressurer, soumettre à l'action de pressoir...» || **Trujalero.** Oficio. «Casa Trujalero» (1836, Err.); «Borda de Trujalero» (Err.); «los Pasos de Trujalero» (Err. Galé); «Rincón de Trujalero» (Err. Galé); «Casa de Trujalero» (1984, Gar.).

V

Vago. Como elemento ligado a los límites de un casa está recogido en el *Libro de Abolengo* de Isaba (1984): «Primeramente la casa de su avitacion en este Barrio de Garardoya, que afronta con Calle Real, y casas de Gregorio Ballaz y Josef tapia, Belena en medio, con parte de bago correspondiente a su misma casa por la parte del Norte hasta la Calleja que vaja por Urruscuetta. (...) Huerta o Vago perteneciente a Juan Josef Mea.» En el *Libro de Abolengo* de Roncal: «Otorgiblea, un pajar con parte de Bago» (1984, Err. abl.). En el de Uztárroz: «un horno con un vago delante... un vago de Mariano Ezquer» (1984, Uzt. abl.). En el castastro de Burgui: «una casa en la calle del medio afrontada con bago del mismo» (1896, Bur. cat.). En Urzainqui: «Vago de la villa» (1984, Urz. abl. 49). En Uztárroz: «Un Horno con un vago delante» (1984, Uzt. abl. 16).

En los *Libros de Abolengo* aparece escrito indistintamente con «b» o con «v». El *Diccionario Aragonés* de Andolz recoge esta voz con «b» (s. v. *bago*): «sust. masc. erial o solar vacío». Sin embargo se recoge con «v» en el *Vocabulario Navarro* de Iribarren (s. v. *vago*): «Solar vacío: solar sin edificar en la zona urbana [Ribera tudelana]. Erial [id.]. En ambas acepciones la incluye el Dicc. como regionalismo de Aragón y Navarra». En efecto, así figura en el DRAE (s. v. *vago*,

4): «(Del lat. *vacuus*)... m. Ar. y Nav. Erial o solar vacío.» Según D. Justo Baqué de Isaba un *bago* puede ser también un badén en la carretera o bien una *hoya* de monte en la que puede haber pino, haya, avellano, etc. Según nos informa, se trata de un trozo «lieco» (lleco, sin roturar) de cierta anchura o puede ser una vaguada «haciendo hoyo que sobra y que en el deslinde se adjudica a quien le falte tierra. Una hoyo, una hondonada que hace el terreno, una vaguada grande de monte.» Con este significado se documenta a extenso: «Añaice con un bago ó sitio de Domingo Sanz» (1836, Err.); «una junta afrontada con el Camino Real que se dirige a Uztarroz, y bago que se supone ser de Beremundo Ederra» (1984, Izb. abl. 43). El *bago* o *vago* puede servir como lindero entre dos heredades: «... vago que media entre la misma Huerta y Campo de Pedro Miguel Anaut» (1984, Izb. abl. 101); «vago intermedio de las heredades de Juan Manuel Barace y Fco. Petroch» (1984, Izb. abl. 70). O puede que las heredades no dispongan de él: «... entre unas Heredades y otras no queda vago ni Yermo alguno» (1984, Izb. abl. 68).

Vedado. ver Betatu.

Venta. Idoate (1977: 333) recoge el *oicónimo* en un documento de 1682 dado en Isaba: «Y en otro, llamado Alpea, pondra así bien, otros seis con su cauo, para que sirvan de atalayas para los que bienen de la parte de Bearn. Y a la caída de estos dos puertos, sobre *la venta*, en la misma cruz de Aguinzea, donde se dibiden los dos caminos, todo es bosque.» Hay que subrayar que aunque «venta» se trata de un genérico, en el caso de «la venta» ha acabado por devenir en nombre propio, ya que se refiere a la llamada «Venta de Arrako», que en la documentación es «la venta» por antonomasia. Así, lo recoge el mismo autor en otro documento de Isaba de 1793 (Idoate, 1977: 382): «la venta y basilica llamada de Arraco». Se cita en el archivo de la Casa de Juntas del valle: «el camino de la Venta» (1910, Izb. jgvr). También recogido en el *Libro de Abolengo* de Isaba: «Cerrado de la Venta» (1984, Izb. abl.); «la Venta de Arraco» (1984, Izb.). Está presente en el habla viva: «la Venta de Juan Pito» (Izb. Bake, Tapia, Tolosana); «la Venta Juan Pito» (Izb. Hualde); «la Venta Karrika» (Sigüés, Tolosana) «la venta Arrakos» (Izb. Tapia). En la documentación antigua: «camino para la Venta» (1625, Izb.); «la Venta de las arras» (1643, Izb.); «la benta de arraco» (1670, Izb.). || var. graf. **Benta**. «heredad de la benta» (1664, Izb.); «la Senda que ba de la hazia bichitoSa» (1670, Izb.); «el Camino Real para la de Arraco» (1984, Izb. abl. 246).

X

Xasgu. ver Muidera.

II. Discusión de los datos recogidos

Los genéricos roncaleses vinculados a las casas y a otras edificaciones nos dibujan un paisaje social característico en el que se distinguen las diferentes sedes urbanas vinculadas a la administración y al sector de los servicios (laicos y religiosos) y las edificaciones que encontramos fuera del casco urbano y que suelen estar ligadas generalmente al mundo ganadero, maderero (vinculado necesariamente a la construcción de las almadías) y al pastoreo. Resumimos a continuación los grupos que hemos identificado y señalamos los nombres que se han perdido o están en vías de hacerlo en el habla viva.

1. *Oicónimos* genéricos relacionados con la Administración: aduana, casa de la cadena, tablajería. Sede y habitación del magnate local: palacio. Por lo que respecta a este grupo de nombres, aunque palabras como «aduanas» siguen vivas, generalmente no se relacionan con el tipo de aduanas reales históricas de las que se derivan. Genéricos como Casa de la Cadena o la Tablajería, están en desuso y generalmente se desconoce su significado.

2. Edificaciones religiosas: abadía, iglesia, monasterio, santuario. Son nombres que se mantienen. Abadía e iglesia se entienden generalmente como sinónimos y el primero como forma antigua y en desuso.

3. Edificaciones de servicio laicas: hórreo, hospital, juego de pelota, molino. Sedes de oficios urbanos: herrería, tejería, casa trujalero. En la actualidad no se nombra como «Juego de Pelota» al frontón (cf. en París «Le Jeu de Paume», el juego de palma, que se considera ligado al juego de pelota vasca).

4. Edificaciones ganaderas fuera del casco urbano: bordas, cabañas, cabañizos, pardinás (esta voz se pierde, y solamente es conocida por los más mayores que han ligado su vida al pastoreo), pocilgas (var. *polcigas*).

5. Edificaciones ganaderas dentro del casco urbano: corrales.

6. Elementos constitutivos de la casa: *chaminea*, *goñibe*, *granbatxo*, tablillas. Las palabras aquí recogidas, *goñibe* y *granbatxo*, son desconocidas fuera del valle y por lo que respecta a la palabra tablilla difícilmente se relaciona con el entretejado antiguo de las casas y, tal como era de esperar, se rechaza *chaminea* como forma correcta y se utiliza la forma castellana usual. De alguna manera vemos en este ejemplo cómo a pesar de estar documentada esta forma y responder a la manera en la que se le ha llamado a la chimenea, se entiende que «está mal». En efecto, se constata que palabras como la que nos ocupan que son del fondo navarro-aragonés, pero que tienen un aspecto muy cercano al del castellano, se han dado históricamente por mal dichas y se han sustituido por la «forma correcta» castellana. Este ejemplo podría valer de referencia para un estudio socioló-

gico más profundo que explicara el proceso de sustitución lingüística ligado a la percepción que tienen los hablantes sobre su propia lengua.

7. Elementos externos a la casa: *allurkos*, *argollones*, *arjibes*, *bagos* (en otra grafía, *vagos*), barrios, *belenas*, *cantonadas*, calles, femeras, graneros, huertos, medianiles, *queletas* (graf. *keleta*), regachos, tránsitos. En todos estos casos tenemos genéricos íntimamente ligados a la *oiconimia* porque o bien circundan la casa (tránsitos, calles, *regachos*, *belenas*, medianiles, etc.), bien sirven para poner en contacto a la casa con el exterior (por ejemplo a través de los desagües o *argollones*), o bien porque son necesarios para el sostenimiento de la casa (huertos, *allurkos*, femeras o graneros). Algunos nombres aquí recogidos se pierden irremediablemente; pocos son quienes son capaces de explicar el significado de *allurko* o de *argollón*; *arjibe*, voz documentada, se da por forma incorrecta; la palabra *belena* resiste en general bien en Roncal, pero en otros lugares de Navarra solamente las personas mayores son capaces de reconocerla; pocos fuera de Roncal están en condiciones de saber qué es una femera, de saber lo que es un medianil o una *keleta*. Menos todavía de conocer el léxico relacionado con las bordas y otras edificaciones que se localizan fuera del casco urbano, como *xaxguak* (léase *xaxgiak*), *muideras*, *cubilares*, *bordales* y sus terrenos cercanos *casalencos*, *corseras*, etc. Este léxico está en franco proceso de desaparición.

8. Elementos que son patrimonio de la casa: *hostillas*. Nos referimos, por último, a un genérico especial que en la actualidad se ha perdido y que se relaciona con el ajuar de la casa. La palabra aparece en los testamentos y herencias y era de uso común en el pasado. El ajuar pertenecía a la casa y pasaba a manos del sucesor o sucesora como parte de la propia casa.

Así pues, la casa no se limita a las cuatro paredes maestras y a lo que en ese espacio se ha construido (habitaciones, sabayados, cuadras, cocina, etc.), sino que debe entenderse como un concepto más amplio y de tal importancia que tiene, tal y como se lo reconoce el Fuero de Navarra en su Ley 48, «derechos y obligaciones respecto a las relaciones de vecindad, prestaciones de servicios, aprovechamientos comunales, identificación y deslinde de fincas y otras relaciones establecidas por la costumbre y usos locales.» La casa, además, sin llegar a constituir persona jurídica tiene su propio nombre y la ley indica que corresponde a los amos de la casa su gobierno, el mantenimiento de su unidad y la defensa y conservación de dicho nombre y patrimonio. La casa se extiende, en efecto, más allá y ocupa los huertos propios cercanos y las bordas que se sitúan a muchos kilómetros en los lugares más alejados de la montaña. Todo es parte de la casa. Todo es la casa.

III. Conclusiones

Tras la recogida, el estudio y la discusión de los datos obtenidos referidos a la *oiconimia* genérica del valle de Roncal, cabe extraer las siguientes conclusiones:

1. Datos históricos. La recogida de los datos históricos se ha realizado en los archivos más representativos del valle de Roncal (archivos de la Junta del valle de Roncal y archivos municipales), así como en aquellos otros que, por sus características especiales guardan información a extenso de la realidad del Valle (Archivo General de Navarra, Sección de Protocolos, y Archivo Diocesano de Pamplona y Tudela). Los datos documentales han sido ampliados con la información recogida en las publicaciones que sobre Roncal han realizado los expertos, en particular los trabajos de Idoate (1977) y Alli (1989), así como de Lopez-Mugartza (2008a). El corpus obtenido nos ha servido como base para establecer un pequeño vocabulario de genéricos utilizados en *oiconimia* preferentemente desde el siglo XVI, aunque se han recogido también ejemplos anteriores.

2. Importancia de la encuesta oral. Junto a la recogida de materiales escritos se ha dado especial relevancia a la recogida de los testimonios orales y de su pronunciación, como medio para conocer la pervivencia del léxico documentado, pero también como forma de conocer otros genéricos que perviven en el habla de nuestros informantes más mayores pero que no han sido recogidos, o no hemos podido encontrar, en los documentos consultados.

3. Pervivencia del *uskara* roncalés. La comparación de los datos obtenidos permiten señalar la pervivencia de la lengua vasca en el castellano utilizado en Roncal para referirse al mundo que rodea a la casa y a sus anexas. *Allurko*, *granbaxo*, *goñibe*, *rekarte*, son testimonios de esta pervivencia.

4. Preservar y fijar el patrimonio y el tesoro cultural léxico, para que no se pierda. Los términos recogidos en Roncal nos hablan de un mundo rural que desaparece y que deja en desuso muchos genéricos que fueron de uso cotidiano no hace mucho tiempo. Los nombres que se mantienen adaptan su significado a los nuevos tiempos (aduana) o se «corrigen» los supuestamente incorrectos *arjibe* y *polciga*; aquellos que son de uso habitual en castellano se imponen (huerto, huerta) sobre los propios (*allurko*, *kortsila*) que sobreviven mientras están presentes los más mayores. Es necesario frenar la pérdida de nuestro tesoro inmaterial ligado a la casa y a las edificaciones y elementos ligados a ella. Este ha sido el objetivo principal de este trabajo.

Referencias bibliográficas

- Alli Aranguren, Juan Cruz (1989): *La mancomunidad del valle de Roncal*, Pamplona-Iruñea, Gobierno de Navarra - Nafarroako Gobernua, Lehendakaritza Saila.
- Alvar Lopez, Manuel (1949): *Toponimia del Alto Valle del Río Aragón*, Zaragoza, CSIC, Instituto de Estudios Pirenaicos.
- Andolz Canela, Rafael (1972): *Diccionario Aragonés*, Zaragoza, Librería General [reed. 1977].
- Artola, Koldo (1980): «Erronkariko ‘uskara’ren azken hatsak... oraino’re!», *FLV* XII, Pamplona- Iruñea, pp. 49-85.
- Azkue, R. M. (1905-1906): *Diccionario Vasco-Español-Francés* (facsimil; Euskaltzaindia, 1984 [3ª ed.]): BDELC, ver Coromines (1996).
- Brunel, Ghislain y Serge Brunet (2009): «Haro sur le seigneur ! Les luttes anti-seigneuriales dans l’Europe médiévale et moderne», *Actes des XXIXes Journées Internationales d’Histoire de l’Abbaye de Flaran 5 et 6 octobre 2008*, Toulouse.
- Cierbide Martinena, Ricardo (1979): «Léxico vasco en la Navarra romance», *FLV*, XI, 33, Pamplona-Iruñea, pp. 515-528.
- Coromines, Joan (1970): *Estudis de toponímia catalana*, 2º tomo, Barcelona, Barcino.
- Coromines, Joan (1996): *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*; Biblioteca Romana Hispánica, Madrid, Gredos [3ª edición. Citado como BDELC].
- Dauzat, Albert (1963): *Les noms de lieux, origine et évolution, villes et villages, pays, cours d’eau, montagnes, lieuxdits*, Paris, Librairie Delagrave [1ª ed. de 1926].
- DRAE (2017): *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Real Academia Española [22. ed., 2001 y ed. digital, 2017. <http://www.rae.es/> Consultado el 29/11/2017].
- EAT, ver Lopez-Mugartza (2008a)
- Echevarría Isusquiza, Isabel (1996): *Estudio lingüístico de la toponimia de Carranza*, Universidad del País Vasco [tesis doctoral inédita].
- Estornés Lasa, Bernardo (1985): «De toponimia roncalesa», *Aingeru Irigarayri omenaldia, Eusko Ikaskuntza*, Donostia-San Sebastián, pp. 379-388.
- Estornés Lasa, Bernardo (1997): *Diccionario español-uskara roncalés*/Erronkariko uskararen hiztegia, Pamplona-Iruñea, Gobierno de Navarra/Nafarroako Gobernua.
- Grosclaude, Michel (1992): *Dictionnaire étymologique des noms de famille gascons. Noms de baptême donnés au Moyen Age en Béarn et en Bigorre*, Lescar, Radio País.
- Guillen Calvo, Juan José (1981): *Toponimia del Valle de Tena*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico.
- Idoate, Florencio (1977): *La Comunidad del valle de Roncal*, Pamplona-Iruñea, Diputación Foral de Navarra - Nafarroako Foru Aldundia.
- Iribarren, J. M. (1984): *Vocabulario navarro*, Pamplona-Iruñea, Institución Príncipe de Viana, Gobierno de Navarra/Nafarroako Gobernua.

- Irigoién, Alfonso (1986): *En torno a la toponimia vasca y circumpirenaica*, Bilbao, Universidad de Deusto, Departamento de Lengua Vasca.
- Irigoién, Alfonso (1957): «Cartas de Mariano Mendigacha a D. Resurrección María de Azkue, Escritas en vascuence roncalés y en castellano», *Euskera* II, págs. 119-170.
- Jimeno Jurío, José María (1987): *Toponimia histórico-etnográfica de Tafalla*, Cuadernos de Sección, Hizkuntza eta Literatura 9, Donostia, Eusko Ikaskuntza [2ª ed. 1989].
- Kuhn, Alwin (1936): *Der Hocharagonesische Dialekt*, Leipzig, Universität Leipzig.
- Lacasta Estaun, Gartzén (1994): «El Euskera en el Alto Aragón», *Eusko Ikaskuntza, Hizkuntza eta literatura* 12, Donostia-San Sebastián, pp. 141-278.
- Lopez de Guereñu, Gerardo (1958, 1962 y ss): «Toponimia alavesa», *Anuario de Eusko-Folklore - Eusko-Folkloreren Urtekaria* [reedición 1989, *Onomasticon vasconiae*, 5, Bilbao, Euskaltzaindia].
- Lopez-Mugartza Iriarte, Juan Karlos (1993): «Izabako lekuizenak», *FLV*, 63, pp. 273-324.
- Lopez-Mugartza Iriarte, Juan Karlos (1996-1997): «Izabako erdal lekuizenak Justo Bake Salbotx jaunak Izabako Abolengo Liburuari egindako iruzkinak», *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, Pamplona-Iruñea, Universidad Pública de Navarra, pp. 57-101.
- Lopez-Mugartza Iriarte, Juan Karlos (2008a): *Erronkari eta Ansoko Toponimiaz*, Colección Mendaur 5, Gobierno de Navarra-Euskaltzaindia, Pamplona-Iruñea. [Citado como EAT.] [Edición digital: http://www.euskaltzaindia.eus/dok/iker_jagon_tegiak/71341.pdf Documento consultado el 08/02/2018].
- Lopez-Mugartza Iriarte, Juan Karlos (2008b) «Erronkaribarko oikonomia, mitoak eta elezaharra», *Anuario del Seminario de Filología Vasca «Julio de Urquijo» - International Journal of Basque Linguistics and Philology*, gehigarri 51, Gramatika jaietan: Patxi Goenagaren omenez / coord. por Xabier Artiagoitia Beaskoetxea, Joseba Andoni Lakarra Andrinua, pp. 523-544.
- Meyer Lübke, Wilhelm (1935): *Romanisches Etymologisches Wörterbuch (REW)*, Heidelberg: Carl Winter [3ª edición; 1ª ed. 1911].
- OEH (1987 y ss.): ver Mitxelena (1987 y ss.)
- Mitxelena Elissalt, Koldo (1953): *Apellidos Vascos*, Biblioteca Vascongada de los Amigos del País, 1953 [edición utilizada en este artículo, Txertoa, Donostia, 1973, 3ª ed.].
- Mitxelena Elissalt, Koldo (1985): *Fonética Histórica Vasca*, Donostia-San Sebastián, Publicaciones del Seminario Julio de Urquijo de la Excm. Diputación Foral de Guipúzcoa, Donostia, 1960 [3ª ed. 1ª de 1960].
- Mitxelena Elissalt, Koldo (1987 y ss.): *Orotariko Euskal Hiztegia / Diccionario General Vasco*, Koldo Mitxelena Elissalt, 15 tomos, Bilbao, Euskaltzaindia, Desclée de Brouwer y Ediciones Mensajero [Citado como OEH].

- Mitxelena Elissalt, Koldo (1988): «La posición fonética del dialecto vasco del Roncal», en *Sobre Historia de la Lengua Vasca*, pp. 273-297 [1ª ed. *Via Domitia* I, 1954, pp. 130-157].
- NTEM (1991): *Nafarroako Toponimia eta Mapagintza, Toponimia y Cartografía de Navarra*, ik. Jimeno Jurio, J. M. (zuz.) 1991 y ss.
- Orduna Portús, Pablo M. (2011): «Vecindad y derecho consuetudinario: análisis de los usos y costumbres comunitarias en el valle de Roncal», *Cuadernos de Etnología y Etnografía de Navarra (CEEN)*, n° 86, año XLIII, enero-diciembre.
- Palay, Simin (1991): *Dictionnaire du bearnais et du gascon modernes*, Paris, Eds. du Centre Nat. de Recherche Scientifique [1ª edición, 1932, Pau].
- Riezu, Jorge de O.F.M. Cap. (1973): *Nafarroa-ko euskal-kantu zaharrak / Viejas canciones vascas de Navarra*. Lekarotz: Archivo Padre Donostia.
- REW, ver Meyer Lübke (1911).
- Sanz Zabalza, Félix (1993): *Maderistas y almadieros de Roncal 1945-55*, Pamplona-Iruña, autoedición.
- Ubieto Arteta, Agustín (1972): *Toponimia Aragonesa Medieval*, Institución Fernando el Católico, Valencia, Anubar.
- Urzainqui Mina, Tomás (1975): «Aplicación de la encuesta etnográfica en la villa de Urzainqui (Valle de Roncal)», *Cuadernos de Etnología y Etnografía de Navarra*, 19, 1975, 51-82. [parte II, *CEEN* 20, 1975, 193-222].
- VV.AA.: (2018): *Erronkaribarko etxeak / Las casas del Valle de Roncal*. Lalana Salbotx, D. (coord.), Lopez-Mugartza, J. K. (dir.). Junta General del Valle de Roncal/Erronkaribarko Batzorde Nagusia – Nafarroako Gobernua/Gobierno de Navarra: Roncal.
- Yanguas y Miranda, José (1964): *Diccionario de antigüedades del Reino de Navarra*, Pamplona-Iruña, Institución Príncipe de Viana, Diputación Foral de Navarra-Nafarroako Foru Aldundia [1ª ed. 1841].
- Zaldua Etxabe, Luis Mari (2006): *Saroiak eta kortak. Mendialdeko antzinako gizartearen oinordeak*. Urnieta, autoedición.
- Zaldua Etxabe, Luis Mari (2015): «Ol(h)a entitate geografikoaz zenbait ohar», *FLV* 120, año XLVII, Pamplona, Gobierno de Navarra.

Discusión y reflexión sobre los estereotipos de género entre el alumnado de secundaria. Experiencia didáctica en un grupo de 3º de ESO

Magdalena ROMERA
Universidad Pública de Navarra
Dpto. de Filología y Didáctica de la lengua
magdalena.romera@unavarra.es

Idoia ECEIZA PEDROSA
IES Cristóbal Gamón EHI
Rentería (Gipuzkoa)
ie-educacion@hotmail.com

Resumen: Esta investigación se centra en la identificación de estereotipos sexistas por parte del alumnado mediante el uso de unidades didácticas en las que se promueve la discusión y la reflexión. Para el análisis se contó con la colaboración de alumnos y alumnas de 3º de ESO de un centro público de enseñanza secundaria de Navarra. Los resultados indican que la estereotipación clásica sigue fuertemente arraigada en el discurso de estos/as adolescentes. Ellas y ellos reproducen y consideran válidos los modelos de relación sexistas y rechazan otros modelos fuera de este patrón. Sin embargo, a través de la discusión y reflexión conjuntas son capaces de reconocer aspectos comunes en la desigualdad de género. El estudio muestra que la labor de reflexión conjunta, pero especialmente la de reflexión individual sobre estos aspectos en las aulas, sigue siendo imprescindible.

Palabras clave: sexismo; estereotipos; discurso oral; discusión; reflexión.

Abstract: The present study focuses on the identification of gender stereotypes by high school students through the use of a teaching unit in which discussion and reflection is promoted. We analyzed discourse samples of 3rd-year ESO students from a public high school in Navarra. The results indicate that classical stereotyping remains strongly rooted in the discourse of these adolescents. They reproduce and consider valid sexist relationship models and reject other models outside the accepted behavior. However, through joint discussion and reflection they are able to identify other salient aspects of gender inequality. The study also shows that the joint discussion, but especially the individual reflection on these aspects, remain essential in education.

Keywords: sexism; stereotypes; oral discourse; discussion; reflection.

I. Introducción

Los estudios realizados recientemente entre la población adolescente de los centros escolares acerca de sus actitudes y creencias respecto al género ofrecen resultados preocupantes. Estudios tras estudio indican que en este sector de población (Díaz-Aguado Jalón y Carvajal Gómez, 2011; de Miguel Luken, 2015; ProyectoScopio, 2017; entre otros) las actitudes sexistas son innegables. Existe «la percepción de que la desigualdad de género es grande, aunque las personas jóvenes perciben menos desigualdades entre hombres y mujeres que el resto de la población» (de Miguel Luken 2015: 5). Esta percepción es más compartida entre las chicas que entre los chicos. A pesar de ello, en estos estudios se constata el mismo resultado: una de cada cinco adolescentes acepta conductas violentas y sexistas, considerándolas normales (Díaz-Aguado Jalón y Carvajal Gómez, 2011) y una de cada tres personas jóvenes no identifica los comportamientos de control con violencia de género (de Miguel Luken, 2015: 5). La discriminación por género solo es reconocida por el 24% de los/las jóvenes y el 27,4% todavía considera la violencia algo normal en la pareja (ProyectoScopio, 2017) Los/las jóvenes almacenan estereotipos de género que van adquiriendo a lo largo de toda su vida de forma inconsciente. Los medios de comunicación, la publicidad e incluso la literatura transmiten de generación en generación unos valores que ayudan a perpetuar estereotipos sexistas (Romera, 2015; Caro, 2015; 2017). Estos jóvenes también los reproducen, por lo que inevitablemente, se mantienen en el tiempo (Herrero Cecilia, 2006). En este sentido parece que los esfuerzos de los centros educativos para concienciar y reflexionar acerca de la igualdad no están dando los frutos deseados (Quesada y Jiménez, 2010; Pallarès Piquer, 2012). La concienciación sobre este aspecto sigue siendo primordial en la educación de niños/as y jóvenes, fundamentalmente a través de la reflexión y el desarrollo de un pensamiento crítico. Educar a las generaciones futuras en estos aspectos se muestra como uno de los mecanismos esenciales para evitar la reproducción de estereotipos.

Es precisamente en este aspecto donde nos interesa profundizar. Es necesario hacer conscientes a los/las adolescentes de los estereotipos que subyacen al pensamiento de género para que se produzca una reflexión sobre los mismos. Solo promoviendo la reflexión y la actitud crítica será posible conseguir que el/la joven sea consciente de su pensamiento y pueda modificar su percepción e idealmente su comportamiento. Este es probablemente uno de los mecanismos más poderosos para intervenir en el ciclo de transmisión.

Los estudios realizados en general toman muestras amplias de sectores educativos (García Pérez *et al.* 2010; Azorín Abellán, 2015, entre otros). La mayor

parte de ellos se realizan a gran escala y vienen en muchos casos promovidos por las propias instituciones. Los resultados se obtienen a través de encuestas en las que no se destina tiempo a la discusión. En este estudio nos proponemos por el contrario ahondar en mayor medida en los resultados y en los motivos que el propio alumnado ofrece de sus respuestas, a través de grupos de discusión. Por ello, se ha diseñado el estudio a partir de varias pruebas que incluyen recopilación de opiniones acerca de los estereotipos de género, pero también discusión y reflexión sobre las propias respuestas. El grupo escogido es un grupo de adolescentes de 3º de Enseñanza Secundaria Obligatoria de un centro público de Navarra. A través de varias pruebas se identifican qué estereotipos concretos de género reproducen estos/as adolescentes, pero también los motivos y las reflexiones que aportan sobre sus propias respuestas.

II. El género como construcción social. Los estereotipos de género

La conformación de la identidad de género es un proceso social en el que el individuo acoge los elementos sociales y culturales del ambiente que le rodea y los integra en su personalidad para adaptarse satisfactoriamente a la sociedad en la que vive. Este aspecto se ha estudiado desde distintas perspectivas (Barberá, 1998; García-Leiva, 2005). Desde los modelos sociocognitivos o desde los modelos sociales propiamente (Stryker, 1968; Stryker y Burke, 2000), se postula la construcción de la identidad como un aprendizaje social en el que el individuo se identifica con determinados grupos y determinadas conductas, roles y actitudes característicos del grupo (Barberá, 1998). Se trata de un proceso de asimilación en la estructura social en la que se nace, a través de la cual se aprende lo que es aceptable e inaceptable dentro de ella. Existen conductas esperables o estereotípicas de lo que supone ser una mujer o un hombre en cada sociedad. Es así como surgen los estereotipos, como conductas esperadas de los integrantes de un determinado grupo. La pertenencia a uno u otro género condiciona cómo los miembros de la comunidad perciben al individuo, qué esperan de él o ella, qué toleran, qué castigan y qué premian (Lomas, 2003; Menéndez, 2009; Fernández, 2009).

Tradicionalmente se ha venido asociando a las mujeres con las tareas del hogar y el cuidado de personas y a los hombres con el trabajo remunerado fuera de casa y el éxito. Se ha simplificado una realidad en detrimento de otras formas más complejas o más novedosas de entender la sociedad. En tiempos recientes

ha comenzado a haber un cambio de mentalidad en la repartición de las tareas del hogar, aunque el estereotipo sigue vigente en los medios de comunicación, la publicidad, la literatura y en el seno cultural de muchas familias (Montero García-Celay y Nieto Navarro, 2002).

Esta desigualdad entre hombres y mujeres es la base de lo que se denomina *patriarcado* (Millet, 1969), concepto utilizado mayoritariamente por las ciencias sociales que hace referencia a una desigualdad entre hombres y mujeres en la que los primeros siempre tienen preponderancia sobre las segundas, y que se extiende desde el poder que el hombre (padre) ejerce dentro del ámbito familiar sobre toda su familia hasta las relaciones sociales en el resto de ámbitos. (Puleo, 2005; Fontenla, 2008). Se trata de un sistema de dominación masculina en el que se crea un orden jerárquico de poder entre los grupos, que se observa como el estado natural de las cosas (Bordieu, 1991).

El patriarcado se relaciona intrínsecamente con la estructura socioeconómica y marca una brecha importante de desigualdad entre hombres y mujeres. La falta de independencia económica de muchas mujeres respecto a los hombres, la división sexual del trabajo por la que las mujeres suelen cargar con el peso del trabajo doméstico y el cuidado de personas, también cuando trabajan fuera de casa, o la desigualdad en la remuneración en el trabajo están en la base de esta jerarquía de poder. Hay profesiones «de mujeres» y profesiones «de hombres», y tal y como señalan Montero García-Celay y Nieto Navarro (2002), las profesiones se valoran en mayor o menor medida en función de si las desempeñan mujeres u hombres (el cocinero o la cocinera, el secretario o la secretaria, el modisto o la modista). Asimismo, existe el llamado «techo de cristal» (Davidson y Cooper, 1992) para las mujeres, término que se traduce en una falsa ascensión de las mujeres a las altas jerarquías, que siempre quedan un paso por debajo de los verdaderos puestos de decisión.

Sin embargo, la presión del patriarcado no afecta únicamente a la cuestión laboral, sino que aparece prácticamente en todos los aspectos de nuestras vidas. Uno de los prejuicios más extendidos fomentado por el patriarcado es el reconocimiento de las mujeres solo a través de su condición de objeto sexual. El estereotipo de «mujer mujer» requiere que esta se muestre ante el hombre como objeto de deseo (Montero García-Celay y Nieto Navarro, 2002; Menéndez, 2009). Esta realidad es fuertemente alimentada por la publicidad y los medios de comunicación en general, que sustentan un mercado multimillonario basado en el fomento y la explotación de un sentimiento de insatisfacción de las mujeres con su físico y en el tratamiento de las mujeres como objetos (Connell, 1987, entre otros).

Asimismo, a través del patriarcado la vida de la mujer está siempre marcada por la de un hombre, en cuanto que se considera que una mujer anhela ser pareja de alguien, no por la necesidad personal y humana de compartir su vida con otra persona, sino por el «estatus» que le confiere tener pareja. Del mismo modo, si una mujer no es madre, no es una mujer «completa», una visión fuertemente enraizada en muchos sectores de nuestra sociedad y que sustenta algunas políticas sociales de corte conservador¹.

Los procesos y los mecanismos de transmisión de estos modelos de comportamiento asignados a las mujeres y a los hombres, estos estereotipos, son tan complejos y sutiles que no nos permiten ser conscientes de su verdadera dimensión. Se inician en la familia, se refuerzan a través de los medios de comunicación y se ven legitimados y transmitidos por las instituciones, incluida la escuela (Moreno, 2000).

La escuela como agente socializador y como potente transmisor de valores, debe asumir la responsabilidad que le corresponde en la transmisión de estereotipos. El sistema educativo está basado en el discurso, tanto oral como escrito, por lo que no puede ignorar que este tiene una especial importancia en la transmisión de estos estereotipos (Van Dijk, 1998, 2003; Moreno, 2000). Sin embargo, el sexismo no supone únicamente el uso de estructuras gramaticales o genéricos masculinos, sino que implica manifestar conductas verbales y no verbales por parte de todos los agentes educativos, que pueden suponer claros mensajes de aceptación o indiferencia, o una visión inclusiva hacia los estereotipos de género (Freixas, 1995).

En las aulas apenas se aborda sistemáticamente la coeducación y la igualdad entre los sexos, salvo en algunos casos puntuales de profesorado especialmente comprometido (Moreno, 2000). Los/as niños/as y los/las adolescentes, adquieren estereotipos y también los reproducen, por lo que inevitablemente, contribuyen a transmitirlos y perpetuarlos en el tiempo (Herrero Cecilia, 2006). Por ello resulta tan importante llevar a cabo unidades didácticas que puedan poner de manifiesto una reflexión sobre el propio discurso de los/las adolescentes con respecto a los patrones de género.

1. Este es un estereotipo tan fuertemente arraigado que llega a regir las políticas sociales de grupos conservadores. Véase el ejemplo de las políticas llamadas de protección a la maternidad y contra el aborto del partido de derechas PP en los últimos años. <http://www.laverdad.es/murcia/rc/20120327/sociedad/ministro-justicia-alberto-ruiz-201203272013.html>. Accedido 20/10/2017.

III. Metodología

Para realizar esta investigación, se tomó una muestra de estudiantes de un centro público de secundaria de la ciudad de Pamplona y se puso en práctica una unidad didáctica confeccionada sobre la expresión de los estereotipos de género por parte del alumnado del centro y la reflexión sobre los mismos. Los datos se recogieron sobre un grupo de alumnos y alumnas de 3º de ESO. El grupo constaba de 15 estudiantes, 10 varones y 5 mujeres de entre 14 y 16 años, 3 de los cuales eran repetidores. Este curso fue elegido pensando en la capacidad que el alumnado tiene a esta edad para emitir una reflexión evaluativa acerca de los eventos que le rodean y acerca de su propio pensamiento. La unidad didáctica puesta en marcha constaba de tres sesiones: una inicial de discusión en la que se introduce al alumnado en algunos conceptos básicos sobre el género y se constata las creencias que poseen al respecto; una segunda de identificación de estereotipos sexistas a través de distintos materiales y una discusión sobre los mismos; y una última sesión en la que el alumnado ha elegido un tema de los discutidos en la sesión anterior para reflexionar sobre él y desarrollar una breve presentación oral.

