

Puntua, bi puntu, hiru puntu...

Puntuazioa Gipuzkoako gazteen eskola testuetan

(Puntuacion in the academic texts of young students from Gipuzkoa)

Perez Gaztelu, Elixabete¹; Zulaika Ijurko, Esther²;
Muñoa Errasti, Ion³
Deustuko Unib. Gizarte eta Giza Zientzien Fak.
Mundaiz bidea, 50. 20012 Donostia
elixabete.perez@deusto.es¹; esther.zulaika@deusto.es²;
ion.munoa@deusto.es³

BIBLID [1137-4446 (2010), 17; 155-205]

Jaso: 2010.07.01
Onartu: 2010.11.26

Testu idatziaren ezinbesteko zutabea da puntuazioa. Askotan ortografiaren esparrura mugatu izan bada ere, testuaren egiturarekin eta antolamenduarekin zerikusi zuzena du puntuazioak; eta, beraz, testu horren komunikagarritasunarekin. Artikulu honetan, Gipuzkoako 1. mailako batxilergoko ikasleen eskola testuetako puntuazioaren azterketa egin da. Ikasle horiek bizi duten testuinguru eleanitzean EAEko bi hizkuntza ofizialetan egiten duten komunikazio idatzian puntuazio markak nola erabiltzen dituzten aztertu da.

Giltza-Hitzak: Puntuazioa. Komunikazio gaitasuna. Gipuzkoa. Batxilergoko ikasleak. Elebitasuna. Eskola testuak.

La puntuación es una pieza clave del texto escrito. Aunque a menudo se ha limitado al ámbito de la ortografía, la puntuación tiene relación directa con la estructura y la organización del texto; y, por tanto, con la comunicabilidad del mismo. En este artículo se ha realizado un análisis sobre la puntuación de los textos escolares de los alumnos de primer curso de bachiller en Gipuzkoa. Dentro del contexto plurilingüe en el que viven estos alumnos, se ha analizado la forma en que utilizan los signos de puntuación en la comunicación escrita en los dos idiomas oficiales de la CAV.

Palabras Clave: Puntuación. Competencia comunicativa. Gipuzkoa. Alumnos de bachillerato. Bilingüismo. Textos académicos.

La ponctuation est un élément clé du texte écrit. Bien que souvent limitée à l'orthographe, la ponctuation est directement liée à la structure et à l'organisation du texte et, par conséquent, à sa communicabilité. Le but de cet article est d'analyser la ponctuation des textes scolaires des élèves de 1ère de l'enseignement secondaire au Gipuzkoa. Dans le contexte multilingue de ces élèves, il analyse la façon dont ils utilisent la ponctuation dans la communication écrite, dans les deux langues officielles de la Communauté Autonome Basque.

Mots-Clés : Ponctuation. Capacité communicative. Gipuzkoa. Élèves du secondaire. Bilinguisme. Textes scolaires.

SARRERA MODUAN¹

1.1. Artikulu honetan Gipuzkoako batxilergoko lehen ikasturteko ikasle (guztiz edo alde) elebidunen puntuazioa aztertuko dugu. Aztergai honen hautua ez da halabeharrez egin, baizik komunikazio gaitasunaren ikerketa zabal baten tesuinguruan, eta barruti horretan, idatziz komunikatzeko gaitasuna aztertu nahiak bultzatu gaitu berariaz puntuazioan sakontzera. Hain zuzen, gaitasun horren osagaietako bat testuak egiteko gaitasuna dela kontuan izanik (*competencia textual*, Figueras, 2001), itzuri ezina gertatzen da ikasleak puntuazioaz duen ezagutza eta horren erabilera agerian jartzea, inoren testu idatzia zuzen/oker interpretatzeko puntuazio markak, besteak beste, erabakigarriak izaten baitira.

Puntuazioaren gaineko lan hau kokatzeko, artikuluan adieraziko ditugunak hobeto ulertzeko, eta ikerketa honen oinarri diren adibideen etorkia argitzeko, azal dezagun, labur, proiektuaren berri.

Komunikazio gaitasunak ikertzeko gure ahaleginean, lehen urratsean (hezkuntzan behinik behin) gutxienez EAEko bi hizkuntza ofizialak ezagutzen dituzten ikasle elebidun gipuzkoarren komunikazio idatzia aztertzeari ekin diogu². Kuota bitarteko metodoa erabiliz lagina aukeratu dugu. 300 idazlan aztertu ditugu: horietatik euskaraz %62 eta gaztelaniaz %38. Artikulu honen funtsean, hortaz, aztertu ditugun 300 lan horiek daude.

Azterketan zehar ez ditugu gertakariak hizkuntzaren arabera deskribatuko. Ez dugu ikaslearen hizkuntza bereziki ahotan hartuko puntuazio gertakariren baten iturburua izan ezean.

Komunikazio idatzia aztertzean, atal nagusiok izan ditugu ardatz: **zuzentasuna** (ortografia, ortotipografia, gramatika), **antolamendua**: kohesio-koherentziak (puntuazioa, bestelako antolatzaileak: anafora-kataforak, lokailuak...), **egokitasuna** (komunikazioaren ikuspegitik) eta **adierazpide-aberastasuna**. Eta, ahal izan dugun neurrian, **IKTen erabilerak** testugintzan duen itzala ere aztertu dugu.

Ikerketa osoaren emaitzak beste lan zabalago baterako utziz, bada, esan bezala, artikulu honetarako puntuazioa jo nahi izan dugu begiz, puntuazioa baita, hain zuzen ere, testu-markatzaileekin, harreman anaforiko-kataforikoekin eta beste bitarteko batzuekin batera, edozein testu idatziren egituraren euskarri

1. Artikulu hau ikerketa-proiektu zabalago baten ondorioen atal bat da: *Komunikazio gaitasunak Batxilergotik Unibertsitatera: Gipuzkoako ikasleen komunikazio idatziaren gaitasunaren azterketa*. Ikerketak Gipuzkoako Foru Aldundiak "Jakintzaren Gizartean Unibertsitatea sustatzeko" 2009ko programaren laguntza izan du.

Artikulua sinatzen dugunez gain, "Hizkuntza eta komunikazioa" ikertaldeko Alazne Mujika ikertzaileak ere ikerketaren atal batean esku hartu du. Hari zor dizkiogu estatistikako ezaupideak.

2. Gipuzkoako ikastetxeen lagina begiz jotzeko irizpideak finkatu ditugu hainbat aldaera kontuan hartuta, Gipuzkoa osoaren errealitatea ahalik eta hobekien ispilatzeko asmoz: eskualdea, hizkuntza-eredua eta ikastetxearen jabegoa hartu ditugu irizpide nagusi.

nagusietakoa; testuaren egiturarena eta testuaren ulerterratasunarena, komunikagarritasunarena. Puntuazioaren azterketa, bada, komunikazioaren ingurumarian kokatzen dugu: puntuazioa testu idatziak egiteko gaitasunaren (testu gaitasunaren) atal bat da eta azken hau, era berean, beste gaitasun zabalago batena, hizkuntza gaitasuna ere barne hartzen duen komunikazio gaitasunarena, alegia. Aitor dezagun, beraz, puntuazioa aztertzeari ekiten diogunean, gure ikuspegitik, komunikazio gaitasunean sakontzeko urrats bat egiten ari garela.

Honenbestez, gure helburua artikulu honetan da deskribatzea komunikazioan horrenbesteko eragina duen puntuazioaz nola baliatzen diren ikasleak euskal eta erdal testu akademikoetan; zein den testu horien “idazkeraren termometroa” (Cassany, 1995: 175).

Jakin badakigu hemen esango ditugunek ez dutela balio erabatekorik, baina jokaera zabalago baten ildo nagusien berri emateko baliagarriak izango direlakoan emango ditugu.

Era berean, lantxo deskribatzaile honen bitartez gure aletxoak ekarri nahi ditugu euskal bibliografiako komunikazioaren ikerkuntzari.

1.2. Aztergaia iritzi-argudiozko testuetara mugatu dugu, ikasleei pentsamendua, diskurtsoa garatzeko aukera ematen dien testu mota izaki, puntuazioaren premia ezinbestekoa izango dutelako.

Bestalde, testuok akademikoak ere badira; ikasleek eskola giroan bakarrik (Tusón, 1991) ekoizten dituzten testuak, eta halakoak izateak, komunikazioaren ikuspegitik begiratuta, baldintza batzuk jartzen ditu.

Testuok ezaugarri dute, besteak beste, igorleei eskatzen zaiela (gaiak beraz jakiteaz gain) bai kode idatziaren arauak (gramatika zuzentasunari dagokion guztia) eta baita testugintzarenak menderatzeko; alegia, testuen koherentzian eta kohesioan eragina duen guztia, puntuazioa barne.

Halaber, oso helburu zehatzeko testuak dira: testuen eginkizun nagusia da bere burua ez den beste noiztako jakin bati “erakustea”³ eskatu zaion horren ezaupidea baduela. Gainera, testugilearentzat ondorio batzuk ditu. Tusónek dioen moduan (1991: 16):

Los textos académicos se diferencian de otros textos escritos, como las notas o cartas personales, en sus **fines**: los estudiantes, al escribir un texto, tienen como último objetivo el ser evaluados positivamente por el profesor, quien, por su parte, ya conoce –más y mejor que ellos– aquello sobre lo que versan sus escritos (letrakera lodia jatorrizkoan).

3. Figuerasek (2001: 9, 10) testu akademikoetan bi sail nagusi bereizten ditu: *función representativa* o *expresiva* dutenak eta *transaccional* dutenak. Lehenen noiztako bakarra testugilea bera da; bigarrenarena, berriz, beste norbait. Guk hemen aztertuak bigarren motakoak dira.