IV. Resultados y discusión

- *Sesión 1*

En la primera sesión se pidió al grupo que debatiera en común cómo sería su pareja y su relación ideal. A partir de las respuestas la docente preguntaba por la identificación de sesgos sexistas en sus respuestas.

A la pregunta «¿Cómo es tu chic@ ideal? (físicamente, personalidad, intelectualmente)», la respuesta obtenida de los chicos en prácticamente todos los casos mencionaba los adjetivos «guapa, maja, simpática y cariñosa». El resto de las cualidades aludidas estaban motivados por el despertar sexual, lo que les llevaba a reproducir actitudes sexistas en las que la mujer se reduce a un mero objeto sexual. La mayor parte de las respuestas eran de índole erótica o sexual: «que menea las caderas», «¡madre mía! la pongo fina, filipina, la dejo como un animal», «en una relación yo me ocupo, ella del día y yo de la noche», «que le quede bien un uniforme de animadora», «que no sea muy estrecha», «mi cita ideal es la del cucurucho claramente», «depende de lo que se deje la chica».

Esta actitud exacerbadamente sexualizada de la mujer puede ser normal en esta edad, en la que los/las jóvenes comienzan a ser conscientes de sus sen-

timientos de tipo erótico (Schutt-Aine y Maddaleno, 2003), sin embargo, deja entrever el estereotipo clásico de relación de pareja, en la que hombre es quien dirige la relación («yo me ocupo») y la mujer adopta un comportamiento pasivo e incluso de rechazo hacia el sexo («estrecha, que no se deja»). Junto a estos comentarios acerca de las mujeres también se recogieron algunos sobre el rechazo a la homosexualidad por parte de los chicos como: «¡qué bollera!», «¡maricón!», «(nombre de varón) nos va a hablar de su chico ideal», mostrando también que dentro de los estereotipos de género, los comportamientos fuera de la relación patriarcal de pareja son alienados y excluidos. Los adolescentes son receptores de las consideraciones sociales de la homosexualidad, sobre todo la relación estereotípica con lo femenino o con ser «poco hombre» en el caso de los varones y con lo masculino o ser «una marimacho» en el caso de las mujeres.

A la pregunta de si daban más importancia al físico o a la personalidad, todos los chicos coincidieron en que daban más importancia al físico, anteponiendo el atractivo sexual en esta edad: «cuando seamos mayores nos fijaremos en la personalidad, para formar una familia», «ahora vamos a lo que vamos, pero en un futuro ya no». Esto remite al estereotipo de pareja en la edad adolescente frente a la edad adulta, escenario este último en el que la mujer deja de ser atrayente sexualmente para el hombre, puesto que ha pasado a desempeñar el papel de cuidadora de la familia y de la prole (madre).

Esto viene corroborado por los casos registrados en los que las mujeres eran fragmentadas y reducidas a sus atributos sexuales: «que tenga buenas tetas y que tenga buen culo, que rellene un poco el pantalón», «con buenas bufas», «que tenga buenas tetas», «con buena delantera», «que tenga buena delantera y trasera». Todo esto remite al estereotipo clásico de mujer hipersexualizada, que se une inevitablemente a la mujer sin inteligencia («¡si está buena y es tonta, a la buchaca!») y el rechazo a la mujer inteligente («¡con las monjas, con las monjas!»)

En este sentido, la mitad de los chicos encuestados admitió preferir una chica tonta a una lista, o al menos, una chica que no fuera más lista que ellos: «mejor que sea lista, pero tampoco mucho», «que sea lista, pero no más que yo», «intelectualmente que no sea ni tonta ni lista, normalilla», «¡si está buena y es tonta a la buchaca!», «¡imagínate que está muy buena pero se siente superior a ti, ¡con las monjas, con las monjas!». Estas respuestas de nuevo remiten al patrón clásico más sexista de pareja que conocemos, en el que el hombre domina la relación y domina también a una mujer que debe mostrarse poco inteligente, que no puede hacerle sombra y que primordialmente satisface sus necesidades sexuales. El otro 50% dijo preferir una novia que no fuera tonta, sin embargo, lo hizo en términos extremadamente despectivos para las mujeres «que no sea

una paleta», «que no sea retrasada» y «que no tenga una sola neurona y necesite treinta segundos para responder a la pregunta de ¿qué tal estás?». En lugar de emitir su opinión de forma positiva, estos adolescentes optaron por plasmar la misma idea mediante la descalificación a la mujer. Con lo cual, todos ellos mostraron claras actitudes sexistas y/o misóginas de una u otra forma.

Durante la sesión también hicieron alusión directa al estereotipo de mujer ama de casa con opiniones del tipo «que no sea agresiva, porque entonces coge las sartenes y te empieza a zurrar» o «en una relación yo me ocupo, ella del día y yo de la noche». La primera de estas citas remite al estereotipo tradicional de «mujer ama de casa» en el que el «entorno natural» de una mujer es la cocina, rodeada de sartenes, por lo que se deduce que inconscientemente este adolescente está pensando en una mujer que no tiene trabajo fuera del hogar. La segunda se encamina en la misma dirección. Mientras la mujer se ocupa del día (es decir, las tareas del hogar, la gestión de la familia, el día a día, en definitiva), él se ocupa de la noche o, dicho de otro modo, de la parte sexual de la relación.

Como podemos ver estos resultados ponen de manifiesto que en el subconsciente de estos chicos se encuentran asumidos los estereotipos más clásicos de género, la identificación del prototipo de pareja hombre-mujer tradicional, la mujer como objeto (sexual) y la mujer ama de casa.

Con respecto a las jóvenes del grupo, estas transmiten una visión fuertemente estereotipada de la pareja ideal, influida claramente por el mito del «amor romántico» (Lewis, 1936), en el que la pareja es un «príncipe azul», con un físico cuidado y una personalidad caballerosa y protectora clásica. Al igual que ocurría en el caso de los alumnos, ellas también buscan hombres adaptados al estereotipo de belleza masculina abundante en la publicidad, hombre guapo y atlético. «Atractivo, alto y rubio, es lo que todo el mundo quiere», «yo quiero moreno y con ojos verdes». La diferencia principal reside en que mientras ellos se fijaban en atributos claramente sexuales, ellas se fijan en el color de pelo y de ojos, más relacionado con esa visión de «hombre ideal/príncipe azul»². El comportamiento de su chico ideal corrobora esta visión, en la que se acepta el papel de dominada, protegida y necesitada de cariño «que sea cariñoso», «que me lleve de cena romántica», «que sea detallista», «es mejor que la relación la lleve él». Como conclusión general de estas opiniones, nos encontramos con un hombre atractivo, alto, rubio y de ojos verdes, cariñoso, detallista, romántico y que lleva las riendas

2. En parte también causado por las imágenes publicitarias estereotipadas en las que se destacan los músculos de los hombres, y los atributos sexuales de las mujeres. Las medidas de belleza femeninas se centran en cadera y busto, mientras que no existe tal cosa para el hombre.

de la relación (que también es, en parte, dominante), es decir, el estereotipo clásico de «príncipe azul».

Esta visión del «príncipe azul» está fuertemente arraigada en prácticamente toda la cultura occidental, y se va transmitiendo de generación en generación. La diferente socialización de niños y niñas se realiza en todos los ámbitos desde la más tierna infancia, estos mensajes son interiorizados por la persona llegando a considerar que este es el comportamiento ideal (Poal, 1993; Ferrer y Bosch, 2013). A las niñas se les inculca que la felicidad consiste en el estereotipo de belleza: ser delgadas, altas, rubias, ojos claros, etc. y, sobre todo, en encontrar a su «príncipe azul», el cual obviamente deberá poseer las típicas características para ser el hombre perfecto (Zapata Fiedler, 2012).

Otra de las cuestiones sobre las que se preguntó a esto/as adolescentes fue si se consideraban celoso/as y si creían que los celos son algo positivo o negativo. Todo el grupo condenó en un primer momento los celos y defendió no ser una persona celosa. No obstante, según fue avanzando la conversación, estos alumnos y alumnas fueron admitiendo que algunos celos sí son buenos, porque si no, significaría que no le importas a la otra persona. Básicamente hubo un consenso en que existen diferentes grados de celos, y que lo óptimo es mantenerlos en niveles bajos, pero mantenerlos, ya que eso es síntoma de amor: «los celos hasta cierto punto son buenos», «hombre... si me estoy abrazando con un amigo, que-rré y me gustaría que sintiera celos. Si no, es que no le importo», «en parte son buenos los celos porque demuestran que le quieres», «si no hay celos, no hay amor». Lo/as adolescentes son plenamente conscientes de los tintes negativos de los celos, sin embargo, a pesar de saber esto, han interiorizado los celos como parte del canon clásico sexista de la pareja, los celos legitiman el sentimiento de posesión hacia el otro, posesión que cosifica a la pareja, la convierte en un objeto «de la propiedad del otro». Es por ello que numerosos trabajos han considerado esta visión de la pareja y el papel de los celos como causantes de la violencia de género (Canto Ortiz, García Leiva y Gómez Jacinto, 2009; Ferrer y Bosch, 2013).

Tras la primera sesión podemos concluir que tanto chicos como chicas reproducen los estereotipos sexistas de pareja «considerando que los hombres serían el elemento importante y protagonista, mientras las mujeres desempeñarían un papel secundario» (Ferrer y Bosch, 2013: 107). Los chicos reprodujeron visiones estereotipadas de la mujer hipersexualizada y mujer objeto que carece de inteligencia, también de mujer dominada cuyo lugar está en el ámbito doméstico (mujer ama de casa). Mientras ellas reprodujeron el estereotipo del hombre «príncipe azul» y la búsqueda de una relación en la que se sintieran princesas. Tanto ellos como ellas siguen considerando la posesión del otro como parte de las características de la pareja, e identifican los celos con una expresión del amor.

Por otro lado, las actitudes que presentaron ellos estaban más relacionadas con la sexualidad, mientras que en ellas estaban más ligadas a la idea tradicional y romántica del hombre perfecto.

- *Sesión 2*

La segunda sesión consistió en la proyección de unos materiales extraídos de la publicidad para reflexión conjunta sobre los posibles sesgos sexistas que pudieran contener. Se presentaban los mismos estereotipos que se habían observado en la sesión anterior: mujer ama de casa, mujer princesa, mujer fragmentada, mujer cosificada y mujer dominada.

El estereotipo más fácilmente identificado fue el de la «mujer ama de casa». En concreto el 100% de la clase lo identificó inmediatamente y todos destacaron los mismos aspectos. Las chicas identificaron mucho antes que los chicos el trato discriminatorio a las mujeres. Algunos de los comentarios recogidos fueron los siguientes: «en los anuncios de productos del hogar siempre salen madres», «las mujeres siempre salen como chachas», «siempre salimos nosotras limpiando y los niños ensuciando».

También identificaron la «mujer princesa», y sus comentarios se dirigieron en especial hacia las películas de Disney, en las que se retratan los estereotipos clásicos, de hombre héroe y mujer princesa. A pesar de esta identificación tan clara de ciertos estereotipos, prácticamente ninguno de los alumnos y alumnas identificó un anuncio de una conocida colonia, en la que una mujer es dominada físicamente por un hombre mientras otros tres miran, o un anuncio de venta de coches en el que el automóvil, con una voz sugerente y femenina, reza las siguientes peticiones: «mírame, tócame, acaríciame, provócame, sedúceme, contrólame» fueran sexistas. Después de alguna discusión solo identificaron este estereotipo como utilización de la mujer como reclamo sexual y no como una auténtica violación de la mujer, sumisión, cosificación o desaparición de la persona para convertirse en un objeto.

Finalmente, también se les instó a reflexionar sobre algunos anuncios de juguetes. El 100% de la clase identificó satisfactoriamente las diferencias entre los juguetes de niños y los de niñas, aunque toda/os ella/os los consideraron normales, puesto que esa era la repartición de papeles en la vida real. En la discusión aparecieron también argumentos por parte de una persona en torno a la diferente socialización de niños y niñas, defendiendo que probablemente un recién nacido jugaría con todos los juguetes indistintamente. Sin embargo, la mayoría del grupo se mantuvo en silencio ante esta reflexión.

Como hemos podido observar, de los cinco estereotipos que se vieron en la sesión anterior, solo fueron capaces de identificar tres de ellos, sin ninguna diferencia significativa entre sexos. Los estereotipos que más fácilmente identificaron fueron el de ama de casa, princesa y objeto sexual. Estos probablemente porque son los más cercanos a su entorno. Esto nos indica que, aunque tanto chicos como chicas mostraron inclinarse claramente por el modelo tradicional de pareja, son también capaces de identificar la desigualdad que existe para la mujer en el modelo de relación tradicional. Son conscientes de que ciertos mensajes (anuncios de detergentes, por ejemplo) se dirigen todavía a las mujeres porque este modelo todavía domina la sociedad moderna, se ha permitido la incorporación femenina al mercado de trabajo (ámbito tradicionalmente masculino), pero siempre que la mujer se siga ocupando de las tareas domésticas igualmente (Bosch *et al.*, 2006). Los adolescentes también reconocen la existencia de la diferente socialización de niños y niñas. Desde la infancia los niños y las niñas son separados en mundos diferentes: el mundo del deporte, las aventuras y los monstruos, y el mundo de las princesas, la naturaleza y las tareas del hogar (cocinitas de juguete, casas de muñecas, muñecos bebés para jugar a ser madres...). Más dificultades encontraron para identificar el estereotipo de mujer como reclamo sexual, pero finalmente fueron capaces de hacerlo. En esta sociedad hipersexualizada, donde el sexo, se utiliza como reclamo para todo³, es práctica común mostrar mujeres despojadas de identidad y cuyo fin es únicamente atraer. La mujer se muestra como otro elemento de la posesión masculina (Suárez Villegas, 2007). Los adolescentes están expuestos a ello de forma permanente e inconsciente y lo interiorizan como algo cotidiano.

Los estereotipos que no supieron identificar (cosificación y mujer dominada) son aquellos que se alejan más de su cotidianidad. Aunque muy usado en toda la publicidad, lo cierto es que, por su complejidad, la cosificación resulta más difícilmente identificable, puesto que requiere de cierta abstracción de pensamiento para identificar cómo de manera no explícita una persona es identificada con un objeto. Este planteamiento se alterna con el elemento retórico de la personificación, más fácilmente identificable para ella/os. En ambos, sin embargo, entra en juego la asimilación compleja de persona-objeto, objeto-persona.

En cuanto al estereotipo de la dominación del hombre hacia la mujer, éste también puede estar más alejado de lo reconocible para toda la sociedad. El sexismo se produce actualmente de modo no explícito en la pareja (Glick y Fiske, 2001).

3. Ejemplo de esto pueden ser anuncios publicitarios como el de un conocido producto anti-grasa en el que una pareja mantiene relaciones sexuales en la cocina para anunciarlo.

Asimismo, en los últimos años han surgido nuevas formas de entender la masculinidad alejada del estereotipo masculino del «hombre de la casa», lo que algunos estudiosos llaman el «new male» (Lomas, 2003; López-Sáez, M. *et al.*, 2008), un hombre que desempeña tareas hasta entonces en él criticadas. Por estas razones, la visión tradicional de la mujer sumisa puede resultar más alejada para ello/as.

- *Sesión 3*

En la sesión final, se pretendía que el alumnado reflexionara de modo individual sobre lo visto y discutido en el aula. Se les pidió que realizaran una pequeña presentación oral sobre sesgos sexistas en la publicidad, juguetes, películas o series de televisión. Los resultados de esta sesión fueron quizá los más desiguales. No todo el grupo participó de la misma manera, algunos/as estudiantes dedicaron poco tiempo a la reflexión y se limitaron a realizar aportes muy discretos en su presentación.

A pesar de ello, la mayoría decidieron hablar sobre el estereotipo de mujer ama de casa/cuidadora. Los ejemplos elegidos fueron la mujer sirvienta en *La Cenicienta*, la mujer cuidadora en el juego de Nintendo DS *Imagina ser mamá*⁴, un anuncio de detergente, las mujeres del servicio que aparecen en las películas de Disney y los marcados roles de género de la serie *Los Simpson*. Es interesante destacar que, aunque en menor medida, también se discutieron los estereotipos masculinos, en torno a series de TV o películas (*Los Serrano*, la película *Paga-fantas*), destacando las connotaciones negativas de los personajes masculinos. Los tipos de hombres identificados ridiculizan características como la zafiedad, falta de educación o grosería característica en algunos estereotipos de hombres tradicionales. También se mostró un tipo de hombre igualmente clásico, el estereotipo de hombre perdedor (*loser*), podríamos llamarle el «anti-hombre de verdad», un varón con una personalidad apocada que siempre actúa para agradar a mujeres a quienes quiere cortejar, pero que no consigue ir más allá de dicho cortejo. Es un hombre al que las mujeres desprecian como amante en el modelo clásico. Ambos estereotipos reflejan de nuevo la misma visión clásica del hombre, en la que aparece aquello que por exagerado en el primer caso o antiheroico en el segundo, no resulta atractivo para el joven.

4. El alumno expuso que se trata de un juego en el que las mujeres simulan ser madres y cuidar de un bebé al mismo tiempo que tienen que estar pendientes de que no falte comida en casa y todo esté limpio. No existe una versión masculina con el nombre *Imagina ser papá*.

Como vemos, cuando tuvieron la oportunidad de escoger un material por su cuenta, los participantes optaron por aquello que refleja el estereotipo clásico, bien de mujer ama de casa (teniendo también en cuenta la relación que este tiene con el siguiente, mujer princesa), o bien el de hombre tradicional. Ninguno optó por presentar los estereotipos de mujer como reclamo sexual (aunque fueran capaces de reconocerlo durante la sesión anterior), cosificada o dominada. Tampoco optaron por exponer estereotipos masculinos presentes en la sociedad, como el hombre dominador, el conquistador, hombre de la casa, etc.

Por lo tanto, a partir de la reflexión individual los alumnos y alumnas siguen optando por lo más saliente o lo más visibilizado socialmente, recurriendo por tanto a lo más automático. La reflexión individual solo llega a aquello que puede resultar más reconocible, es decir, aquello que en lo que la mayor parte de la población podría estar de acuerdo. Por el contrario, les resulta difícil identificar o realizar una reflexión sobre otros estereotipos, muy presentes también en la sociedad, pero que pueden parecerles menos claros. No se ha reflexionado sobre la mujer como objeto sexual, o sobre la cosificación de misma. Lo mismo ocurre con los estereotipos masculinos, donde se ponen de manifiesto otras características también salientes. Este resultado coincide asimismo con el estereotipo que más fácilmente pudieron reconocer en la sesión anterior.

Es necesario mencionar también que, durante la discusión posterior a las presentaciones, dos estudiantes varones pusieron de manifiesto su descontento con las actividades realizadas, puesto que consideraban que estas se trataban de ataques injustificados a los hombres en general. Uno de ellos aludió a una crítica habitual de que las mujeres quieren estar por encima de los hombres. Esta actitud confirma que la visión hostil del sexismo (Glick y Fiske, 1996; 2001) pervive entre los/las adolescentes. El sexismo hostil se aplica como un castigo a las mujeres no tradicionales como mujeres profesionales y feministas, porque estas mujeres cambian los roles de género tradicionales y las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Se contraponen al sexismo benevolente que recompensa a las mujeres que cumplen los roles tradicionales, porque estas mujeres aceptan la supremacía masculina.

V. Conclusiones

El presente trabajo se llevó a cabo con el objetivo de introducir en el aula una reflexión sobre los estereotipos de género, una reflexión que permitiera a los/las adolescentes no solo recibir información sobre estos aspectos, sino identificar sus propios pensamientos y opiniones al respecto y discutir acerca de ellos. Para ello

se identificaron las principales actitudes hacia los géneros mostradas por un grupo de jóvenes de 3º de ESO de un centro público, prestando especial atención a posibles diferencias entre sexos e intentando descubrir los motivos principales de estas actitudes.

Los resultados principales muestran que esto/as jóvenes reproducen en su discurso el patrón tradicional de pareja y los estereotipos de feminidad y masculinidad clásicos. Reproducen lo que una sociedad considera convencionalmente como atractivo o deseable en una pareja. Estas características se ven reflejadas en lo que promueven las revistas de moda, la publicidad y los medios de comunicación de masas, una mujer perfecta es aquella guapa, delgada, e hipersexualizada, este último aspecto fue central para los jóvenes del estudio. Para el hombre, además de características físicas (alto, rubio, atlético y con ojos claros) las jóvenes incluyen comportamientos influidos por el «mito del amor romántico». Deseaban un «príncipe azul» cariñoso, sensible y que las hiciera sentir como princesas. Estos/as jóvenes y en especial las chicas defendieron igualmente los celos como demostración de amor.

Asimismo, todo aquello que sale de la feminidad y masculinidad estereotípicas es rechazado y condenado al ostracismo («¡qué bollera!», «¡maricón!», «(nombre de varón) nos va a hablar de su chico ideal»). Como vemos, especialmente en los varones, existe la necesidad de reafirmarse ante los demás compañeros y de adscribirse al grupo «masculino», para así probar y reafirmar que no son mujeres ni «afeminados». En el discurso de los varones también observamos adjetivación despectiva para referirse a las mujeres que no encajan en el estereotipo de pareja clásica, como algunos confirmaron más adelante al final de las sesiones, aquellas que se quieren «mostrar por encima del hombre», por ejemplo, siendo más inteligentes que él. Así, en lugar de preferir a una mujer lista, en su discurso se usaron términos negativos, estos chicos preferían una mujer que «no fuera una paleta, retrasada» y «no tuviera una sola neurona y necesitara treinta segundos para responder a una pregunta». La imagen no es por lo tanto demasiado esperanzadora, el alumnado de secundaria efectivamente mostró reproducir los estereotipos sexistas en su discurso sobre los géneros.

A pesar de ello, el alumnado también fue capaz de identificar estereotipos cuando estos aparecieron en publicidad o en otros canales audiovisuales. Especialmente las chicas son conscientes de la presión que la sociedad ejerce sobre las mujeres para que ellas se muestren siempre perfectas. Todo el grupo estuvo de acuerdo en concluir que existe una diferente socialización con respecto a niños y niñas. Especialmente en la publicidad dirigida al segmento de población infantil, el sexo determina la forma y el contenido en que se promociona un determinado tipo de persona para niños y para niñas. Es una idea sobre la

que fueron capaces de discutir y reconocer que existe. Vemos por lo tanto que el esfuerzo de reflexión tiene buenos resultado cuando se ponen en común los pensamientos de los/las jóvenes.

Sin embargo, cuando se les pidió que realizaran una reflexión individual los resultados mostraron que el alumnado reconoció únicamente los estereotipos más habituales, los que podríamos decir que en este momento la sociedad reconoce como carentes de prestigio. La mujer «ama de casa» fue el más identificado y sobre el que más se habló en relación a productos publicitarios. También se hizo mención de ridiculizaciones del hombre, «el hombre zafio» o «el anti-hombre», modelos ambos en los que los jóvenes no desean reconocerse. No se reflexionó, sin embargo, sobre modelos muy comunes tanto de mujeres como de hombres que reflejan relaciones de dominación, cosificación o sexualización, para llegar a esto todavía es necesaria una mayor reflexión grupal e individual.

Como vemos, los resultados confirman lo que ya hemos visto en otros estudios, que la estereotipación clásica sigue fuertemente arraigada entre estos/as adolescentes. Ellas y ellos reproducen y consideran válidos modelos de relación sexistas y no detectan otras desigualdades de género, más allá de las aparentes. Son capaces de identificar y reflexionar sobre todo, sobre los aspectos más evidentes y que se han convertido socialmente en modelos poco deseables para mujeres (ama de casa) y para hombres (hombre zafio o anti-hombre), sin embargo, no realizan una reflexión más profunda sobre aspectos que no rodean su cotidianidad. Por lo tanto, la labor de reflexión conjunta, pero especialmente la de reflexión individual, sigue siendo imprescindible en el aula. Consideramos que además de la reflexión sobre modelos clásicos, es necesaria la discusión y reflexión sobre modelos alternativos de feminidad y masculinidad. Modelos a los que estos/as jóvenes puedan considerar prestigiosos y en los que sí puedan y quieran reconocerse.

VI. Bibliografía

- Azorín Abellán, C. (2017): «Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia», *Revista Complutense de Educación*, 28, 1: 45-60
- Barberá, E. (1998): *Psicología del género*, Barcelona, Ariel Psicología.
- Bourdieu, P. (1991): *Language and Symbolic Power*, Cambridge, Polity Press.
- Bosch, E., V. A. Ferrer y A. Alzamora (2006): *El laberinto patriarcal*, Barcelona, Anthropos.
- Canto Ortiz, J. M., P. García Leiva y L. Gómez Jacinto (2009): «Celos y emociones: Factores de la relación de pareja en la reacción ante la infidelidad», *Athenea Digital*, 15, 39-55.

- Caro García, C. (2015): «Formación en género y detección precoz de la violencia contra las mujeres a partir de las creencias: Un estudio cualitativo en jóvenes universitarios/as de Grado» (Tesis doctoral inédita), Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Caro García, C. (2017): «Se sigue educando con los mismos modelos amorosos que en la postguerra», *eldiario.es Andalucía*. 05/11/2017. http://www.eldiario.es/andalucia/modelos-amorosos_0_701330005.html
- Connell, R.W. (1987): *Gender and Power*, Cambridge, Polity.
- Davidson, M. J., y C. L. Cooper (1992): *Shattering the glass ceiling: The woman manager*, London, Paul Chapman Publishing.
- De Andrés del Campo, S. (2006): «Hacia un planteamiento semiótico del estereotipo publicitario de género», *Signa*, 15, 255-283.
- De Miguel Luken, V. (2015): *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*, Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Fernández Morales, M. (ed.) (2009): *Publicidad y violencia de género: un estudio multidisciplinar*, Palma de Mallorca, Edicions UIB.
- Ferrer, V. y Bosch, E. (2013): «Del amor romántico a la violencia de género: para una coeducación emocional en la agenda educativa. Profesorado», *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, 1, 105-122. Recuperado: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART7.pdf>
- Fontenla, M. (2007): «¿Qué es el patriarcado?», en Gamba, S. B., *Diccionario de Estudios de Género y Feminismos*, Buenos Aires, Biblos, 256-260.
- Freixas, A. (1995): «La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual», *Apuntes de Psicología*, 44, 17-34.
- García-Leiva, P. (2005): «Identidad de género: modelos explicativos», *Escritos de Psicología*, 7, 71-81.
- García-Pérez, R., M. A. Rebollo, O. Buzón, R. González-Piñal, R. Barragán y F. Ruiz (2010): «Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género», *Revista de Investigación Educativa*, 28, 1, 217-232.
- Glick, P., S. T. Fiske (1996): «The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism», *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Glick, P. y Fiske, S. T. (2001): «An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality», *American Psychologist*, 56, 109-118.
- Herrero Cecilia, J. (2006): *La teoría del estereotipo aplicada a un campo de la fraseología: las locuciones expresivas francesas y españolas*. Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero32/teoreste.html>. Fecha de consulta: 09/06/2017.
- Lomas, C. (2003): *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*, Barcelona, Paidós.
- López-Sáez, M., J. F. Morales y A. Lisbona (2008): «Evolution of gender stereotypes in Spain: Traits and roles», *Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 609-617.

- Lewis, C. (1936): *The allegory of love. A study in Medieval tradition*, Oxford, Clarendon Press.
- Maddaleno, M. y J. Schutt-Aine (2003): *Salud sexual y desarrollo de adolescentes y jóvenes en las Américas*. Disponible en: http://intpsiquiatria.inteliglobe-mex.com/inp_piloto/portal/saludxmi/biblioteca/sexualidad/m3_Factores_desarrollo_saludsexual_adolescentes.pdf. Fecha de consulta: 04/06/2017.
- Menéndez I. (2009): «La perspectiva de género como enfoque epistemológico y su aplicación al discurso publicitario», en Fernández Morales, M. (ed.), *Publicidad y violencia de género: Un estudio multidisciplinar*, Palma, Edicions UIB – Universitat de les Illes Balears, 24-39.
- Millet, K. (1969): *Sexual politics*, Urbana and Chicago, University of Illinois Press.
- Montero García-Celay, M. L. y M. Nieto Navarro (2002): *El patriarcado: Una estructura invisible*. Disponible en: <http://www.stopmachismo.net/marmar2.pdf>. Fecha de consulta: 04/06/2017.
- Moreno, E. (2000): *La transmisión de modelos sexistas en la escuela*. Disponible en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/genero/PDF/GEN%2001/G_01_02_La%20transmisi%C3%B3n%20de%20modelos.pdf. Fecha de consulta: 09/06/2017.
- Pallarès Piquer, M. (2015): «La cultura de género en la actualidad: Actitudes del colectivo adolescente hacia la igualdad», *Tendencias pedagógicas*, 19, 189-209.
- Poal, G. (1993): *Entrar, quedarse, avanzar*, Madrid, Siglo XXI.
- ProyectoScopio (2017): *Resultados III: Primer Barómetro ProyectoScopio 2017. Datos género*. <http://www.proyectoscopio.es/images/barometro/2017.pdf>. Fecha de consulta: 09/11/2017.
- Puleo, A. (2005): «El patriarcado: ¿una organización social superada?», *Temas para el debate*, 133, 39-42.
- Quesada Jiménez, J. y A. López López (2010): «Estereotipos de género y usos de la lengua: un estudio en Educación Secundaria», *Ensayos*, 25, 41-58.
- Romera, M. (2015): «The transmission of gender stereotypes in the discourse of public educational spaces», *Discourse & Society*, 26 (2), 205-229.
- Stryker, S. (1968): «Identity salience and role performance: The relevance of symbolic interaction theory for family research», *Journal of Marriage and Family*, 30 (4), 55-64.
- Stryker, S. y P. J. Burke (2000): «The past, present, and future of an identity theory», *Social Psychology Quarterly*, 63 (4), 284-97.
- Suárez Villegas, J. C. (2007): *Estereotipos de la mujer en Comunicación*, en www.nodo50.org. Disponible en: <http://www.nodo50.org/mujeresred/IMG/pdf/estereotipos.pdf>. Fecha de consulta: 04/06/2017.
- Zapata Fiedler, L. (2012): «Los estereotipos de mujeres en las películas de Disney», *Ensayos Contemporáneos*, 46, 23-24.
- Van Dijk, T. A. (1998): *Ideology: A Multidisciplinary Approach*, London, Sage.
- Van Dijk, T. A. (2003): *Ideología y discurso*, Barcelona, Ariel.

Jordi-ak: Ba ote dago onoma artikuludunik?

Ander ROS CUBAS

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
belautepien@gmail.com

Laburpena: Izen propioak edo onomak determinazio sintagmen pareko unitateak dira eta hortaz jaso dezaketen bir-determinazioa espletiboa da beti, eduki semantikorik gabekoa alegia. W. Van Langendoncken bereizketa kontuan harturik, artikulua onimikoaren kasu diskurtsiboak eta ez-diskurtsiboak bereizi dira. Lehendabizikoak, oro har, onomari aposaturiko apelatibo edo esaldi *a posteriori* elidutuei lotzen zaizkie eta itxuraz baino ez dituzte onomak determinatzen. Kasu ez-diskurtsibo edo lema onimikoek ihartua dute behinola artikulua izandako soinu-segida. Izan ere, determinazio sintagmek, onomizatzen direnean lehendik zuten eduki semantikoa galtzearekin batera, galdu edo hormatu egiten dituzte marka diskurtsiboak, artikulua kasurako. Onoma artikuludunak sailkatzeko proposamen bat egiten da lanean eta sail eta azpisail bakoitzeko adibideak aztertzen dira. Hasieran luzatutako hipotesira aise makurtzen dira aztertutako kasu guztiak: edo behinola artikulua izandako morfemak soinu hutsak dira edo onomei zuzenik ez dagozkien artikulua dira, elipsi bat tarteko, hauekin hala-beharrez aurrez aurre suertatu direnak.

Hitz gakoak: artikulua onimikoa, sasi-artikulua, aposizioa, elipsia, espletiboa.

Resumen: Los nombres propios u *onomas* son unidades equiparables a los sintagmas determinantes y por tanto la re-determinación que pueden recibir es siempre expletiva, es decir, vacía de contenido semántico. Tomando en consideración la distinción de W. Van Langendonck, se han discriminado los casos discursivos y no-discursivos de los artículos *onímicos*. Los primeros, como norma general, se ligan a apelativos o frases elididas *a posteriori* y no determinan sino aparentemente a los *onomas*. Los casos no-discursivos o lemas onímicos tienen fosilizada la secuencia fónica que en su día fue artículo. No en vano, los sintagmas determinantes cuando se *onomizan* a la par que pierden el contenido semántico que poseían, pierden o congelan las marcas discursivas, el artículo entre ellas. Se hace una propuesta de clasificación de los *onomas* con artículo y se analizan los ejemplos de cada apartado y subapartado. Todos los casos estudiados se pliegan sin dificultad a la hipótesis inicial: o los morfemas que fueron anteriormente artículos son ahora una simple secuencia de sonidos o son artículos que no se ligan directamente a los *onomas*, sino que circunstancialmente, elipsis mediante, se han encontrado frente a frente con estos.

Palabras clave: artículo onímico, pseudo-artículo, aposición, elipsis, expletivo.

I. Arazoaren aurkezpena

2017ko udazken honetan, ehunka prentsa-goiburu bete eta milioika lagunen ahotan erabili den (01) izen sintagma soil honek hain soila ez den arazo bat ez-kutatzen digu: artikulua edo sasi-artikulua onimikoa¹.

- (01) a. Jordiak
 b. els Jordis
 c. los Jordis
 d. os Jordis
 e. the Jordis

Adibideok aurrean ditugularik, inork gutxik ukatuko luke holako artikuluen existentzia. Azterketa arretatsuago bat eginda, alabaina, artikulua eta onomak bateraezinak direla eta ustezko artikulua horiek –eta horien antzeko beste batzuk– edo ez direla artikulua edo ez direla onimikoa ondorioztatu behar digu ezinbestean, hots, onomak ez beste zerbait determinatzen dutela edo itxuraz baizik ez direla artikulua, inondik ere ez funtzioz.

Oro har, esan dezakegu artikulua definitua eta onoma bateraezinak direla², eta elkarrekin ikusten ditugunean ez dela dirudiena izaten. Paradoxikoa³ ere bada, bestalde, berez beharrezkoa ez den eta nolabait debekatua eta kontraesankorra den

1. Erosotasunaren, onoma bati adjuntaturik gauzatzen diren eta sistema gramatikaleko artikuluen antza duten elementuei «artikulua onimikoa» deituko diegu, nahiz eta gure azken ondorioa hauek artikuluen itxura bai baina funtzionalitate determinatzaile edo aktualizatzaile bat ere ez dutelakoa izango den. Asko dira artikulua onimikoa, artikulua definitua azaltzen dutenak batik bat.

2. «With proper names, definiteness and number (singularity) are inherent, and hence, Ds are rather marginal: the prototypical proper name even lacks an article; possible Ds are either fixed or optional, depending on the subclass of the proper noun; moreover, only a limited number of Ds is allowed» (Longendonck, 1994: 249); «Les noms propres, en principe suffisamment déterminés en eux-mêmes, *se passent aisément de l'article*» (Grevisse, 2008: 759).

3. L. Berezowskik azaltzen du hau oso modu argi batez: «Not too many scholars devoted their time and effort to investigating the issue, but those who did typically viewed it as some sort of unwelcome clash between the definiteness of the article and the definiteness of proper names, and wished it had not been there. The main thrust of their efforts was thus directed not at investigating the nature of the relationship, but at devising various ways of explaining it away. / [...] Given this understanding of the function of the definite article, it is perfectly logical to see no reason why definiteness should be added to proper names if they already are definite to start with. Consequently, proper names with the definite article are viewed as some sort of linguistic paradox it is best to stay away from» (2001: 120-121). Paradoxa gainditzeko irakasle poloniarrek egiten duen proposamena ordea, determinazio unibertsalarena da.

elementu bat hain sarri erabilia izatea. Banan-banan aztertuko ditugu kasu ezberdinak. Aurreratu bezala, badira jatorri edota egitura ezberdineko kasu gehiago, denak ere agerian artikulatu itxurako batez lagundurik azaltzen zaizkigunak, zein bere ezau-garri eta jatorri ezberdinekin. (02)-(15) adibideek erabilera aukera gehientsuenak erakusten dizkigute. Alde batera utziko ditugu oraingoan, bestelako arazoak aurkezten dituztelako eta honelakoek euskaraz artikulurik nekez jasotzen dutelako, izenlagunez edota erlatibozko esaldiez osaturiko (16)-(17) adibideen modukoak.

- (02) Juan Sebastián El Cano
- (03) a. Na Nuria
- b. Il Fabriccio
- c. Le Pierre
- (04) a. Bizkaiaa
- b. La Vizcaya
- (05) El Arga
- (06) Azoreak
- (07) El Vaquilla
- (08) El Garay
- (09) Las Bárdenas
- (10) Bi Nafarroak
- (11) A Coruña
- (12) Karamazovii
- (13) Il Belli Capelli
- (14) Picasso bat
- (15) Peugeotaa
- (16) a. The Paris of my youth
- b. Nire gaztaroko Bilbao
- (17) La Pamplona que se fue

Azpimarraturik eta behingoz maiuskulaz idatzi ditugu artikulua. Halaber, analisia soiltzearen, ez dugu aztertuko artikuluei laguntzen dieten flexio marken arazoa, ez numeroarena, ez generoarena.

II. Sailkapena

Kasustika zabal eta ñabarra dugu artikulua onimikoa eta ez dago kasu guztiak sailkatzeko irizpide bakar bat erabiltzerik. Jatorria kontuan hartzen baldin badugu, hiru multzo nagusitan –eta antzematen hain erraza ez den eta neurri batean aurrekoen emaitza datekeen laugarren batean– bil daitezke goiko andanako sin-

tagmak. Erabilera kontuan hartzen baldin badugu, berriz, bi multzo nagusi eta hainbat azpimultzo bereiz daitezke.

Ez dago artikuluko onimikoaren agerpen ezberdinak sailkatzeko saio gehiegi-rik, gramatika eta tratatuak kasuistika deskribatzera mugatzen baitira gehienetan. Frantsesaren gramatikak (Grevisse 2008 da adibide ona) dira honen adibide argiak. Guk dakigula, Ignacio Bosqueri (2016: 113-114) zor zaio plazaratu den azken ahalegina. Saioa xumea da baina, terminologia eta azalpenak gorabehera, ez horregatik interesik gabea. Toponimoak hiru «manera» ezberdinetan gauzaten direla diosku Complutenseko irakasleak: potestatiboa, integratua eta exentoa. Willy Van Langendonck irakasle emeritu belgiarrak (2007: 8) onomastika teorikoan mugarrria izango zen lan batean gurearen oinarria izango den funtsezko bereizketa bat ezarri zuen:

Apparently due to the lexicalist views that were adopted in the last few decades, the few linguists who have studied proper names have in general neglected the distinction between a name as a lemma (dictionary entry) and a name in a specific grammatical (proprial or appellative) function. [...] In my view, it would be very helpful to clarify the distinction between names as lemmas or dictionary items and names as words belonging to a particular semantic-syntactic class.

Dikotomiak, orokorra den arren, bete-betean ukitzen du artikuluko onimikoaren gaia. Izan ere, artikuluko onimikoa –artikulutzat har daitekeen neurrian– bereizketaren bigarren alderdiari baitagokio. Bestela esanik, onomei laguntzen dieten artikuluko elementu diskurtsiboak dira, onomari berari ez baina beste elementu batzuei dagozkienak.

Forma artikuludunak aiseago txertatzen dira diskurtsoan baina forma biluziak dira lema moduan lehenesten direnak. (18a)-(18b) Barakaldoko onomak dira, artikuluko eta guzti onomizatu direnak. (18c) Nilo ibaia erreferitzeko modu ohikoenak hizkuntza ezberdinetan. Hala ere, lehenengoetarako sarri aurkitzen ditugu dokumentazioan (19)ko aldaerak, lema edo aipamen-forma denominatibotzat interpreta daitezkeen testuinguruetan, krokis-mapa, goiburua, zerrenda edota formularioetan, kasurako. Eta (19c) da *Encyclopædia Britannicak* esaterako dakarren lema⁴. «Proprial lemma» izendatzen ditu hauek Van Langen-

4. Adibide txarra hautatu zuen Chomskyk, bada, hau artikuluko onimiko ihartuen ordeko: «The category [Det –] is simply the category of Common Nouns. The category [–] is the category of Proper Nouns, that is, Nouns with no Determiner (or, as in the case of «The Hague», «The Nile», with a fixed Determiner that may just as well be taken as part of the Noun itself, rather than as part of a freely and independently selected Determiner system)» (1965: 100).

donck-ek⁵. Hauetatik oso hurbil daude (20)-(21) bokatiboak, aingura testualetatik libreentik dauden elementu gramatikalak⁶.

- (18) a. La Bomba (calle de)
- b. El Desierto
- c. The Nile, el Nilo, le Nil, der Nil, al-Nīl...
- (19) a. Bomba (calle)
- b. Desierto
- c. Nile River
- (20) a. La Tacones
- b. ¡Tacones, acércate aquí!
- (21) a. Baltza
- b. ¡Baltza, erdu hona!

Euskarak badu honetan jokabide berezia. Bokatiboak forma artikulunak onartzen ditu, apelatiboetan zein onometan (izengoitietan, kasurako). Honek bokatiboa ez, baina artikulatu definituzat daukagun *-a* elementua berraztertzeraz eraman beharko gintuzke. Zeren eta, bokatiboan⁷ ez ezik, tradizio lexicografikoan, joera modernoaren kontra, lemetan ere artikuludun formak dira jaun eta jabe, izen abstraktu eta maileguak dira salbuespen nabarmenenak, J. Manterolak (2015: 541-542 *et passim*) frogatu berri duenez. Horrek esan nahiko luke menturaz *-a* elementua artikulatu definituz gain, zerbait gehiago ere badaela euskaraz.

Ez dira hauek, aitzitik, «paleo-artikuluak» modu potestatiboan alternatzen diren testuinguru bakarrak. Bosquek (2016: 113) «exento» kategorian sartzen dituenen artean sarri ematen baita txandakatzea. Horrek esan nahi du, Bosquek definituriko kategoria horiek elkarri gainjartzen zaizkiola eta errealitate ezberdinei erantzuten dietela. Aurrerago helduko diegu (22)ko tankerako kasuei.

5. «A distinction will be made between (proprial) lexemes or lemmas in isolation (dictionary entries) and proprial lemmas in their different functions (prototypically functioning as proper names, nonprototypically as common nouns or other classes)» (2007: 7).

6. Katalaneraz ere deskribaturik dago murriztapen bera: «Efectivament, avui se n'exclou l'ús en la interpel·lació, amb els verbs anomenadors» (Coromina, 2001: Resum). Berdin titulu edo tratamenduekin: «Anàlogament, l'article definit també s'omet davant títols o tractaments personals en vocatiu» (*Ibid.*: 142).

7. «Bokatibo funtzioan diren sintagmez denaz bezainbatean, esan daiteke ez dela alde nabarmenik antzematen XVI. mendeko testuetan, mendebaldekoak zein ekialdekoak izan: artikulua izan ohi dute euskalki guztietan» (Manterola, 2015: 387).

- (22) a. El Garay
 a' El [susodicho] Garay
 b. El Tajo
 b' El [río] Tajo
 c. Azoreak
 c' Azore [uharte]ak
 d. El Txindoki
 d' El [monte] Txindoki

Lehendabiziko sailkapen bat proposatuko dugu, gerora zuzendu, zehaztu eta osatu beharko dena:

- | | | |
|------|-----------------|----------------------|
| (23) | SASIKOAK | DISKURTSIBOAK |
| | a) Preonimikoak | a) Tropo-ordainak |
| | b) Mamuak | b) Aposizio-ordainak |
| | c) Bizkarroiak | c) Zehaztaileak |
| | d) Autonomoak | |

1. *Onoma sasi-artikuludunak*

Van Langendoncken lema onimikoen barruan artikulua dutenak eta ez dutenak daude. Aurrenekoek sasi-artikulua erakutsiko ligukete beti, artikulua eta onoma bateraezinak badira, artikulua atzeko aterean batetik sartu dela on-dorioztatu behar baitugu. Bosqueren «integratuak» (2016: 113) –edo «sustantiboan lexikoki txertaturiko formak»⁸– lirатеke hauek, nahiz eta berak guk «preonimiko» izendatu dugun kategoriakoak bakarrik hartzen dituen kontuan (24a) adibidekoaren tankerakoak.

- (24) a. El Cairo

a) *Artikulu preonimikoak edo paleo-artikuluak*

Lehen begi ukaldi batean antzeman eta segurki Bosquek berak pentsatu baino adibide esanguratsua da *Kairo* nukleonimoarena. Arabieraz (24b) dugu, *Al-* artikulua izanik. Gaztelaniaz artikulua horretatik fonetikoki hurbilen

8. «Formas integradas lexicamente en el sustantivo» da berak darabilen epigrafea.

dagoen *E/* artikulua ordezkatu du eta bide batez onomari komunztadura maskulinoa eman. Frantsesez eta italieraz, ildo beretik (24c) eta (24d) ditugu, hurrenez hurren. Ingelese (24f) eta alemanieraz (24g), ordea, artikuluen formen parekotasunik ezak forma biluzia beraganatzea ekarri du, eta horrela erabaki da euskararako ere, alemanaren formarekin bat etorriz. Portugesak (24e) erdibidea erakusten du, Bosqueren kategoria potestatiboan kokaturik, beraz.

- (24) b. Al-Qāhira
 c. Le Caire
 d. Il Cairo
 e. (O) Cairo
 f. Cairo
 g. Kairo⁹

(24a) eta (24c)-(24e)ko onometan hondar hori, arabierazko jatorrizko forman ez bezala, bereiz idatzirik ikusteak sortarazten digu artikulua irudipena, ilusio optiko bat baizik ez baita. Artikulua izandako elementua oraindik artikulua ote den erabakitzeke zalantzarik bagenu nahikoa genuke lexikora jotzea. Onomekin bezala, mailegu lexikoetan alternantzia ikusten dugu baina ez dugu horregatik dudarik espainol, portugez eta euskarako formen hasierako *a-* arabierako *al-* artikulua azterna hondar bat besterik ez dela, arabieran bertan hitz hasierako kontsonatearekin asimilatuta desitxuratzen hasitakoa.

- (25) a. azukre, azucar, açúcar (< as-sukkar)
 b. sucre, sugar, Zucker, zucchero

Pentsatu izan da artikulua potestatiboa edo ken-jartzekoa izatea beronen bizitasunaren seinalea dela. Ez dago holakorik. Baldintza fonotaktikoak izaten dira forma biluziaren eta forma lotuaren hautua bideratzen dutenak. Argia da hau euskaratik erdara mailegaturiko hitzetan, zeinetan koda bokalikoa lehenesten den kontsonantikoaren gainetik, nahiz eta honek hitzak artikulua eta guzti mailegaturik hartzea suposa dezakeen, eta bidez batez femeninotzat hartzea:

9. Euskara, artikulua postposatua duelako, eta ingelesa, *the* artikulua *al-* arabearekin antzik ez duelako, libreago zeuden arabierazko maileguak *al-* elementuaz lagunduta hartzetik baina arabismoak neurri handi batean erromantzeetatik jaso zituzten; gaztelaniatik bereziki euskarak eta normandieratik ingelesak.

- (26) a. chartela (< txartel-a)
 b. chapela (< txapel-a)
 c. ibarra (< ibar-a)
 d. jatorra (< jator-a)
 e. makila (< makil-a)

Paradoxikoki, Euskaltzaindiak M. Gorrotxategi eta P. Salaberriren eskutik paratutako azken izendegian (2001) *Oihan / Oihana* tankerako bikoteetan prozedura erromantze hori imitatu eta *-a* bokaldunak lehenetsi zituen emakumezkoen izenatarako, izenen generoa bereizteko sistema aberrante bat *ex nihilo* sortuz. Egia da badagoela tradizio txiki bat zenbait ponte izenek *-a* marka hartzeko, baina pentsarazi nahi izan denaren kontra, gizonezkoen izenak dira. Mitxelenak bi lantxo (1955, 1959) idatzi zituen honetaz, literatura erlijiosoan azaltzen diren *Jesusa* eta holakoak hizpide eta aztergai hartuta. *Jesusa*, jakina, ez da erdarazko *Jesús* onomaren forma femeninoa, bere forma determinatua baizik.

Itxurak itxura, artikulua ihartua dugu kasu hauetan denetan. Onimizatu aurretik determinazio sintagma bat osatzen zuten honelako izenek eta artikulua definitua atxikita zutela gertatu zen transkategorizazioa. Determinazio sintagma bat ihartu eta onoma bihurtzen den momentu beretik etiketa zurrun bat bihurtzen da, artikuluen eta gainerako elementu gramatikalen funtzionalitatea istantean galduz. Izan ere, eduki semantikoaren eta izena osatzen duten elementu lexiko-gramatikalen funtzionalitatearen galera da izen sintagma bat onoma bihurtzeko ezinbesteko baldintza.

Bizkai ez da dagoeneko hizkuntzaren elementu lexikoa¹⁰. Horrela, nekez determina dezake artikulua batek. *Bizkai-* forma biluzia, *Bizkaia* forma deklinatuaz batera gorde izanak ez du ezer aldatzen. Ohikoak dira morfologia flexiboan forma lotuen ondoan forma biluziak ere gordetzea. Horrela (27a)-(27c)ko aditz pareetan erlazio sinkronikorik ez, baina bilakabide fonetiko historiko ezberdinen emaitza dibergenteak ikusten ditugun bezala, material onimikoetan (28a) emaitza bikoitza gordetzen duten hainbat adibide aurki ditzakegu.

- (27) a. duda- / dut#
 b. dua- / duk#
 c. due- / du#

10. «Parece que **bizkai* ha sido en otros tiempos un apelativo, a juzgar por su difusión en toponimia, y designaba tal vez lugares elevados» (Gavel *Fon* 305n), OEHak jasoa.

- (28) a. -ø- / -a#
 b. Bizkai- / Bizkaia#
 c. Otsagabi- / Otsagabia#
 d. Deustu- / Deustua#
 e. Azkoiti- / Azkoitia#

Nolanahi ere, emaitza bikoitza ez da egonkorra eta berdintzera jotzen du, bai aditz formetan bai nukleonimoetan:

- (29) a. dut- / dut#
 b. duk- / duk#
 c. du- / du#
 (30) a. Deustu- / Deustu#
 b. Azkoiti- / Azkoiti#
 c. Donosti- / Donosti#
 d. Ordizi- / Ordizi#

(29) eta (30)ko formak ahozko erregistrokoak dira, baina (30a) da forma historikoaren gaintik estandarizatu dena, *Legazpi* eta beste zenbait onomarekin egin antzera. *Donostiako* eta *Donostiara* forma jasoen ondoan *Donostiko* eta *Donostira* arruntak 73.500 eta 20.300 aldiz idatzirik agertu zaizkigu hurrenez hurren Google-n egindako bilaketa batean (2017/11/26), eta 29.800 eta 1.370 aldiz *Ordiziko* eta *Ordizira* arruntak aurrekoaren pareko bilaketan. Ahozko erregistroan are nabarmenago izango da segurki «merger» fenomeno.

Bizkai(a) euskarazkoaren ondoan, Nafarroako Zangozako merindadean ere badugu koronimo paraleloa, hibrido edo hibridizatua kasu honetan: *La Vizcaya*. Horrez gain, badira beste zenbait *Bizkai(a)* eta *La Vizcaya* merindade horretan barrena. Forma hibrido honetan are argiago ikusten da euskal artikulua ihartuaren funtzionalitatearen ezdeusa, hizkuntza baten sistema gramatikaleko elementu bat nekez erabil baitaiteke beste batean, are gutxiago hizkuntza hartzailea tipologikoki hain ezberdina bada. Kasu honetan, erdarazko artikulua interpretazioa ez da guztiz unibokoa, baina pentsa daiteke *Las Langas* (Eraul; Lander, 2008: 264) tankerako izenetan bezala, unitate lexikoa (artikulua barne) mailegatu zuela erromantzeak eta *la vizcaya* determinazio sintagma bere horretan ihartu zela. Ez da ordea, interpretazio bakarra. Izan ere, beste kasu batzuetan artikulua erromantzea berezko onomei eransten zaie, *las Pamplonas* edo *la Fermi-na* bezalakoetan, konparazione.

Atal hau ixte aldera, R. Lass-en gizonetzkoen titiburuen simil arrakastatsutik¹¹ tiratuz esan genezake, hauek berezko [edoskitze] funtzionaliterik gorde ez arren, zenbait ezaugarri gorde dituztela, sentsibilitatea eta zutikortasuna, kasurako. Beste simil bat baliatuta, esan dezakegu onoma –ausazko bere artikulua hormatua barne– irudi formatuko artxiboa dugula eta ez testu formatukoa, hizkiak eta hauek osaturiko unitate eta kateak ikusi eta irakurri egiten dira baina hor bukatzen da bere atxikigarritasun linguistikoa. Ezin dugu testuaren letra tamaina edo tipoa aldatu, ezta zuzenketarik egin, entzun edo itzultzaile automatiko baten input bezala erabili ere. Nahi badugu artxiboa atzera operatiboa egin, OCR programa batez transkategorizatu behar dugu, onomasta batek onoma jatorrizko osagaietan banatu eta atzera bizitzara ekarriko balu bezala. Izan ere, hori da onomastikan egiten den zereginetako bat, onomak fase preonimikora ekartzen saiatzea eta horrela jatorrizko esanahia argitzea.

b) *Mamu-artikuluak edo artikulua berrinterpretatuak*

Sortzez artikulua izanik, ihartu eta xurgatuak edo irentsiak izan direnak izan ditugu ahotan orain artean. Kontrakoa ere, fenomeno usua eta ezaguna da. Toponimian sarri aurkitzen ditugu horren testigantzak, nahiz eta hauek erregistro lagunarteko edo ez-jasoan gertatu eta hortaz gutxitan helden diren forma finkatuak izatera. Euskaraz *La-*, *El-* edo antzeko hasiera duten izen askotan *La* eta *El* artikulua interpretatzen dituzte gaztelaniadunek. (02)ko adibidearen antzekoak dira beste hauek ere:

- (31) a. Larrainandia > Larrenandia > La Renandia (Deierri: Eraul)
 b. Erensuge > Elesuge > El Esugue (Ibargoiti: Getze)
 c. Laminaerreketa > Lanbarketa > La Embarqueta (Arrigorriaga)
 d. Ortzekauko > Ortxikoko > El Txikoko (Bilbao: Artikak)
 e. Aresluzeta > Aluzeta > La Roseta (Abando: Larraskitu)
 f. *Lejarreta > La Járreta (Gueñes)

11. Hauxe da bere formulazioa: «For the anatomist they are difficult: they are clearly ‘the same thing’ as female nipples, but have no reasonable explanations within the male mammal system. They neither give milk nor promote sexual arousal [...]. But once we transcend the synchronic or functional, their presence is quite easily explained: the grounds are historical, in particular embryological. [...] / Male nipples make sense only diachronically; they are not ‘part of’ the synchronic system except as a side-effect of ontogeny, but are ‘backwardlooking’» (1997: 16). Hiztegiak ematen duen «titiburu» hitzaren definizioari kasu eginik, gizonetzkoenak ez lirakeke titiburu: «Ugatzen burua, botoi itxurakoa, edoskitzean umeak ahoan sartzen duena» (*Lur* hiztegia).

Larre eta *larrain* lexemadunek, esaterako, hamaika berrinterpretazio eragin dituzte. *La Renandia* gure aita jaio zen kaleak gaur duen izena dugu, J. M. Lan-derrek (2008: 263) jasotako *Larrañandia* (1784) bera urrean.

Ola lehendabiziko elementutzat duten onomen kasua ere paradigmaticoa da. Aferesia jaso gero, *La-* sekuentzia berria artikulutzat interpretatu eta ondoren galdu ere egin daiteke. Bizkaiko Enkartazioetan, Sopuerta herrian, *Las Barrietas*¹² izeneko auzoa dugu, *La Barrieta de abajo* eta *La Barrieta de arriba* nukleoek osatua. Herri berean *La Baluga* ere badugu, menturaz antzeko berrinterpretazioa jasan zezakeena eta Gueñes eta Barakaldo arteko muga *Bakuna* izen bitxiko landa dugu. *La* artikulua lagunduta jaso dugu dokumentazio zahar-reen¹³. Baliteke, horrenbestez, sortzez **Olabakuna* izatea. Barakaldon bertan, gaur hondarretan dagoen *Lurkitzaga*¹⁴ baserria, *Laurquiçaga* izendaturik ager-zen da sistematikoki dokumentazio zahar-reen. Bakanka, kanpoko eskribauen lumatik bereziki, *La Urquiçaga* ere irakur daiteke ordea. Adibideak nahi adi-na biderka litezke. Honelakoak ez dira jatorrizko artikulua baina hauen eitea hartzen dute. Kasu hauetan ere, ez guke inondik ere esango artikulua dugu-nik. Gainera, muturreko adibideak direla argudia liteke, egoera diglosikoetan eta hizkuntza aldaketa pairatutako lurraldeetan gertatutakoak eta horrenbestez sasi-artikulu onimikoaren auzian deus gutxi dutela esateko. Hein handi batean horrela da, baina badira bestelako adibide garrantzitsuak ere. (01)eko *Els Jordis* sintagma itzultzeko ordua da.

Azter dezagun lehenik katalaneraren eredia. Katalanak, «pertsonea» deri-tzon artikulua erabilera zabala egiten du. Erregistro formalenetan eta goian aipatu ditugun testuinguru ez-diskurtsiboetan izan ezik, orokorra da erabilera. Mallorcan du, hala ere, bizitasunik handiena eta Valentzian txikiena. *En* mas-kulinoa eta *na* femeninoa dira forma estandar-ak, bietarako *n'* forma apostrofa-tuarekin bokalez hasitako izenetarako. Pluralen, bestalde, defektiboa da eta

12. Baliteke sortzez **Olabarrieta* izatea, baina ez litzateke baztertzekoa oinarria **labarr(i)* edo beste zerbait izatea eta ez **ola-barri*. *Olabarrieta* forma dokumentatzen ez delarik, horrela norma-lizatzea ausarkeria izan da, gehiegikeria hirukoitza *Olabarrietaigoikoa* eta *Olabarrietabekoa* formak asmatu izana. *Labarrieta* ondoko Gordexola herrian ere badugu.

13. *La Vacuna*, gaur *Labakuna*, Gordexolako etxe bat ere bada, eta *Bakuna* Amurrioko tro-ka baten izena. Interesgarria litzateke, eta hipotesi sendoak egiteko baitezpadakoa, hiru *Bakuna* hauen arrasto zaharrak aurkitzea. Deitura moduan ere, *La* elementuaz lagunduta erabili izan zen.

14. Dokumentazio zaharri muzin eginda, hasiera arrotza zela suposatu eta *Urkitzaga* norma-lizatzea proposatu zuen Mikel Gorrotxategik: «Da la impresión de que las formas con *L-* presentan confusión con el artículo y que el nombre es *Urkitzaga*, que es, entre otras cosas, como se ha conser-vado en los apellidos» (Bañales & Gorrotxategi 2007: 258).

artikulu pertsonalaren ordez artikulu definitu arrunta erabili behar da. Horrela (32) paradigma supletiboa dugu:

(32)	mask.	fem.
sg.	En Jordi	Na Nuria
pl.	Els Jordis	Les Nurias

Artikulua espletiboa¹⁵ da, funtzio sintaktikorik gabea. Badu erabilera diskurtsibo praktikoa, pertsona izen baten aurrekari informatiboa izatearena. Honela deskribatzen du ezin argiago E. Corominak (2001: 407-408):

En el cas del català, hom arriba a la conclusió que l'ús de l'article personal no té repercussions sintàctiques: a diferència de l'article definitiu, que desenvolupa una funció actualitzadora amb els noms comuns, l'article personal 'es sintàcticament redundant, expletiu; esdevé un apèndiz o una mera marca rutinària de nom propi personal.

Nolanahi ere, interesgarriena, artikulutasunaren mamua betiko uxatzen duelako, bere jatorria da. *Don, dona* tituluen forma aferetiko klitikatuak¹⁶ baino ez dira *en, na* «aurkezleak»:

Aquesta partícula o article personal adopta en els inicis les formes *en* (masculí) i *na* (femení), provinents dels mots del llatí vulgar *DOMINE* i *DOMINA*, i, fins al segle xv, constitueix un tractament de respecte o de cortesia. que precedeix el nom de les persones de tots els estaments socials. [...] A partir del XV perd el valor de tractament respectuós (primer, en la llengua parlada) i esdevé un mer presentador dels noms propis de persona, tal com s'utilitza avui. (*Ibid.*: Resum).

Artikulu definituekiko antzak dialektalak diren *el, lo, la* forma analogikoak ere sortarazi ditu. (01)eko *El Cano* edo (31)ko *La Roseta* toponimoen kasuen berrinterpretazio bertsua dugu hemen ere. Formaz artikuluen antza duten sekuentziak –hitz hasierako *el-, la-* eta hauen antzekoak– analogiaz hauen eitea hartu eta hala maskaraturik erabiltzen dira. Hauek ere, ematen zaien izena ematen zaiela, ez dira artikulua, artikulu mozorroa hartutako bestelako elementuak baizik. Pen-

15. Artikulu onimikoari erreferentzia egiteko «espletibo» terminoa Longobardiren eta, oro har, azken hogei urteotako literatura sortzailean komuna izan da, baina hortik kanpo ere bai, bistan denez. Lan honetan aipatu ditugu autore apurren artean, Corominak (2001), Devísek (2008) eta Bosquek (2016) gutxienez badarabilte.

16. Ez dirudi zuzena denik Forteza i Cortèsek (2008: 342) ematen duen *sen* (<*senex* edo *senior*) jatorria, Mallorcan erabiltzen den tratamendua.

tsa daiteke katalanaren artikulua pertsonalak duen jatorri bera duketela beste lurralde batzuetan erabilitakoek, edo Katalunian sorturikoa zabaldu egin zatekeela. Artista edo sona handiko emakumeak erreferitzeko zabalduko antzeko erabilera bat italiar jatorrikotzat hartu ohi da, modaz Frantziara eta Europara zabaldua. Antzeko zabalkunde bat suposa genezake, bada, artikulua katalanerako.

c) *Artikulu bizkarroiak*¹⁷

Esanik geratu berri den bezala, baliteke artikulua itxurako *el, la* elementuak zenbait kasutan¹⁸ sortzez ere ez izatea artikulua, ezpada artikulua analogiaz zabalduko bestelako morfemak. Funtzio aurkezle edota hurbiltzailea dutela esan izan da irizpide zuzenez. Izengoitiena fenomeno honen kasu paradigmatikoa izan daiteke.

- (33) a. Er Pantera Rosa (komediante italiarra)
- b. El Ovnis (Barakaldoko pertsonaia)
- c. La Colorines¹⁹
- d. El Cunetas²⁰
- (34) a. El [comediante que imitaba a la] Pantera Rosa
- b. El [tipo que está obsesionado con los] ovnis
- c. La [(el) artista que luce] colorines
- d. El [tipo / coche que acaba siempre en las] cunetas

Pentsa daiteke izen hauetan izenaren aurrean sarri azaltzen den artikulua itxurako elementua II.2.c) atalean aztertuko dugun elipsia dagoela. (33)-(34)ko hauetan, haatik, esaldi oso bat gendake elidituriko elementua, bestela nekez azal daiteke artikulua itxurako horren eta izenaren arteko dislokazioa edo komuntadura falta, bai generoan bai numeroan. Sasi-artikulua numero eta generoa elidi-

17. F. Zabeeh-ek, lan klasiko batean, izen propio guztiei aplikatzen die terminoa: «[T]he syntactic aspects of PNs are parasitic upon more fundamental features, i.e., semantic and pragmatics» (1968: 46).

18. II.2.c) atalean aztertuko dugun *El Peru* bezalakoetan ere bai, besteak beste.

19. «Yo revolucioné el vestuario, sacaba blusitas de colores, con encajes, abanicos y sombreros llenos de perlas y por eso empezaron a llamarme “La Colorines”», [<http://memoriasclubdeportivodebilbao.blogspot.com.es/2012/06/el-barrio-chino-de-bilbaola-palanca-ano.html>, 2017/11/25ean kontsultatua].

20. Lehengo batean (2017/11/19), Zollon ondo aparkaturiko auto baten kristalean grabaturik ikusia.

turiko esaldiaren subjektuari legozkioke, erreferente edo izen-eramalearenak liriteke eta ez izengoiti gisa hartutako apelatiboena alegia. Ez dago ezer analisi hau eragozten duenik, eta argi dago apelatibo horiek aukeratzeko orduan ideia horiek edo antzeko beste batzuk baliatu direla. Hain garbi ez dagoena, askotan zaila baita azpiko esaldi edo ideia hori berreskuratzea, ea elipsia den honelako izengoitiak sortzeko prozedura edo zuzenean funtzio hori betetzeko artikulua definituaren formak profitatu dituen morfema espezifiko baten aurrean gauden. Kutsu familiar baina aldi berean umorezkoa emango lioke morfema honek izenari, bestela *don/ doña, san/santa, tío/tía, miss/mister...* tratamenduen erabilera berezitu batez ematen dioguna, *Mister Proper* telebista-iragarki pertsonaia famatua konparazioe:

- (35) a. Don Pantera Rosa
 b. (El) Tío Ovnis
 c. Santa Colorines
 d. Mister Cunetas

Morfema bizkarroi honek artikulua forma edo jantzia hartuko zukeen baina honen funtzio determinatzailearekin inolako zerikusirik gabekoa beteko zukeen. Morfema izendatzaile bat litzateke, beraz.

2. *Onoma diskurtsiboak*

Gaingiroki baino ez ditugu aipatu Bosquek (2016: 113) «exento» deitzen dituen artikulua. «Halabeharrezko» izendapena aproposagoa izan daiteke. Izan ere, behin apelatibo «exentoa» desagertuta, artikulua eta onomak bat egiten dute. Aurrez aurre suertatzen dira orduan, baina nahasirik ez. Halabeharrezko bikotea osatzen dute, itxurakeria egiten duena, baina ez da izatezko bikotea izatera ere iristen. Sasi-artikulu onimiko asko ditugu sail honetakoak. Hauek badira artikulua baina ez dagozkio onomari, onomari aposatzen zaion eta eliditurik egon daitekeen apelatibo bati baizik. Artikuluak, benetakoak kasu honetan, ize-nordainak dira, fonetikoki onomari klitikaturik gauzatzen badira ere.

a) *Tropo-ordainak*

Artisten obrak sarri metonimikoki aipatzen dira, artistaren izena honen obra bakoitza izendatzeko erabiliz. Figura edo tropo erretoriko ezaguna dugu hau. Sinekdokea ere ez dabilkio oso urruti metonimiari, nahiz eta bigarrena izaten den izen propioen ordezkatzeko honetan aipatu ohi dena.

Izenak metaforikoki ere erabil daitezke. Izendun baten ezaugarriak beste bati suposatzen zaizkionean, aurrekoaren izenaz aipa daiteke bigarrena. Hau ere, jakina, tropo erretoriko ezaguna da, tropoen tropoa.

Antonomasia ere oso azertua izan da, onomastika frantsesean batez ere. Fenomenoa berez, izen komunak propietzat eta propioak komuntzat hartzean datza, beraz aurreko tropo bien konbinazioa da. Zeren eta, oso azkar gidatzen duen bati Fitipaldi deitzen diogunean erkaketa metaforikoa egiten dugu, baina baita ordezkapen metonimiko bat ere aldi berean.

Kasu hauek duten ezaugarri komun bat zenbaki baten edo artikulua indefinituaren ohiko erabilera da, artikulua definitua ere posiblea bada ere. Honen azalpena gardena da: eliditurik ezkutatu zaigun apelatiboak errealitate plural bat erreferitzen du, erreferentea ez baita monobalentea, polibalentea baizik. Egitate honek berriro ere agerian uzten du artikulua eta izenaren arteko lokabetasuna. Modigliani artista bat eta bakarra zen eta «lau Modigliani» esaten badugu edo enkante batean erositako «Modiglianiak», ondorioz, objektu bat ari gara pluralizatzen eta ez artista edo artistaren izena. Erabilera erretoriko hauetan elipsia izengoitien kasuan ikusi bezalakoa da:

- (36) a. Modigliani bat
- b. El Picasso más caro de la historia
- (37) a. Modigliani [pintoreak sortutako obra] bat
- b. El [cuadro pintado por] Picasso más caro de la historia

Ohar bedi aurreko adibidean Picassori darraion modifikazioa ez dagokiola Picassori, eliditurik dagoen eta artikulua ordezkatzeko duen apelatiboari baizik:

- (38) a. El cuadro más caro de la historia pintado por Picasso
- b. *El Picasso más caro de la historia
- (39) a. El Picasso más pesimista celebra 80 años de Guernica en el Reina Sofía²¹
- b. El Picasso más erótico se exhibe en París²²

Aurreko esaldietako lehena tautologikoa da, gero aipatzen den «Guernica» koadroaren perifrasi (metonimikoa) baita «el Picasso más pesimista». (39b) adibideak, haatik (38b)-n ezinezkoa zen irakurketa eskatzen du. Azken hau ez

21. www.bez.es (2017/4/10).

22. ABC, 2017/10/10.

da atal honetan aztertzen ari garen erabilera metonimikoa, ezpada V. Bianchiz geroztik (1999) «stages of Paris» edo «étapes de Paris» deitu izan den tanke-rakoa (16), *The Paris of my youth* adibidearen sailekoa alegia.