Alegia, testugile-ikaslearen helburua testu akademikoa ekoiztean no-rentzako-irakaslearen oniritzia irabaztea da. Gainera, komunikazio ekintza hori gertatzen da komunikazio egoera jakin batean: komunikazioko partaideen arteko harremana ez da berdintasunezkoa, “aldea” (*distancia social*, Escandell, 2005: § 4) dago eta, horrekin batean, ikasleak badaki (edo jakin behar luke)⁴ ezin duela jokatu testua egitean pentsatuaz esaten ez duena irakasleak infere-ntzia bidez berreskuratuko duela, jakin behar du ez daukala jotzerik komu-nikazioan urrezkoa omen den **laguntzaren hastapenera** (Grice, 1975), ez baitu komunikazio ekintza honetan no-rentzakoaren laguntzarik izango (Tusón, 1991). Dena berariaz adierazi behar du. Eta esplizitu egite horretan, puntu-azioa nahitaezkoa da, testuaren interpretaziorako makulu baitezpadakoa da eta. Guztiarekin ere, 17 urte ingurutsuko gazteen heldutasunak puntuazioan (ere) bere aztarna uzten duela ezin dugu baztertu, puntuazio egokia heldutasunaren ispilua ere baita (Figueras, 2001: 8).

Bestalde, kontuan izan behar dugu, autore askok adierazi bezala, puntuazio legeak ez direla gramatika legeak bezain zurrinak, baina ezta idazlearen gogo-apeten araberrakoak ere (“Las reglas de puntuación no son anárquicas ni perso-nales, pero sí variables y no siempre simples”, Cassany, 1995: 176). Bestela esan, puntuazio kontuetan irizpide nagusia ez da zuzentasuna, komunikagarri-tasuna baizik: igorle-testugileak no-rentzako-irakurleari⁵ adierazi nahi dion hura egoki adierazten irakurleari lagungarri gertatzen zaiona puntuazio ona da, eta testugileari adierazi nahi ez duena esanarazten diona, adierazi nahi duenera iristeko traba bilakatzen dena, irakurleari beharrik gabe lana zailtzen diona...; hitz batean esateko, igorle-testugilearen eta no-rentzako-irakurlearen arteko komunikazioan traba gertatzen dena ez da puntuazio egokia.

Arestiko hori guztia gogoan izanda aztertu ditugu Gipuzkoako batxilergoko lehen mailako ikasleen euskal eta erdal lanak. Ez genuke, baina, egia osoa esango ezkutatuko bagenu guk ere noiz edo noiz adibide beraren aurrean duda egin izan dugula (puntua behar ote du? puntu eta koma?...). Horixe erakus-teko, hain zuzen ere, batzuetan gure duda testura eraman dugu gure proposa-mena eta galdera markaz hornitu.

Hona egin ditugun urratsak:

Sarrera honen ondoren (§ 1), bibliografiari begiratu bat eman diogu auke-ratu dugun azterbidea kokatzeko (§ 2), gero ikasleen idazlanen puntuazioa aztertzeari berari ekin diogu (§ 3) eta, azkenik, ondorioak jaso ditugu (§ 4). Azken atala, ohi den moduan, bibliografiari eskaini diogu (§ 5).

4. Gure unibertsitateko eskarmentu luzeak erakutsi digu irakasleok jakintzat ematen badugu ere, ikasle askok ez dutela “isilpeko arau” honen berri.

5. No-rentzakoia igorlearen komunikazio-asmoaren barrutiari dagokio, igorleak testua egitean gogoan duen hori. Hartzaileak ez du zertan igorle-testugilearen no-rentzakoarekin bat etorri: ausazko hartzailea izan daiteke.

1. BIBLIOGRAFIARI BEGIRATUA ETA AZTERBIDEAREN AUKERA

Zabal esanda, testu idatzian informazioa bereizteko eta antolatzeke erabiltzen den marka grafikoen sistema da puntuazioa. Mezua igortzen duenak testu unitateak (pasarteak, perpausak, etab.) antolatuz diskurtsoari zentzua emateko erabiltzen ditu puntuazio markak. Testua irakurtzen duenari, berriz, mezuaren esanahia ulertzeko balio diote marka horiek.

Puntuazioa testu idatziaren zati denez –hizkuntza edozein delarik ere– modu batean edo bestean testu idatzia aztergai edo langai izan dutenak gerturatu dira puntuazioaren azterketara. Hizkuntzalariak, ikertzaileak, irakasleak, kazetariak, idazleak eta abar. Diziplinak eta ikuspegiak hainbat izan dira, beraz, eta baita puntuazioa lantzeko erabilitako euskarriak ere: gramatika liburuak, estilo liburuak, idazkera liburuak, hiztegiak, ortografia liburuak, artikuluak, lan akademikoak eta beste. Gai honetan, bada alderik aztergai ditugun bi hizkuntzen artean, nahiz inguruko beste erdal hizkuntza batzuen artean.

Euskarari dagokionez, Euskaltzaindiak ez du berariaz puntuazioari buruzko araurik edo lan berezirik plazaratu. Alabaina, O. arauan⁶, ortografiaren gainekoan (Mitxelena, 1968: 7), badago puntuazioari buruzko erreferentzia bat. Akademiatik kanpo, euskarazko estilo liburu batzuetan –ez guztietan (Alberdi, X. & Sarasola, 2001)– arras landu dute puntuazioa modu batera edo bestera. Esate baterako, komunikabideenetan (*Euskaldunon Egunkaria* (1992, 1995)), Berria (2006)) eta administrazio publikoan (HAEE-IVAP 2005). Horiez gain, gramatika (Alberdi, A., 2008) nahiz idazkera liburuetan ere (Zubimendi & Esnal 1993; Ezeiza & Lekuona, Altuna, 1995; Garzia, 1997) jorratu izan dute gaia. Azkenik, eskolako testu liburuak eta alde batera utzita, bestelako artikuluetan ere puntuazioaz hausnartu izan dute: Garzia (1996), Arrieta (1997), Odriozola (2005), Roque (2009a, 2009b)... Ortografiaren alderdia berariaz jorratzen duenik ere bada, gutxi badira ere: Euskaltzaindiaren arauaz gain, Zubimendi (2004), Arakama eta beste (2005). Euskarriak eta ikuspuntuak hainbat badira, beraz. Aitzitik, kopuruari dagokionez, ezin esan daiteke literatura oparogia dagoenik euskaraz puntuazioari buruz. Are gutxiago euskal hiztun-idazleen puntuazio jardunaren deskripzio zehatz berariazkorik.

Gaztelaniaren barrutian⁷ –normala denez– askoz ere gehiago idatzi da puntuazioari buruz eta, beraz, ia ezinezkoa da lan guztiak kontuan hartzea. Aipagarria da Real Academia Españolaren *Ortografía de la Lengua Española* liburuan landutako puntuazioaren atala (RAE, 1999: § 5). Horrez gain, hiztegietan ere landu dute gaia (nabarmenenak ekartzearen, DRAE, 2001, María Moliner, 1987). Gaztelaniazko idatziko komunikabideen estilo liburuetan, nahiz bestelako idazkera liburuetan ere aski presente dago puntuazioa. Eta bestalde,

6. http://www.euskaltzaindia.net/dok/arauak/Araua_0000.pdf [10.01.14an kontsultatua].

7. Katalana ere sartu beharko genuke begiratu honetan, batez ere Cassany-ren emaitza oparo eta ezin utzitzekoaren lehen aldaera katalanez argitaratzen duela askotan gogoan badugu. Bibliografian jaso ditugu argitaraldien urteak. Baina guk gaztelaniazko aldaerak erabili ditugu lan honetarako eta edizio horien urteen arabera aipatuko ditugu lanok.

oso oparoa da puntuazioaren gaineko gaztelaniazko artikulu-liburuen uzta. Guri lan honetarako mesedegarrienak gertatu zaizkigunak soilik aipatzearen, hauexek dakartzagu: Cassany (1987, 1995), Benito Lobo (1992), Figueras (1999a, 1999b), Tusón (2001), Fuente González (2004, 2005, 2006), Escandell (2005)... eta, batez ere, Figueras (2001).

Ikerlanean aztergai izan ditugun testuen bi hizkuntza horiez gain, bistan da bibliografiaren begiratu honetan ezin ahanzt daitezkeela beste erdara batzuetan egindako lanak. Bakarra aipatuko dugu beste hizkuntza batzuetako ikertzaileen-gan ere izan duen itzala dela medio: Catach (1980, 1994).

Oro har, eta hizkuntza bakoitzaren berezitasunetatik haratago, puntuazioaren definizioetan ez dago ezberdintasun handiegirik hizkuntza bateko eta besteko literaturen artean. Benetako ezberdintasunak puntuazioaren egitekoari buruzko ikuspegietan daude. Tradizionalki puntuazioa azaltzerakoan bi jarrera nagusi izan dira: irakurketa gidatzeko marka multzotzat, eta idazkeraren diskurtso aldia antolatzeke sistematzat jotzea.

Orain dela ez gehiegi arte, lehen ikuspegia izan da zabalduena. Ikuspegi honek zainak ditu idazkeraren sorkuntzaren arazoietan. Uste honen arabera, ahozko diskurtsoa testu idatzira eramaten da eta irakurriko duenari ulertarazteko erabiltzen dira puntuazio markak. Honenbestez, puntuak, komak, bi puntuak eta abarrak ahozko prosodia, pausaldiak, entonazioa eta beste testu idatzira eramateko dira, irakurketa gidatzeko. Puntuazioa modu horretan ulertzen dutenentzat (prosodiaren islatzat jotzen dutenentzat), idatzia ahokoaren irudikapen grafikoa besterik ez da; ez du berezitasunik. Hori dela eta, puntuazioa ortografiaren ataltzat dute. Beste inplikaziorik ere badu, ordea, ikuspegi honek: ez du bereizten ahotsa gora irakurtzeko testua “esateko testua”, *erregistro mistoan* egina (Larrinaga, 2007: 25) eta isilik norberak irakurtzekoa.

Ikuspegi hori du, urrutirago gabe, eta besteak beste (Benito Lobo, 1992 eta abar), RAEren *Ortografía de la Lengua Española* liburuak:

La puntuación de los textos escritos, con la que **se pretende reproducir la entonación de la lengua oral**, constituye un capítulo importante dentro de la ortografía de cualquier idioma. De ella depende en gran parte la correcta expresión y comprensión de los mensajes escritos. La puntuación organiza el discurso y sus diferentes elementos y permite evitar la ambigüedad en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes (RAE 1999: 32). (Letrakera lodia gurea).