Honelako adibideek euskaraz artikulua eta onomaren arteko lotura-rik eza berretsi besterik ez dute egiten, bietan ala bietan artikulua zuzenean modifikatzaileak baitarama derrigorrean:

- (40) a. Picasso ezkorrena
b. Picasso erotikoa

Bestalde, marka komertzialetako produktuak itxura batean artisten obrak aipatzeko erabiltzen den prozedura metonimiko bertsuaz erreferi ditzakegu:

- (41) a. Heineken bat hartuko dut
b. Zumeta bat erosiko nuke

Itxura gorabehera, marka askoz hurbilago dago II.2.d) atalean aztertuko ditugun erabilera metalinguistikoetatik erretorikoetatik baino. Hor jorratuko dugu, bada, hauen berezitasuna.

b) *Aposizio-ordainak*

- (42) a. Arga ibaia
b. Ori Txiki mendia
c. Seychelle uharteak

Ibai, mendi, artxipelago... izenetan ohikoa da apelatibo hauek onomari aposaturik agertzea. Hori bezain ohikoa da, ordea, apelatibo horiek eliditurik agertzea. Egitura osoa mendi izenekin askoz bakanago erabiltzen da.

- (43) a. El Arga
b. El Ori Txiki
c. Las Seychelles

Forma laburtu hauen azpian dagoena interpretatzeko erabateko adostasuna dago: «formas exentas, por ausencia de un nombre común en una estructura apositiva» (Bosque 2016: 113).

Euskaraz nekez erabiltzen da erabide hau. Elipsia baliatzen denean artikulua eta guzti eliditzen da apelatiboa. Kalkoari egoztekoak dirudite (44c)-(44f) adibideek, nahiz eta Euskaltzaindiak irla, itsaso... izenetan holakoak onetsi dituen²³. (44b)eko *Ori Txiki* inoizka artikuluekin entzuten da, egitura adjektibalak aginduta, jakina. Eta horrela da, zinez, zuberotarren ahotan: *Orhi Tipia*²⁴; sekula ez, ordea, **Oria* edo **Orhia*, hori Gipuzkoako ibaia (eta ibaialde) baita soilik.

- (44) a. Arga
 b. Ori Txiki
 c. Seychelleak
 d. Mediterranea
 e. Nerbioia
 f. Kilimanjaroa

Artikulua gordetzen den kasuetan, apelatiboen elisioa emanik ere, egitura apositiboa ez da desagiten, artikulua uzten baitute ordezeko. Holakoetan, artikulua izernordainaren papera betetzen du, nahiz eta onomari klitikaturik agertzen den, halako moldez non honen osagaia dela pentsaraz dezakeen eta zenbait kasutan honi itsatsita fosildu.

- (45) a. El Peru
 b. L'Argentine
 c. The Titanic

Itsaso, kontinente, estatu, itsasontzi... izenekin ere, ohikoa da egitura apositibo eliditua, hizkuntzaz hizkuntza aldeak egon arren. Zenbait kasutan, alabaina (45a)ko *El Peru* bezalako formetan ez dago garbi zein izan daitekeen elidituriko elementua, inoiz egon bada, arrastorik utzi gabe desagertu baita. Suerta daiteke, beraz, I.1.b) atalean aztertu bezala, erabidea analogiaz zabaldu izana. Horrela balitz, artikulua itxurako horiek bestelako morfemak lirateke; «aurkezleak», katalanaren artikulua pertsonaletarako Corominak proposatua zuzena balitz; edo egokiago, menturaz, «hurbiltzaileak», hitzari beste adiera bat emanez, partikula hauen funtzioak, pertsona izenekin erabiliak direnean behintzat, erreferitua

23. 52 Munduko geografiako zenbait izen (mendiak, ibaiak, itsasoak), 70 Mundu zabaleko uharte nagusiak eta 156 Europako toponimia fisikoa arauetan batez ere.

24. Baita idatziz ere. Horrela wikipedian, esaterako: https://eu.wikipedia.org/wiki/Orhi_Tipia.

hurbilago sentiaraztea dela baitirudi. Nolanahi ere, zerikusi gutxi artikuluek dituzten funtzioekin, ezpada artikulua definituek duten funtzio anaforikoarekin.

Badago sail honetan sartu beharko litzatekeen erabilera berezi bat forentseen hizkeraren ezaugarritzat²⁵ aurkezten dena baina guk XIX. mende bukaerako epaitegi eta udal dokumentazioan sarri aurkitu duguna, udal biltzarren aktetan kasu baterako. Funtzio oso argia antzematen zaio: erreferente ezezagun / ezagun dikotomia bereizteko artikulua definitu eta indefinituaren joko imitatzea. Lehendabiziko aipamen batean, erreferitua ezezaguna denean artikulua indefinituaren ordezen izen deiturak erabiltzen dira; aurrerantzako aipamenetan, berriz, artikulua definitua izena edo sarriago deitura itxuraz determinatuz. Artikulu definituak duen erabilera nagusia dugu hemen, bai, baina elipsea ere bai, honelakoak aposizio sintagmen parean uzten dituenak. Izan ere (22a)ko *el Garay* sintagmaren azpian *el citado | mencionado | (sus) dicho Garay* besterik ez baitugu.

c) *Zehaztaileak*

- (46)
- a. Nafarroa beheera vs Nafarroa garaia
 - b. Ameskoa barrena vs Ameskoa goiena
 - c. Pirineos Centrales vs Pirineo Central
 - d. Europa penintsularra vs Europa kontinental
 - e. Plinio zaharra vs Plinio gaztea
 - f. Zaragoza probintzia vs Zaragoza hiriburua

Izen propioek modifikatzaile murriztalerik onartzen ez badute ere, zenbait adjektibo erlazional eta modifikazio lagun dakizkieke, hauen erreferentzian azpi-domeinuak sortaraziz edo berauek biderkatuz. Normalean, entitate ezberdinak dira eta ez da ohikoa beren erreferentziak batean subsumitzea, baina ez da arrotza ere. (47c) adibidea asteriskoz markatu dugu, zentzu horretan ez baita erabiltzen. Artikulua hor, mendi-erreka-artxipelago izenetan ohi bezala, elidituriko apelatiboari baitagokio, *los montes Pirineos* kasu honetan. (47f)eko kasuan debekua beste arrazoi bategatik suertatzen da, probintzia eta hiriburua erlazio hiperonimikoan egoteagatik hain zuzen.

25. «Salvo en usos arcaizantes (como el forense) y vulgares o dialectales, este tipo de sintagmas nominales es inmóvil en cuanto al artículo» (Alarcos Llorach 1980: 232).

- (47) a. bi Nafarroak
 b. las Améscoas²⁶
 c. *los Pirineos / los [montes] Pirineos
 d. *las Europas
 e. los dos Plinius
 f. *las Zaragozas

(47b)ko *las Améscoas* sintagma pluralizatuak (48)ko bi sintagmen baturatik sortua da:

- (48) a. Améscoa baja
 b. Améscoa alta

Bitxia da bi izen paraleloen jokaera ezberdina. *Améscoa Baja* udalerria da eta nekez entzuten da artikuluaekin; *Améscoa Alta* ez da udalerria eta, horrenbestez, askoz ere gutxiago erabiltzen da. Kasu honetan sarri entzuten da artikulua lagunduta. Nolanahi ere den, pluraleko formak ezinbestean jasotzen duen artikulua (49)ko forma suplementatuak ditu azpian.

- (49) a. Améscoa la baja / Ameskoa barrena
 b. Améscoa la alta / Ameskoa goiena

Forma hauek ere erabiliak izan dira eta oraindik erabiltzen dira, besteen ondoan erabilerak bakanagoa izan arren. Agerian uzten dute, euskarazko *barrena* eta *goiena* espezifikatzaileek bezalaxe, artikulua ez dagokiola onomari honi laguntzen dion elementuari baino. Hau ezin argiago hautematen da honelako espezifikazioak daramatzaten pertsona izenekin, euskaraz²⁷ zein beste hizkuntzetan:

- (50) a. Sancho el Sabio / *el Sancho Sabio
 b. Pépin le Bref / Pipino el Breve / Pepin the Short / Pippin der Kleine

Leku izenekin ere, usadiokoa da erabide hau, nahiz eta espainolez determinazio sintagmen arauzko ordena (det + sust. + adj.) izan:

26. «Las Améscoas, así en plural, es un nombre relativamente moderno con el que se designa el conjunto de los pueblos navarros de Améscoa Alta y Baja» (Lapiente 1977: 477).

27. Dozenaka adibide Euskaltzaindiaren 181. arauan: Erdi Aroko pertsona-izenak.

- (51) a. Andalucía la Alta
 b. Bilbao la Vieja
 c. Castilla la Vieja / (la) Vieille-Castille
 d. Cáceres el Viejo
 e. Paris la blanche (2017ko filma)

Zehaztapen edo «suplementazio»²⁸ horiek hizkuntzaren elementu funtzionalak dira eta alde horretatik artikulua ere murriztapenik gabe hartzen dute. Elementu hauek, izenari loturik erabiltzearen bortxaz izenari atxikita ihar daitezke, baina hori gertatu bitartean hizkuntz elementu lexiko-gramatikalak dira. Berezko onomak ez bezala, minuskulaz zein maiuskulaz idazten dira eta itzuli egin daitezke²⁹.

d) *Autonimoak*

Oso interesgarria da onomen erabilera metalinguistikoen gaia baina erruz gainditzen du gure lan honen asmoa. Onomek forma hutsa dute ez baitute esanahirik; eskuarki ordea, erreferente estralinguistikoekin batera irudikatzen ditugu: etiketa eta etiketatua. Nolanahi ere, zenbait testuingurutan, izendegietan esaterako, forma hutsak dira erreferitzen direnak. Autoerreferentzia bat gertatzen da kasu horietan, hortik Van Langendonckek eta bestek darabilten «autonimo» terminoa.

28. Devísek (2009: 443) «delimitadores» (*la España Visigótica*) eta «identificadores» (*Fernando el Santo*) bereizten ditu modifikatzaile hauen artean. Toponomastikaren arloan Zilliacusek horrela definitzen ditu: «... the names of the type we are accustomed to call supplemented names. [...] In such names a distinguishing additional qualifier has been added secondarily and for differing reasons to a name established in use earlier» (1991: 17). Tradizio berean Dalberg-ek, ordea: «In Scandinavian place-name terminology this phenomenon is often referred to as reciprocation, while the names are called reciprocating names» (2002: 829), «The aim of reciprocation is to distinguish localities with identical names from each other linguistically» (*ibid.*: 830). Quebec-eko tradizio toponomastikoan «déterminatifs» eta gure artean Salaberrik (2006: 881) «izen bereko etxeen bereizketa»z ari dela «zehaztaileak» deitzen die eta hori hartu dugu anabasa terminologiko hau gainditze aldera.

29. Euskaltzaindiko Onomastika Batzordeak elementu hauek, sarrienik oikonimian erabiliak direnak, onomari itsatsita idaztea inposatu du, tradizioa hautsiz eta kategoria ezberdineko elementuaz nahasiz.

Izenen formak pluralean aipatzen direnean batez ere, artikulua erabili ohi da:

- (52) a. Las Arantzas se suelen reunir todos los años en Arantzazu
 b. Los Juanes lo llevan en el nombre
 c. Nik ezagutzen ditudan Eneko guztiak 30 urtetik gorakoak dira
 d. No conozco un Mariano bueno

Adibide hauek metalinguistikoak diren aldetik *izeneko*, *deritzon* edo horrelako egitura denominatibo bat dute eliditua:

- (53) a. las [que tienen por nombre] Arantza > Arantzas
 b. Los [llamados] Juan > Juanes
 c. Eneko [izeneko / deritzen / deitutako] guztiak
 d. un [individuo de nombre / nombrado] Mariano

Euskaraz nekez sortuko ditugu **Arantzak*, **Enekoak* edo **Marianoak* baina partitiboa eta loturik ez doazen gainerako determinatzaileak arazorik gabe erabiltzen ditugu. Lan honen izenburuko *Jordiak*, prentsatik hartua, salbuespen bakarrenerarikoa da zinez. Izentasuna kualitate bezala atxikitzen da eta horrenbestez nekez pluraliza daiteke. Espainolez, ordea, plural marka izenera zabaltzen da nolabaiteko indukzio, erreperkutsio³⁰ edo analogia morfosintaktikoaz, baina nekez ikusiko dugu hau deiturekin, kontsonantez bukatuak badira bereziki.

Honek adieraziko liguke analogia geroago, elipsiaren ondotik, burutzen dela eta hori badirudi bateraezina dela bat-batean egiten den elipsi batekin. Azalpena, berriro ere, analogia hori nolabait morfologizaturik egotean bilatu behar dugu. Ahozko erregistro ez jasoetan bereziki gertatzen da hau, oso gutxi euskaraz. Euskaraz, arauak urratzean oinarritzen den hizkera publizitarioetan edo inpaktu mediatikoa lortu nahi duten prentsa-goiburuetan-eta aurkitzen ditugu honelakoak, Euskaltel enpresaren «Patxien» aspaldiko iragarki arrakastatsua lekuko.

Markak ere sail honetan sailka daitezkeela esana dugu goian. Izan ere, markak izenak dira funtsean, irudi (korporatibo) batez lagundutako izenak. Badago alde txiki bat, aitzitik. Markak objektu materialei baitagozkie, errazago gaitzen dugu izentasunaren izaera abstraktu atxikiezina:

30. Hori da Alarcos Llorachek darabilen terminoa, artikuluek flexio markak izenetatik bereganatzen dituztela proposatzen duenean: «Es fácil concluir que éstos son una mera repercusión del número y del género de los sintagmas nominales a que se agregan» (1980: 234).

- (54) a. Kawasakiak asko kontsumitzen dit
 b. ?Kawasakik asko kontsumitzen dit
 c. Renaulta konpontzera eraman dut

Horrelakoak saihesteko modu bakarra (55a)ko bezalako aposizioak erabiltzea da, baina hori, bistan da, ez da ekonomikoa eta ez da erabiltzen, *Kawasaki* besterik ezin izanik, motorra dela badakigulako. Bestela suerta liteke *Honda*, *Suzuki* edo *BMW* markak aipatuta. Beste kontu bat da, modu generikoan hitz egiten dugunean. Garagardo bat edo txanpu pote bat nekez aipatuko dugu geure kotxe edo motorra aipatzen dugun bezala eta alde horretatik ohikoena (55b) tankerako erabilera aposizio gabeak erabiltzea da, izentasuna (markatasuna kasu honetan) objektutasunari gailenduta. Hauetan, gainera, errazagoa da aposizioa baliatzea.

- (55) a. ?Kawasaki motorrak asko kontsumitzen dit
 b. Kawasaki oso motor ona da
 c. Heineken markarik salduena da orain

Euskaltzaindiaren 183. araua honetaz mintzo da. Hortik aterea da (54c) adibidea. Birgategorizazio fenomenotzat hartzen du erabilera hau:

Adierazi beharrekoa da, halaber, izen arrunten baliokide ere izan daitezkeela testuinguru jakin batzuetan, izen bereziekin gertatzen den bezala. Alegia, kategoria-aldaketa jasan dezakete. Batzuetan, izen bereziak edo adierazpen izendatzaileak, bere izaera galdu gabe, morfosintaktikoki izen arrunt gisa jokutzen du. Adibidez, marka erabiltzen denean marka horren produktu bat izendatzeko.

Birgategorizazio fenomenoak efektiboki lexikalizaturiko edo apelatibizaturiko izenez ari garela erabiltzen da gehiago. Honelakoetan antonomasiak hitz egitea zuzenagoa izan daiteke.

III. Ondorioak

Onomek, berez autodeterminaturik egotean edo determinazio sintagmen parekoak³¹ izatean (bir)determinazioa aienatzen dute. Diskurtsoan, alabaina, gramatikaren gurpilean sartzen da, eta osagai gramatikalekin batera jardun behar duenez gero, zenbait determinazio jaso dezake, berezko zein itxurazko. Berezkoak, zernahi gisaz, zeharkakoak dira.

31. «Perhaps the most salient syntactic feature of names is the fact that they function as complete noun phrases instead of singular words within those phrases» (Jenkins, 2013: 25).

Artikulu horiek kasu gehienetan onomari ez, baina onomari laguntzen dion apelatibo edo esaldi eliditu bati dagozkiola frogatzen saiatu gara. Aposizioetan onoma ez da sartzen egitura hori osatzen duen determinazio sintagmaren domeinuan, ezpada horri aposaturik kokatzen. Aposizioetan apelatiboa ezabatzen denean, talka egiten dute apelatibo eliditua determinatzen zuen artikuluak eta onomak baina ez dute bat egiten, artikuluak izenordain gisa jokatzeko baitu.

Beste kasu batzuetan, arrazoi estilistikoak eta erretorikoak bitarte, onomak apelatibo baten papera jokatzeko du eta apelatiboari dagozkion determinatzaileak har ditzake. Erabilera metonimiko, metaforiko eta antonomasikoak dira hauek, gramatika arauak urratzen dituzten lizentziak.

Erabilera metalinguistikoetan onomen forma hutsa atxikitzen delarik, «izen» edo «marka» apelatibo sailkatzaileak dira artikulu jasotzen dutenak eta hauen ausentzian onomak berak.

Azkenik, aurreko joko diskurtsibo horietatik denetatik libre, artikulu ihar-tuak ditugu, determinatzaile sintagma batean txertatuta hormatu eta onomaren zati bihurtu zirenak. Onoma horiek, artikuluaren zenbait ezaugarri morfologiko (baina ez semantiko edo sintaktiko) gorde arren, etiketa autodeterminatu hutsak dira, artikulu ihartu bat pintatua dutenak, besterik gabe.

Horrenbestez, onomak eta artikuluak, maila ezberdineko elementuak baitira, bateraezinak direla baieztatu dezakegu. Itxurak itxura, onomei laguntzen dieten artikuluak edo fosil hutsak dira edo ez dira onomaren determinatzaileak, honi laguntzen dioten elementu elidituen ordean dauden izenordainak baizik.

IV. Bibliografia

- Alarcos Llorach, Emilio ([1970] 1980): «El artículo en español», in *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Editorial Gredos, 223-234.
- Berezowski, Leszek (2001): *Articles and Proper Names*, Kraków, Wydawn-Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bianchi, Valentina (1999): *Consequences of Antisymmetry Headed Relative Clauses*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter.
- Bosque, Ignacio (2016): «Sustantivo», in Javier Gutiérrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica, vol. 2*, London-New York, Routledge, 111-123.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (MA), The MIT Press.
- Coromina i Pou, Eusebi (2001): «L'article personal en català. Marca d'oralitat en l'escriptura» (Tesis doctoral), Universitat Autònoma de Barcelona. «Resum» in <https://ddd.uab.cat/record/38438>, 2017/11/25ean kontsultatua.

- Dalberg, Vibeke (2002): «Name variant or new name? A discussion based on Danish toponyms», in A. I. Boullón (ed.), *Actas do XX Congreso Internacional de Ciencias Onomásticas. (Santiago de Compostela, 20-25 de setembro de 1999)*, A Coruña, Fundación Pedro Barrié de la Maza, 829-834.
- Devís Márquez, Pedro Pablo (2009): «Determinación y complementación del nombre propio en español», *Nueva Revista de Filología Hispánica*, vol. 57 (2), 441-488.
- Forteza i Cortès, Tomàs (2008): *Gramàtica de la Lengua Catalana*, vol. I., Barcelona, Edicions UIB / Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Gorrotxategi, Mikel & Gregorio Bañales Salaberri (2001): *Toponimia histórica de Barakaldo*, Barakaldo, Ediciones de Librería San Antonio.
- Gorrotxategi, Mikel & Patxi Salaberri (2001): *Euskal Izendegia*, Gasteiz, Eusko Jaurlaritza.
- Grevisse, Maurice ([1964] 2008): *Le Bon Usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*, Gembloux, Duculot.
- Jenkins, Derek C. (2013): *Personal names as pre-linguistic signs*, Master's Thesis, University of Tartu.
- Lander, José María (2008): «Toponimia de Eraul», in *III. Onomastika Jardunaldien Agiriak, Lizarra, 1990ko iraila*, Bilbao, Euskaltzaindia, 247-270.
- Lapiente Martínez, Luciano (1977): «Las Améscoas («Puntualizaciones sobre el contenido geográfico de los nombres Améscoa y Arana»)», *Príncipe de Viana*, 148-149, 477-492.
- Lass, Roger (1997): *Historical Linguistics and Language Change*, Cambridge University Press.
- Longobardi, Giuseppe (1994): «Reference and proper names: A theory of N-Movement in syntax and logical form», *Linguistic Inquiry*, 25 (4), 636-637.
- Manterola, Julen (2015): *Euskararen morfologia historikorako: artikulua eta erakusleak*, Tesi doktora, Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Mitxelena, Koldo (1955): «*Frantziskua, Peria, Iesusa*», *BAP*, 11, 113-115.
- (1959): «Sobre -a en nombres vascos de persona», *Euskera*, 4, 5-10.
- Salaberri, Patxi (2006): «Nafarroako euskal oikonimiaz», *ASJU*, 40, 871-894.
- Van Langendonck, Willy (2007): *Theory and Typology of Proper Name*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter.
- Van Langendonck, Willy & Mark Van de Velde (2016): «Names an Grammar», in Carole Hough (ed.), *The Oxford Handbook of Names and Naming*, Oxford, Oxford University Press, 17-38.
- Zabeh, Farhang (1968): *What Is in a Name? An Inquiry into the Semantics and Pragmatics of Proper Names*, The Hague, Martinus Nijhoff.
- Zilliacus, Kurt (1997): «On the function of proper names», in R. L. Pitkänen & K. Mallat (eds.), *You name it. Perspectives on onomastic research*, *Studia Fennica. Linguistica* 7, 14-20, Helsinki, Finnish Literature Society.

La narración oral en la Educación Secundaria Obligatoria: una propuesta didáctica*

Carola SBRIZIOLO
Universidad Pública de Navarra
carola.sbriziolo@unavarra.es

Resumen: La competencia oral es un aspecto de la lengua muy importante que, sin embargo, no recibe la debida atención ya sea en la investigación académica, ya sea en la investigación aplicada al aula. Las modalidades del discurso que se suelen estudiar y practicar son, casi siempre, la argumentación o la exposición, pero por lo que respecta a la modalidad discursiva de la narración todavía queda mucho por hacer. Este trabajo pretende, en primer lugar, trazar las coordenadas teóricas de la narración oral, para luego proponer una secuencia didáctica, planteada para alumnos del segundo ciclo de la ESO, que consiga mejorar su competencia en todos los aspectos de la narración oral. Tras la experimentación de la secuencia en un aula se extraen datos y con ellos se lleva a cabo un estudio cualitativo de los logros y las dificultades de los alumnos.

Palabras clave: oralidad; narración; secuencia didáctica; aula; Educación Secundaria Obligatoria.

Abstract: Oral competence is a very important aspect of language; however, it does not receive due attention in the academic research and in the classroom research. The modalities of discourse that are usually studied and practiced are almost always argumentation or exposition, but as far as the narrative is concerned, there are few studies. This work aims, first, to outline the theoretical coordinates of narrative oral texts, and then proposes a teaching sequence to improve the narrative oral competence in 3^o ESO students. After experiencing the sequence in a classroom, it has been possible to extract data, make a qualitative study of the successes and difficulties of the students.

Keywords: orality; narrative; teaching sequence; classroom; Obligatory Secondary Education.

* Este trabajo procede de la investigación llevada a cabo en la Universidad Pública de Navarra durante el trabajo final del Máster en «Formación del Profesorado de Educación Secundaria» (año académico 2012-2013; directora: Magdalena Romera). A la hora de abordar el tema de la narración oral en la Escuela Secundaria Obligatoria, se han tenido que actualizar las fuentes bibliográficas pero sobre todo las referencias legislativas, dado que recientemente se ha puesto en marcha la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que ha sustituido la anterior Ley Orgánica (LOE) 2/2006.

I. Narración y oralidad

La narración es, desde siempre, una de las formas más usadas por el ser humano para comprender el mundo, conocer lo que no conocemos y expresar lo que ya sabemos: «Narramos para informar, para cotillear, para argumentar, para persuadir, para divertir, para crear intriga, para entretener...» (Calsamiglia y Tusón, 2007: 260). Gracias a la narración, se han transmitido historias, leyendas, mitos, cuentos, etc., primero de manera oral y, luego, a través de la escritura.

Ahora bien, todo el mundo está de acuerdo en que hoy en día se siente y se piensa de una manera diferente a la de antaño, porque la manera de vivir es distinta. En este contexto, la educación no puede pasar por alto estos factores y debe modificarse adecuándose a la sociedad actual. Y, si, como escribe Joan Ferrés (2000), los cinco grandes rasgos diferenciales de la nueva cultura son lo sensorial, lo dinámico, lo emotivo, lo sensacional y lo narrativo; entonces es fácil ver por qué es útil trabajar lo narrativo en la escuela y recuperar sobre todo su dimensión oral, incluyéndola en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta dimensión oral es un aspecto de la lengua fundamental que, sin embargo, no recibe la debida atención ya sea en la investigación académica, ya sea en la investigación aplicada al aula. Las razones de este descuido son varias: en primer lugar, el frecuente prejuicio de que la lengua oral es algo intangible y por tanto poco útil; en segundo lugar, la persistencia de una tradicional concepción de la lengua oral como algo simple, pobre y hasta erróneo desde el punto de vista gramatical, sintáctico y léxico; y, finalmente, las dificultades de trabajarla, practicarla y evaluar los resultados de los alumnos. Dentro de este panorama, si se han estudiado y llevado al aula -aunque parcialmente- algunas modalidades del discurso como la argumentación o la exposición, la falta de estudios aumenta al considerar la narración oral en y su vertiente didáctica¹. Las referencias bibliográficas de las que disponemos atañen, en general, a la lengua oral en la enseñanza, a estudios teóricos sobre la narración oral y a la narración oral escénica². Esta

1. Esta tesis está corroborada por el reciente trabajo de López de Parra, Pérez Ramírez y Ramírez Calderón (2015), que nos presenta un interesante cuadro de las investigaciones llevadas a cabo en los años 2009-2014 en el campo de la narración oral en la escuela, en algunos países de habla hispana: España resulta ser uno de los países con más interés por el tema, aunque escasean los estudios relacionados con la práctica y la didáctica. Sobre la situación de la narración oral en España, ver los trabajos de Sanfilippo (2005 y 2007).

2. Entre los pocos trabajos aplicados al aula, encontramos el artículo de Hernández Aguiar «La narración oral y su didáctica», de 1995. En su breve ensayo el autor comenta, acertadamente,

carencia choca con la infinidad de estudios sobre la narración escrita, que hoy en día constituye la base de nuestra propia cultura.

Si como acabamos de comentar, a diferencia de otras, nuestra sociedad actual está basada en la escritura, la consecuencia es que la cultura oral no se considera algo serio y se le resta valor. Una consideración de este tipo no toma en cuenta que la mayor parte de nuestras comunicaciones diarias son orales y que la lengua oral es la primera, y la única, con la que empezamos a comunicar en nuestros primeros años de vida.

La lengua oral tiene características específicas que la distinguen de la lengua escrita. Así como en la enseñanza de la escritura se abordan la comprensión (lectura) y la expresión (escritura), también para la oralidad hay que considerar la comprensión y la expresión:

Cuadro 1. Destrezas específicas de la competencia oral y escrita

ESCUCHAR (comprensión oral)	HABLAR (expresión oral)
LEER (comprensión escrita)	ESCRIBIR (expresión escrita)

Al estudiar la estructura de la narración oral, se suele partir de las bases teóricas de los estudios llevados a cabo en el campo de la narración escrita. Por ejemplo, William Labov, que en 1972 realiza uno de los primeros estudios sobre la estructura de la narración oral desde un enfoque sociolingüístico³, parte de los estudios sobre la narración escrita formulados en el ámbito folklórico por Propp (1985 [1928]), en el semiótico por Greimas (1976 [1966]) y en el literario por Genette (1989 [1972]) y Barthes (1987 [1969]).

el frecuente error con el que se aborda la lengua oral a partir de las estrategias usadas para la escritura y analiza los rasgos diferenciales de la oralidad frente a la escritura, sobre todo con respecto a la narración. Sin embargo, a la hora de ofrecer una propuesta didáctica, se formula una muy poco detallada secuencia destinada a alumnos de la ESO.

3. Labov subdivide la narración oral en seis partes: Resumen o Abstracción (síntesis de la historia), Orientación (contexto o escenario de la historia), Complicación (lo que rompe la estabilidad), Evaluación (juicio valorativo del enunciador), Resolución (solución del conflicto), y Coda (indica que la narración ha terminado).

A partir de la sistematización de Vilá i Santasusana (2011: 4)⁴, a continuación se va a proponer una nueva clasificación de los elementos específicos de la narración oral, considerando el componente lingüístico, el contextual y el estratégico. Se distingue, dentro del componente lingüístico, el gramatical y el sintáctico y se añade, además, el componente paraverbal. Este último es fundamental a la hora de abordar la lengua oral e incluye varios elementos que en la lengua escrita no aparecen: nos referimos, por ejemplo, a lo relacionado con la voz, es decir, el ritmo, la entonación, la velocidad, el tono. Asimismo, la expresión corporal es un factor crucial y comprende los gestos y todo lo que respecta a la *proxemia*, la relación entre el cuerpo del hablante y lo que le rodea.

1) *Lingüístico:*

- Lingüístico-gramatical:
 - escasa presencia de sustituciones léxicas (sinónimos, hiperónimos, etc.) y gramaticales (pronombres, adverbios, determinantes),
 - uso de contracciones,
 - uso de neutros,
 - uso de elementos deícticos.
- Lingüístico-sintáctico:
 - uso de construcciones irregulares,
 - escasa presencia de elipsis,
 - escasa presencia de relativos,
 - escasa presencia de diálogos largos,
 - presencia del diálogo directo y, menos frecuentemente, del indirecto (nunca indirecto libre o flujo de conciencia),
 - predominio de la coordinación sobre la subordinación,

4. Dicha clasificación prevé tres componentes básicos:

1) Lingüístico-discursivo, que incluye:

- el dominio de la voz,
- la agilidad en la selección del vocabulario y en el uso de las estructuras morfosintácticas,
- un control de la coherencia y cohesión del discurso superior al del discurso escrito (debido a la inmediatez de lo oral y la no recursividad),
- el dominio de géneros discursivos orales formales prototípicos: el conocimiento y el uso de las estructuras discursivas características de los géneros orales.

2) Contextual, que abarca:

- el uso de un registro lingüístico adecuado,
- el control que ejerce el orador sobre el tiempo de escucha que se somete al interlocutor,
- la adecuación al destinatario y al espacio social.

3) Estratégico-retórico, cuyos elementos son:

- los recursos retóricos
- cualquier otra estrategia adoptada por el hablante para comunicar de manera eficaz.

- predominio de la predicación (expresa progresión y movimiento) sobre la atribución,
 - un único hilo argumental (no digresiones o interpolaciones),
 - duración relativamente breve.
- 2) *Contextual*⁵:
- el narrador es real y no ficcional,
 - el narrador se identifica con el personaje,
 - no se interrumpe sino que se disfruta todo seguido,
 - espacio y tiempo compartidos por el narrador y el oyente.
- 3) *Estratégico*:
- uso de figuras retóricas de repetición y otras (anáfora, paradoja, ironía, hipérbole, paralelismo, etc.),
 - uso de expresiones de relleno,
 - se sugieren y sustituyen palabras mediante el lenguaje extraverbal,
 - uso de palabras ‘comodín’ y muletillas,
 - uso de interjecciones y exclamaciones,
 - autocorrección y reformulación.
- 4) *Paraverbal*:
- voz (ritmo, entonación, tono),
 - *kinesia* (gestos),
 - *proxémica* (mirada, gestos, postura, distancia con el público).

II. Una propuesta didáctica

1. *Contenidos y objetivos*

Como hemos venido comentando hasta ahora, comunicación oral y comunicación escrita son códigos distintos. En el aula no hay que enseñar, sino practicar sus diferencias, lo que no se suele hacer porque los profesores no se han forma-

5. El contexto (público, lugar, etc.) influye de manera decisiva en el narrador. Como declara Garzón Céspedes, en la narración oral «el ser humano establece una adecuada correspondencia entre la personalidad del cuento, la personalidad del narrador, la personalidad colectiva del público, la personalidad del sitio donde se cuenta y la personalidad de la circunstancia en la que se cuenta» (1995: 16). A la hora de abordar la competencia oral en el aula este factor jugará un papel crucial, en cuanto la situación emocional de los alumnos es una frecuente causa de bajo rendimiento. Es evidente que en la lengua oral «están presentes todas las interferencias afectivas propias de la situación. La seguridad en sí mismo es el ingrediente primordial para constituirse en un buen hablante y también en un buen oyente» (Pierro de De Luca, 1983: 31).

do en este sentido y para ellos es difícil llevarlo a cabo. Además, es un proceso complejo de evaluar, que requiere mucho tiempo; tiempo del que, rara vez, se dispone. El resultado es que al no saber cómo tratar la competencia oral, en la práctica -tanto en las programaciones, como en el aula- esta apenas se trata y en muchos casos, cuando se intenta practicar, se deja que los alumnos hablen entre ellos o delante de la clase sin una metodología adecuada, limitándose el docente a corregir algún que otro error de gramática o de registro lingüístico.

La legislación, por otra parte, no ha proporcionado hasta ahora datos muy concretos ni desarrollados sobre la competencia oral que se le exige al alumnado y ha dejado a un lado sus exigencias reales. La competencia oral en el currículo de la ESO se encuentra ya dentro de la antigua LOGSE (1990) y de la LOCE (2002) así como en la posterior LOE (2006), hasta llegar a la actual LOMCE (2013). Solamente en esta última encontramos algunas pautas relacionadas con la lengua oral: se propone la comprensión, interpretación y valoración de textos orales propios o ajenos, en relación con la finalidad que persiguen (textos de intención narrativa, descriptiva, instructiva y expositiva), identificando la información relevante, el tema, la finalidad, la estructura y las estrategias de cohesión textual oral de los mismos textos. Y se citan los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada, etc.).

Ahora bien, los planteamientos curriculares de los últimos años proponen estudiar la lengua considerando las unidades mayores que la oración, así como dar cabida a la presencia de textos diferentes en el aula. En particular, la lingüística del texto se trabaja desde un enfoque práctico, abordando la diversidad discursiva y de la diversidad de textos (organizados en ámbitos de uso), e incluyendo fenómenos como la relación texto-contexto y la cohesión⁶. Sin embargo, a la hora de relacionar los diferentes tipos de modalidades discursivas con la oralidad, en los últimos años se han considerado siempre contenidos escritos y no orales. Esto ocurría con los textos descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos, con los textos dialogados y, con los narrativos, objeto de nuestra investigación. Es decir, cualquier discurso sobre la oralidad remitía siempre a la escritura. Solo en la más reciente LOMCE entrevemos, dentro del Bloque 1

6. Sin embargo, en la realidad, tal y como subrayan Ferrer Ripollés y Rodríguez (2010) la cohesión es un tema que no se suele tratar adecuadamente. Por ejemplo, en primer curso el verbo se estudia desde una perspectiva morfológica y teórica, pero no se relaciona con los diferentes tipos de textos, mientras en tercer curso faltan actividades prácticas. A este propósito, estas mismas autoras proponen algunas tareas posibles: entre ellas, identificar fragmentos descriptivos y el uso del imperfecto en ellos; identificar el uso del presente indicativo para introducir los comentarios del narrador dentro de un relato en pasado; o realizar transformaciones verbales pertinentes en el paso del discurso directo a indirecto.