Euskal bibliografian ere badago puntuazioa ulertzeko modu horren isla. Esate baterako, Zubimendi & Esnal (1993), Garzia (1997). Azken honek honela definitzen du puntuazioaren funtzioa:

Izan ere, **intonazioaren proiektiotzat** jo daiteke, lege onez, puntuazioa. Zer da, ordea, intonazioa, zentzuaren proiektio bat baino? Hala, puntuazioaren eginkizuna zera litzateke: esaldien zentzua argitzen laguntzea, **intonazioa nola edo hala islatuz** (Garzia, 1997: 38). (Letrakera lodia gurea).

Entonazioaren irudikapentzat jotzeak ez du esan nahi, ordea, puntuazioa hala ikusten dutenek ahozko aranasaldiak irudikatzea beste eginkizunik ikusten ez dutenik. Jaso ditugun aipuak berak dira horren lekuko: “La puntuación organiza el discurso y sus diferentes elementos y permite evitar la ambigüedad en textos”, dio Real Academia Españolak, “esaldien zentzua argitu”, Garziak. Hau da, puntuazioak beste eginkizun batzuk ere badituela ezin ukatuzkoa da.

Baina, guztiarekin ere, bi kodeen arteko harremanari dagokion aldetik, argi dagoena da bi kodeen artean mendekotasunezko harremana dagoela: ahozkoa da lehena eta idatzia dator ondoren. Eta ikuspegi horrek bere ondorioak ditu. Besteak beste, testu idatzietan okerreko puntuazioaren argibidea batzuetan uste horretan oinarritzen da:

Esta concepción de la puntuación como sistema que reproduce los rasgos prosódicos de la oralidad induce, sin embargo, a confusión, y es el origen de muchas de las incorrecciones que muestran los textos de los escritores inexpertos (Figueras, 2001: 19).

Alegia, puntuazioa eta bi kodeen arteko harremanak ulertzeko beste ikuspegi baten premia bistakoa da.

Puntuazioak testu idatzia artikulatzen laguntzen du, puntuazio markek diskurtsoaren egitura ez ezik, esanahia ere ezartzen dute (Figueras, 2001: 7).

[...] puntuazioak, batetik, testuaren unitateak egituratzen ditu: parrafoaren bukaerak, esaldienak...: bestetik, ideia nagusiak nabarmendu eta bigarren mailakoetatik bereizten ditu, ideien arteko menpekotasun harremanak markatzen ditu, etab. (Arrieta, 1997: 19).

Berriaren estilo liburuan ere antzeko ikusmoldea jasotzen da:

Testua egituratzeko tresna garrantzitsuetako bat da puntuazioa: testua osatzen duten informazio unitateak markatzen ditu, diskurtsoa ulertzen laguntzeko. Baina diskurtsoaren egitura ez ezik, esanahia ere definitzen da puntuazioaren bitartez. Azken batean, irakurlearen interpretazioa egokia dela segurtatzea da puntuazioaren egiteko nagusia; izan ere, puntuazio markek irakurlea gidatu behar dute, testua uler dezan (*Berria*, 2006: 36).

Alegia, puntuazioa jaso berri dugun moduan ikusteak agerian jartzen du, azken batez, ahozko eta idatzizko kodeen arteko harremana beste era batera ikusten dela: bi kodeok harreman estuan daude, baina bakoitzak bere berezitasunak ditu (Cassany, 1987).

Idatzia ahozkoaren isla grafikotzat jotzen dutenentzat puntuazioa ahozko-tasunak bere dituen ezaugarriak grafikoki adierazteko marka multzoa da batez ere. Aitzitik, kode idatziak eta ahozkoak zeinek bere ezaugarriak dituztela uste dutenentzat puntuazioak batik bat funtzio antolatzailea eta lagungarria betetzen ditu: mezuaren sortzaileak testua antolatzeko, egitura semantikoa eta sintaktikoa egituratzeko (“mapa kognoszitibo ezinbestekoa” eratzeko (Figueras, 1999b: 13)) erabiltzen ditu puntuazio markak. Testuaren irakurleak, berriz,

mezua ulertzeko lagungarri ditu marka horiek berak (“adeitasunaren artetzat” definitzen du Roquek (2009a: 14)).

Komunikazioaren ikuspuntutik –hori da ikerketa honen begirapuntua–, bigarren aukera osoagoa da. Igorlearen ikuspegitik, komunikazioaren helburu nagusia da mezua norentzakoak ahalik eta igorleak nahi duen modu antzekoenean uler dezan. Horregatik, igorleak puntuazioa ahoz esango lukeena idatziz grafikoki adierazteko erabili beharrean, hartzailea (komunikazio saioaren helburua...) kontuan edukita testua antolatzeke erabiltzen badu, aukera handiagoa izango du norentzakoak mezua igorleak nahi bezala uler dezan.

Baina norentzakoarentzako mesedegarria ere bada puntuazioa horrela ulertzeko modua, marka grafikoaren sistemak igorleari mezua egituratzen laguntzen dion bezala laguntzen diolako norentzakoari testua interpretatzen, testua ulertzeko jarraibideak ematen dizkiolako:

[...] la puntuación es un mecanismo para organizar, para estructurar de modo eficiente la información en la escritura, a fin de que el lector interprete el texto en el sentido que quería darle el autor (Figueras, 2001: 22).

Azken batean, puntuazioaren ikuspegi honek bideratzen du *komunikatu*⁸ hitzaren latinezko etimora hurbildu ahal izatea: igorlearen eta norentzakoaren arteko “batasuna”, “bat egitea”.

Lan honen oinarrian puntuazioaren bigarren ikuspegi hori dago; alegia, puntuazioak ahozko kodearekin, prosodiarekin duen harremana ukatu gabe, testuaren egituraketarako eta antolaketarako balio duen marka sistema da testugilearentzat, eta mezua ulermenerako lagungarri irakurlearentzat. Hori dela eta, azterketa egiteko Figuerasek (2001) aurkeztutako proposamena erabili dugu, Catach-ek (1980) eta Cassanyk (1993) ildo berean aurrez egindako erreferentziako lanez eta euskal bibliografiaz atzendu gabe.

La gramática de la puntuación planteada en este libro parte de la premisa de que los signos de puntuación guían el proceso de comprensión del lector, en el sentido de que proporcionan instrucciones sobre cómo procesar cada nueva unidad del texto (Figueras, 2001: 12).

2. AZTERGAIA

2.1. Atarikoa

Esana doan bezala, esku artean dugun gaia aztertzeke hautatu dugun azterbidea Figuerasek 2001eko lanean azaldutakoa da. Haren ikuspegiaren arabera, puntuazioa deitzen dugun marka sistemak batik bat funtzio pragmatiko-diskurtsiboa betetzen du. Bestela esanda, testua antolatzeke baliabidea

8. **commúnico** 1 tr.: poner en común, compartir // recibir en común, participar de. <http://www.scribd.com/doc/3283274/Diccionario-Vox-Latin> [10.01.14n kontsultatua].

da: testua osatzen duten unitate desberdinak mugatzeko aukera ematen du, eta irakurleak nola interpretatu behar dituen ere adierazten du (Figueras, 2001: 27).

Testuaren unitate bakoitza mugatzeko marka desberdinez baliatzen gara. Horietatik oinarritzkoenak dira **azken puntua, pasarte amaiko puntua, pasarte barrengo puntua, puntu eta koma, bi puntuak** eta **koma**. Puntuazioaren irizpideari eutsiz, beraz, ondoko unitateak bereiz daitezke, bakoitzari dagokion marka aintzat hartuta (Figueras, 2001: 46):

Testua (marka: azken puntua). Oinarritzko komunikazio unitatea da. Igorleak zerbait azaltzen, deskribatzen, eskatzen du, edo gairen baten inguruan argudiatzen du. Kohesioa eta koherentzia dira testuaren ezaugarri nagusiak. Testuari amaia emateko erabiltzen dugu azken puntua.

Pasarte (marka: pasarte amaiko puntua). Testuaren edukia osatzen duten azpigaietako bat da. Pasarteak unitate tematikoak dira, testuak garatzen duen gaia zatikatzeko erabiltzen ditugunak. Pasarte amaiko puntuak adierazten du unitate honen bukaera.

Testu enuntziatua (marka: pasarte barrengo puntua). Pasartearen azpigaiaren ideia, gertaera, argudio, ondorio, azalpen, deskribapenen bat garatzen du. Testu enuntziatuak bereizteko pasarte barrengo puntuaz baliatzen gara.

Testu klausula (marka: puntu eta koma). Testu enuntziatuan garatutakoaren zatikako alderdiak hartzen ditu; testu klausula baten esanahiaz jabetzeko testu enuntziatua osatzen duten gainerako testu klausulak hartu behar dira gogoan. Klausula horiek bereizten ditu puntu eta komak.

Perpaus unitatea (marka: bi puntuak). Aurreko testu zatian iragarri den zerbaiten azalpena, laburpena, ondorioa edo kausa azaltzen du. Hots, bi puntuen ondoko testu zatia aurrekoan iragarri denaren garapen gisa interpretatu behar da.

Sintagma (marka: koma). Erantsitako edo alboratutako osagaia, tartekia, azalpenezko osagaia edo osagai zirkunstantziala izan daiteke. Osagai horiek guztiak bereizteko komaz baliatzen gara.

Testua osatzen duten unitate horietan informazioa hierarkikoki antolatzen da, eta puntuazio markez baliatzen gara informazio hori banatzeko. Halaber, markez adierazten dute unitate horien artean dagoen lotura mota edo maila.

Lehendabiziko bi unitateak diskurtsoaren **makroegituraren** mailari dagozkio: testuaren goitik beherako egiturari. Gainerako unitateek diskurtsoaren ezker-eskuineko egitura (egitura horizontala) osatzen dute; diskurtsoaren **mikroegitura**, alegia.