«Comunicación oral: escuchar y hablar» de la materia Lengua castellana y literatura, los siguientes contenidos relacionados con la oralidad: «Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen» (Anexo 1, «Materias del bloque de asignaturas troncales»). Dentro de los citados textos orales, se incluyen, en primero de la ESO, los textos narrativos, descriptivos y el diálogo, a los cuales se añaden en segundo, el género instructivo y el expositivo y en tercero y cuarto también el argumentativo. Como podemos notar, la narración oral, que hasta la LOE solo aparecía entre los contenidos de primero de la ESO, a partir de la LOMCE se menciona en los cuatro cursos, mejora que ha resultado indispensable dado que la narración oral proporciona mejoras en diferentes ámbitos, sobre todo «en la lectura, claridad de elocución y poder de atención [así como en el] nivel moral de los alumnos» (Cone Bryant, 1983: 123), logros convenientes en todas las etapas y no solamente en la inicial.

Acogiéndose en parte a la legislación hasta aquí comentada, el proyecto que vamos a presentar pretende trabajar en la producción de una narración oral en tercera persona, un cuento ficcional. Creemos que para los alumnos resulta importante saber relatar no solo hechos personales que han vivido, sino también eventos ocurridos (o que pudieran haber ocurrido) a ellos y otras personas⁷. De hecho, ya desde la infancia, «los relatos ficticios no se producen con la misma frecuencia que las narraciones personales en las interacciones espontáneas» (Shiro, 2012: 262).

Los objetivos de la propuesta didáctica que se presenta a continuación son por lo tanto:

- Adquirir seguridad al hablar en público.
- Trabajar los elementos paraverbales: mejorar el ritmo, el tono, la velocidad, la entonación de la voz, así como la expresividad y la comunicación corporal.
- Identificar y saber usar adecuadamente los tiempos verbales usados en la narración oral.
- Identificar y saber usar adecuadamente los elementos principales de una narración oral con respecto a la cohesión (comienzo y final, marcadores discursivos, repeticiones, etc.).
- Adquirir confianza en las propias capacidades.
- Adquirir una actitud respetuosa: saber trabajar en grupo, respetar y escuchar a los demás.
- Fomentar la creatividad.

7. Por esto, se propone como tarea final de la unidad didáctica la producción de un cuento verosímil o no; además, esta actividad final permite al alumno desarrollar su propia fantasía y originalidad, imaginando mundos reales, posibles o imposibles. Dentro de un buen proceso de aprendizaje es imprescindible fomentar la creatividad del alumnado y estimular su imaginación y sus intereses.

2. *Método de trabajo*

La secuencia didáctica se ha llevado a cabo con alumnos del tercer curso de la ESO de un centro educativo de Pamplona. Se trataba de un grupo de «altas capacidades» compuesto por 10 chicas y 6 chicos de dos secciones que en la asignatura de Lengua y literatura castellana solían tener como nota mínima un 7. Todos de nacionalidad española y pertenecientes a un nivel social medio-alto.

Los datos recogidos provienen de varias fuentes: grabaciones hechas a lo largo de las sesiones, anotaciones tomadas, materiales distribuidos a los alumnos (fichas para rellenar, comentarios para escribir, etc.) y comentarios de los mismos alumnos.

El método de análisis elegido ha sido el cualitativo, es decir, estableciendo unas variables, se han tomado en consideración su impacto en la clase, de modo global. Por tanto no siempre se ha realizado un análisis cuantitativo, sino que a partir de los objetivos de cada sesión, se ha analizado si se habían cumplido, de qué manera y las razones de si se habían conseguido o no.

Las variables codificadas han sido:

- Impacto emocional de las actividades:
 - ¿Cuáles son las reacciones de los alumnos a la hora de hablar en público?
 - ¿Experimentan timidez, vergüenza o pudor? ¿Salen voluntarios o se ‘esconden’?
 - ¿Consiguen explotar las propias potencialidades vocales y corporales? ¿Por qué?
- Conocimiento y uso de los elementos de cohesión:
 - ¿Conocen los elementos de cohesión (en particular los tiempos verbales)?
 - ¿Los usan? ¿Los usan de manera correcta? ¿Por qué?
- Confianza en las propias capacidades:
 - ¿Suelen pensar que no pueden hacer una tarea?
 - ¿Creen que no tienen suficiente talento, competencia, aptitud, etc. para llevar a cabo ciertas tareas? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Cuánto influye esto en su rendimiento?

Gracias a este estudio empírico se ha podido comprobar hasta qué punto los alumnos reconocen los rasgos propios de la lengua oral, si saben aplicarlos, por qué saben o no saben hacerlo, y cuáles podrían ser las estrategias para conseguirlo. En particular, se ha prestado atención a los elementos paraverbales (voz, entonación, gestos, etc.) y a la cohesión necesaria a la hora de construir un cuento oral. Por lo que respecta a los elementos paraverbales, se ha pretendido indagar hasta qué punto la vergüenza y el ‘miedo escénico’ pueden llegar a ocultar o invalidar las infinitas posibilidades vocales y gestuales de los

jóvenes; es decir, hasta qué punto estas dificultades dependen del contexto y si se pueden superar con el entrenamiento. Como precisan Castellà y Vilà i Santasusana, este problema se da exclusivamente en la lengua oral, debido a sus peculiares rasgos.

Dado que los interlocutores comparten el espacio físico y coinciden temporalmente en él, se producen una interacción y un anclaje en el contexto que no son posibles en la lengua escrita. Se da un grado importante de interacción visual y emotiva entre el hablante y el auditorio, que resulta básica para el éxito de la comunicación (2005: 30).

Por lo que se refiere a la cohesión en el lenguaje oral, la finalidad ha sido ver si los alumnos seleccionados como muestra reconocían y sabían usar adecuadamente los tiempos verbales y los demás recursos de cohesión de una narración oral. También en este caso, se ha intentado detectar la razón de su rendimiento y de ahí proponer posibles medidas para que el aprendizaje sea más eficaz.

Por último, ha sido interesante investigar en qué medida el hecho de no tener delante un texto escrito y tener que construir el discurso en el momento mismo de la enunciación -otra de las características de la lengua oral- puede dificultar la producción del texto, en este caso de la narración. En este contexto, es útil ver en qué medida la confianza en las propias capacidades, o su falta, pueden influir en la ejecución de la tarea.

Como se puede notar, se trata en todos los casos, de conseguir que el alumno se 'familiarice' con ciertos contenidos y tareas que no está acostumbrado a tratar y que en el momento inicial, dificultan el proceso de aprendizaje. De hecho, tal como afirmaba Piaget en los años 70, reformulando sus propias teorías previas sobre el desarrollo cognitivo, el éxito de las operaciones formales llevadas a cabo por un adolescente depende, entre otros factores, del contenido y de la familiaridad con la tarea⁸.

8. A propósito de la influencia del contenido y de la familiaridad de la tarea en el aprendizaje de los adolescentes ver Giménez-Dasí (2009), y en particular las pp. 270-274.

3. *Secuencia didáctica «Invención y narración oral de una historia de ficción» (5 sesiones de 50 min)*⁹

Cuadro 2. Secuencia didáctica «Invención y narración oral de una historia de ficción»

Sesión 1

Primero se les explica a los alumnos qué es lo que van a aprender a lo largo de la secuencia y lo que se les requiere (competencias que se desarrollarán, actitud, etc.). Asimismo, se les informa sobre cuál va a ser la tarea final, precisando que no se trata de leer algo previamente escrito, sino de producir algo espontáneamente de manera oral.

Se les pide colaboración, disciplina y silencio durante las actividades.

Las actividades empezarán siendo en grupo grande, para después pasar a trabajarse en parejas y luego individualmente. Este procedimiento ayuda a los alumnos a adquirir soltura y a conseguir paulatinamente trabajar de manera autónoma.

1. Actividades de contextualización y dramatización¹⁰

Objetivos: romper el hielo, adquirir soltura y seguridad con un público.

Duración: 25 min.

Material necesario: material proporcionado por el profesor.

Agrupación: gran grupo, parejas.

1.1. *Actividad de contextualización*

Se pide a un voluntario que cuente un chiste para llegar, a través de un procedimiento inductivo, a descubrir qué es una narración oral: tras el chiste, el profesor pregunta a los alumnos «¿de dónde creéis que el compañero ha tomado el chiste?» (la respuesta será «se lo ha contado alguien»). «¿Y este ‘alguien’ de dónde ha tomado el chiste?» (la respuesta será «se lo ha contado otra persona»), etc.

1.2. *Actividad de dramatización e interacción con el auditorio*

A partir de una pauta, leer un texto fingiendo una actitud. El profesor escoge a un alumno al que le hace leer un papelito con la palabra ‘entusiasmo’; él tendrá que leer el siguiente texto con esta actitud y los demás tendrán que adivinar de qué actitud se trata.

9. Para el planteamiento de esta propuesta se tiene presente la definición de «secuencia didáctica» que dan Cros y Vilà i Santasusana: «Entendemos por secuencias didácticas pequeños ciclos de enseñanza-aprendizaje con actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir, a la producción de un texto final. Pretenden articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo o producción verbal» (1995: nota 1).

10. La dramatización es hoy en día una materia optativa y presente en numerosos centros. Sobre los contenidos y objetivos de esta asignatura en el ámbito del Gobierno de Navarra, ver Aranguren Gallués *et al.* (1996).

Lo mismo hará después otro compañero, simulando la actitud de ‘desprecio hacia el auditorio’. El texto es el siguiente:

Llega la primavera y la comarca del valle del Alagón abre sus brazos. Los pueblos y vecinos de esta comarca de la provincia de Cáceres se preparan para vivir y sentir un cúmulo de experiencias y emociones que comenzaron ayer y se extenderán hasta el 28 de abril. Todo ello de la mano de la Asociación de Desarrollo del valle del Alagón que por noveno año consecutivo ha vuelto a diseñar un amplio y variado programa de actividades para personas de todas las edades. Ha llegado el momento de salir al campo, de hacer senderismo, de coger la bicicleta y para ello el valle del Alagón ofrece sus mejores recursos. (El Periódico, Extremadura, 6/4/2013)

1.3. Actividad de interacción

En parejas, todos tienen que improvisar a la vez una situación. Tienen que fingir que son dos amigos discutiendo sobre la organización de un viaje a Londres; el primero quiere ahorrar durmiendo en un hostel fuera de la ciudad por 15 euros por persona; el segundo quiere ir a un hostel céntrico por 40 euros por persona. Todas las parejas hablan a la vez, cuando el profesor dice «stop», todos callan y se escucha solo a una pareja indicada por él.

2. Los elementos paraverbales

Objetivos: mejorar el ritmo, el tono, la velocidad, la entonación de la voz, así como la expresividad y la comunicación corporal.

Temporalización: 25 min.

Material necesario: material proporcionado por el profesor.

Agrupaciones: gran grupo, parejas.

2.1. Grafonías (Anexo 1)

Los alumnos tienen que pronunciar frases y palabras con la entonación sugerida por imágenes. Se les dan cuatro dibujos (tres con palabras y uno sin) y unos voluntarios tienen que salir y sonorizarlos. Previamente, el profesor da un ejemplo con el primer dibujo.

2.2. Actividades sobre kinésica y proxémica

Los alumnos se disponen en parejas. El profesor distribuye a una de las parejas un papel con una historia. El compañero debe leerla y describirla solo con gestos y sin palabras al otro, que a su vez tiene que apuntar a grandes rasgos la historia según lo que ha observado. Al final, entrega la hoja al profesor, con su nombre y el del compañero que ha reproducido con gestos. En clase abierta, se comprueba si se corresponde al original.

Si queda tiempo, se hace lo mismo invirtiendo el papel y con un nuevo texto.

Las historias son:

- Un personaje se levanta muy tarde por la mañana, se prepara a toda prisa (desayuna, se ducha, se lava los dientes, se viste, etc.) y va al trabajo. Al llegar, encuentra el portal de la oficina cerrado y se da cuenta de que es domingo.

- Un personaje está haciendo deporte en el campo, se cae y se desmaya. Al despertarse, se espanta viendo a un animal enorme delante de él y se echa a correr, perseguido por la fiera, pero se cae y se desmaya otra vez.

Pautas de valoración:

- Sabe expresarse a través de la voz.
- Sabe expresarse a través de los gestos.
- Demuestra interés y concentración y se involucra en las actividades propuestas.
- Tiene confianza en sus propias capacidades.
- Sabe trabajar en grupo y respeta a los demás.

Sesión 2

Primero se les explica a los alumnos qué es lo que van a aprender a lo largo de esta sesión y lo que se les requiere (se les leen las pautas de valoración). Se les advierte que van a escuchar a narradores con acento de América Latina, ya que la narración oral se ha desarrollado principalmente en esos países, y se les cuenta algo sobre la Narración Oral Escénica (NOE) y su fundador Francisco Garzón Céspedes.

Como en la sesión anterior, se les pide colaboración, disciplina y silencio durante las actividades.

1. La cohesión en la narración oral

Objetivos: identificar y saber usar adecuadamente los tiempos verbales usados en la narración, saber escuchar.

Temporalización: 50 min.

Material necesario: material proporcionado por el profesor, ordenador, proyector, conexión a internet, cámara para grabar.

Agrupaciones: gran grupo, individual.

1.1. *Actividad para aprender a usar los tiempos verbales en la narración*

El profesor da a cada alumno una tabla (ANEXO 2) donde aparecen cinco categorías de tiempos verbales; se visiona dos veces el vídeo de un narrador oral escénico contando un cuento poético (<http://www.youtube.com/watch?v=qxXe7Ttb5nE>, a partir del min. 2:27) y los alumnos tienen que insertar cada verbo que van escuchando en el vídeo en la casilla correspondiente.

Al final se hace una puesta en común reflexionando sobre el uso de los varios tiempos verbales y, con la guía del docente, se sacan las siguientes conclusiones: el imperfecto se usa para una situación inicial, la descripción y las acciones durativas, el perfecto para las acciones puntuales relativas a la narración (predomina en la modalidad discursiva de la narración), el pluscuamperfecto para los hechos anteriores a lo narrado, el condicional para los hechos posteriores a lo narrado y el presente para los comentarios del narrador o para insertar el discurso directo. El profesor avisa que en un discurso se pueden mezclar narración y diálogo, así como narración y descripción, etc.

En esta fase de corrección, se les pide a los alumnos no intervenir más en la hoja, para que el profesor pueda ver cuáles han sido sus primeras respuestas.

La solución del ejercicio es la siguiente:

Presente indicativo	Pretérito imperfecto	Pretérito perfecto simple	Pretérito pluscuamperfecto	Condicional simple
<i>Es</i>	<i>Había</i>	<i>Hicieron</i>	<i>Habían coincidido</i>	<i>Conservaría</i>
<i>Tiene</i>	<i>Era</i>	<i>Moldearon</i>		
	<i>Vivía</i>	<i>Terminaron</i>		
	<i>Tenía</i>	<i>Fueron</i>		
	<i>Parecía</i>	<i>Quedó</i>		
		<i>Caminó</i>		
		<i>Dio</i>		
		<i>Sintió</i>		
		<i>Permitió</i>		
		<i>Dudó</i>		
		<i>Tomó</i>		
		<i>Cargó</i>		
		<i>Emprendió</i>		

1.2. Actividad de creación grupal: el «cadáver exquisito»

Se les explica brevemente qué es un «cadáver exquisito» y se les dice que se va a crear uno de manera oral: a partir de una frase sugerida por el profesor, cada alumno añade una frase creando, de esta manera, un cuento (verosímil o fantástico). Se les advierte que en la actividad hay que prestar particular atención a los tiempos verbales.

La frase inicial es: «Mario se despertó en medio de la noche». Se graba la actividad.

Pautas de valoración:

- Identifica los tiempos verbales y conoce su uso en la narración.
- Sabe escuchar.
- Demuestra interés y concentración y se involucra en las actividades propuestas.

Sesión 3

Se les explica a los alumnos qué es lo que van a aprender a lo largo de esta sesión y lo que se les requiere (se les leen las pautas de valoración).

1. La cohesión en la narración oral

Objetivos: trabajar sobre los elementos principales de una narración oral con respecto a la cohesión, saber estructurar una narración oral, fomentar la creatividad.

Temporalización: 50 min.

Material necesario: material proporcionado por el profesor, ordenador, proyector, conexión a internet.

Agrupación: gran grupo, individual.

1.1 *Actividad sobre la cohesión*

Se visiona la narración de un cuento por una cuentacuentos (<http://www.youtube.com/watch?v=dvp1QoBVclg>) y se les pide a los alumnos que identifiquen el comienzo y el final, los conectores, las expresiones de relleno, los elementos paralelos, las repeticiones, si prevalece el diálogo directo o indirecto. Planteando la sesión para un curso superior (a partir ya de 4º de la ESO) se podría preguntar también si prevalecen las subordinadas o las coordinadas, pero para la clase de 3º no se puede incluir este contenido, ya que no han dado todavía. Sin embargo, aquí, durante la puesta en común del ejercicio, el profesor puede hacer reflexionar a los alumnos sobre el hecho de que prevalezcan las frases simples y no las muy complejas.

Para ayudarles en la tarea, el profesor les distribuye una hoja con una tabla (Anexo 3) en la que señalarán si están presentes o no esos rasgos y aportarán los ejemplos de lo que han escuchado. Los elementos que tienen que reconocer son: el comienzo y el final del cuento; los conectores (temporales, de orden, de contraste y de causa y consecuencia); las expresiones de relleno; las repeticiones (de palabras, frases, etc.); el diálogo directo e indirecto. Al lado de cada tipo de conector se ofrecen ejemplos para ayudar a los alumnos a reconocer los distintos tipos.

Al final de la misma hoja, se encuentran las siguientes preguntas, cuyas respuestas hay que extraer del cuento escuchado:

- «¿quién?»
- «¿dónde?»
- «¿cuándo?»
- «¿estaba solo o sola?»
- «¿qué pasó?»
- «¿qué dijo/dijeron?».

Al final, se les explica que cada narración oral tiene que tener en cuenta estas preguntas y por tanto su cuento de la tarea final tendrá que partir de este esquema.

Los alumnos deben rellenar la hoja individualmente. Se les pide que, una vez terminado el ejercicio, no añadan nada a la hoja y que al final la entreguen con sus nombres.

2. Estimular la creatividad

2.1 *Actividad para estimular la creatividad: escoger un final*

Se visiona el vídeo de un cuentacuentos (<http://www.youtube.com/watch?v=OrwwyyABg4s>) contando un cuento, se interrumpe el vídeo en el minuto 6.18 y se pide a los alumnos que imaginen un final y lo apunten en la hoja usada en la actividad anterior. Luego se ve la última parte del vídeo. No importa haber adivinado el final, sino haber tenido imaginación.

Se leen las pautas de valoración de la tarea final.

Pautas de valoración:

- Reconoce los elementos de cohesión en una narración.
- Tiene imaginación.
- Demuestra interés y concentración y se involucra en las actividades propuestas.

Sesiones 4 y 5

Tarea final

Con todo lo practicado hasta ahora, cada alumno narra, durante 4 minutos aproximadamente, una historia ficcional creada previamente en casa. La historia tiene que estar en tercera persona. No tienen que escribirla, sino solo apuntar algo, ensayarla en casa y narrarla en clase ajustándose al tiempo a su disposición.

Objetivo: aplicar todo lo trabajado hasta ahora.

Temporalización: 50 min x 2.

Material necesario: cámara de grabar.

Agrupación: individual.

Pautas de valoración:

- Sabe expresarse a través de la voz.
- Sabe expresarse a través de los gestos.
- Usa adecuadamente los tiempos verbales en la narración oral.
- Ha escogido bien el comienzo y el final de su narración.
- Usa adecuadamente los marcadores discursivos y temporales.
- Ha usado repeticiones.
- En la narración de su historia se ha ajustado al tiempo.
- Es creativo.
- Tiene confianza en sus propias capacidades.
- Sabe escuchar a los demás respetándolos.

A partir de estas pautas, se ha elaborado una ficha de evaluación para la sesión final, que tiene en cuenta todo lo trabajado durante la secuencia: los elementos paraverbales así como los elementos de cohesión. También, se ha incluido la capacidad de ajustarse al tiempo a disposición y la creatividad, es decir, la originalidad de cada cuento. Estos índices se refieren a la tarea final, mientras con el índice «actitud», se considera la disposición de los alumnos a lo largo de las varias sesiones. Como se puede apreciar, estas pautas no solo cobran sentido en la tarea final, en la que hay que escuchar a cada compañero narrando su cuento, sino también a lo largo de todas las sesiones.

La ficha de evaluación de la tarea final es la siguiente:¹¹

11. Quizás podría ser útil proponer a los alumnos una hoja de autoevaluación al final de la secuencia, que podrían rellenar tras haber visto la grabación de su propio ensayo final. La autoevaluación y la coevaluación son útiles tanto para el profesor como para el alumno y proporcionan una evaluación formadora. Sin embargo, se trata de un procedimiento complejo porque «aprender a evaluarse a uno mismo no es tarea fácil y necesita ejercitarse para llegar a formar parte del repertorio de capacidades consolidadas por el alumno» (Martín Ortega, 2008: 78).

Cuadro 3. Ficha de evaluación de la tarea final

Apellido, Nombre	Voz	Gestos	Cohesión	Tiempo	Creatividad	Actitud	Nota (0-10)

Leyenda:

Apellido, nombre: apellido y nombre del alumno.

Voz: ritmo, entonación, velocidad, tono, vocalización.

Gestos: expresión corporal, postura.

Cohesión: tiempos verbales, comienzo y final, conectores, elementos de repetición, elementos paralelos.

Tiempo: duración de la narración (4 min.).

Creatividad: originalidad de la historia.

Actitud: confianza en uno mismo, seriedad, actitud como público, actitud frente al grupo¹².

4. *Resultados. Logros y dificultades*

En general, todos los alumnos se han involucrado bastante en las actividades, cada uno según su carácter y su manera de ser, y todos han demostrado que con el entrenamiento se puede conseguir muchos logros. Si consideramos que no suelen trabajar la oralidad y menos aún la narración oral, los resultados se pueden considerar satisfactorios. Es verdad que como han declarado casi todos en los comentarios anónimos que el último día de clase se les pidieron, habrían necesitado más sesiones para aprender mejor, y con más tranquilidad, sobre la narración oral. En efecto, las sesiones han sido pocas y muy cercanas entre ellas y el tiempo a su disposición para preparar la tarea final también ha sido escaso (aproximadamente tres días). Sin embargo, los resultados han demostrado que aún así, la secuencia ha sido muy útil para la clase, y esta afirmación viene avallada también por los propios alumnos en sus declaraciones anónimas. Casi todos han escrito que las sesiones, que han considerado diferentes, interesantes

12. Las prácticas de la narración oral son un óptimo ejercicio de trabajo grupal, ya que requieren que no solo el emisor sino sobre todo el receptor (o los receptores) estén involucrados al máximo en la actividad, contribuyendo a crear ese ambiente casi mágico que es el cuento oral. Como sugiere Chaves, «La narración oral y la lectura de viva voz son actos que convocan la integración y la vida grupal, que recuerdan los círculos de personas alrededor de la magia de la palabra, la palabra respetada y sagrada, igual que las personas que la portaban antiguamente» (157).

y amenas, les han ayudado a practicar la lengua oral y a soltarse en hablar en público. Al fin y al cabo, hay que considerar que la competencia oral no es algo que se pueda aprender con una sola secuencia didáctica, por larga y completa que sea. Es necesario trabajarla de manera continua, constante y correcta, y los logros solo se pueden apreciar a largo plazo.

Dicho esto, se entenderá que, en esta experiencia, se han podido apreciar unos logros no tanto en las tres primeras sesiones -en las que se han trabajado, en tan solo 50 minutos, varios contenidos- sino más bien en la tarea final de las dos últimas sesiones.

La primera sesión es la que más éxito ha tenido entre los alumnos; sin embargo, debido a la vergüenza que todos en menor o mayor medida han presentado, los logros reales han sido parciales. Es decir, ya que no ha habido una participación suficiente por parte de la clase y que no todos se han involucrado de la misma manera en las actividades (que además eran de tipo grupal y por tanto requerían coparticipación), el resultado ha sido poco satisfactorio. La segunda clase sobre los tiempos verbales ha sido la menos agradecida, por ser considerada aburrida, pero también, según ellos mismos, les ha sido útil para preparar la tarea final. En la tercera sesión, los logros también han sido parciales, y las razones son de contenido y metodológicas a la vez, es decir, se deben a unas carencias de los alumnos así como a unos pequeños fallos en la misma secuencia planteada.

Ha sido en la tarea final donde más logros se han podido apreciar. En primer lugar, debido a que en las últimas sesiones el aula y la docente éramos ya familiares a los alumnos, casi todos estaban relajados y algunos estaban orgullosos e impacientes por contar su cuento. La mayoría de ellos ha conseguido actuar sin vergüenza, con naturalidad y explotando las potencialidades de su voz y de su cuerpo: gritando, susurrando, balbuceando, llorando, imitando voces de animales, niños, ancianos, seres imaginarios, así como representando gestos y acciones de los más disparatados personajes. En segundo lugar, casi todos los cuentos tenían mucha cohesión, dada por un comienzo y un final (muchas veces relacionados entre ellos), numerosos conectores, distintos recursos de repetición, etc.: es decir, todos los elementos trabajados a lo largo de la secuencia. Además, casi todos han usado correctamente los tiempos verbales.

Se proporcionan a continuación algunos ejemplos relativos a los comienzos (que señalamos con C) y finales (que señalamos con F) de los cuentos narrados por los alumnos, en los que se puede apreciar la cohesión requerida en la tarea final. Se puede notar, por ejemplo, cómo en los finales los alumnos han manejado los tiempos verbales según lo que habían trabajado en la segunda sesión de la secuencia: usando el presente para comentarios del narrador (cuentos 1 y 5) o para relacionar el pasado del cuento con una situación actual (cuentos 1, 2 y 6), el

condicional para indicar algo en el futuro (cuento 3), o el pretérito perfecto para indicar acciones acabadas (cuentos 4 y 7).

– *Cuento 1*

C: «Esta historia trata de...»

F: «Desde ese día, creedme, Marco y Juan valoran mucho a su familia.»

– *Cuento 2*

C: «Esta es la historia de...»

F: «Esta historia la utilizan hoy los aldeanos para enseñar que...»

– *Cuento 3*

C: «Había una vez, en un lugar muy muy lejano...»

F: «... pensando en lo que le repararía la próxima aventura.»

– *Cuento 4*

C: «Érase una vez...»

F: «Y así fue cómo...»

– *Cuento 5*

C: «Érase una vez...»

F: «Y parece mentira, pero, ¡cómo en dos días puede cambiarte la vida!»

– *Cuento 6*

C: «Esta historia trata de...»

F: «Y siempre que cuentan esta historia, la cuentan como una experiencia inolvidable.»

– *Cuento 7*

C: «Mi abuela siempre decía: «más vale tarde que nunca». Y así voy a dar comienzo a mi historia»

F: «... y le dijo: “más vale tarde que nunca, señora Jons”.»

Finalmente, casi todos los alumnos estaban seguros de sí mismos. En definitiva, inventar y producir oralmente un cuento no les ha resultado tan difícil como pensaban al principio. Además, algunos han apreciado el haber podido ejercitar su creatividad, hecho que se ha notado en los originales resultados: los argumentos, así como los personajes y la tipología de los cuentos de la tarea final, han sido muy variados; ha habido historias fantásticas, reales, cuentos con una moraleja, y hasta un cuento sobre la actualidad en el que el protagonista, el señor llamado «País» y apellidado «En crisis», salía de su mal momento gracias a los amigos y familiares, entre los cuales estaba su «prima» llamada «De riesgo».

La razón por la que no se han conseguido más logros deriva, principalmente, del hecho de ser algo nuevo que los alumnos no están acostumbrados a trabajar: no nos referimos tanto a la lengua oral sino a la producción de un cuento oral,

tarea que requiere estar pendiente, en tan solo 4 minutos, de muchos elementos a la vez. La nota más baja ha sido un 6,58, que, teniendo en cuenta la dificultad de la tarea requerida, es un dato plenamente satisfactorio. Por otro lado hay que decir que el grupo de alumnos a los que se ha impartido la secuencia son alumnos de «altas capacidades», es decir, chicos y chicas que, por lo menos en la asignatura de Lengua castellana y literatura, tienen un nivel superior con respecto a los demás compañeros. Probablemente, aplicada a otro grupo, la secuencia habría tenido resultados menos positivos.

El sistema de evaluación «por competencias» ha resultado aquí muy oportuno en cuanto, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, ha propiciado el desarrollo de las diferentes inteligencias múltiples. Por ejemplo, en la tarea final algunos alumnos, debido a su timidez, no han conseguido trabajar mucho los elementos paraverbales, mientras que sí han construido un cuento cohesionado, supliendo así esta deficiencia. De ahí que en la tarea final, la nota media global de la clase haya oscilado entre el que 6,58 y el 8,91, es decir, han sido todas notas medio-altas¹³.

Por lo que respecta a las dificultades encontradas por los alumnos en las varias sesiones, hay que distinguir entre las que ellos mismos han declarado y las que se han podido detectar desde fuera. De hecho, se da el curioso caso de que no siempre coincidan estas dos categorías.

Al final de cada sesión se ha preguntado a los alumnos qué dificultades habían encontrado. Sus respuestas han sido las siguientes:

- Sesión 1
 - Todos: vergüenza, ‘miedo escénico’ (la profesora era nueva para ellos y el aula no era su aula habitual, sino un espacio nuevo).
 - Casi todos: interpretar las historias propuestas en la actividad de mímica (por ej., en la primera historia, dejar entender que era domingo, y en la segunda historia dejar entender que el personaje se desmaya más veces).

13. La evaluación «por competencias» es una herramienta muy útil porque si un alumno recibe una nota baja en un indicador, podrá compensar con una nota alta en otro. Asimismo, los alumnos tienen presente qué es lo que se les pide, cómo se les va a evaluar, en qué cosas se tienen que empeñar, se sienten involucrados en primera persona en su mismo aprendizaje y entienden los propios mecanismos de la enseñanza. En esta nueva óptica, el aprendizaje es un proceso de metarreflexión en el que el alumno aprende por sí mismo y aprende a aprender. Sin embargo, hay que decir que, por parte del profesor, no siempre resulta fácil y cómodo evaluar porque este método, además de llevar mucho más tiempo, supone una reflexión crítica que va más allá del poner una nota global.

- Sesión 2
 - Todos: vergüenza, dificultad en la improvisación, enfrentarse a lo imprevisto.
- Sesión 3
 - Todos: ninguna dificultad.
- Sesiones 4 y 5 (tarea final)

En la preparación de la tarea final (en casa):

 - Algunos: encontrar un argumento.
 - Pocos: no escribir el cuento, sino producirlo y memorizarlo según mis indicaciones.
 - Muchos: estar pendiente de varias cosas a la vez (voz, gestos, cohesión, etc.).

En el ensayo (en clase):

 - Pocos: vergüenza.
 - Pocos: vocalizar.
 - Pocos: expresarse con el cuerpo (gestualidad).
 - Algunos: ajustarse a los 4 min.

Ahora bien, a la hora de detectar las dificultades de los alumnos, ya sea con la observación durante las sesiones, ya sea analizando después las fichas sobre las que habían trabajado, se ha podido notar que, además de la cuestión emocional que denunciaban todos los alumnos, había aspectos más profundos. Este fenómeno de discrepancia entre las declaraciones de los alumnos y la realidad no ocurre en la sesión 1 sino sobre todo en las sesiones 2 y 3, en las que ha trabajado temas de gramática y sintaxis.

Sesión 1

En el caso de los adolescentes la autoestima y la seguridad son algo complejo de trabajar; la confianza en sus propias capacidades es algo fundamental pero difícil de conseguir, ya que debido a los cambios físicos y sociales, en esa edad la autoestima suele tener altibajos, dependiendo su evolución de distintos determinantes (Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004). Pero además de la cuestión emocional -que ha hecho por ejemplo que solo un alumno quisiese salir voluntario en la actividad de grafonías- la dificultad principal de esta sesión ha sido interpretar algunas partes de las historias propuestas en la actividad de mímica. Por ejemplo, la primera historia se concluye con la llegada del personaje a la oficina donde trabaja y el descubrimiento de que es domingo: es muy difi-

cil representar esta escena y la única manera de adivinarlo es usar un poco de imaginación. De hecho, de las ocho parejas que han llevado a cabo la actividad, solo una ha conseguido ‘descifrar’ el final y otra se ha acercado diciendo que es «demasiado pronto»; los demás han supuesto que «la puerta estaba cerrada», «le habían cerrado la puerta», «no puede abrir la puerta», o «no le abren la puerta». Asimismo, ha resultado difícil entender que el personaje va a trabajar, ya que solo dos lo han interpretado, mientras los demás ha pensado que va al colegio y una pareja ha interpretado que el lugar al que se dirige es a una tienda.

La segunda historia narra a un personaje que se desmaya dos veces: es complicado entender que esto ocurre dos veces, porque el alumno que está usando la mímica, al representarlo dos veces, podría hacer pensar al otro compañero que se lo está repitiendo para que lo entienda mejor.

Quizás se podría simplificar las historias o proponer otras diferentes.

Sesión 2

En la primera actividad de la sesión 2, en la que los alumnos tenían que rellenar la ficha con los verbos a partir del cuento que iban escuchando, la gran mayoría de ellos ha tenido problemas porque no recordaba (¿conocía?) muy bien los varios tiempos y modos, hasta el punto de que algunos, declarando con sinceridad no recordarlos bien, han sacado el libro de texto para consultar la tabla de los tiempos verbales. Las dificultades encontradas han sido muy evidentes a la hora de revisar las fichas, ya que en la gran mayoría de ellas había fallos. Algunos de los más significativos, comunes a la mayoría de los alumnos, han sido:

– En la categoría de «Presente Indicativo» han indicado los siguientes verbos: «despertar», «quedar», «salir», etc., es decir, verbos que estaban en el infinitivo; asimismo, han escrito algunos verbos en el gerundio como «mirando». En la categoría «Pretérito Imperfecto» han puesto verbos que estaban en el perfecto y al revés, en la de «Pretérito Perfecto Simple» han puesto verbos en el Imperfecto;

– En la categoría de «Pretérito Pluscuamperfecto» han puesto verbos en el imperfecto como «había» o «tenía», o han escrito solo una parte del verbo: «habían» en vez de «habían coincidido».

Otras dificultades relacionadas con el uso de los tiempos verbales también se han dado en la actividad del «cadáver exquisito». A partir de una frase inicial, los alumnos han creado una historia muy original sobre un chico que tenía un amigo imaginario y se han coordinado muy bien haciendo encajar sus intervenciones en la historia que se iba creando gracias a los elementos que los compañeros iban añadiendo. Pero ha habido algunos usos verbales no formales, es decir, expresiones

que pueden no adecuarse al contexto formal que requiere la actividad. Se trata de casos de simplificación de modos verbales, es decir, uso de formas pertenecientes al indicativo en lugar de condicional, o uso de formas simples en lugar de formas compuestas. En particular, cuatro alumnos han pronunciado las siguientes frases:

- «Le dijeron que a la salida de clase le daban otra sorpresa» (registro formal: darían)
- «Volvió a casa rápido porque se dejó el abrigo» (registro formal: había dejado)
- «Lo que descubrió al final era que tenía un don...» (registro formal: fue)
- «Al ser imaginario, vive incluso los sueños con Mario» (forma correcta: vivía; es la conclusión de un cuento en el pasado)

Sin embargo, si consideramos que a cada uno de los 16 alumnos le ha tocado hablar dos veces, es decir, que en total ha habido 32 intervenciones, los ejemplos aportados no son una cantidad excesiva. Probablemente, el hecho de tener que improvisar una historia sin guión previo, ejercicio al que los alumnos no están acostumbrados, ha sido la causa de la confusión de algunos. Como se puede notar, a la hora de usar los tiempos verbales en una frase, no han tenido los problemas que habían tenido en el anterior ejercicio que requería reconocerlos y clasificarlos. Este fenómeno está corroborado por los mismos comentarios de los alumnos, que declaraban que para ellos es bastante ‘natural’ usar un tiempo u otro, aunque a veces no saben explicar el porqué.

Sesión 3

También en la tercera sesión han tenido algunas dificultades, relacionadas con la falta de conocimiento de algunos conceptos de lengua, como la clasificación de los distintos tipos de conectores o la diferencia entre discurso directo e indirecto. A esto se añade quizás un probable fallo de metodología, el no haberse asegurado de que algunos conceptos eran claros para todos. Por tanto, algunos alumnos se han equivocado en la ficha o han tachado o dejado en blanco algunas partes. Los errores más comunes han tenido que ver con los conectores, donde todos han mostrado mucha confusión:

- 1 caso: «entonces» entre los conectores de orden.
- 1 caso: «de pronto» entre los conectores de contraste; otro: entre los de orden.
- 2 casos: «por si» entre los conectores de contraste.
- 1 caso: «así que» entre los conectores de contraste.
- 1 caso: ha clasificado «un domingo» entre los conectores temporales y «desde ese día» entre los de causa o consecuencia.
- Nadie ha identificado las expresiones de relleno como «bueno», «ah», «y sí».

Sesiones 4 y 5

Por lo que respecta a la tarea final, se han podido constatar las mismas dificultades declaradas por los alumnos: en la fase de preparación, encontrar un argumento y no escribir el cuento, sino producirlo según las indicaciones dadas y memorizarlo; en la fase de actuación, estar pendiente, a la vez, de las varias pautas dadas.

Además de las dificultades señaladas por los mismos alumnos, hay que añadir algunas otras (en realidad muy pocas) relacionadas, en la mayoría de los casos, de nuevo con la simplificación de los tiempos verbales:

– 1 alumna ha usado el pretérito indefinido en lugar del preceptivo pluscuamperfecto: «Su padre fue reconocido» (forma preceptiva: había sido reconocido); «Tal como fue su padre un día» (forma preceptiva: tal como había sido su padre un día); «Por lo que le hizo a su madre» (forma preceptiva: por lo que le había hecho a su madre). Hay que decir que, tal como ocurría en la actividad del «cadáver exquisito» de la sesión 2, en este caso no se trata de verdaderos errores, sino de variantes del lenguaje no formal que suelen usar los adolescentes.

– 1 alumna ha dicho «Andó, andó», equivocándose en el pretérito indefinido del verbo «andar». También en este caso se trata de un uso que contraviene la norma estándar¹⁴.

– 2 alumnos: debido al hecho de que habían escrito el cuento y habían memorizado cada una de sus palabras, no han podido recordar todo al pie de la letra.

III. Conclusiones

Como hemos venido demostrando a lo largo de este trabajo, la competencia oral es un factor fundamental en la formación de un alumno y sin embargo es un aspecto al que no siempre se presta una atención adecuada en la Enseñanza Secundaria. Por su parte, en los últimos años la comunidad científica y la legislación están empezando a tomar conciencia de esta carencia aunque, por lo que respecta a la modalidad discursiva de la narración, asistimos a una evidente escasez de estudios y sobre todo de propuestas didácticas eficaces. En este contexto, esta investigación

14. De hecho, tal como escribe la RAE (2005) a propósito del verbo andar, «Las formas con la raíz irregular anduv- del pretérito perfecto simple o pretérito de indicativo (anduve, anduviste, etc.), pretérito imperfecto o pretérito de subjuntivo (anduviera o anduviese, anduvieras o anduvieses, etc.) y futuro de subjuntivo (anduviere, anduvieres, etc.) son las únicas admitidas hoy en la norma culta. Así pues, no se consideran correctas las formas de estos tiempos con la raíz regular and-: andé, andaste, andara o andase, andaras o andases, etc.».

ha querido ser una pequeña contribución para despertar el interés en el tema y en la medida de lo posible, impulsar a la creación de otras propuestas de este tipo.

Gracias a la experiencia didáctica llevada a cabo, se ha podido comprobar, en primer lugar, que la comunicación oral tiene un fuerte componente afectivo y «en ella interviene y se compromete todo el ser del hablante, no solo su lenguaje, sino también su personalidad toda: su intelecto, su imaginación, sus emociones, su sociabilidad» (Pierro de De Luca, 1983: 109). Se ha visto que los adolescentes presentan a menudo reticencias a la hora de hablar en público, por timidez o vergüenza, y también se muestran reticentes a manifestar sus posibilidades vocales y gestuales. Como ha demostrado la secuencia didáctica planteada, estas dificultades dependen de la circunstancia (lugar, público, etc.) y se pueden superar con el entrenamiento. De hecho, en la tarea final, cuando ya contaban con familiaridad mutua y se habían adaptado a la nueva aula, casi ninguno estaba demasiado nervioso y en general han conseguido actuar con dinamismo y explotar las potencialidades de su voz y de su cuerpo. A este propósito, creemos que el tema del componente afectivo y emocional en la expresión oral, en el cual en esta ocasión no se ha podido profundizar, es una cuestión muy interesante así como poco estudiada todavía, por lo menos por lo que se refiere a sus aplicaciones prácticas en el aula.

En segundo lugar, se ha podido apreciar que los alumnos del segundo ciclo de la ESO, incluso los de «altas capacidades», no tienen muy claros ciertos conceptos gramaticales -como la categorización de los varios conectores y la denominación de los tiempos y modos verbales- conceptos que han olvidado debido a un estudio demasiado memorístico con el que los han abordado. En cambio, a la hora de usar dichos elementos en una frase o en un discurso, no tienen demasiados problemas. Este fenómeno demuestra que un enfoque diferente, es decir, un estudio teórico y práctico a la vez, llevado a cabo con tipos de textos concretos, puede ayudar a los alumnos a conseguir un aprendizaje eficaz de estos conceptos gramaticales, a través de un método inductivo que les lleve a descubrir qué tiempo verbal hay que usar en qué situación, y solo al final a aprender la denominación de ese tiempo. De hecho, como se ha visto, en la segunda y tercera sesión, cuando se les requería reconocer los elementos de cohesión, los fallos han sido numerosos, mientras en el ejercicio del «cadáver exquisito» y sobre todo en la tarea final, donde había que aplicar esos elementos a una narración, se han detectado pocas dificultades¹⁵.

15. Sin embargo, hay que precisar que como se ha visto en el caso de los tiempos verbales no siempre se trata de verdaderos errores, sino de uso de formas pertenecientes al lenguaje no formal que, al tender a la simplificación, es el que suelen usar los adolescentes. Aún así, hay que corregirlo, porque el profesor de lengua tiene que enseñar la norma culta, explicando al mismo tiempo a sus alumnos las diferencias entre registro formal e informal.

Por último, se ha podido apreciar una gran dosis de originalidad en las producciones de los alumnos, hecho que demuestra que en las actividades es necesario dejarles cierto margen de libertad para expresarse y fomentar su creatividad, siempre que sea posible y dependiendo del tipo de actividad propuesta.

El estudio empírico que se ha presentado ha sido llevado a cabo con un pequeño grupo de alumnos, de determinadas características: castellano como primera lengua, edades comprendidas entre 14 y 15 años, conocimientos 'superiores' de lengua, nivel social medio-alto, etc. Pero sería interesante llevar a cabo el mismo estudio con otra muestra, por ejemplo, adaptando los contenidos a otros cursos. También, se podrían añadir otros contenidos a la secuencia didáctica planteada, por ejemplo, la adecuación, o se podría profundizar en el interesante tema del componente afectivo y emocional y su influencia a la hora de practicar la lengua oral en el aula. Y, por supuesto, se podrían plantear algunas mejoras a la misma secuencia.

Somos conscientes de que en el ámbito de la competencia oral en el aula y en particular por lo que se refiere a la modalidad discursiva de la narración, todavía queda mucho por hacer, pero ojalá los resultados obtenidos aquí puedan ser un primer paso en este largo camino, tan arduo como necesario.

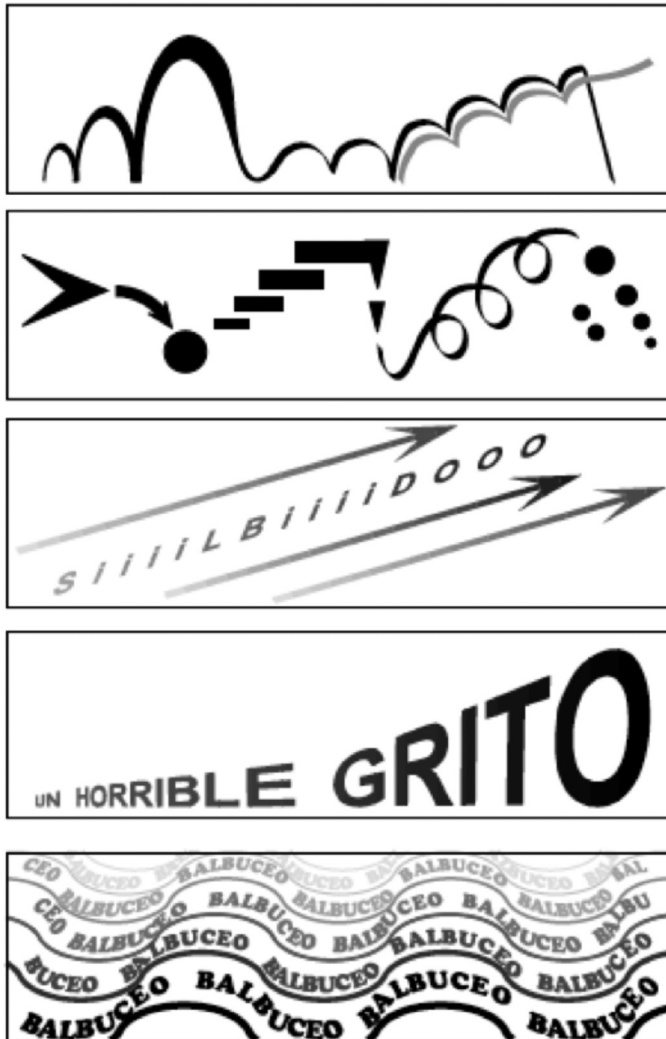
Bibliografía

- Aranguren Gallués, I., V. Galbete Martinicorena, M. J. Goyache Romeo y M. T. Pascual Bonis (1996): *Dramatización. Materias Optativas. Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria*, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud.
- Barthes, R. (1987 [1969]): «Introduzione all'analisi strutturale dei racconti», en *L'analisi del racconto*, Milano, Bompiani, trad. de L. del Grasso Destrieri y P. Fabbri, pp. 7-46.
- Calsamiglia, H., y A. Tusón (2007): *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel.
- Castellà, J. M., y M. Vilà i Santasusana (2005): «La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas», en M. Vilà i Santasusana (coord.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Barcelona, Graó, pp. 25-36.
- Chaves, Í. R. (2016): «El maestro, tejedor de cuentos y de encuentros», *Infancias Imágenes*, 15 (1), pp. 153-162.
- Cone Bryant, S. (1983 [1965]): *El arte de contar cuentos*, Barcelona, Nova Terra.
- Cros, A. y Vilà i Santasusana, M. (1995): «La argumentación oral en la Enseñanza Secundaria», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 4, pp. 101-107.
- Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril, por el que se establece el *Currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra*, Anexo 1, «Materias del bloque de asignaturas troncales».

- Ferrer Ripollés, M. y C. Rodríguez Gonzalo (2010): «La lingüística del texto en los manuales de la ESO», en T. Ribas i Seix (ed.): *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona, Graó, pp. 97-116.
- Garzón Céspedes, F. (1995): *Teoría y técnica de la narración oral escénica*, Madrid, Ediciones Laura Avilés.
- Genette G. (1989 [1972]): *Figuras III*, Barcelona, Lúmen.
- Giménez Dasí, M. (2009): «El desarrollo cognitivo durante la adolescencia y la primera juventud», en S. Mariscal, M. Giménez Dasí, N. Carriedo y A. Corral (eds.): *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida*, Madrid, McGraw-Hill, UNED, pp. 263-279.
- Greimas, A. J. (1976 [1966]): *Semántica estructural*, Madrid, Editorial Gredos.
- Hernández Aguiar, J. M. (1995): «La narración oral y su didáctica», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 3, pp. 93-98.
- Labov, W. (1972): «The transformation of experience in narrative syntax», en *Language in the inner city*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, pp. 354-396.
- López de Parra, L., L. G. Pérez Ramírez y B. J. Ramírez Calderón (2015): «Tendencias investigativas sobre la narración oral en la escuela (2009-2014)», *Ánfora*, 22 (38), pp. 163-190.
- Martín Ortega, E. (2008): «Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida», *Participación Educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado*, 9, pp. 72-78.
- Parra, Á., A. Oliva e I. Sánchez-Queija (2004): «Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes», *Anuario de Psicología*, 35, pp. 331-346.
- Pierro de De Luca, M. O. (1983): *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Propp, V. (1985 [1928]): *Morfología del cuento*, Torrejón de Ardoz, Akal.
- Real Academia Española: *Diccionario panhispánico de dudas*, <http://lema.rae.es/dpd/> (fecha de acceso: 30/11/2017).
- Sanfilippo, M. (2005): *El renacimiento de la narración oral en Italia y en España (1985-2005)*, tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Filología.
- Sanfilippo, M. (ed.) (2007): *Estado de la cuestión: oralidad y narración entre el folclore, la literatura y el teatro*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Shiro, M. (2012): «El desarrollo de los géneros en el habla infantil: el caso de la narración», en M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (eds.): *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert, pp. 249-277.
- Vilà i Santasusana, M. (2011): «Seis criterios para enseñar lenguas oral en la Educación Obligatoria», *Leer.es. Hablar*, diciembre.

Anexo 1¹⁶

Secuencia didáctica «Invención y narración oral de una historia de ficción»
(Sesión 1)



16. Estas grafonías se han tomado de Aranguren Gallués et al (1996: 60).

Anexo 2
Secuencia didáctica «Invención y narración oral de una historia de ficción»
(Sesión 2)

Presente indicativo	Pretérito imperfecto	Pretérito perfecto simple	Pretérito pluscuamperfecto	Condicional simple

Anexo 3

Secuencia didáctica «Invención y narración oral de una historia de ficción» (Sesión 3)

Tras la visión del vídeo de la cuentacuentos,
identifica en el cuento los siguientes elementos:

- Inicio:

 - Final:

 - Conectores:
 - temporales (ej.: luego, más tarde, etc.):
 - de orden (ej.: en primer lugar, finalmente, etc.):
 - de contraste (ej.: pero, en cambio, etc.):
 - de causa y consecuencia (ej.: pues, por eso, etc.):

 - Expresiones de relleno (ej.: bueno, vamos, etc.):

 - Repeticiones (de palabras, frases, etc.):

 - Diálogo directo:

 - Diálogo indirecto:

 - Finalmente, contesta a estas preguntas:
 - ¿Quién?/¿Quiénes?
 - ¿Dónde?
 - ¿Cuándo?
 - ¿Qué pasó?
 - ¿Qué dijo/dijeron?
-

Activation activities as a catalyst for increased rates of vocabulary and grammar learning*

Izaskun VILLARREAL

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Publikoa Unibertsitatea
izaskun.villarreal@unavarra.es

Iranzu ARDAIZ

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Publikoa Unibertsitatea
iranzu.ardaiz@unavarra.es

Abstract: Accessing or activating prior knowledge seems to be essential when fostering meaningful learning. The current study explores the effects of activating prior language knowledge on vocabulary and grammar by comparing an experimental EFL secondary school group against a parallel control group. The treatment for the experimental group consisted on tailored vocabulary and grammar activating activities for ten sessions. With a pre-post-test design, data were collected from: (1) a pre-and a post-test to measure vocabulary and grammar; (2) a pre-and-post textbook unit test; (3) a satisfaction questionnaire after the experimental period. The various analyses confirmed the benefits of activating in EFL classes, as experimental learners produced more vocabulary items and scored higher in all the tests. The results for the grammatical activities, also pointed to the merits of activating for grammatical features. Furthermore, experimental learners showed a positive motivation towards the activating activities and expressed their willingness to continue with them.

Keywords: activating; EFL; vocabulary; grammar; motivation.

Resumen: La activación o acceso a conocimientos previos parece esencial para promover un aprendizaje significativo. Este estudio analiza los efectos de la activación de conocimientos previos en vocabulario y gramática en hablantes de ILE de secundaria. Con un diseño pre-post-prueba, se comparó el desempeño de un grupo experimental que había trabajado con actividades de activación del vocabulario y la gramática durante 10 sesiones con un grupo de control paralelo. Los datos analizados se obtuvieron de: (1) una pre y post-prueba de vocabulario y gramática; (2) un pre-post-examen de la unidad del libro de texto; (3) un cuestionario de satisfacción post tratamiento. Los análisis confirmaron los beneficios de la activación puesto que el alumnado experimental produjo más ítems léxicos y obtuvo mejor puntuación en todas las pruebas. Asimismo, los resultados de los ejercicios gramaticales sugieren beneficios para el aprendizaje gramatical. Además, el grupo experimental mostró una actitud positiva y expresaron sus deseos de continuar con las actividades.

Palabras clave: activación; ILE; vocabulario; gramática; motivación.

* *Agradecimientos:* We would like to thank Salesianos Pamplona for giving us the opportunity to carry out the project. Special thanks go to the participating students for their enthusiasm and their teachers for their help and support.

I. Introduction

Students are constantly being presented with new information especially in the higher levels of education. If this new material is not integrated and connected to already existing ideas, it will be discarded in the medium or long term. In order to learn more effectively students need to insert the new information into their previous knowledge database and thus, start making connections and constructing new understanding from their existing ideas and beliefs (Strangman & Hall, 2004). By putting the upcoming lesson contents into a context that may be familiar for the students, the teacher is giving them a framework into which they can then incorporate the new information and understanding (Shamla, 2010).

Activating or accessing previously learnt material has been considered a valuable way of revising and starting with a new topic as it is considered to stretch thinking, and to improve content learning and student engagement (Dale, Van der E & Tanner, 2010). In fact, activating prior knowledge activities are widely used in Content and Language Integrated Learning (CLIL) contexts (Dale et al., 2010; Dale & Tanner, 2012) where learners have been reported to achieve higher language competence levels than their EFL counterparts (Marsh, 2002; Coyle, 2007; but see Villarreal (2011) and studies therein for findings questioning this). In particular, Dale et al. (2010) defend that activating prior knowledge boosts motivation, creates expectations about what is to come and urges tighter language and curricular connections between the new and previously learnt topics, while making individual differences visible to the teacher. In short, activating seems to promote more meaningful and successful content and language knowledge.

In contrast to the CLIL field, studies that prove the effectiveness of activating in EFL contexts are scarce (Maghsoudi, 2012; Majid Hayati, 2009; Roozkhon & Rahmani Samani, 2013; Shabani, 2013) and mostly focus on activating vocabulary while the effect of activating on grammatical features has been unexplored. With this in mind, the current study seeks to compare the effects of activating grammatical and lexical items among EFL secondary learners.

II. Literature review

1. *The importance of activating*

Activating (sometimes referred to as activating prior knowledge or activating existing knowledge) involves carrying out activities which will engage learners in a lesson topic and help them access what they already know about it, so that

they can link that knowledge to the new material and build on it (Dale et al., 2010). While accessing already acquired information and language is sometimes stressed in language books which usually begin new units with lead-in and/or warm-up activities and then, the presentation of the new content; it is frequently underestimated in class and the teaching of new language (vocabulary and structures) is done in an isolated manner without building strong connections with already acquired knowledge. Nevertheless, albeit time-consuming, activating has been considered «an essential part of the learning process» (Dale et al., 2010: 26). In particular, these authors acknowledge an array of benefits for successful language and content learning (Dale et al. 2010: 26):

An activating stage of a CLIL lesson can engage the learners' interest and curiosity, thus motivating them; provide rich language input; help learners notice features of the language; help learners notice the gap between their knowledge and understanding of concepts in their first and second language; help learners to make the language and content of the lesson meaningful to them personally; stimulate interaction between learners; encourage learners to produce (spoken or written) language; activate relevant, useful or half-remembered language for the lesson; activate relevant cultural and background knowledge for the lesson; activate existing beliefs about and attitudes to the topic of the lesson; challenge or surprise the learners in some way; challenge the learners to think more deeply about the topic of the lesson, and appeal to different learning styles or multiple intelligences.

The numerous benefits for activating mentioned above have led teachers to start their lessons by engaging their learners' attention and reviewing what the learners already know about the topic. This is a way of connecting new learning to their prior knowledge and experiences and at the same time of increasing learners' readiness and effectiveness when learning new material. These activities facilitate the link among new words and structures, students' everyday lives and cultures, which turn learning into a more meaningful process. In addition, these activities increase the learner's motivation, create expectations about a topic and help them focus on the language and content of the lesson.

In addition to the above-mentioned gains and due to the fact that all learners are different (they know different things, they may have different cultural and linguistic backgrounds, they have different experiences outside school and different interests, learning styles and intelligences), activating helps making these differences overt for the teacher, so that the teacher knows how to connect the new content to what different learners know. Moreover, it makes the differences visible to the learners, revealing them that they can gather information and learn from each other (Dale et al., 2010).

2. *Theoretical grounds for activating*

The theoretical underpinnings in which the need for activation is sustained dates back to Cummins (1984) and it is frequently explained with the metaphor of the iceberg. Namely, it describes how some part of the learner's knowledge is invisible (under the waterline) and other parts are visible (above the waterline). Underneath the water, learners have experiences and knowledge of the world, as well as a conception of how language is used to express their ideas and thoughts, independently of which language is employed to express them. This is what Cummins called Common Underlying Proficiency. Thus, establishing an effective connection between that deep knowledge and the new input received is necessary to guarantee successful learning processes and to construct meaning actively.

However, if the connection is not fostered the content and language presented and used in the lessons are less likely to be remembered and students will find it more difficult to reproduce it later (Dale et al., 2010). In other words, the learning process may turn out to be both less effective and efficient. That means that students will learn less and more slowly. Hence the importance of the activating stage to help students make connections between prior knowledge and new items of language.

When activating, a teacher needs to help learners make explicit in the target language both the ideas and the language they already know, so that they can make sense of new content and language. Giving learners time to work on what they already know also underscores the differences or the gap between what they are already acquainted with and what they do not know yet. In this way, both teachers and learners become aware of this gap, which can make learning more effective. Such arguments have made this gap central in CLIL (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008), and parallel claims are made in the present article to highlight its importance for EFL teaching and learning.

3. *Existing EFL research studies*

A wealth of research studies has demonstrated that activating is beneficial for promoting learning in the mother tongue and it has been associated with beneficial academic behaviours and higher academic performance which include enhanced reading comprehension (Dole, Valencia, Greer & Wardrop, 1991; Graves, Cooke & Laberge, 1983; Langer, 1984; Long, Winograd & Bridget, 1989; McKeown, Beck, Sinatra & Loxterman, 1992; Stevens, 1980, 1982), speed and

accuracy of study behaviour (Dochy, Segers & Buehl, 1999) and student interest in a topic (Tobias, 1994). Most importantly, as Strangman and Hall (2004: 3) state «prior knowledge has a large influence on student performance, explaining up to 81% of the variance in post-test scores».

In stark contrast to the preponderance of research on activating in the mother tongue, research in the EFL context has been rare. Yet, a series of studies carried out with Iranian EFL students report that the activation of language background knowledge resulted on a higher command of the language. Majid Hayati (2009) designed a project to investigate the effect of cultural knowledge on the listening comprehension skills and the results suggested that the participants performed differently once they were familiar with the culturally-oriented language material. This practice promoted their listening. Furthermore, Maghsoudi (2012) showed that reading comprehension was improved after schema activation. In this study, the experimental students' schema, i.e. background knowledge, was activated through pre-reading activities while the control group received no treatment. Not only did the experimental group obtain better results than the control group, but they also revealed increased cultural knowledge. Likewise, Shabani (2013) sought to explore the effect of background knowledge on speaking. During the treatment, a topic was introduced to the learners to work on for the following session. The subjects were asked to get the needed information about the topic through searching on the Internet, books, magazines, newspapers, etc. When attending the class for the following session, the students were encouraged to present their opinions and findings about the topic. After having the language and content activated, the results showed these learners could talk more easily and for longer periods of time if compared to other topics which had not been activated previously. A final study by Roozkhon and Rahmani Samani (2013) tested the effect of using anticipation guide strategies to improve comprehension, a prereading technique which helps to activate learners' prior knowledge and get them interested in the topic they are going to read about. The results proved that students enhanced their fluency and comprehension through activation. It seems, therefore, that activating or familiarizing with upcoming information proves beneficial also for the acquisition of EFL speaking and reading skills. Yet, no study has targeted the effect that accessing prior knowledge has on the developing vocabulary and grammar interlanguage of EFL students, areas which have traditionally been considered of difficulty for EFL learners.

Bearing all this in mind, this study seeks to investigate whether activating prior vocabulary and grammar knowledge leads to a higher performance in vocabulary and grammar production among secondary EFL learners. A higher

performance has been operationalized as the production of a higher number of target vocabulary items and more accurate production of grammatical structures.

III. Methodology

1. *The aim and design of the study*

The present study sought to explore the impact that activation activities exert on the language learning process and motivation of secondary school learners. In particular, it aimed at testing whether the benefits obtained for reading and speaking whereby activation has been suggested to create more meaningful and longer-lasting knowledge (Dale et al., 2010; Maghsoudi, 2012; Roozkhon & Rahmani Samani, 2013; Shabani, 2013) could be extended to grammatical and lexical provision as well as students' motivation. These are the three research questions that were entertained:

- 1) Is activation useful to increase the learning rate of vocabulary and grammar learning in an EFL context?
- 2) Is activating equally useful for vocabulary and grammar learning?
- 3) Is activation perceived as a useful and motivating technique by students?

In order to answer the questions, three different factors were selected for the analysis:

- a) Rate of vocabulary items produced; b) accuracy of grammatical forms; c) increased motivation of students.

2. *Participants*

Thirty 13-14 year-old secondary school students who receive EFL classes as part of their school curriculum participated in the study. Their English language proficiency measured through a Placement Test (Cambridge University Press, 2010) ranged from A2 to B2, although most of them were A2 English learners (17/30, i.e. 57%) followed by Pre-B2 level learners (10/30, i.e. 33%) and only 3 out of 30 demonstrated a B2 level. The participants belonged to two different intact classes. A one-way ANOVA Test revealed that the two groups had a comparable language proficiency level prior to the study ($F=6.70$; $p=0.42$) and thus, were allocated at random to the experimental (EG $n=16$) and control groups (CG $n=14$).

The class followed the coursebook *Sparks 2* by Evans and Dooly (2010). The coursebook established the dynamics of the class and the teacher and students completed all the activities that were part of the book which were mostly teacher-fronted activities.

3. *The Instruments*

Three instruments were used to collect the data: (a) 2 tests, Test1 and Test2, which included a test on vocabulary and a test on grammatical structures; (b) 2 unit tests taken from the textbook, UT4 and UT5; (c) a satisfaction questionnaire - different for each group.

a) *Test 1 and Test 2*

These two tests were designed to answer research questions one and two on the usefulness of activating activities to increase vocabulary rate and promote grammatical learning. The tests targeted vocabulary and grammatical aspects related to the topics that had been covered in the coursebook (Evans & Dooley, 2010). This decision was made in order to keep class interference to a minimum level, as students had to cover a specific curriculum to meet national standards. Test1 and Test2 shared the same design which would allow comparison of the results. Test1 was administered before the treatment and Test2 after the treatment. The tests were divided into two parts: (1) a vocabulary part which included prompts related to the topic they had covered in the coursebook for that unit, household chores and free-time activities in Test1 and means of transport and geographical features in Test2; (2) a fill-in the gaps grammar part aimed at producing modal structures (Test1) and comparatives and superlatives (Test2). The grammar tests included sentences such as, *You _____ wear a uniform* (Test1) or *Pamplona is _____ (big/small) Barcelona* (Test2). We are aware of the limitations of comparing different topic items and grammatical features, one of them being the fact that some features might be intrinsically more difficult than others, and the need for more controlled experimental data. However, we also believe that this type of research was conducted in an existing educational setting, controlling as many factors as possible in the instrument design process, which should give ecological validity to it (García Mayo & Villarreal, 2011).

b) *Unit Test 4 (UT4) and Unit Test 5 (UT5)*

These were the tests from the coursebook (Evans & Dooley, 2010). They targeted vocabulary, grammar, writing, reading and listening skills. Students were given one such test at the end of every unit and was the only means through which the teacher measured students' progression in English. In fact, students' grade was the average of the grade obtained in the various tests they took throughout the trimester. As students had already taken the test prior to the treatment (UT4) and would take the next test after the treatment (UT5), comparing the results from these tests has been deemed interesting as they may serve as an independent evidence for the effects of activation. It was considered that if activating was advantageous, its benefits would show in the unit test, the main means by which students' ability was assessed for academic credit.

c) *A satisfaction questionnaire*

As activating activities were not part of their standard English classes, a satisfaction questionnaire was administered at the end of the treatment period to measure students' motivation towards their English class and students' willingness to continue with the teaching practices followed in class, only for the students in the EG. Both questionnaires were anonymous and were completed in their mother tongue to guarantee students could express themselves freely. The CG answered questions about their personal feelings towards the English class, what they missed and what they found useful and interesting as well as questions asking for suggestions or improvements to the activities carried out in the class. The EG were asked questions about the experimental activating activities introduced - the content and variety of activities-, their usefulness and impressions about them.

4. *The procedure*

First, students took a Placement Test to ensure the comparability of the groups as for their English language competence, since no differences were observed among the groups ($F=6.70$; $p=0.42$), they were randomly assigned to the experimental (EG) and control groups (CG). Second, students completed Test1 right after they finished unit 4 in their English coursebook. To complete the vocabulary test students were presented with the topic words

and were allowed three minutes to complete it by jotting down as many words as they could remember about the topic; 15 minutes were allowed to fill out the grammar activities (this procedure was repeated in Test2). Third, students completed UT4 following the standard procedure in class. Individually students completed UT4 and then the teacher collected it and graded it. The result of the test was part of their final grade. Subsequently, both groups completed and worked on unit 5 of their textbook. The unit was entitled «Our Wonderful World» (Evans & Dooley, 2010). During the teaching of this unit, the EG carried out activating activities for the first ten to fifteen minutes of every English lesson for ten sessions, approximately three weeks. These were activating activities adapted from the manual *CLIL Activities* (Dale et al., 2012) such as: «Guessing the lesson», a «Spider diagram»; the «Quickest, most and best» a «Placemat» task in small groups; the «Scrambled eggs» among others. At the beginning of each session an activating activity was introduced to the class and depending on the nature and dynamics of it, the class was rearranged for it (either individually, in pairs, triads, small groups or two halves). Once the activity was finished, a brief brainstorm of impressions and ideas related to it proceeded. Then the class followed as usual by completing the activities in the coursebook. These activities were aimed at motivating students and activating their background knowledge about the topic, including both vocabulary and grammatical structures. For the same period of time, students in the CG completed the activities from the book for the same amount of lessons, 10 sessions. After the treatment, a post-test, Test2, and a unit test, UT5, were administered. The tests mirrored the pre-test and UT4 but dealt with the new topic and grammatical structures in unit 5.

Finally, a satisfaction questionnaire was filled in anonymously by the two groups in their mother tongue. The surveys were different and were tailored to gauge the teaching methodology followed by each group. The CG had to answer questions about their personal feelings towards the English class, what they missed and what they found useful and interesting. The latter were asked questions about the experimental activating activities introduced, their usefulness and impressions about them.

5. *Data analysis*

The scoring for the grammar pre and post-tests, and the two unit tests, UT4 and UT5, followed the standard procedure of the school and were marked out of 10. A point was given if the target element was included accurately, while a 0 indicated an error. In the vocabulary pre and post-tests the number of items provided in three minutes was counted. A higher number of instances was interpreted as an indicator of a more favourable vocabulary learning.

The results obtained in and between groups were later compared for the pre and post-tests and the unit tests. Various one-way ANOVA tests and t-tests were run to see whether the results obtained were statistical and thus, differences between the two groups were observable.

Finally, the items in the satisfaction questionnaires were tallied according to the following values: (a) CG questionnaire: affirmative answers were given a 1 while negative answers were given a 0. Higher numbers meant higher motivation; (b) EG questionnaire: as items had different scales, in questions 1, 2, 3, 4, 5, 8 and 10 items were grouped according to three broad categories: positive, neutral and negative. The questionnaire was designed to complement and qualify the quantitative results and as it was not the main objective of the study, these three broad categories were deemed sufficient to characterize their responses. For instance, items like *strongly agree*, *agree*, *a lot* were considered positive, *fair* or *quite* were considered neutral, and *disagree*, *strongly disagree*, *a little*, *not at all* were counted as negative. It must be noticed that in question 3 students could select more than one possible answer. Questions 6, 7 and 9 had only two possible responses and mirror the procedure for CG.

IV. Results

The following section presents results for the pre-test (Test1), post-test (Test2), the unit tests (UT4 and UT5) and satisfaction questionnaires (A and B).

Table 1 and Table 2 feature the results obtained for the vocabulary pre-test (Test1-voc), the grammar pre-test (Test1-gram) and the unit test (UT4) for the two groups before students received any activation treatment.

Table 1. Results obtained by the Control Group (CG) in UT4, Test1-voc and Test1-gram

	UT4	Test1-voc	Test1-gram
CG1	6.00	12	6
CG2	5.30	10	3
CG3	4.00	7	9
CG4	4.70	7	7
CG5	4.80	17	9
CG6	5.70	4	7
CG7	5.70	8	6
CG8	4.00	19	8
CG9	6.30	6	6
CG10	4.20	5	8
CG11	5.70	10	6
CG12	5.70	8	6
CG13	5.00	10	5
CG14	5.80	3	10
MEAN	5.21 (0.792)	9 (2.10) Total: 126	6.86 (1.83)

Table 1 illustrates the results obtained by the CG. As can be observed in the table the mean score for the unit test is 5.21 (0.79 SD). Five students out of 14 do not pass the test. For the Test1-voc students produce a mean of 9 words, the maximum being nineteen and the minimum three. Finally, the group mean is 6.86 for the grammar test with a larger SD (1.83). Only one student does not manage to pass the grammar test on modal verbs.