	Testu zatia	Puntuazio marka
MAKROEGITURA	TESTUA	AZKEN PUNTUA
	PASARTEA	PASARTE AMAIKO PUNTUA

	Testu zatia	Puntuazio marka
MIKROEGITURA	TESTU ENUNTZIATUA	PASARTE BARRENGO PUNTUA
	TESTU KLAUSULA	PUNTU ETA KOMA
	PERPAUS UNITATEA	BI PUNTUAK
	SINTAGMA	KOMA

Hierarkia horretan, puntuazioak mugatzen duen testu zati bakoitza zati handiago batean txertatzen da: komak bereizten dituen sintagmak bi puntuen ondoko perpaus unitatearen zati izan daitezke; perpaus unitateak, aldi berean, puntu eta komak bereizten dituen testu klausularen barruan txerta daitezke; testu klausulek testu enuntziatuak osatzen dituzte, eta pasarte barrengo puntuak mugatzen du unitate bakoitza. Testu enuntziatuez osatua da pasarte, eta pasarte amaiko puntua haren muga; azkenik, pasarteek moldatzen duten unitate handiena dugu: testua (Figueras, 2001: 32).

Testu enuntziatua makroegituraren eta mikroegituraren arteko zubia da. Berez, mikroegituraren mailari dagokio, baina, aldi berean, bi egiturak jartzen ditu harremanetan. Ezker-eskuineko egituraren, testu enuntziatuak alboratuak ditu aurreko eta ondoko unitateak, baina pasartean hizpide izango den azpi-gaiaren inguruko informazioa ematen du. Eta, hain zuzen, alboetako unitateekin eta, aldi berean, pasartearekin duen harreman bikoitz horrek bihurtzen du bi egituren arteko zubi (Figueras, 2001: 36).

Orain artean hizpide izan ditugun puntuazio markak testua moldatzean erabiltzen ditugun oinarritzkoak direla esan daiteke. Haiek gabe, izan ere, ezin izango genuke testua behar bezala idatzi. Ikertzaile zenbaitek "marka logikoak" derizte halakoei.

Alabaina, badira beste marka batzuk, testua osatzeko funtsezkoenak izan gabe ere, diskurtsoa antolatzen ere lagungarri izan ohi direnak. Sail horretakoak dira, batetik, modalitatearen adierazle diren **galdera marka**, **harridura marka** eta **etenpuntuak**, eta, bestetik, bigarren diskurtsoa txertatzeko erabiltzen diren **parentesiak**, **parentesi zuzenak**, **marrak** eta **aipu markak**.

Horrenbestez, puntuazio markak bi multzotan banatuko ditugu (Figueras, 2001: 34):

1. Marka logikoak

Testua osatzeko erabiltzen ditugun oinarritzko markak dira; testu barruko oinarritzko unitateak bereizten dituzte: koma, bi puntuak, puntu eta koma, pasarte barrengo puntua, pasarte amaiko puntua, azken puntua.

2. Bigarren mailako markak

Modalitatearen adierazleak: galdera marka, harridura marka, etenpuntuak.

Bigarren diskurtsoa txertatzeko erabiliak: parentesiak, parentesi zuzenak, marrak, aipu markak.

Puntuazio marka horiek guztiak izan ditugu aztergai ikasleen euskal zein erdal lanetan. Jarraian emango dira marka bakoitzaren erabileraren inguruko xehetasunak: zein marka darabiltzaten maiztasun handiarekin eta zein ez; zertarako erabiltzen duten marka bakoitza; zein kasutan darabiltzaten ondo eta zeinetan oker; marka jakin baten ordezein erabiltzen duten haren lekuan...

Erabilera horiek guztiak lanetatik hartutako adibideekin irudikatuko dira. Ikusiko denez, adibideetan sarri xamar huts bat baino gehiago egin ohi du ikasleak, dela puntuazioaren ingurukoa, dela bestelakoa (ortografia, joskera, estiloa...). Aztergaiaren eremura mugatuta, puntuazioari dagozkion oharrak, gomendioak edo zuzenketak soilik egingo dira adibide horietan; parentesi zuzenen artean ([]) adieraziko dira. Bestalde, kontuan hartu behar da ikasleen testuetan marka bat baino gehiago agertzea izaten dela ohikoena; halakoetan, azterkizun den markari bakarrik erreparatuko zaio, gainerakoak –zuzen edo oker egon– alde batera utzita.

2.2. Marka logikoak

2.2.1. Makroegitura. Testuaren egitura goitik beherakoa

2.2.1.1. Testu amaiko puntua. Testua

Testua oinarrizko komunikazio unitatea da. Unitate horretan gai jakin bat garatzen da: hiztunak zerbait azaltzen, deskribatzen, argudiatzen edota eskatzen du. Gai orotariko hori azpigaietan antolatzen du (pasarteetan), eta hainbat baliabide erabiltzen ditu testu osoak koherentzia eta kohesioa izan ditzan. Oinarrizko unitate horri amaia emateko darabilgun marka da **azken puntua**.

Ikasle gehienek ez dute arazorik testuaren makroegitura osatzeko. Testu amaia ongi zehazten dute; testua “biribiltzen” saiatzen dira.

Dela testu-markatzaile birformulatzaile laburbiltzaileen⁹ bitartez (*marcadores textuales reformuladores recapitulativos*, Martín & Portalés (1999),

9. Euskal deizioa Esnalengandik (2008) hartu dugu.

Por lo tanto Martín eta Portolés-ek (1999) *reformuladores conectores consecutivos*-en artean sailkatzen dute, baina bistan da gure testuan duen eginkizuna ez dela gainerako markatzaile birformulatzaile laburbiltzaileen oso bestelakoa.

[...] en conclusión, en [sic]¹⁰ modo de conclusión, por lo tanto, para finalizar, para concluir, en definitiva...; bukatzeko, konklusio gisan, laburbilduz, honexekin guztiarekin...,

dela testuan zehar garatu duten ideia laburtzen dutelako azken pasartean (batean edo bitan, oro har), irakurleak badu modua jakiteko testuaren bukaera dela (1). Alegia, aztertuan ikus daiteke ikasleek, salbuespenak salbuespen, badutela testu amaiairen zentzua. Beste maila batzuetan (adierazpidean, pasarte barrengo puntuazioan...) bete-betean asmatzen ez duten ikasleek ere ongi barneratua dute nozio hori.

- (1) a. Laburbilduz, nire ustez, inmigrazioa eta kultura aniztasuna onak dira giza-kiarentzako, mentalki eta etikoki aberasten gaituelako. Beraz, hobe genuke jarrera “receptivo” bat hartu eta besteetaz ikastea, hainbeste kexu eta mezpetsu izatea baino. Baina bakoitzaren esku dago hau, eta bakoitzak nahi duen jarrera har dezake.
- b. En conclusión, si queremos un mundo con rebeldes, primero se deberían de educar bien y enseñarles a hacer las cosas bien. Porque “la rebeldía es conveniente” (l.7) si sus resultados son satisfactorios.
- c. Testuari buruzko iruzkinari amaiera eman behar diot. Horretara iristeko gauz txikiak ere kontuan hartu ditut. Hau da atera dudak konklusioa: bitzitan filosofoak beharrezkoak dira.
- d. Todos somos iguales pese a tener ideas distintas. En vez de separarnos nos tendríamos que juntar para crear una sociedad con menos errores. Siempre desde el respeto y el entendimiento.

Testua ongi “biribiltzen” asmatu ez duten adibide gutxi horietako bi dakartzagu. Lehenbizikoan (2a) ikasleak testu bukaera beharrik gabe luzatu du –aski zuen azken-aurreko pasartean amaitzea– beste pasarte bat erantsita eta era honetan, gainera, testua “itxi” gabe utzi du. Bigarreanean (2b), berriz, testu-azterketaren bukaerara iritsi da, baina irakurleari ez dio inolako laguntzarik eman horixe aditzera emateko.

- (2) a. En conclusión, somos seres morales porque somos libres, poder elegir implica poder hacerse cargo de lo elegido, es decir, hacerse responsable de las consecuencias, buenas o malas, y ser responsable de lo que decirles.

Kant afirma que la libertad hace posible la moralidad, es decir, que la libertad no se ve pero lo que si podemos ver es como los individuos actúan, justifican sus acciones y asumen las consecuencias.

10. [sic] bakarrik erabiliko dugu ezinbestekoa iruditzen zaigunean adibidea ulertzeko. Ikasleen era guztietako huts guztiak ez ditugu modu horretan markatuko.

Bestalde, *en modo de conclusión* dela eta, hauxe zehaztu beharrean gara: Ez dago adibide bat bera ere Real Academia Españolaren egungo espainolaren corpusean (Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [09.12.29an kontsultatua]), baina Interneteko bilatzaileetan badaude ikaslearen moduko adibideak.

- b. En este texto hay abundancia de perífrasis verbales (“parece ser”, “parece haber habido”...). El modo es el indicativo aunque hay un par de subjuntivos como (“puede que no sepamos”).

2.2.1.2. *Pasarte amaiko puntua. Pasartea*

Pasarteak unitate tematikoak dira, testuaren gai orokorra zatitzeko (azpi-gaiak bereizteko) erabiltzen ditugunak. Bata bestetik bereizteko eginkizuna du **pasarte amaiko puntuak**.

Unitate hau ere, oro har, ikasleek ongi bereganatua dutela dirudi. Hots, grafikoki pasarte batean bereizitakoa bada testu osoaren unitate tematikoa; bat dator pasartearen unitatearekin. Bestela esan, oso testu laburra edo galdera-erantzuna modukoa izan ezean, salbuespenen bat edo beste kenduta guk aztertuan ez dago pasartekako antolamendurik gabeko testurik. Beste kontu bat da pasarte grafikoan berezia eta informazio unitateak eskatzen duena bat ote datozen. Horixe aztertuko dugu orain.

- (3) a. Hasiera batean, mugikorrek dei egin eta mezua bidaltzeko bakarrik erabiltzen ziren. Denborarekin, mugikor berriak asmatu zituzten, aurrerapen gehiagorekin. Aurrerapen hauei esker, nahi dugun lekuan ibil gaitzke interneten edo musika entzuten.