Table 2 describes the results for the EG at the initial state, prior to any treatment.

Table 2. Results obtained by the Experimental Group (EG) in the UT4, Test1-voc and Test1-gram before the treatment

	UT4	Test1-voc	Test1-gram
EG1	5.80	10	8
EG2	7.30	3	9
EG3	1.60	0	5
EG4	5.80	19	8
EG5	7.00	18	9
EG6	8.60	12	10
EG7	7.40	3	8
EG8	7.90	18	9
EG9	6.30	5	7
EG10	1.50	2	0
EG11	6.50	15	10
EG12	6.80	18	10
EG13	7.40	9	10
EG14	9.00	9	8
EG15	7.20	12	9
EG16	5.40	6	2
MEAN	6.34 (2.10)	9.94 (6.38) Total: 159	7.63 (2.91)

The group mean score for UT4 is 6.34 with quite a large SD (2.10) with two participants scoring below 2 (EG10, EG3) and one scoring a 9 (EG14). As for the Test1-voc, the participants produced an average of 9.94 words with a broad SD (6.38): EG3 did not produce any vocabulary items related to household chores and free-time activities while EG4 produced as many as 19. The mean scores seem to be a little higher than those reported for the CG but so is the SD for each of the items compared. The grammar test reported a 7.63 mean score with a large SD (2.91): four participants got all the points while EG10, in contrast, scored a 0 as she did not provide any accurate modal structure.

The results observed in Table 1 and Table 2 reveal slightly higher scores for the EG. If the EG is inherently better than the CG, the potential benefits of activating prior information could be obscured. A one-way ANOVA analysis

showed, however, that both groups were, in fact, parallel before any treatment was applied. The main effect of group was not statistical for any of the test-types (UT4 $F_{1,28}=3.64$, $p=0.067$; Test1-voc $F_{1,28}=0.21$, $p=0.652$; Test1-gram $F_{1,28}=0.72$, $p=0.404$). No differences between the groups were observable before the treatment. Therefore, any purported differences attested after the treatment could be assumed to be related to the activation of pre-existing knowledge.

Table 3 and Table 4 feature the results for the grammar and vocabulary post-tests (Test2-voc and Test2-gram) and the unit test, UT5, for each group.

Table 3. Results obtained by the CG for the unit test, UT5, vocabulary post-test, Test2-voc, and grammar post-test, Test2-gram

	UT5	Test2-voc	Test2-gram
CG1	7.00	10	1
CG2	5.00	10	2
CG3	4.50	6	3
CG4	5.90	5	5
CG5	6.20	11	6
CG6	3.00	4	2
CG7	5.00	9	2
CG8	6.00	9	4
CG9	3.00	10	2
CG10	5.20	9	4
CG11	5.70	2	0
CG12	5.00	14	2
CG13	4.00	8	1
CG14	6.60	6	6
MEAN	5.15 (1.22)	8.07 (3.15)	2.86 (1.88)
		Total: 113	

Post-test results for the CG yielded a 5.15 mean with a 1.22 SD. Four students did not pass UT5. The lowest score was a 3 while the highest one was a 7. As for the results obtained in Test2-voc, the mean score is not very high, 8.07 (3.15 SD). CG12 produces the highest number of words, 14, while CG11 produces the lowest: only 2 instances. Even lower scores are obtained in Test2-gram: a

mean of 2.86 and a quite high SD, 1.88. As many as eleven students scored below 5 and 8 of them got a 2 or a lower grade. Results for the post-tests did not seem very encouraging for the CG.

Table 4 features the results for the post-tests obtained by the EG.

Table 4. Results obtained by the EG for the unit test, UT5, vocabulary post-test, Test2-voc, and grammar post-test, Test2-gram

	UT5	Test2-voc	Test2-gram
EG1	7.80	21	9
EG2	8.40	16	6
EG3	6.00	18	7
EG4	7.80	25	8
EG5	6.50	22	10
EG6	9.40	20	8
EG7	8.00	16	8
EG8	7.80	20	3
EG9	6.70	17	3
EG10	1.30	18	1
EG11	8.80	19	10
EG12	7.30	24	8
EG13	8.60	15	8
EG14	9.00	17	9
EG15	8.80	21	10
EG16	4.40	18	2
MEAN	7.29 (2.05)	19.19 (2.88) Total: 307	6.88 (2.99)

The EG's results seem to be more positive than those by the CG. For the UT5, EG obtained a mean of 7.29, the SD was also broad, nevertheless, 2.05. Only two participants, EG10 and EG16 failed the test while ten students obtained a score above 7.5. As for the post-test on vocabulary production, the mean was 19.19 with a quite low SD (2.88). More than 7 people produced twenty words or more related to the topic of means of transport and geographical features. EG13 is the participant that produced the lowest number of instances,

15, more than the instances produced by the participant with the highest production score in the CG. Finally, the post-grammar test revealed a 6.88 mean average with a large SD (2.99). Thus, there was a higher variability among the participants: while 3 participants got a 10, 2 obtained a 2 or lower.

These outstanding results obtained by the EG demonstrate that activating and thus, establishing the link between existing and new information, proves advantageous for FL learning as observed by the higher scores obtained in all the post-tests. A one-way ANOVA test confirms such statement and yields a statistical effect where the EG is statistically different from the CG for all the post-tests: UT5 $F_{1,28}=11.61, p=0.002$; Test2-voc $F_{1,28}=101.96, p=0.000$; Test2-gram $F_{1,28}=18.81, p=0.000$. It seems, therefore, that while in the pre-test the two groups performed similarly, after 10 sessions of activation the two groups behave differently. This confirms our hypothesis that activation is beneficial and bolsters the learning of a FL.

To finish with comparing data from pre and post-tests, the progress observed from the pre-treatment time to the post-treatment will be analysed for the two groups (see Table 5 and Table 6).

Table 5. Results for the three pre and post-tests by the CG

	UT4	UT5	Test1-voc	Test2-voc	Test1-gram	Test2-gram
CG1	6.00	7.00	12	10	6	1
CG2	5.30	5.00	10	10	3	2
CG3	4.00	4.50	7	6	9	3
CG4	4.70	5.90	7	5	7	5
CG5	4.80	6.20	17	11	9	6
CG6	5.70	3.00	4	4	7	2
CG7	5.70	5.00	8	9	6	2
CG8	4.00	6.00	19	9	8	4
CG9	6.30	3.00	6	10	6	2
CG10	4.20	5.20	5	9	8	4
CG11	5.70	5.70	10	2	6	0
CG12	5.70	5.00	8	14	6	2
CG13	5.00	4.00	10	8	5	1
CG14	5.80	6.60	3	6	10	6
MEAN	5.21 (0.792)	5.15 (1.22)	9 (2.10)	8.07 (3.15)	6.86 (1.83)	2.86 (1.88)
			Total: 126	Total: 113		

Broadly speaking, a clear picture emerges: the CG obtained similar results while the EG improved its behaviour in a noticeable manner. Both groups exhibited a lower performance in the second grammar test, however. A closer look at group results shows that the CG performed similarly in UT4 and UT5, 5.21 and 5.15 with a slightly larger SD in UT5 (0.792 vs. 1.22) and in the vocabulary pre and post-tests (9 vs 8.07). Every single participant had a lower score in the grammar post-test and the group mean was 4 points lower (6.86 and 2.86). Only three out of fourteen students would have passed the test.

The T-test for related measures supports the description. The overall unit tests and the vocabulary tests comparisons did not yield statistical differences ($t=0.140$, $p=0.891$ for the unit tests; $t=.750$, $p=0.467$ for the vocabulary test). Hence, the group performed similarly in the pre and post-tests. The grammar comparisons, however, turned out to be significant and indicated that the CG did differently in the Test1-gram and Test2-gram tests, in fact, in the post-grammar tests the CG's performance was notably poorer ($t=11.015$, $p=0.000$). Thus, while the CG experienced a backslide in the grammar tests, it exhibited a parallel performance for the vocabulary and the unit tests.

Table 6. Results for the three pre and post-tests by the EG

	UT4	UT5	Test1-voc	Test2-voc	Test1-gram	Test2-gram
EG1	5.80	7.80	10	21	8	9
EG2	7.30	8.40	3	16	9	6
EG3	1.60	6.00	0	18	5	7
EG4	5.80	7.80	19	25	8	8
EG5	7.00	6.50	18	22	9	10
EG6	8.60	9.40	12	20	10	8
EG7	7.40	8.00	3	16	8	8
EG8	7.90	7.80	18	20	9	3
EG9	6.30	6.70	5	17	7	3
EG10	1.50	1.30	2	18	0	1
EG11	6.50	8.80	15	19	10	10
EG12	6.80	7.30	18	24	10	8
EG13	7.40	8.60	9	15	10	8
EG14	9.00	9.00	9	17	8	9
EG15	7.20	8.80	12	21	9	10
EG16	5.40	4.40	6	18	2	2
MEAN	6.34 (2.10)	7.29 (2.05)	9.94 (6.38)	19.19 (2.88)	7.63 (2.91)	6.88 (2.99)
			Total: 159	Total: 307		

The EG, on the other hand, did otherwise. They manifested a noteworthy improvement after the activation process both for the unit test and the vocabulary test. Only 4 participants performed slightly lower in UT5 than in UT4. The group average also increased for almost a point, from 6.34 to 7.29. Furthermore, the results for the vocabulary post-test rocketed and every participant produced more vocabulary items. In fact, 7 participants produced more than 10 words more in the second vocabulary test. The group has outnumbered the total amount of words produced in the pre-test by 148 items. The mean increased remarkably - 9.94 vs 19.19- while the SD decreased -6.38 vs. 2.88- confirming a more successful and homogeneous group behaviour.

This remarkable difference is not observed for the grammar results. The EG performed somewhat poorer in the post-grammar test, although the drop in the results was not as sharp as for the CG but quite shallow, 7.63 vs. 6.88. Only five students obtained a superior number of accurate grammatical structures, three maintained it and the rest decreased the amount of correct answers.

The t-tests for related measures undertaken confirmed this. The tests demonstrated that the EG did statistically better in the post-test for the unit and vocabulary tests (UT4 vs UT5 $t=2.850$, $p=0.012$; Test1-voc vs Test2-voc $t=8.126$, $p=0.000$). Statistics also supported the parallel performance observed in the grammar tests as no statistical differences arose ($t=1.360$, $p=0.194$). Thus, the results obtained point towards the positivity of activating for language learning as the EG showed a clear improvement from the pre-test to the post-tests while the CG did not.

This section featured the results obtained for the CG and the EG in the global unit tests –UT4 and UT5–, the vocabulary test Test1-voc on household chores and free-time activities and Test2-voc on transport and geographical features, the grammar test Test1-gram on modals and Test2-gram on comparatives and superlatives. Broadly speaking, the results pointed to a clear advantage for the activated group, as the EG outperformed the CG in every post-test while the two groups behaved similarly in the pre-activation tests. What is more, while no progress was observed for the CG (and even a steep drop for the grammar post-test is observable) in the vocabulary and the post unit test, UT5, the EG bolstered its performance and showed that activating proves beneficial for language acquisition and that it may promote language learning. Notwithstanding, the results obtained reveal that while vocabulary memorisation and production is boosted, grammar structures do not experiment such a prominent improvement. Both the activated and the CG fail to show compelling signs of progress in this area. Our findings revealed, however, that while the EG's performed somewhat poorer in Test2-gram (7.63 vs 6.88), their performance in the two grammar

tests is essentially similar as no significant differences were observed. The CG, however, exhibited a markedly different behaviour, and the group results are significantly worse in the post-test (6.86 vs 2.86). Although tentative, the results obtained for grammar point to the fact that activating can indeed exert influence on grammatical structures, as shown by the parallel numbers obtained, probably by helping learners to transfer previous relevant knowledge to new forms learnt.

1. *Results for the satisfaction questionnaires*

Finally, the results derived from the satisfaction questionnaires are presented.

Table 7. Results for the satisfaction questionnaire B (by the CG)

Questions	Yes	No
Q1	9 (64.28%)	5 (35.71%)
Q2	9 (64.28%)	5 (35.71%)
Q3	4 (26.66%)	9 (64.28%)

Most of the students in the CG (64.28%) admitted being satisfied with the activities and procedures used in class and considered they had used revising activities at the beginning of each class. Similarly, when they were asked whether they missed warming-up activities (or activating activities) at the beginning of each lesson, nine students (64.28%) declared they did not, while four said they would increase them (and they suggested homework revision or oral activities to recall the topic and content they were working on the previous days). However, when they were asked for suggestions to improve the English classroom, the great majority agreed on proposing more games, motivating activities, less memorising and more pair or group work, among others.

On the other hand, the EG shows a great level of satisfaction with the activating activities introduced in their classroom (see Table 8).

Table 8. Results for the satisfaction questionnaire A (by the EG)*

		Positive	Neutral	Negative
Content	Q1.1.	13 (70.5%)	3 (17.64%)	1 (5.88%)
	Q1.2.	11 (64.7%)	5 (29.41%)	1 (5.88%)
	Q1.3.	16 (94.11%)	1 (5.88%)	
Activity types	Q2.1.	5 (29.41%)	9 (52.94%)	3 (17.64%)
	Q2.2.	3 (17.64%)	9 (52.94%)	5 (29.41%)
	Q2.3.	9 (52.94%)	8 (47.05%)	
	Q2.4.	5 (29.41%)	6 (35.29%)	6 (35.29%)
Like most	Q3.1.		5 (29.41%)	
	Q3.2.	3 (17.64%)		
	Q3.3.			1 (5.88%)
	Q3.4.	12 (70.58%)		
	Q3.5.			1 (5.88%)
	Q3.6.	5 (29.41%)		
Value	Q4	16 (94.11%)		1 (5.88%)
Cooperative learning	Q5	6 (35.29%)	6 (35.29%)	5 (29.41%)
Learning satisfaction	Q8	5 (29.41%)	9 (52.94%)	3 (17.64%)
Learning outcome	Q10	12 (70.58%)	5 (29.41%)	
		Yes	No	
Continuity	Q6	17 (100%)	0 (0%)	
Positive in class	Q7	16 (94.11%)	1 (5.88%)	
Recommend	Q9	14 (82.35%)	2 (11.76%)	

* Even though there are 16 participants in the EG, 17 answered the satisfaction questionnaire. This is due to the fact that student 17 did not write UT4 so it was excluded from the study. However, as this student received the treatment and the questionnaires were anonymous, his/her answers were included here.

More than 70% of the students answered positively when they were asked if the nature of the activities helped them remember and learn in a more effective way the content of the unit (Q1.3); if the activities were an easier, motivating and longer-lasting way of learning English (Q3.4); if they would recommend them to other EFL teachers (Q9) or when they were asked about the general impression of these activities (Q7). Furthermore, 70% of the class admitted having learnt more and in a more effective way and the rest considered that their learning had not varied, but in no case they thought it had decreased (Q10). Less positive or neutral responses were related to the type of activities implemented (Q2) or the boost of cooperative learning (Q5). All in all, albeit some discrepancies exist, all students (100% of interviewees) agreed that the activating activities should continue to be done in class (Q6).

The findings obtained from the comparison of CG and EG, and the performance of the participants in the pre and post-test, as well as the responses received in the questionnaires demonstrate that activating motivates learners and boosts lexical and grammatical acquisition.

V. Discussion

The present study set off to investigate whether activating prior knowledge brought about benefits in terms of grammar, vocabulary and broader test scores as indicators of a more favourable language acquisition process and whether all the aspects under analysis were affected similarly. Additionally, whether students were more motivated when the activating activities were included was also examined. For that, two groups of students were involved which varied depending on whether they were presented with activities targeted to stir existing knowledge considered to boost recalling and learning ultimately or not.

The findings summarized in the previous section point out to a remarkable difference between the two groups under analysis: the EG performed more successfully than the CG in all the post-tests. This seems to prove that activating prior knowledge is fruitful for the EFL classroom and supports earlier work carried out by Maghsoudi (2012), Majid Hayati (2009), Shabani (2013) and Roozkhon and Rahmani Samani (2013) who have established that the activation of vocabulary and structures as well as background knowledge resulted in a higher command of the language. The findings obtained for both vocabulary and unit tests provide further evidence to support such claim. Although the results are not so spectacular, activating also proved advantageous for grammatical aspects. Even though EG does not produce more correct grammatical structures in the

post-test than in the pre-test, EG displays a stable rate of accurate grammatical structures (7.63 in the pre-test and 6.88 in the post-test), which sharply contrasts with the results reported for the CG which experiences a backslide in the post-test (6.86 vs 2.86). The fact that the EG maintains similar proportion appears to show that activating does, indeed, benefit grammar acquisition and it seems to help to neutralize purported difficulties intrinsic to the grammatical feature being acquired. It is important to bear in mind that two different grammatical structures have been tested and contrasted: on the one hand, necessity, possibility and advice modal verbs and, on the other hand, the comparative and superlative forms of adjectives. Although different grammatical structures are not straightforwardly comparable, the educational needs forced us to use these precise structures. Even though it is not the ideal situation, the researching necessities always must be adapted and rescheduled according to the reality of the EFL classroom and although it may limit the results reliability it caters for the ecological validity (García Mayo & Villarreal, 2011) of the investigation. Bearing this in mind, it can be stated that the second grammatical point seemed to be somehow more complex for the students than modal verbs as shown by the poor results in the CG. Still, the EG held similar accuracy rates, which underscores the usefulness of activating to boost grammatical acquisition. Our findings suggest that along the lines of Shamlá (2010), anticipating and contextualizing new information and knowledge creates stronger links and anchors that allow learners to incorporate, and probably access, the target elements more effectively and easily.

Furthermore, activating seems to push further the acquisition of grammatical aspects and speed up the rate of acquisition. It seems to counterbalance inherent intricacies of grammatical features (while the EG scored similarly the CG performed notably poorer), which increases its suitability for the secondary EFL classroom extending the benefits of activating from CLIL contexts (Dale et al., 2010) to secondary EFL settings. Our results point to the fact that activating or accessing previous knowledge, should also be promoted in EFL classrooms.

In addition, the benefits of accessing prior knowledge are observable in a relatively short period of time, 10 sessions ranging from ten to fifteen minutes for about three weeks. No much effort on the side of the teacher is required in order to incorporate such practices into the standard EFL class.

Last but not least, activating also seems to yield very positive attitudes and opinions among the experimental learners, which makes accessing prior knowledge strategies even more valuable as increased motivation has often been correlated with a higher language competence (Nakata, 2006; Prieto & Bueno, 2015; Zenotz, 2012). Consequently, activating strategies should be promoted in

the EFL classroom as they turn the EFL classroom into an enjoyable and attractive but also more successful learning environment.

All in all, the comparison between the pre and post-test and the CG and EG has shown that the performance of EG improves conspicuously after the 10 sessions which included initial activating activities. The non-activated group, the CG, fails to show such improvement and even experiences a decline in grammar learning. Thus, extending previous research which have informed on the benefits of activation with EFL students (Majid Hayati, 2009; Maghsoudi, 2012; Roozkhon & Rahmani Samani, 2013; Shabani, 2013) and CLIL contexts (Dale et al., 2010), the current study claims that activation is also outstandingly beneficial for the acquisition of vocabulary and grammar in EFL secondary settings.

To finish with, it must be stated that although activating practices might seem time consuming initially, the benefits accrued from such practices are compelling as they boost vocabulary and grammatical learning, and as a consequence, enhance language learning, which is the ultimate aim of any language learning process.

VI. Conclusion

Despite some limitations, the present study reveals that activating prior knowledge is a useful strategy and a clear boost to increase the language competence of learners immersed in mainstream EFL classes. The results showed a marked increase in the number of produced words and in the scores of unit tests among the EG, while this improvement could not be observed among the CG. These findings support the few studies carried out in other countries (Maghsoudi, 2012; Majid Hayati, 2009; Shabani, 2013) in which they also reported clear benefits for activating in EFL. Although less compelling, results obtained for the grammatical aspects should also be highlighted as while the CG demonstrated a decline, the EG maintained parallel results to those obtained in the pre-test. This finding suggests that activating is also beneficial for grammatical structures although the reasons behind such performance cannot be taken as definitive, various are the causes raised to explain such performance: the permeability of grammar to teaching practices; the (lack of) short-term impact on rate of acquisition (Ferris, 2011), the differences in the compared language structures, time constraints and the fact that other grammatical aspects might have been improved but not measured. Therefore, a future research proposal could be testing the treatment over a longer period of time in order to prove its effectiveness in terms of grammar acquisition and consolidation. Additionally, a delayed post-test may be passed on

to the same students in order to see the long-run effects of the activation after a period of no treatment. Nevertheless, the significant improvement observed in UT5 indicates that in a more global scale EG learners have been able to transfer the advantages obtained from activating to other tasks and skills.

Furthermore, learners participating in the current study found the activities motivating and engaging and thought that they unquestionably helped them improve their language competence. Such a positive response cannot be ignored and actions to sustain increased motivation levels should be undertaken, particularly among secondary learners who have frequently been reported to show little or no motivation or willingness to learn a foreign language (see, for instance, Tena, 2009).

As a concluding remark it should be stated that, as expected, activating seems to be effective in order to build up new language upon the learners' prior knowledge. Equally, activating activities have proved valid in order to raise the students' interest and motivation, enhancing the English learning process and, consequently, improving their results even after a short period of treatment. Although the size of the sample may not be considered big enough in order to generalize the results, the conclusions derived seem promising. Hence, teachers are expected to take this initiative as an upgrade since activating seemed to improve the learners' love for the subject, their willingness to learn, engagement as well as their production rates.

VII. References

- Cambridge University Press (2010): Placement Test <<http://www2.klett.de>>.
- Coyle, D. (2007): «Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL pedagogies», *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, nº 10, pp. 543-562. Doi: <https://doi.org/10.2167/beb459.0>.
- Cummins, J. (1984): *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Dale, L. & Tanner, R. (2012): *CLIL Activities – A resource for subject and language teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dale, L., Van der Es, W. & Tanner, R. (2010): *CLIL skills*, Harlem, European Platform, Universidad de Leiden.
- Dochy, F., Segers, M. & Buehl, M. M. (1999): «The relation between assessment practices and outcomes of studies: the case of research on prior knowledge»,

- Review of Educational Research*, n° 69 (2), pp. 145-186, <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543069002145>>.
- Dole, J. A., Valencia, S. W., Greer, E. A. & Wardrop, J. L. (1991): «Effects of two types of prereading instruction on the comprehension of narrative and expository text», *Reading Research Quarterly*, n° 26 (2), pp. 142-159. Doi: <http://dx.doi.org/10.2307/747979>
- Evans, V. & Dooley, J. (2010): *Spark 2*, Berkshire, Express Publishing.
- Ferris, D. R. (2011): *Treatment of Error in Second Language Student Writing*, Michigan, University of Michigan Press.
- García Mayo, M. P. & Villarreal, I. (2011): «The development of suppletive and affixal tense and agreement morphemes in the L3 English of Basque-Spanish bilinguals», *Second Language Research*, n° 27, pp. 129-149. Doi: [10.1177/0267658310386523](http://dx.doi.org/10.1177/0267658310386523)
- Graves, M. F., Cooke, C. L. & Laberge, M. J. (1983): «Effects of previewing difficult short stories on low ability junior high school students' comprehension, recall, and attitudes», *Reading Research Quarterly*, n° 18 (3), pp. 262-276. Doi: <http://dx.doi.org/10.2307/747388>
- Langer, J. A. (1984): «Examining background knowledge and text comprehension», *Reading Research Quarterly*, n° 19(4), pp. 468-481. Doi: [10.2307/747918](http://dx.doi.org/10.2307/747918)
- Long, S. A., Winograd, P. N. & Bridget, C. A. (1989): «The effects of reader and text characteristics on imagery reported during and after reading», *Reading Research Quarterly*, n° 24(3), pp. 353-372. Doi: [10.2307/747774](http://dx.doi.org/10.2307/747774)
- Maghsoudi, N. (2012): «The Impact of Schema Activation on Reading Comprehension of Cultural Texts Among Iranian EFL Learners», *Canadian Social Science*, n° 8 (5), pp. 196-201, <<http://www.cscanada.net/index.php/css/article/view/j.css.1923669720120805.3131>>.
- Majid Hayati, A. (2009): «The Impact of Cultural Knowledge on Listening Comprehension of EFL Learners», *English Language Teaching*, n° 2 (3), pp. 145-152. Doi: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v2n3p144>
- Marsh, D. (2002): *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*, Brussels, the European Union.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Sinatra, G. M. & Loxterman, J. A. (1992): «The relative contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension», *Reading Research Quarterly*, n° 27(1), pp. 78-93, <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED330991.pdf>>.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. (2008): *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford, Macmillan.
- Nakata, Y. (2006): *Motivation and Experience in Foreign Language Learning*. Oxford, Peter Lang.
- Prieto, A. & Bueno, M. C. (2015): «The influence of socio-economic background, personal effort and motivation on English proficiency», *Huarte de San Juan*.

- Filología y Didáctica de la Lengua*, n° 15, pp. 43-65, <<http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/20371>>.
- Roozkhon, M. & Rahmani Samani, E. (2013): «The Effect of Using Anticipation Guide Strategy on Iranian EFL Learners' Comprehension of Culturally Unfamiliar Texts», *Mediterranean Journal of Social Sciences*, n° 4(6), pp. 127-140. Doi: [10.5901/mjss.2013.v4n6p127](https://doi.org/10.5901/mjss.2013.v4n6p127)
- Shabani, M. (2013): «The Effect of Background Knowledge on Speaking Ability of Iranian EFL Learners», *International SAMANM Journal of Marketing and Management*, n° 1(1), pp. 25-33, <<http://www.samanmjournals.org/wp-content/uploads/The-Effect-of-Background-Knowledge-on-Speaking-Ability-of-Iranian-EFL-Learners1.pdf>>.
- Shamla, K. (2010): *The Effectiveness of a Suggested Program Based on Prior Knowledge to Develop Eighth Graders' English Reading Comprehension Skills*, The Islamic University of Gaza, <<http://library.iugaza.edu.ps>>.
- Stevens, K. C. (1980): «The effect of background knowledge on the reading comprehension of ninth graders», *Journal of Reading Behavior*, n° 12(2), pp. 151-154. Doi: [10.1080/10862968009547365](https://doi.org/10.1080/10862968009547365)
- Stevens, K. C. (1982): «Can we improve reading by teaching background information?», *Journal of Reading*, n° enero, pp. 326-329, <<http://www.jstor.org/stable/40030380>>.
- Strangman, N. & Hall, T. (2004): *Background Knowledge: Curriculum Enhancement Report*, Wakefield, NCAC, <<http://aim.cast.org>>.
- Tobias, S. (1994): «Interest, prior knowledge, and learning», *Review of Educational Research*, n° 64(1), pp. 37-54. Doi: <https://doi.org/10.3102/00346543064001037>
- Villarreal, I. (2011): *Tense and Agreement in the Non-Native English of Basque-Spanish Bilinguals: Content and Language Integrated Learners vs. English as a School Subject Learners*, Bilbao, Universidad del País Vasco. Doi: [10.13140/RG.2.2.25460.96644](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25460.96644).
- Zenotz, M. V. (2012): «Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión», *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, n° 12(1), pp. 75-81, <<http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/9359>>.

Collaborative writing in the EFL Secondary Education classroom: Comparing triad, pair and individual work

M^a Camino BUENO-ALASTUEY

Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa (UPNA/NUP)
camino.bueno@unavarra.es

Patricia MARTÍNEZ DE LIZARRONDO LARUMBE

Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa (UPNA/NUP)
patricia.mdell@gmail.com

Abstract: This study investigates the benefits of collaborative writing (CW) tasks in a 1st of ESO setting. Based on strong socio-cognitive and communicative methodologies rationale, studies examining the benefits of CW use in Foreign Language (FL) learning are on the increase, but still scarce in Spanish Secondary Education classes. Moreover, most CW studies have compared the outcomes of individuals and pairs. Our study is a partial replication of Fernández Dobao's (2012) paper, in which students' accuracy, fluency and syntactic complexity outcomes when writing the same text individually (n=18), in pairs (n=20) and in triads (n=21) are analysed. Findings suggest CW and a higher number of participants in the collaboration generally benefit texts' accuracy, fluency and syntactic complexity. However, individually written texts showed higher complexity via subordination than the ones written collaboratively.

Keywords: collaborative writing; individual work; pair work; triad work; Secondary Education.

Resumen: Este estudio analiza los beneficios de las tareas colaborativas de escritura en un contexto de 1º de la ESO. En los últimos años ha habido un incremento de investigaciones que basándose en teorías socio-cognitivas y metodologías comunicativas han examinado los beneficios del uso de la escritura colaborativa para el aprendizaje de lenguas extranjeras, aunque estos estudios son todavía escasos en las clases de Educación Secundaria en España y la mayoría han comparado los resultados de tareas realizadas individualmente frente a las realizadas en parejas. Nuestro estudio replica parcialmente un estudio realizado por Fernández Dobao (2012), y analiza la precisión, la fluidez y la complejidad sintáctica de un mismo texto realizado individualmente (n=18), en parejas (n=20) y en tríos (n=21). Los resultados sugieren que la colaboración y un número mayor de participantes benefician la precisión, la fluidez y la complejidad sintáctica. Sin embargo, los textos escritos individualmente mostraron más subordinación que los escritos de manera colaborativa.

Palabras clave: escritura colaborativa; trabajo individual; trabajo por parejas; trabajo en tríos; Educación Secundaria.

I. Introduction

Most Second Language (L2) and Foreign Language (FL) writing pedagogy so far has asked students to create their texts individually –limiting pair and group work to brainstorming and/or reviewing activities–. However, based on socio-cognitive theories and communicative focused rationale, EFL students' collaboration has indeed become common practice worldwide. Although it is still predominantly oral collaboration, there has been an increased interest in recent SLA research on FL learners' collaboration throughout the whole writing process (e.g. Fernández Dobao, 2012; Storch, 2005; Storch & Wigglesworth, 2007). Those studies that have looked at EFL learners' written collaboration (or collaborative writing [CW]) provide evidence of its benefits. CW is thought to mediate FL learning by pushing students to reflect on their language use and to collaborate with each other in solving their language-related doubts (e.g. Storch & Wigglesworth, 2007; Swain, 2006). Moreover, their co-constructed texts tend to result in higher linguistic performance (e.g. Fernández Dobao, 2012). However, most of these studies have focused on students collaborating in pairs or on comparing individual and pair work. Besides that, the studies' participants have been mainly higher education or adult FL learners (e.g. McDonough & García Fuentes, 2015).

In the current paper, we will partially replicate a study carried out by Fernández Dobao (2012), in which she compared the effect two kinds of collaborative work (in pairs and in small groups) and individual work have on the accuracy, fluency and syntactic complexity of texts written by Secondary Education EFL students. Therefore, this study aims to discover, first of all, whether students' collaboration in a writing task results in greater written linguistic performance in a Secondary Education setting (individual work vs. pair work, and individual vs. triad work). And secondly, whether texts accuracy, fluency and syntactic complexity significantly differ depending on the number of participants collaborating (pairs vs. triads). Consequently, the research questions of the present study are:

1. a) Is the same text more accurate when done individually or in pairs?
b) Is the same text more accurate when done individually or in triads?
c) Is the same text more accurate when done in pairs or in triads?
2. a) Is the same text more fluent when done individually or in pairs?
b) Is the same text more fluent when done individually or in triads?
c) Is the same text more fluent when done in pairs or in triads?

3. a) Is the same text syntactically more complex when done individually or in pairs?
- b) Is the same text syntactically more complex when done individually or in triads?
- c) Is the same text syntactically more complex when done in pairs or in triads?

In order to answer these research questions, a literature review on writing, collaboration and collaborative writing in EFL will be presented. Then, the methodology followed will be described. After that, the results will be displayed, analysed and discussed. Finally, we will reflect on our study's conclusions and provide some pedagogical implications.

II. Literature review

1. *Writing in EFL*

L2/FL pedagogy has traditionally and still recognises the core importance of developing students L2/FL writing. It helps FL acquisition, it allows for students' further social and career related opportunities, and it is generally required by current Educational laws (BOE, 2013; Harmer, 2007; etc.). Nevertheless, it is not a simple skill to teach. Thus, teachers should investigate different techniques, strategies and methodologies in their writing instruction (Manchón, 2009; Reid, 1993).

There are a number of approaches to writing that teachers may consider. On the one hand, the focus may be on the *product* or on the *process* of writing. That is, whether we are interested in the final written text (its accuracy, fluency, etc.), or in the *process* of constructing it (planning, drafting, (re-)editing and final version) (Harmer, 2007; Storch, 2013). On the other hand, we should be clear about whether our EFL students are *learning to write* or *writing to learn*. In other words, if they are learning to build coherent, appropriate texts for professional or academic purposes (*learning to write*); or whether they are writing texts in the FL to learn about the language itself (*writing to learn*) (Harmer, 2007; Manchón, 2009; Reichelt, 2009).

This study considers both the *product* (accuracy, fluency and complexity of the written texts) and the *process* of writing (by comparing individual, pair and triad work). That is, it concentrates on whether a variable (grouping) in the *process* affects three different variables (texts' accuracy, fluency and syntactic

complexity) of the *product*. As far as the *learning to write* and *writing to learn* dichotomy, the task presented is mostly focused on students learning to write a physical description of a person. Therefore, it is considered as a *learning to write* task. Students are expected to focus on the text's structure, coherence, format, characteristic vocabulary, etc. Moreover, the task for pairs and triads will be a learning experience on how to write collaboratively in the FL.

Finally, the lack of research on writing in Secondary Education in Spain should be noted. In spite of the agreed importance given to the skill, academic published papers about it in Secondary Education are scarce (Ortega, 2009). Thus, this study will try to provide small-scale further evidence to the limited existing literature on writing in this context.

2. *Collaboration in EFL*

Based on strong theoretical and pedagogical rationale, students' pair and group work in EFL classes is now widespread. On the one hand, its theoretical support comes from cognitive and socio-cultural theories. On the other hand, pedagogical beliefs are mostly backed by communicative methodologies such as Communicative Language Teaching (CLT) and Task Based Language Teaching (TBLT), both mostly accepted in current EFL classes worldwide.

Cognitive theories in Second Language Acquisition (SLA) today consider FL acquisition to be a non-linear process. Krashen's work (1985) already introduced the importance of comprehensible input in the L2 with features beyond the learner's interlanguage (IL)¹ ($i+1$) (i.e. comprehensible input) for SLA. Long's Interaction Hypothesis (IH) (1985) then added the need of L2 interactions. Later on, Swain's comprehensible Output Hypothesis put forward that FL learners need also pushed output to improve their process of FL acquisition (Swain, 1993). While engaging in L2/FL practice, learners are likely to encounter language difficulties, so that gaps and/or holes in their IL might be noticed.² Noticing and focusing on them have indeed been claimed to be a necessary condition for FL acquisition (Schmidt, 2010). Several case studies have confirmed

1. Interlanguage (IL): type of language of a L2/FL learner who is in the process of acquiring it (Richards & Schmidt, 2010: 293).

2. Students notice gaps when they become aware that their IL structure is different from the target (i.e. making a mistake). Noticing the hole makes students aware of their lack of the means to express what they want to say (Williams, 2005: 682).

these claims (e.g. Schmidt, 1984; Schmidt & Frota, 1986; Swain, 2006). In this sense, collaboration in the FL, by which students negotiate their FL use and get feedback, has been found to be beneficial for FL acquisition. It allows students' hypotheses about FL use to be tested, re-built and/or confirmed (e.g. Gor & Long, 2009; Pica, 2009).

Students' collaboration in the FL is also supported by socio-cultural theories. Since Vygotsky's work (1978), all human cognitive development (including language learning) is considered to take place through social interaction. He considered humans developed cognitively by engaging in novice-expert collaborative interactions at the formers' Zone of Proximal Development (ZPD)³. Such assistance is known in the literature as scaffolding (i.e. language learning support in SLA). In socio-cultural theories, language acquisition must be understood as social (it is directed to an audience, it enables communication and it is co-constructed with peers) and cognitive development (it facilitates the development of higher order skills [e.g. reflective thinking, problem-solving capacity, etc.]) (Storch, 2013). Swain (2006: 98) coined as 'linguaging' this «process of making meaning and shaping knowledge and experience through language [...]. In linguaging, we see learning taking place». So, when students collaborate in the EFL classroom, they use the language to solve linguistic problems and, at the same time, they are constructing new FL knowledge, understanding and/or consolidating existing one. Previous SLA research has found evidence supporting EFL student's collaboration as a means of collective scaffolding by which students could perform beyond their individual linguistic capacities; co-construct linguistic knowledge; test and build new FL hypothesis; etc. (e.g. Alegría de la Colina & García Mayo, 2007; Donato, 1994; Storch, 2005, 2013; Swain, 2006).

Pedagogical support for EFL students' communicative collaboration has been applied in Communicative Language Teaching (CLT) and Task-Based Language Teaching (TBLT) methodologies. Their main goal is to develop FL learners' communicative competence. This involves all linguistic, sociolinguistic, discourse and strategic competences. CLT and TBLT have resulted in an emphasis on pair and group work, as well as in a combination and integration of both form – and meaning-focused approaches (Ellis, 2006; Pica, 2009).

3. ZPD: distance between what learners (novices) can do on their own and what they can do when assisted by a more capable individual (expert) (Richards & Schmidt, 2010: 644).

3. *Collaborative writing in EFL*

Even though most of the research on collaborative tasks for SLA has focused on oral tasks, linguistic forms and meaning (how and what to express) can also be jointly considered in writing tasks. Consequently, learners acquire the psycho and socio-linguistic dimensions of FL composition when writing (e.g. Cumming, 2009; Ortega, 2009). CW, in fact, provides FL learners with an opportunity to integrate the four skills: speaking and listening (peers interactions), writing and reading (task completion). It facilitates, thus, FL acquisition as well as FL learners' linguistic, cognitive and social development (e.g. Manchón, 2009; Storch, 2013). It must be noted that students' *collaboration* –i.e. individuals' «coordinated effort to complete a task together»– and not their *cooperation* –«division of labour»– is pursued (Dillenbourg et al., 1996 in Storch, 2013: 3).

We follow Storch's (2013: 2-3) definition of CW as a task in which students jointly produce a text, being all of them «co-authors» of it. Therefore, pre- and post writing collaborative activities such as group-planning or peer feedback will not be considered CW, but rather collaboration at one stage of the writing process. A great number of studies have focused on peer revision and feedback (e.g. Memari Hanjani, 2015; Stanley, 1992), but recent literature is increasingly paying more attention to students' collaboration during the whole writing process. A step by step procedure of a CW methodology with Japanese EFL university students was put forward by Mulligan & Garofallo (2011). English teachers may use their study as guidance for CW class implementation using scaffolding.

Previous research has been able to provide ample evidence for the positive effect collaboration has on students' written performance. Research has mainly focused on texts accuracy, complexity and fluency with different kinds of groupings and different types of tasks. Results have been varied regarding texts complexity and fluency, but accuracy has generally been found to be greater in collaboratively than in individually written texts.

For example, Storch (2005) compared 18 pairs and 5 individual ESL learners' performance on a short composition task at an Australian university ESL writing class. Although her findings were not statistically significant probably due to the limited number of participants in the study, she observed that pairs produced texts that were grammatically more accurate and linguistically more complex than individually written ones. In a later and bigger-scale study, Storch & Wigglesworth (2007) compared the effect collaboration had when students wrote two types of tasks: a report and an essay. They concluded that there were no significant differences in students' writings for fluency and complexity. However, pairs were significantly more accurate than individuals in both.

Their findings are consistent with McDonough & García Fuentes (2015) in an EFL setting. They investigated the effect two types of paragraphs (cause/effect and problem/solution) as well as individual vs. pair grouping had on EFL students use at a Colombian university. Participants in the study were completing an EFL course from which tasks were selected; but no previous instruction on the writing process was given to them. McDonough & García Fuentes found students used more complex language in cause/effect paragraphs, but their linguistic accuracy did not vary throughout tasks. Pairs, however, wrote more accurate paragraphs than individuals.

In an even closer context to our study, Gil Sarratea (2014) compared two first Secondary Spanish Education EFL groups writing an argumentative essay. Both had received similar instruction. In one group students wrote in pairs and in the other one individually. She found that pairs were not only grammatically more accurate, but used more complex language and wrote better structured texts than students writing on their own.

The majority of research around CW has compared students working in pairs and individually. In fact, Fernández Dobao (2012) is one of the few scholars who compared the three types of groupings: individual, pair and small group work. She analysed and compared pairs' and small groups' LREs frequency, focus (form, lexis and mechanics) and outcome (unresolved, correctly and incorrectly resolved) when FL Spanish learners recreated a story from a visual prompt. In her study, the same writing task was developed by pairs, small groups and students individually. Thus, she examined the effect the number of participants had on their final texts accuracy, fluency and complexity. She found students scaffolded each other and co-constructed linguistic knowledge in both pairs and groups interactions. Interestingly, small groups were quantitatively and qualitatively more successful than the rest, while pairs outperformed individual writing.

Kuiken & Vedder (2002) investigated the effect CW had on the quality of a dictogloss task written by groups of three/four L2 English learners, EFL Dutch and EFL Italian students with an intermediate level. They investigated FL learning strategies students used for text reconstruction, as well as the grammatical and lexical complexity of their texts. Kuiken & Vedder found that students reconstructed versions were grammatically and lexically simpler than the original texts. They could not find positive evidence that linked the strategies students had used and the complexity and accuracy of their texts. These researchers suggested text difficulty, students' level and group dynamics as possible reasons for those results. Moreover, in order to measure for the L2/FL learning benefits of students' interactions, the desirability of designing pre- and

post-tests was acknowledged. Although Kuiken & Vedder did not find evidence for their study's hypotheses, their study proved CW in small groups can indeed lead to successful written production in an EFL setting.

Research on CW has also focused on the influence of task type on students' written outcome. As Alegría de la Colina & García Mayo (2007) evidenced, EFL students' attention to linguistic features (e.g. grammatical forms, lexis use, etc.) will vary according to the type of task they are presented. In their study, they compared the attention to form of EFL beginner university students writing in pairs a dictogloss, a text-reconstruction and a jigsaw task.⁴ They found text reconstruction was the task generating more attention to form, jigsaw for lexis, whereas the dictogloss one directed students' attention to connectors and spelling.

Finally, FL proficiency level will affect CW process and performance as well. Most studies so far have investigated intermediate level university students or adult learners, but Alegría de la Colina & García Mayo (2007) study is one of the few aimed at determining the effectiveness of CW tasks for EFL beginners. It is set, though, at a university context as well. Gil Sarratea (2014), who investigated CW at the first level of Secondary Education, is a minority in the literature. Lack of research on CW for EFL beginners and at Spanish Secondary Education level could be claimed (e.g. Ortega, 2009).

In sum, research comparing collaborative and individual writing has provided evidence of the positive effect collaboration had on texts final accuracy. This has been consistent regardless of task type, FL proficiency level and/or students' attitudes towards CW. Texts fluency and complexity have generally been found to be greater when students collaborated as well. Preceding literature tends to compare FL learners writing individually and in pairs or individually and in small groups. Besides, most have investigated intermediate adult FL learners.

Our study –a partial replication of Fernández Dobao's (2012)– aims to compare students' texts accuracy, fluency and syntactic complexity results alongside the three types of groupings reviewed: individual, pair and small group work. Furthermore, it is set in an EFL beginners Secondary Education context, and thus, it investigates two under researched issues by focusing on 1st level Secondary Education EFL students. Based on previous research findings (e.g. Fernán-

4. Jigsaws are information gap activities in which participants are given different essential pieces of information. Students need to exchange them (thus, collaborate) for successful task completion (Alegría de la Colina & García Mayo, 2007: 97).

dez Dobao, 2012; Gil Sarratea, 2014; Storch, 2005; Storch & Wigglesworth, 2007), we expect texts written collaboratively to be more accurate –and in all likelihood more fluent and syntactically more complex– than those written individually by the students in our study. Likewise, we believe triads’ results will outperform pairs’ in all three variables.

III. The Study

1. *Method*

a) *Participants*

The study was conducted in three 1st year of ESO English groups at a Secondary Education School in Pamplona, Navarre (Spain). A total of 59 students participated in the study. 33 were female and 26 male, they were all around 12-13 years of age. Being in 1st ESO level, we could state they were EFL beginners. Most had been studying English for the same amount of time and had had comparable exposure to the language. None were native speakers of English.

b) *Context*

All participants were studying at the same school in Pamplona. Students were divided into three classes according to their English level in the school. Consequently, two similar-levelled «heterogeneous» groups and one with more advanced learners of English were formed in every course. These were not closed groups. So, students could go up or down to one or the other according to their progress in English. In order to get comparable results, we asked students in one of the heterogeneous groups to write individually, whereas pairs and triads were formed in the other two (similar-levelled one and more advanced group).

The study was carried out at the start of the 3rd term. According to their English teachers and to the researcher’s classroom observations, students were used to working both collaboratively (in pairs and in small groups of 3-4) and individually.⁵ Therefore, collaborative working behaviour was considered to be familiar

5. They usually collaborated not only in English classes, but also in other subjects, school projects, previous years, etc.

to the students. Moreover, English teachers at the school agreed every week on the classes to be delivered for the course. Hence, previous EFL instruction was considered to be balanced.

c) *Instruments*

A total of 35 texts were collected, 17 written collaboratively and 18 individually. Out of the 17 CW texts, 10 were from the more advanced group (6 pairs [n= 12]) and 4 triads [n= 12]) and 7 (4 pairs [n= 8] and 3 triads [n= 9]) from one heterogeneous group.

d) *Procedure*

The writing task was a physical description text. Our decision was based on both the need to follow the 1st ESO curriculum, as well as the intention to contextualise the writing task in the most familiar manner to students. It was also designed in order to be both challenging and manageable for them. Participants were presented the writing task of the study as part of their English course.

Both instruction and writing task performance were carried out in class time. A maximum of one week passed between the preparatory lesson and the day students wrote the text. All of the participants received equal instruction and they were given the same material as preparation for the writing task. A one-hour long explicit lesson on writing a physical description was provided in all three classes. It covered lexical (physical description adjectives), grammatical (verbs to be/have got distinction and appropriate tense use) as well as structural (organisation in paragraphs) features (see appendix A).

Most pairs and triads were randomly organised the day of the writing task by their English teachers⁶. Students wrote the texts the same day at the same hour in their usual English lesson. Since the researcher could not be present in all three classrooms, the instructions to be given were agreed beforehand with the English teachers. Due to individual teachers' plan for the lesson, students writing individually wrote the text at the beginning of the hour, whereas the other two did it at the end. All students were given a maximum of 25 minutes

6. The English teacher in the heterogeneous group purposely arranged pairs and triads, so that students with higher learning difficulties did not work in the same triad or pair.

and they were all handed in the same photocopy (see appendix B). The pictures in the photocopy were going to be projected in all three classes, so that students could see them bigger and in colour. However, the more advanced group and the one where students wrote individually could not project them for technical failures. Consequently, students had their doubts about the images solved and/or were allowed to invent details about them.

e) *Data coding and analysis*

The written texts produced by students individually, in pairs and in triads were analysed for accuracy, fluency and syntactic complexity.

Following Fernández Dobao (2012), fluency was measured by the total number of words in each text. Syntactic complexity was calculated by the number of words per clause, number of words per T-unit and number of clauses per T-unit. So, the total number of words, clauses and T-units were counted. This allowed for the reporting of three types of syntactic complexity: «subclausal complexity, overall complexity, and complexity via subordination» (Fernández Dobao, 2012: 47).⁷

Regarding texts accuracy, we identified grammatical, lexical and mechanical errors. All grammatical inaccuracies were counted. We categorised as lexical errors: use of words which meaning was clearly not the intended one –including false friends (e.g. *simpatico*; *fort* [instead of «strong»])–; use of an invented word (mostly translated from Spanish by the students); use of a word we could not recognise; use of a word similar to the students' intended meaning but inaccurate (e.g. *She looks friendly, intelligent and very smile* [«happy»]); and use of a Spanish word (e.g. *Shes face is /redonda/*). Finally, we defined mechanical errors as misspellings (e.g. *jinger*; *blond*; *fink*, *whit* [«white»], *iers* [«ears»]...); capital letters misuse; and punctuation mistakes.

7. A T-unit is «an independent clause and all its attached or embedded dependent clauses [...] Sentence fragments (where the verb or copula is missing) is still counted as a T-unit [...]. A coordinate clause with no grammatical subject is counted as a separate T-unit» (Storch, 2005: 171).

Clauses can be independent –they can «stand on its own» and they contain a subject and a verb– or dependent –they contain «a finite or a non-finite verb and at least one [...] of the following: subject, object, complement or adverbial» (Storch, 2005:172).

E.g. We think that/Marion Blanche is a very good person// One T-unit (ends at //) composed of two clauses (separated by /).

In order to make accuracy results comparable to those of previous studies (e.g. Fernández Dobao, 2012; Storch, 2005; Storch & Wigglesworth, 2007), we calculated the number of total error-free clauses per total number of clauses; error-free T-units per total number of T-units; and total of errors per total number of words. Moreover, ratios of number of grammatical errors per total number of words; number of lexical errors per total number of words and number of total mechanical errors per total number of words were calculated.

An ANOVA test was conducted to analyse the data collected. Accuracy, fluency and syntactic complexity measures were set as dependent variables and type of grouping (1 = individual, 2 = pairs and 3 = triads) as the independent one. A post-hoc DMS test was conducted in order to consider statistically significant differences between groupings ($p < 0.05$). DMS uses t-tests in order to compare –by pairs – the means of the groups under study (individual, dyads and triads).

2. *Results and discussion*

In this section, we present and discuss the results from the analysis of the data collected from students' texts: 18 written individually, 10 in pairs and 7 in triads.

a) *Accuracy*

Table 1 presents the results for accuracy of all texts. Error-free T-units was the only measure to show statistically significant differences between type of grouping ($F=3.717$, $p=.037$). DMS post-hoc test showed that this difference was only statistically significant for the comparison between individuals and pairs ($p=.037$) and individuals and triads ($p=.032$). None of the rest of the variables analysed for overall texts accuracy (amount of errors, error-free clauses and their distribution per total of words, clauses and T-units) reached statistically significant results. However, there was a tendency for collaboratively written texts to be slightly more accurate than individually written ones.

Table 1. Measures of overall accuracy for texts written individually, in pairs and in triads

Accuracy – Overall									
	Individuals (n=18)			Pairs (10, n=20)			Triads (7, n=21)		
	Total	Mean	SD	Total	Mean	SD	Total	Mean	SD
Error-free clauses	143	7,944	3,872	106	10,6	4,47	77	11	3,873
Error-free clauses/clause		0,48	0,203		0,57	0,182		0,64	0,2109
Error-free T-units	123	6,833	3,399	98	9,8	3,55	72	10,286	3,45
Error-free T-units/T-unit		0,471	0,1921		0,5698	0,179		0,6299	0,2085
Errors	193	10,72	5,1542	96	9,6	4,427	51	7,286	5,056
Errors/word		0,116	0,05422		0,0899	0,0548		0,0701	0,061

Mean of error-free clauses in individually written texts was 7.9, whereas pair and triad means were higher (M=10.6 and M=11 respectively). This tendency was consistent for error-free clauses per clause –individuals (M=0.48), pairs (M=0.57) and triads (M=0.64)– and error-free T-units per T-unit –individuals (M=0.47), pairs (M=0.57) and triads (M=0.63). Error per words means and means of total errors produced were higher in individually written texts (M=0.12 and M=10.72 respectively) than in pairs (M=0.089 and M=9.6) and in triads (M=0.07 and M=7.28). Most CW-focused research has consistently evidenced students writing in collaboration produced more accurate texts (Fernández Dobao, 2012; Gil Sarratea, 2014; McDonough & García Fuentes, 2015; Storch, 2005; Storch & Wigglesworth, 2007). It might be no coincidence, hence, that the only analysed measure which presents statistically significant results in our study is this variable. Lack of statistically significant differences in the rest of the analysed measures between types of grouping might be related to the small sample size: only 10 pairs, 7 triads and 18 individually working students participated in the study.

Therefore, we observed means variations in individuals, pairs and triads outcomes as tendencies of the effect type of grouping may have on texts final product. In fact, means results consistently showed collaboratively written texts were more accurate than individually written ones. Similarly, triads’ texts were slightly more accurate than pairs’. Therefore, our results for general accuracy in students’ written texts support previous research findings in that CW benefited students’ written accuracy (e.g. Fernández Dobao, 2012; Storch, 2005).

b) *Grammatical, lexical and mechanical accuracy*

Table 2 presents results for grammatical, lexical and mechanical accuracy of all texts. None of these variables reached statistically significant different results. Nevertheless, as means accounting for overall texts accuracy suggested, students' collaboration and a higher number of participants benefited texts' grammatical, lexical and mechanical (not for pairs) accuracy too.

Table 2. Measures of grammatical, lexical and mechanical accuracy for texts written individually, in pairs and in triads

Accuracy – Grammatical, lexical and mechanical accuracy									
	Individuals (n=18)			Pairs (10, n=20)			Triads (7, n=21)		
	Total	Mean	SD	Total	Mean	SD	Total	Mean	SD
Grammar errors	109	6,056	3,7491	47	4,7	3,94550	34	4,857	2,4785
Grammar errors/word		0,066	0,0433		0,04688	0,04832		0,0454	0,0297
Lexical errors	16	0,889	0,7584	8	0,8	1,03280	4	0,571	0,7868
Lexical errors/word		0,009	0,00775		0,00782	0,01150		0,0059	0,0087
Mechanical errors	68	3,778	2,2637	41	4,1	2,23360	13	1,857	2,1157
Mechanical errors/word		0,041	0,0239		0,0352	0,01740		0,0188	0,0245

Students' collaboration especially benefited grammatical accuracy. Learners who wrote individually presented higher grammar error means (M=6.05) than pairs (M=4.7) and triads (M=4.8). The same happened for amount of grammar errors per word –individuals (M=0.065), pairs (M=0.046) and triads (M=0.045). Comparing pairs and triads means, it seems that a higher number of participants in the collaboration did not greatly favour grammatical accuracy.

Lexical accuracy was higher when students collaborated too. However, in this case, triads were lexically more accurate than pairs. In fact, the lexical accuracy results of individuals and pairs did not differ significantly. Total number of lexical errors and lexical errors per words means by individuals (M=0.889 and M=0.0094 respectively) was slightly higher than pairs (M=0.8 and M=0.0078), but triads means were considerably lower than both previous groupings (M=0.57 and M=0.0059). Therefore, a higher number of participants positively influenced the lexical accuracy of texts. Nevertheless, it must be noted that lexical mistakes were very rarely made.

Triads were the most accurate grouping regarding mechanical accuracy. Means of total mechanical errors per word were lower in triads ($M=0.018$), than in pairs ($M=0.035$) and in individually written texts ($M=0.045$). The lowest mean of total number of mechanical errors was found in triads too ($M=1.85$). However, pairs' mechanical errors mean was higher ($M=4.1$) than individuals' ($M=3.77$).

A higher number of participants collaborating in the writing task positively influenced all grammatical, lexical and mechanical accuracy of the texts (especially the last two). Students' collaboration particularly benefited grammatical accuracy, for which pairs and triads results were similar. The latter, however, outperformed both pairs and individuals in lexical and mechanical accuracy. Individuals and pairs results for these last two variables were similar; nevertheless, individuals' mechanical errors mean was lower than pairs'.

Results showed students in dyads had more difficulties regarding mechanical accuracy. A likely explanation might be that students in pairs focused more on the content than on the form of their message (since most were spelling inaccuracies) when writing. Moreover, pairs and individuals results for lexical accuracy were very similar. These findings may suggest dyads primarily concentrated on the message to convey, regardless of them knowing the accurate lexical term and/or its spelling. A possible explanation for the fact that pairs made more mechanical errors might be that because the student responsible for writing the text did not know the proper spelling. Individuals and pairs means did not differ much, so it could be the case that the other peer in dyads did not read (or they did not know) the correct spelling. On the contrary, a higher number of participants in the group allowed students a higher number of opportunities to realise and solve mechanical inaccuracies.

All grammatical, lexical and mechanical accuracy results presented were just tendencies which showed no statistically significant results. Nevertheless, as it was the case for overall accuracy of the texts, means tendencies showed CW benefited grammatical, lexical and mechanical (not for pairs) accuracy. Pairs and triads results did not differ much for grammatical accuracy of the texts. However, a higher number of participants in written collaboration positively influenced lexical and mechanical accuracy. Interestingly, pairs and individuals means for these last two variables only slightly benefited the former. In fact, individuals slightly outperformed pairs regarding mechanical errors results. However, this was the only measure for which individual work was more accurate than another type of grouping.

Therefore, although our research questions regarding accuracy cannot be positively answered based on statistically significant numbers, we can claim that higher number of participants in the task positively influences the final accuracy

of the written texts. In other words, the same text was slightly more accurate when done in pairs than individually; it was slightly more accurate in triads than individually; and it was slightly more accurate in triads than in pairs too. These results are backed by studies analysing larger data. Hence, collaboration and a higher number of participants in the group seem to benefit texts final accuracy (both overall and in the three measures analysed) as Fernández Dobao (2012) already showed for the three types of grouping.

c) Fluency and syntactic complexity

Fluency and syntactic complexity results are presented in Table 3. Fluency of the texts was measured by the total amount of words. Even though students were asked to write an 80-100 words long text, they did not all follow the instruction and texts' length tended to slightly vary across type of grouping. In fact, after total of error-free T-units, number of words was the only measure which was closer to getting statistically significant results ($F=3.082$, $p=.060$). Contrary to previous research findings (e.g. Storch, 2005), students writing individually produced on average shorter texts ($M=93.6$) than students writing in pairs ($M=118.6$) and in triads ($M=113.4$).

Table 3. Measures of fluency and syntactic complexity for texts written individually, in pairs and in triads

Fluency and Syntactic complexity									
	Individuals (n=18)			Pairs (10, n=20)			Triads (7, n=21)		
	Total	Mean	SD	Total	Mean	SD	Total	Mean	SD
Words	1686	93,67	19,9765	1186	118,6	41,1456	794	113,430	18,9460
Clauses	289	16,06	3,9627	184	18,4	4,4272	120	17,143	2,1157
T-Units	257	14,28	4,0118	172	17,2	3,6757	115	16,429	2,2991
Words/clause		5,902	0,6350		6,3728	1,203		6,6530	1,0465
Words/T-Unit		6,685	0,7969		6,798	1,4303		6,9948	1,3391
Clauses/T-Unit		1,135	0,1040		1,065	0,0651		1,0465	0,0504

Previous research had already noted fluency did not increase significantly by the use of written collaboration (e.g. Storch & Wigglesworth, 2007). Contrary to our findings, though, previous studies reported collaboratively written texts tended to be shorter than individually written ones. This was explained by claiming students collaborating spent more time making decisions, scaffolding peers, etc. than students working individually, who used that time for writing (Fernández Dobao, 2012; Storch, 2005). Interestingly, we found pairs and triads texts to be slightly longer than individually written ones. This might be due to a higher number of participants allowing for a higher number of ideas, a stronger focus on details (and ultimately writing those ideas and details) than in individual writing. Since students were describing an image, they did not need much time to reach an agreement on the task content. EFL instructors might carefully consider task type if word limits are not set.

Syntactic complexity results did not reach statistically significant differences for any of the measures analysed either. Texts written in pairs and in triads tended to have one or two more T-units (M=17.2 and M=16.4 respectively) than individually written ones (M=14.3). Similarly, students collaborating wrote a higher number of clauses (M=16.05 in individually written texts, M=18.4 in pairs and M=17.14 in triads). Since students in collaboration wrote longer texts, it may be no surprise that means in the total number of clauses and T-units were higher in both types of CW than in individually written texts. In fact, they follow the tendencies of the results regarding fluency, pairs made use of more T-units and more clauses than triads and individuals. Triads wrote more T-units and more clauses than individuals too.

The rest of the variables analysed for syntactic complexity showed very similar results in the three types of groupings. However, a closer look at them might provide interesting findings. Total number of words per clause means were M=5.9 in individually written texts, M=6.37 in pairs and M=6.65 in triads. Total number of words per T-unit were M=6.68 in individually written texts, M=6.79 in pairs and M=6.99 in triads. Therefore, sub-clausal and overall complexity of the written texts were slightly benefited by collaboration and a higher number of participants in the grouping. Means of clauses per T-unit did not differ much either, nevertheless, the mean was higher in individually written texts (M=1.135), than in pairs (M=1.065) and in triads (M=1.046). Students writing individually used more subordination than students in CW, and pairs used more subordination than triads. These results should be pointed out since they are the only instance where individual students outperformed the ones collaborating and a higher number of participants negatively influenced students' linguistic performance.

Previous research had already noted CW did not significantly increase the results of syntactic complexity in students written texts (e.g. Storch & Wigglesworth, 2007). This is in line with our results, since mean results did not vary as much as in the previous measures analysed. CW and a higher number of participants benefited overall and sub-clausal syntactic complexity outcomes. However, a higher number of participants in the writing task decreased students' syntactic complexity via subordination.

Our research questions regarding the effect that type of grouping may have in students' texts fluency and syntactic complexity cannot be answered with statistically significant numbers. Following our previous argument of looking at tendencies in variable means, we could claim the same text was more fluent when it was written in pairs than individually, it was more fluent in triads than individually, and it was slightly more fluent in pairs than in triads. As far as syntactic complexity is concerned, triads wrote syntactically slightly more complex texts overall and at the sub-clausal level than pairs. Pairs also produced syntactically slightly more complex texts than individuals overall and at the sub-clausal level. However, individuals wrote syntactically slightly more complex texts via subordination than pairs and triads. And pairs wrote syntactically slightly more complex texts via subordination than triads.

IV. Conclusion and pedagogical implications

The current study was set to investigate the benefits of CW in a Secondary Education setting. Based on socio-cognitive theories and communicative teaching methodologies, students' collaboration in the FL class is common practice worldwide. Particularly CW has become a recent focus in EFL research today and several studies have evidenced its benefits for FL learning (Fernández Dobao, 2012; Storch, 2005; Storch & Wigglesworth, 2007). This study is a partial replication of Fernández Dobao's (2012). It analysed accuracy, fluency and syntactic complexity variables for individual, pair and triad work writing a physical description text in three 1st ESO EFL classes. Based on previous research (Fernández Dobao, 2012; Gil Sarratea, 2014; Storch, 2005; Storch & Wigglesworth, 2007), we expected CW and a higher number of participants in the grouping to positively influence students' written performance. Results indeed evidenced CW and, generally, a higher number of participants in the collaboration benefited EFL students' written production in terms of accuracy, fluency and overall and sub-clausal syntactic complexity. Texts syntactic complexity via subordination was higher in individually written texts than in CW ones.

Based on the study's results and in reference to the research questions we claim that:

- a) The same text was slightly more accurate when written in pairs than individually; it was slightly more accurate when written in triads than individually; and it was slightly more accurate when written in triads than in pairs.
- b) The same text was more fluent when written in pairs than individually; it was more fluent when written in triads than individually; and it was slightly more fluent when written in pairs than in triads.
- c) The same text was syntactically more complex when written in pairs than individually; it was syntactically more complex when written in triads than individually; and it was syntactically more complex when written in triads than in pairs except for syntactic complexity via subordination.
- d) The same text was syntactically more complex via subordination when written individually than in pairs; it was syntactically more complex via subordination when written individually than in triads; and it was syntactically more complex via subordination when written in pairs than in triads.

Therefore, we believe our study may serve as additional small-scale support for CW use in EFL Secondary Education classes (unless specifically aiming at encouraging EFL students' written use of subordinate clauses). Statistically significant results were only found for error-free T-units ($F=3.717$, $p=.037$). Nevertheless, it was argued this might be a consequence of the small sample size of participants in the study (individually written texts ($n=18$), pairs (10, $n=20$) and triads (7, $n=21$). Further research analysing larger number of participants might be needed in order to confirm and/or reject the statistically significant validity of our claims.

Moreover, research investigating and comparing accuracy, fluency and syntactic complexity variables in EFL students' texts for the three types of grouping reviewed (individual, pairs and small groups) is needed, especially in the Secondary Education context. However, other variables different from the ones in this study (e.g. layout, coherence, etc.) might be investigated since it could be the case that 1st ESO students writing a physical description text concentrate more on them than on the accuracy, fluency and syntactic complexity of their texts. Therefore, analysing the linguistic performance of students in the three types of grouping for other variables might provide additional and a more complete understanding of CW in the current Secondary Education setting.

Finally, this study has evidenced EFL instructors do not need to vary typically 1st ESO writing tasks for students successful CW performance. EFL instructors and researchers may consider task type and, especially its influence on the texts fluency, if word limits are not set. However, further research in comparable contexts and with different types of task are needed in order to be able to generalise our study's findings. Moreover, further research analysing and comparing results in different variables in texts written by students individually, in pairs and in small groups (and with larger amount of participants) may provide a more complete understanding of CW linguistic outcomes in EFL Secondary Education classes.

References

- Alegría de la Colina, A. & García Mayo, M. P. (2007): «Attention to form across collaborative tasks by low-proficiency learners in an EFL setting», in M.P. García Mayo (ed.), *Investigating Tasks in Formal Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 91-116.
- BOE (2013) Ley orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (*LOMCE*), num. 295. Reference: BOE-A-2013-12886. Retrieved from: <http://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf> [Last accessed: 10/12/2017]
- Cumming, A. (2009): «The contribution of studies of foreign language writing to research, theories and policies», in R. Manchón (ed.), *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching and Research*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 209-231.
- Donato, R. (1994): «Collective scaffolding in second language learning», in J. P. Lantolf & G. Appel (eds.), *Vygotskian approaches to second language research*, Norwood (NJ), Ablex Publishers, pp. 33-56.
- Ellis, R. (2006): «Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective», *TESOL Quarterly*, 40 (1), pp. 83-107. Doi: [10.2307/40264512](https://doi.org/10.2307/40264512)
- Fernández Dobao, A. (2012): «Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work», *Journal of Second Language Writing*, 21 (1), pp. 40-58. Doi: [10.1016/j.jslw.2011.12.002](https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002)
- Gil Sarratea, N. (2014): *Collaborative writing: Product, process and students' perceptions in Secondary School EFL writing*. MA Dissertation, UPNA (unpublished). Retrieved from: <http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/11530> [Last accessed: 10/12/2017]

- Gor, K. & Long, M. H. (2009): «Input and second language processing», in W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds.), *The New Handbook of Second Language Acquisition*, Bingley, Emerald, pp. 445-472.
- Harmer, J. (2007): *The Practice of English Language Teaching*, 4th ed., Harlow, Pearson.
- Krashen, S. D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London; New York, Longman.
- Kuiken, F. & Vedder, I. (2002): «Collaborative writing in L2: The effect of group interaction on text quality», in S. Ransdell & M. L. Barbier (eds.), *New Directions for Research in L2 Writing*, Dordrecht, Springer Science and Business Media, pp. 168-188.
- Manchón, R. (ed.) (2009): *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching and Research*. Clevedon, Multilingual Matters.
- McDonough, K. & García Fuentes, C. (2015): «The effect of writing task and task conditions on Colombian EFL learners' language use», *TESL Canada Journal*, 32 (2), pp. 67-79. Doi: <http://dx.doi.org/10.18806/tesl.v32i2.1208>.
- Memari Hanjani, A. (2015): «Collaborative revision in L2 writing: learners' reflections», *ELT Journal*. Doi: [10.1093/elt/ccv053](https://doi.org/10.1093/elt/ccv053).
- Mulligan, C. & Garofallo, R. (2011): «A collaborative writing approach: Methodology and student assessment», *The Language Teacher*, 35 (3), pp. 5-10.
- Long, M. H. (1985): «Input and second language acquisition theory», in S. Gass & C. Madden (eds.), *Input and second language acquisition*, Rowley (MA), Newbury House, pp. 377-393.
- Ortega, L. (2009): «Studying writing across EFL contexts: looking back and moving forward», in R. Manchón (ed.), *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching and Research*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 232-255.
- Pica, T. (2009): «Second language acquisition in the instructional environment», in W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds.), *The New Handbook of Second Language Acquisition*, Bingley, Emerald, pp. 473-501.
- Reid, J. M. (1993): *Teaching ESL Writing*. Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall Regents.
- Reichelt, M. (2009): «A critical evaluation of writing teaching programmes in different foreign language settings», in R. Manchón (ed.) *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching and Research*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 183-206.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2010): *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 4th ed. Harlow, Longman.
- Schmidt, R. (2010): «Attention, awareness, and individual differences in language learning», in W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, National University of Singapore, Centre for Language Studies, pp. 721-737.

- Stanley, J. (1992): «Coaching student writers to be effective peer evaluators», *Journal of Second Language Writing*, 1 (3), pp. 217-233. Doi: [https://doi.org/10.1016/1060-3743\(92\)90004-9](https://doi.org/10.1016/1060-3743(92)90004-9)
- Storch, N. (2005): «Collaborative writing: Product, process and students' reflections», *Journal of Second Language Writing*, 14(3), pp. 153-173. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>
- Storch, N. (2013): *Collaborative Writing in L2 Classrooms*, Bristol, Buffalo, Toronto, Multilingual Matters.
- Storch, N. & Wigglesworth, G. (2007): «Writing tasks: The effects of collaboration», in M. P. García Mayo (ed.), *Investigating Tasks in Formal Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 157-177.
- Swain, M. (1993): «The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough», *The Canadian Modern Language Review*, 50 (1), pp. 158-164.
- Swain, M. (2006): «Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning», in H. Byrnes (ed.), *Advanced language learning: the contributions of Halliday and Vygotsky*, London, Continuum, pp. 95-108.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1998): «Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together», *The Modern Language Journal*, 82, pp. 320-337. Doi: [10.1111/j.1540-4781.1998.tb01209.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01209.x)
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Williams, J. (2005): «Form-focused instruction», in E Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah (NJ), London, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 671-691.