Baina aurrerapen hauek, kalte ugari ekarri zizkien gizarteari. Gaur egun, gazte guztiak mugikorren menpe bizi dira. Asko, ezin dira bizi mugikorrik gabe, izan ere lagunei mezuak [bidali] edo dei egiteko beharra sentitzen dute eta.

- b. Estos personajes emblemáticos que marcan hitos en la historia son, obviamente, extraordinarios en el sentido de sus cualidades y su entrega a sus ideales.

Sin embargo, por muy apto que sea uno, no llegará muy lejos si no es secundado por la sociedad o, al menos, gran parte de ella. Al fin y al cabo, el líder necesita a quien liderar. Esto es algo curioso porque a veces está cantado que va a haber algún tipo de levantamiento, pero otras veces ocurre algo que es como la manida metáfora de la bola de nieve; empieza siendo minúscula pero va ganando peso y velocidad según avanza.

Goiko adibide txukunen ondoan, bada ikasle multzo bat pasartearen mugak eta testu-enuntziatuarenak ongi bereizten ez dituela eta, pasarte berean pasarte unitate bateko baino gehiagoko informazioa biltzen duena. Nahiz eta beti erraza ez izan testu osoa aurrean izan gabe auzi honetaz konturatzea, gure ikuspegiaren arabera, pasartekako antolamenduan huts egiten duten adibide batzuk ekarriko ditugu:

- (4) a. Materia ilunari buruz bi gauza pentsatzen dira. Teoria batek dio (fisikarien gehiengoak onartutakoa) materia iluna existitzen dela nahiz eta inoiz ez detektatua izan; teoria honi oinarria bat emateko, nolabait esateko, fisikari gehienek diote grabitazio unibertsalaren legea ez dela betetzen galaxia batzuetan eta, beraz, grabitazioaren lege unibertsala betearaz-

ten duen materia ikusezin bat existitzen dela, materia iluna. Horrez gain, fisikariek oinarritzko legeak betetzen ez dituzten fenomeno gehiago behatu dituzte unibetsoan, esaterako, energia iluna. Hori gutxi balitz, materia iluna galaxien % 95 inguru dela kalkulatu dute. §¹¹ Beste teoriak dio materia iluna ez dela existitzen, asmakizun bat dela neurketak eredu estandarren bidez azaldu ahal izateko. Esan beharra dago teoria hau fisikarien gutxiengoak onartzen duela. Fisikari multzo honek fisikarien gehiengoari leporatzen dio errealitatea fisikaren teoria orokorrera egokitu nahi dutela. Nahiz eta materia ilunaz baliatu gabe fisikari gutxiengoaren talde horrek fenomeno batzuk azaltzeko gai izan diren, ez dute emaitza biribilik lortu eta ezin diote eredu estandarri lehiarik egin.

Hor elkarren segidan eman dituen testu enuntziatuak bi pasartetan antolatuz gero, testuak argitasunean irabaziko zukeen: lehenean teoria batek dioena azaldu eta beste teoriak dioena hurrengorako utzi.

Hurrengo honetan ere lehen puntuak testu enuntziatua ez baina pasartea bereizi behar zuen: lehen pasarte lerro bakarrekoan gaia kokatu ondoren, hurrengo pasartean garatu behar zuen grebaren gorabehera.

- (4) b. El autor de éste [sic] texto nos quiere explicar la cosas que pasan [EN] esta sociedad. §Actualmente, las rebeliones como la huelga del 21 de mayo, se decía que era por la crisis y obligaban los “piquetes” a cerrar los establecimientos comerciales, pero con eso solo consiguen que la gente pierda el trabajo de todo un día, con lo cual, si lo que se quiere es hacer frente a la crisis, ¿por qué se hacen estas tonterías?

Hurrengo testuak ere makroegitura desorekatua du. Lehen pasartean gaia orokorki aurkezten du (informazio unitate bat) eta jarraian lehen adibidea ematen (beste unitate bat). Baina maila bereko unitatea den bigarren adibidea (ikasleak bigarren hau aipatzeko paralelismoa hautsi badu ere: ez du “otro ejemplo” edo antzekorik erabili) hurrengo pasartera eraman du.

Testua hobeto antolatuta legoke bi adibideak modu berean emanez gero; lehen adibidea beste pasarte batean bereiziz.

- (4) c. Aunque el perfil de rebelde es el de una persona que hace cualquier cosa por su causa sin importarle la ley ni las demás personas, los hay pacíficos incluso no violentos. §Un ejemplo es el de Mahatma Gandhi, ese hombre que logró la independencia de India. [...]

En segundo lugar tendríamos a Martin Luther King, un hombre que consiguió para la comunidad negra de América muchos derechos.

Beste batzuetan, pasarte bateko ideia erabat itxi gabe utzi eta hurrengo pasartearen hasieran paratzen dute, beste pasarte unitate bat izan beharko lukeena jarraian datorrela:

11. Marka hau erabiliko dugu pasartearen hasiera adierazteko (párrafo sarrera. <http://buscon.rae.es/drael/>) [10.01.13an kontsultatua].

- (4) d. [...] Al fin y al cabo esa renovación que debemos completar no deja de ser el camino.

El camino que llevamos recorriendo y el que seguiremos recorriendo siendo rebeldes o no. §Cada cual debe informarse y actuar en base a lo que aprende. El reto al que nos enfrentamos es el más complicado y desafortunadamente sólo tenemos una oportunidad, sólo tenemos una vida.

“Bidearen” ideia bukatu behar zuen aurreko pasartean eta ondorio modukoarentzako (“Cada cual...”) gorde testuko azken pasartea. Egin duen informazioaren banaketa eginda, azken-aurreko pasartea ez du ongi bukatu eta, gainera, testuaren amaiari indarra kendu dio.

Nolanahi dela ere, pasarte amaiko puntua bakarrik gogoan izatea ez da egokiena testuetan atzeman dugun erabileraren berri emateko. Hau da, informazio antolamenduan arazoak dituzten testuetan, askotan, antolamendu gabeziak pasarte unitatearen mugei ez ezik, pasartearen barrengo antolamenduari ere eragiten dio. Halakoetan oso zaila da pasarte bukaerako puntu soilari dagokiona aztertzea.

2.2.2. Mikroegitura. Testuaren egitura horizontala (ezker-eskuin)

2.2.2.1. Pasarte barrengo puntua. Testu enuntziatua

Arestian adierazi dugu pasartean gai jakin baten azpigairen bat garatzen dela, eta **pasarte amaiko puntuak** bereizten dituela testua osatzen duten pasarteak.

Testu enuntziatuaren eginkizuna bestelakoa da: pasartean garatutako azpigaiaren alderdiren bat azaltzen du. Pasartea osatzen duten unitate horiek bereizten dituen marka **pasarte barrengo puntua** da.

Esan daiteke pasarte barrengo puntua alborakuntza marka dela, eta horrexetan da desberdina pasarte amaiko puntuaren aldean. Izan ere, pasartearen gaia diskurtsoaren ardatz horizontalean garatzen da, eta pasarte barrengo puntuak adierazten dio irakurleari jarraian datorrenarekin idazleak gauza beraren inguruan hitz egiten segitzeko asmoa duela; bestela esanda, marka horrek pasartearen hasieran abian jarritako gaiaren jarraipena adierazten du. Haatik, pasartearen artean harremana goitik beherakoa da, eta pasarte bakoitzak azpigai desberdina azaltzen du (Figueras, 2001: 61).

Oro har, ikasleek ez dute arazorik izaten testu enuntziatu zentzudunak eratzeke; pasarteak osatzen duen informazio batasuneko ideia, datu, azpigaiak mugatzeko puntuaz baliatzeke.

- (5) a. Testu hau, “Ezagutza objetiboa” izeneko liburu baten zati bat da, Karl Popperrek idatzia. Bertan egiaz hitz egiten du eta baita gure funtsezko zereginaz. Idazlearen ustez, zientzia eta filosofiaren zeregina egia bilatzea da edo beste modu batera esanda, egia bilatzea litzateke, bizitzeko hel-

buruetako bat egia bilatzea delako eta gizaki guztiak egia bilatzen jarduten dugulako.

- b. Para cada persona la palabra rebeldía puede significar cosas diferentes. “El hecho de ser rebeldes es algo natural” a toda regla. Este aspecto crece en nosotros desde que nacemos y según pasan los años se hace de una forma o de otra. Yo creo que ser rebeldes es un aspecto muy importante pero tenemos que pensar muy bien [sic] las cosas antes de hacerlas.

Baina, aldizka badago irakurlearentzat ideien lotura bortxatu samarra duen pasarterik, pasarte barrengo puntua falta delako, edo, batez ere, puntuaren ordez beste marka batez adierazi direlako berez testu enuntziatuaren mailakoak diren ideiak.

- (6) a. Hau diogunean, idazlearekiko desadostasuna ikusten edo sortzen dugu, [PUNTUA BEHAR DU] gure ustez egia bilatzearen zeregina ez da zientzia eta filosofiaren esparruetara soilik mugatzen, denon zeregina da egia bilatzea [PUNTUA BEHAR DU] horregatik, gure ikuspuntutik, funtsezko zeregin hori, esparru guztien zeregina da.
- b. La libertad podría ser un compromiso personal, ya que, se ejerce en forma de elección. Por eso, cuando elegimos algo se nos exige que sea algo coherente, [PUNTUA BEHAR DU] por otra parte, podemos interpretar que algunos comportamientos son caprichosos porque no responden a las decisiones voluntariamente. De ahí Kant afirmó que la libertad es la condición de posibilidad de la moralidad.

Bistan da ikasle horiek pasarte berean lotu dituztela gai unitate bat baino gehiagoko ideiak. Pasarteok ez dira testuaren azpigai berezien arabeko unitateak; lerroaldi berean hainbat gai lantzen dituzte eta emaitza ideien nahas-masa da.

Maizago gertatzen da –ez maizegi, ordea– puntua beste markaren baten ordez erabiltzea, eta maizago oraindik puntua behar zuen lekuan beste markaren bat (koma batez ere) erabiltzea.

2.2.2.1.1. PUNTUA oker. Beste markaren baten ordez

a) Komaren ordez

Ikasleek askotan ez baina, aldizka, puntua darabilte koma behar lukeen lekuan. Komaren ordez puntua erabiltzean ikasleek adierazten dute etenen bat egin, egin behar dela badakitela, baina ez dute ongi neurtzen etenen neurria; ez dakite testu enuntziatuaren eta sintagmaren artekoa behar duen.

Pasarte barrengo puntuak irakurleari adierazten dio irakurri berri duena unitate sintaktiko, semantiko eta pragmatikoa dela, eta jarraian datorrena, halaber, beste unitate sintaktiko, semantiko eta pragmatiko bat dela, baina bestelako izaera duena. Unitate berri horrek badu aurrekoarekin lotura tema-

tikoa, baina dakarren informazioa ez dago aurrekoaren mende; hots, ez dago zertan interpretatu aurreko unitatearen azalpen edo iruzkin gisa.

Ikasleek oker eman dituzten adibideetan, hain zuzen, pasarte barrengo puntuaren ondoren datorrena aurrekoaren mendekoa da bete-betean, eta aurreko hori gabe ez da erabateko unitate sintaktiko, semantiko eta pragmatikoa. Horretantxe egin dute huts.

Mugak non ipini ez jakitearen adibide batzuk jasoko ditugu.

Ondoko adibidean erlatibozko perpausa bere aurrekaritik bakartuta ageri da puntua erabilita:

- (7) Hiztegian definitu badute ere niretzat ia ezinezkoa da; askatasuna kontzeptu bat baino gehiago, sentsazio eta jarrera bat baita. [KOMA BEHAR DU] Gutako bakoitzak ikuspuntu ezberdin batetik ikusten duena.

Gure interpretazioaren arabera, perpaus nagusiak aditzera ematen duen ideia osatzera dator hurrena (Nola saiatu aldatzen?) eta ez dago puntua erabiltzeko arrazoirik. Figuerasen (1999a) hitzez esanda, puntuaren aurrekoa eta ondokoa ez dira bi informazio unitate desberdin.

Erdal lanetan, era berean, esate baterako, *pero* konjuntzioaren aurretik, komaren ordeztu puntua darabilenik bada. Eta beste horrenbeste gertatzen da inoiz euskal lanetan, *baina* tartean dela.

RAEk (1999: 35) berariaz aipatzen du komaren erabilera hau:

- 5.7. También suele anteponerse una coma a una conjunción o locución conjuntiva que une las proposiciones de una oración compuesta, en los casos siguientes:
- a. En las proposiciones coordinadas adversativas introducidas por conjunciones como *pero*, *mas*, *aunque*, *sino*.

Baina horrek ez du esan nahi *peroren* (edo *bainaren*¹²) aurretik beti koma behar denik. Hona RAEren erabilera, arauaren orrialdetik bertatik hartua:

- 5.2.6. Cuando se invierte el orden regular de las partes de un enunciado, anteponiendo elementos que suelen ir pospuestos, se tiende a colocar una coma después del bloque anticipado. No es fácil establecer con exactitud los casos en que esta anteposición exige el uso de la coma. **Però** frecuentemente puede aplicarse esta norma práctica. (RAE, 1999: 35). (Letrakera lodia gurea).

12. Hona *bainaren* aurrean aldizka puntua behar izanaren euskal idazlan bateko adibide (bakana):

Bueno nahikoa da [PUNTUA BEHAR DU] baina esan nahi dudana hau da: ekintza baten ondorioz norbait gaizki sentiarazi ondoren, ez da nahikoa erantzukizuna hartzea.

Hona ikasleen adibideak. Oso gutxi dira, bai gaztelaniaz bai euskaraz.

- (8) a. Debemos hacer frente a las innovaciones con nuestros recursos. [KOMA HOBETO] Pero no impidiendo hacer cosas nuevas.
- b. Bestalde, askatasuna edukitzea ez da nahikoa eta erantzukizunarekin batera bizi beharra izaten dugu. [KOMA HOBETO] Baina nahiz eta guk pensatu bi kontzeptu hauek gaur egungo gizarteari dagokiela, aspaldidanik izan da horrela.

Perpau nagusiaren eta kausazko mendekoaren artean euskal lanetan erabilera okerraren adibideak badaude. Eten horrek irakurketa bortxatzen du. Itxura guztien arabera, ikaslearen gaitasun sintaktikoak zerikusia bide du.

- (9) Guzti hau, izugarriko aurrerapena da gizartearentzat. [KOMA BEHAR DU] Egunen batean, egia zer den deskubritzera iritsiko baita.

b) Puntu eta komaren orde

Oso adibide gutxi ikusi ditugu era honetakoak. Egia esan, batzuetan ez dago guztiz garbi puntua edo puntu eta koma behar duen.

- (10) Por ejemplo, los teléfonos móviles. [PUNTO ETA KOMA HOBETO?] Se les da mucho uso en nuestra vida cotidiana.

d) Bi puntuen orde

Hau ere oso-oso bakan gertatzen da.

- (11) Pero existe, como en todo, la otra cara. [BI PUNTUAK HOBETO] Ese grupillo de violentos y cegados chavales, que afortunadamente son minoría. Algunas rebeliones puede que no sean buenas. “Existe un tipo de rebelión desorientada” que consiste en poner bombas, atentar contra civiles y gente inocente. Los grupos terroristas hacen esto. [BI PUNTUAK HOBETO] Matan a personas que no tienen nada que ver con el tema. Es lo que pasó en Irlanda del norte en el Ulster.

Guztiarekin ere, oro har, puntua erabiltzeko oztopo handirik ez dute ikasleek. Behar denean, aski ongi erabiltzen dute. Testu enuntziatuaren izaera ongi barneratua bide dute.

2.2.2.2. Puntu eta koma. Testu klausula

Testu klausula batean informazio berria ematen denean, eta esanahiaren ikuspegitik aurrekoarekin lotura estua duenean, **puntu eta koma** erabiltzen da. Bi klausula horien arteko mendekotasuna ez da sintaktikoa –bakoitza sintaktikoki beregaina da–, pragmatiko-diskurtsiboa baizik. Alegia, puntu eta komaren eginkizuna da iragartzea ondoren datorren testu zatiak informazioa dakarrela aurrekoa osatzeko (azaldu, iruzkindu edota garatzeko).

Puntu eta koma erabiltzean, kontuan hartu ohi da esanahiaren hurbiltasunari dagokion irizpidea: idazlearen ustez bi testu zatik garatzen dituzten alderdi tematikoek oso lotura estua baldin dute, puntu eta koma da marka hautatua biak elkartzeko, eta ez pasarte barrengo puntua (Figueras, 2001: 69).

Ez euskaraz ez erdaraz, ez dute ikasle askok erabiltzen marka hau. Ez zaie erraz gertatzen, beharbada, komaren eta puntuaren arteko eta bi puntuen aski antzekoa den marka erabiltzea. Oker erabili baino areago, ez dute erabiltzen. Baina ikasleek ekoizten dituzten testuetako antolamenduak ere ez du ezinbestekoa egiten marka erabiltzea. Bestela esan, klausulakako antolamendurik ez dugu askotan atzeman eta, horrenbestez, puntu eta komarik ere ez.

Hona ezagutza faltaren ondorioa den marka ez erabiltzea behar denean.

- (12) a. Bueno [PUNTU ETA KOMA FALTA] nahikoa da baina esan nahi dudana hau da: ekintza baten ondorioz norbait gaizki sentiarazi ondoren, ez da nahikoa erantzukizuna hartzea.
- b. Aunque el perfil de rebelde es el de una persona que hace cualquier cosa por su causa sin importarle la ley ni las demás personas, los hay pacíficos [PUNTU ETA KOMA FALTA] incluso no violentos.

Gramatika eta estilo-liburuek puntu eta koma noiz erabili behar den zehazten dutenean, besteak beste, komaz bereizitako adibide-segida konplexuak aipatzen dituzte: halakoetan puntu eta komaz baliatzea gomendatzen dute (RAE, 1999: § 5.4.1., *Berria*, 2006: 37). Horixe falta du, hain zuzen, ondoko ikasleak (13):

- (13) Están presentes la función expresiva porque nos está dando su opinión, la función apelativa puesto que nos quiere hacer pensar y cambiar de opinión [PUNTU ETA KOMA FALTA] y también la función poética porque al final del texto hace una metáfora.

Hona, berriz, ongi erabili izanaren adibideak; hots, guztia informazio-osotasun moduan interpretatzeko, aurretik adierazitakoa osatzeko beharrezkoa den ildo bereko informazioa ematea puntu eta komaren ondoren.

- (14) a. Bigarrena Miguel izena duen mutiko batek kontatzen du; eta honek, esaten duen bezala gasolindegian lan egin ondoren trenetan zihoazen bidaiariei lapurreta egitera dedikatzen zen.
- b. Podríamos decir que la ética es lo que está bien y lo que está mal. Te dice cómo deberías actuar; es como la conciencia.

Batzuetan beste marka batzuk (puntua, bi puntuak, gutxitan; koma, gehienetan) darabiltzate puntu eta koma behar zuen lekuan (ik. marka horietako bakoitzaren gaineko atala).

2.2.2.2.1. PUNTU ETA KOMA oker. Beste markaren baten ordezt

a) Puntuaren ordezt

Oso adibide gutxi ikusi ditugu era honetakoak. Lehenean (15a), gainera, zalantza egin daiteke pasarte barrengo puntuaren eta puntu eta komaren artean. Bigarreanean (15b), berriz, pasarte barrengo puntuak beharko luke garbi (areago, pasarte amaiko puntua ere izan daiteke seguruenik):

- (15) a. Abestiari jarraituz, alde batetik, askatasun fisikoa dugu, hots, ama eta haurraren artean dagoen lotura fisikoa batetik, haurrak duen dependentzia; [PUNTUA HOBETO?] beste aldetik, askatasun psikikoa, adin batetik aurrera nahi dugun eran bizitzeko dugun askatasuna.
- b. Ondorio horiek lortu eta interpretatzeko, arrazonamendua erabiliko dugu beti; [PUNTUA BEHAR DU] arrazonamendua mota ezberdinetakoa izan daiteke.

b) Bi puntuen ordezt

Puntu eta komak ez du adierazten jarraian datorren testu zatia aurrekoan esanaren kausa, ondorio, iruzkin, azalpen... gisa interpretatu behar dugun. Aurreko eta ondoko klausulen artean dagokeen esanahi-harremana zehazteko ezinbestean diskurtsoaren markatzaileetara jo behar da.

Bi puntuek, aldiz, interpretazio hori ahalbidetzen dute. Ondoko adibideetan, esaterako, marka hori da egokia, jarraian azalpena ematen delako.

- (16) a. Esto es algo curioso porque a veces está cantado que va a haber algún tipo de levantamiento, pero otras veces ocurre algo que es como la manida metáfora de la bola de nieve; [BI PUNTUAK BEHAR DITU] empieza siendo minúscula pero va ganando peso y velocidad según avanza.
- b. Hoy en día nos situamos en un término medio de los dos; [BI PUNTUAK BEHAR DITU] ni somos responsables de todo lo que ocurre ni todo ha sido a causa del destino.

Esan bezala, oso ikasle gutxik darabilte puntu eta koma, eta ez beti behar bezala. Hona ikasle beraren pasarte labur batean bietako adibideak:

- (16) c. Por ejemplo, la revolución francesa con la que se logro [sic] la igualdad entre las escalas sociales; la revolución rusa con los Bolcheviques al mando para destronar al zar y poner un gobierno comunista. Hay claros ejemplos de lo que una rebelión puede hacer, [PUNTU ETA KOMA?, PUNTUA? HOBETO] son necesarias para que cambie el futuro.

Lehen puntu eta koma (*escalas sociales*;) ongi erabili du segida konplexuaren (Figueras, 2001: 90) adibidean, baina ez du asmatu hurrengo testu enuntziatuko testu klausulak lotzen: ideiak ez dira koma batek lotzeko moduko sintagmak, elkarren osagarri bai, baina beregainak diren bi klausula (iraultzek egin dezaketena eta iraultzak beharrezkoak direla) baizik.

Guztiarekin ere, bi puntuen eta puntu eta komaren arteko aldeak ez dirudi oso samurra ikasleentzat.

d) Komaren orde

Oso gutxitan ikusi dugu halako aldaketarik. Gainera, batzuetan guk ere ez daukagu guztiz garbi koma den markarik egokiena (17a) adibideko ideien arteko lotura adierazteko.

- (17) a. Hartu beharreko hainbat erabakiren aurrean ideiak garbi izateak, gure benetako helburuak zehazten lagunduko digu; [KOMA HOBETO?] eta gure helburuak zeintzuk diren jakiteak, zentzua emango diote bizitzari.
- b. Sí, claro que somos libres, somos libres para tomar nuestras propias decisiones, pequeñas cosas que nos definen y nos describen; [KOMA BEHAR DU] pero al mismo tiempo estamos limitados, condicionados.

Hurrengo adibideetan aldrebestuta daude koma eta puntu eta koma markak:

- (17) c. La capacidad de ejercer el derecho político en una ciudadanía o ámbito político, [PUNTU ETA KOMA BEHAR DU] por ejemplo; [KOMA BEHAR DU] derecho a voto.
- d. Poder elegir también implica poder hacerse cargo de lo elegido, [PUNTU ETA KOMA BEHAR DU] es decir; [KOMA BEHAR DU] hacerse responsable de la consecuencias, buenas o malas, y ser responsable de lo que decides.

Baina, esan bezala, gehienek ez dute erabiltzen ez aukerakoa denean, ezta beharrezkoa denean ere:

- (18) Bueno [PUNTU ETA KOMA FALTA] nahikoa da baina esan nahi dudana hau da: ekintza baten ondorioz norbait gaizki sentiarazi ondoren, ez da nahikoa erantzukizuna hartzea.

2.2.2.3. Bi puntuak. *Perpaus unitatea*

Real Academia Españolak (RAE, 1999: § 5.3.) bereizten dituen bi puntuen zortzi erabileretatik, hauek darabiltzate batez ere ikasleek: adibide segidak abiarazteko, aipuetan, inoren esanak hitzez hitz emateko, elementu kataforikoen ondoren, eta kausa, ondorio, laburpen edota azalpenen bat adierazi nahi denean. Horien adibideak jasoko ditugu behean.

Euskal bibliografian ere, *Berriak* (2006: 38) hauexek zehazten ditu: azalpena, kausa, ondorioa edo aurrekoaren laburpen modukoa sartzeko; enumerazioak ireki edo ixteko; etsenplu modukoak sartzeko; aipuak eta adierazpenak txeratzeko; kataforarekin batean, eta ordua zenbakiz adierazteko.

Zubimendik (2004: 49,50) ortotipografiari eskainitako lanean marka hau berriaz aipatzen du. Baina bi puntuen ondokoa letra xehez edo larriz idatzi behar den finkatzea du helburu eta ez du zehazten zein den marka hauen eginkizuna.

Bestalde, gisa batean lehia dabilzan eta/edo nahasbidera eramaten duten bi marken arteko aldeak argitzea ere komeni da.

Gorago aztergai izan dugun puntu eta komaren aldean, **bi puntuen** egin-kizuna bestelakoa da. Figuerasen ustez (1999), puntu eta komak bi testu klausula bereizten ditu, baina biak maila berekoak dira eta elkarren mendekoak dira semantikoki. Bi puntuek, aldiz, testu klausulatik beheragoko unitatea bereizten dute; hots, bi puntuek klausula baten barruko perpaus unitateak bereizten dituzte. Gainera, marka horren ondoren datorrena, informazioaren ikuspegitik, aurrekoaren mendekoa da: aurreko unitatean esanaren alderdiren bat garatzen duela esan daiteke (esanaren birformulazioa, kausa, azalpena, argitzea, laburtzea...), eta beti ematen duela ezinbesteko informazioa hartan emandako informazioa osatzeko (Figueras, 2001: 83 eta 88).

Bi puntuen ondokoak ezinbestekoa duenez aurretik esana gogoan hartzea –diskurtsoaren ikuspegitik haren mendekoa baita–, erraz azal daitezke goian paratu ditugun marka horien oinarriko erabilerak: enumerazioak, aipua, adibideak... Horrela, gehienek darabiltzate adibide segidei hasiera emateko (19) eta aipuetan, inoren esanak hitzez hitz emateko (20), baina ez beti, beherago zehaztuko dugun bezala.

- (19) a. Esan nahi dut emakumeak berari mesede egiteko behar dituela: arropa garbitzeko, etxeko lanak egiteko, janaria prestatzeko...
- b. La mayoría de ellas han sido sangrientas: la revolución francesa y su famosa guillotina, la de los bolcheviques que no dejo [sic] en pie un miembro de la familia del zar...
- (20) a. Askotan entzuten dugun bezala: “En la variedad está el gusto”, eta guztiz egia da.
- b. Kant: “LA LIBERTAD es la condición de posibilidad de la moralidad”.

Maiz aski (beti ez), euskal testuetan batez ere, bi puntuen aurretik elementu kataforikoren bat erabiltzeko joera dute ikasleek: *hau*, *hauetako bi*, *honela*, *hurrengo*... Alegia, askotan ez badarabilte ere, ez dirudi arazo handirik dutenik bi puntuak behar bezala erabiltzeko. Adierazgarria da adierazpidean arazo larriak dituen ikasle berak ez duela huts egiten puntuazio marka hau erabiltzean.

- (21) a. Horrelakoetan **hauetako** bi aukeratu behar da [sic]: ezer ez egin eta atzera bota edo egin, baina egitean ondorioa onartu behar dugu.
- b. Bestalde, kultura berriekiko interesa eta errespetuzko jarrera erakutsi behar dugu, baina **hauek** dira jarrerarik esanguratsuenak kultura desberdinei dagokionez:

Etnozentrismoa: gurea ez den kultura ukatu egiten dugu, horretarako xenofobia (kultura ezberdinekiko gorrotoa), apogeo (behartsuekiko gorrotoa) eta abar edukiz.

Erlatibismoa: jarrera neutroa duela esan dezakegu, balioak kultura bakoitzarekiko baloratu behar dela defenditzen bait du.

Unibertsaltasuna: beste kulturekiko kuriositate eta ezagutza nahia erakusten du, beti jarrera errespetagarri batetaz.

Aurretik baieztatukoaren “mendeko” zehaztapenatarako (21b) adibideak balio dezake kasu hau ere irudikatzeko. Hartan Etnozentrismoa, Erlatibismoa eta Unibertsaltasuna terminoen inguruko azalpenak ematen dira bi puntuen ondoren.

- (22) Hay dos tipos de rebeliones: las que se hacen por necesidad y las que se hacen con desgana. Las primeras son las que se hacen con fuerza por las condiciones en las que están para dar un vuelco a su vida a mejor. Las segundas son la que se hacen por “tonterías” (l.10) o simplemente las que no tienen un objetivo fijo.

Askotxotan faltan ematen dira bi puntuok ikasleen lanetan. Esate baterako, adibideen aurretik (23a), inoren hitzak jaso baino lehen (b):

- (23) a. Baina bi eratako garraioak daude [BI PUNTUAK FALTA] batzuk kutsatzen dutenak eta beste batzuk ez dutenak kutsatzen.
- b. También opino igual que el escritor, [BI PUNTUAK HOBETO] “vivimos en un mundo donde los avances de la técnica se combinan con una serie de actuaciones injustas” (l. 1-2).

Edo ezkerreko proposizioa osatzen duen beste bat testuratzeko:

- (23) c. La función principal de este texto es la expresiva, porque da su opinión sobre los medios [BI PUNTUAK FALTA] una visión negativa sobre los medios que hoy en día nos rodean.

Oso gutxitan ikusi dugu beste marka baten ordeaz bi puntuak erabili dituztela ikasleek:

- (24) Oso interesgarria da lendaria nazi-nazia den izaera bat izatea: juduak gorrotatzea, Hitler maitatzea... eta gero, bera izatea odolez, bere izaeraren kontrako zerbait. Nola asumitzen duen eta bere azkeneko izaera: [PUNTUA EDO PUNTU ETA KOMA HOBETO?] pertsona ona eta ausarta izatea asko gustatu zait.

Azkenik, bada ikaslerik zerrenda batean definigaiaren ondoren bi puntuen ordeaz matematiketako berdintasunaren marka darabilenik. Real Academia Españolak bi puntuen matematiketako erabilera jasotzen du, baina ez du ortografia markaren artekotzat hartzen =.

- (25) -LIBERTAD POLÍTICA= La capacidad de ejercer [...]
-LIBERTAD DE PENSAMIENTO= La capacidad o posibilidad [...]
-LIBERTAD CIVIL= [...]

2.2.2.4. *Koma. Sintagma*

Testua osatzen duten unitate txikiak bereizteko erabiltzen dugu **koma**. Unitate txiki horiek “periferikoak” edo “zirkunstantzialak” dira; alegia, komak bereizten dituen sintagma unitateak ez dira subjektu-predikatuek osatzen duten perpausaren oinarriko gunearen elementuak. Horregatik esan daiteke inguruko unitateak edota periferikoak direla (Figueras, 2001: 110h).

Seguruenik marka guztietatik hauxe da konplexuena eta erabilera ugariena aitortzen zaizkiona. Ikasleen lanetan ere maizenik ikus daitekeen marka da eta baita behar denean gehienetan falta dena ere.

Marka honen badaezpadako erabileren berri eman aurretik, ekar ditzagun ongi erabiliaren bi adibide:

- (26) a. Ez dut esan nahi ezagutzek ez dutela balio, baizik horiek erabiltzeko moduan dagoela. Hau da, ditugun ezagupenak pilatzen joaten bagara, mendi bat eginez, ez dugu objektibo zehatz batekin aplikatzen eta bere baliagarritasuna ez da berdina. Hori bai, ezagutzak oinarrikoak dira, horietatik hasten bailara lanean, gure baliabideak direlako, hortan mugatzen delako lana.
- b. El autor de este artículo opina y afirma que en una sociedad son necesarios los rebeldes. Yo pienso igual. ¿Si no, quién sería capaz de traer mejoras y cambiar? Gracias a estos personajes vamos dando grandes avances y, cómo no, grandes soluciones a los problemas de todo tipo, pero generalmente problemas que afectan a una sociedad en su totalidad o un simple grupo, como puede ser una clase.

Baina, esan bezala, ugaritasunak argitzen du, beharbada, puntuazioan egiten diren huts gehienak koma oker erabiltzearen ondorio izatea. Huts horiek hiru mota hauetan bil daitezke: koma okerreko lekuan ipintzea, koma sobran egotea, koma falta izatea.

Bibliografian eginkizun asko (RAE, Moliner, Benito Lobo (1992) hogeitamar bai; Berriak ere (2006: 38-40) hainbat aipatzen ditu) bizkarreratzen dizkiote marka honi, baina funtsean, erabilera nagusi hauek bereizten dituzte ikertzaile gehienek: desanbiguatzeko, aditzaren elipsia adierazteko, emendioa adierazteko, perpaus elementu baten hurrenkera-aldaketa adierazteko, tartekiak mugatzeko. Gure deskripzioan ikasleen erabilera isplitatzen ahaleginduko gara.

2.2.2.4.1. *KOMA egoki noiz darabilte*

Ondoko eginkizun hauetarako darabilte ikasleek batez ere koma: elipsirako (27), emendiozko harremana adierazteko (28), hurrenkera-aldaketa adierazteko, batez ere lokailuren bat tartean denean (29), tarkekiak bereizteko (koma bakarria nahiz koma pareta erabilita) (30). Azken hauen artean, aposizioa mugatzea (31), enuntziatioaren osagarria (*como...; ... bezala*) mugatzea (32), perpaus mailako adberbioa bakartzea (33), aldeztu aurretik aipatua

berreskuratzeko adierazpideen ondoren (*expresiones tematizadoras*, Figueras, 2001: 97) edo, Berriaren modura esanez, mintzagaia markatzea¹³ (34); eta testu-markatzaileak mugatzeko (35) eta perpaus elkartuetako proposizioak bakartzeko (RAE, 1999: § 5.2.7.).

- (27) a. Alde batetik, askatasun fisikoa dugu [...] beste aldetik, askatasun psikikoa.
- b. Un rebelde de verdad tiene que tener algo especial, algo que atraiga a las masas a su causa.
- (28) a. Jakinduria ondorioetan ez ezartzean datza, bada, ekintza horiek, gogoak, haserreak, beldurrak edota itxaropenak ez dezaten gure animoa eta jokatzeko era aldatu.
- b. Dado que aún hoy en día desgraciadamente sigue habiendo opresión, desigualdad, injusticia y muchos otros factores negativos en esta sociedad, estoy totalmente de acuerdo en que “necesitamos rebeldes en el siglo XXI” (l. 8).
- (29) a. Esaldi hau, ordea, ongi ulertu behar da.
- b. Después los enumera y los expone para, a continuación, desarrollar la argumentación y justificar su tesis, antes dicha.
- (30) a. Eta beste kasu bat da, norbaitek, Jainkoak kasu honetan, dena jakitea.
- b. En todo grupo de personas civilizadas existe, al menos, un rebelde.
- (31) a. Lehen aipatu dudan detailea, nire desadostasun pixkat azaldu dezakeena, bizitzako errealitatean dauden beste aspektuak dira.
- b. De ahí la idea de que nosotros, los rebeldes, tenemos que dejar las chorradas [sic] de un lado.
- (32) a. Gizakia bukagabea da, San Agustinek esan zuen bezala, “beti zerbait berriren gose dagoen animalia da gizakia”.
- b. Como bien dice el texto, vivimos en una sociedad compleja y difícil de convivir.
- (33) Actualmente, las rebeliones como la huelga del día 21 de mayo, se decía que era [...].
- (34) a. Sinesgarritasunari dagokionez, zaharra edo berri izateak eragina badu, baina hori ez da dena [...].

13. Mintzagaia izaten dira, esaterako: *-ri dagokionez*, *-ri doakionez*, *horri buruz*, *-ren ustez*, *-ren iritziz*, *-ren irudiko*... Horrelakoak beti komarekin idazten dira, non eta ez diren mendeko baten parte. (Berria, 2006: 39).

- b. En cuanto a las funciones del lenguaje, están presentes la función expresiva, porque nos está dando su opinión, la función apelativa puesto que nos quiere hacer pensar y cambiar de opinión. [...]
- (35) a. Hala eta guztiz ere, bakoitzak bere “egiar buruzko interpretazio abstraktuekin” ere bizi gaitzkeela iruditzen zaigu.
- b. Es más, este tipo de rebeldía nos conduciría al caos y al desorden. Por otro lado, tenemos otra rebelión que tampoco está desarrollada en su ser.
- (36) a. Teoriak egi demostrableak dira, baina ez dira beti ebidenteak izan.
- b. Los avances tecnológicos intentan mejorar el modo de vida del ciudadano, pero no todo es la tecnología.

Arestiko kasuen ondoren, beharrezkoa denean, konjuntzioa, juntagailua eta koma ongi konbinatzen badakite ikasle batzuek:

- (37) a. Askok uste dugu askatasuna gauza garrantzitsua dela, eta egia da, garrantzitsua da.
- b. Con estas ideas debemos “renovar o realizar” (l. 19) nuestros sueños y [sic] ideas, y los tenemos que mostrar al mundo.

2.2.2.4.2. *Koma falta*

Deigarria egiten da beharrezko komak falta direla ia lan guztietan –bai euskaraz bai gaztelaniaz egindakoetan–, baina horrek ez du esan nahi ongi erabiltzen ez dakitenik. Ikasle berak testu berean orain ongi eta gero oker erabil dezake marka hori.

Hauexek ikusi ditugun gabeziak: askotxotan, testu-markatzaileak mugatzeko (38).

- (38) a. Hau da, berak gaizki dagoela pentsatzen badu, eta [KOMA FALTA] hala ere [KOMA FALTA] egiten badu, ba orduan bai, errudun iruditzen zait.
- b. Por supuesto [KOMA FALTA] esto no hace más que reforzar la idea de que somos libres.

Lokailua bakartzeko batzuetan koma falta izaten da. Gainea, gerta daiteke ikasle berak lokailu bera modu berean beti ez erabilzea. Hurrengoa adibide garbia da:

- (39) Baina horrek ez du esan nahi zuk zeuk momentu jakin batean egin duzun aukeraketan parte hartu duenik; **hots**, gure ekintzak, guk hautatutakoak dira, izan ere, “askeak” garenez gero, **hots** [KOMA FALTA] edozein momentutan, edozein egoeratan aukera bat baino gehiago izan ohi dugu.

Tartekiak mugatzeko ere batzuetan ez dute erabiltzen koma beharrezkoa. Egia esan, tartekiak mugatzeko bitarteko bakarra ez da koma. Testugilearen

diskurtsoan beste maila bateko bat txertatu behar den unetik, komak ez ezik, diskurtso txertatua mugatzeko, marrak eta parentesiak ere baliabide grafiko egokiak dira¹⁴.

Diskurtsoa txertatu dela adierazteko markon arteko aldeez dagoen literatura aski bat dator lehen diskurtsoko zenbaterainoko ataltzat, lehen diskurtsoko mendekotzat jo daitekeen edo ez irizpide hartuta, honen gisako mailakatzean: komak → marrak → parentesiak (→ § 3.2.2.1). Auzi horretan sartu gabe ere, eta guztiarekin ere, hemen jaso nahi duguna da ikasleak ez duela tartekia mugatzeko beharrezkoa zen bitarteko grafikorik erabili.

Bestalde, seguruenik euskal lanetan (40a) parentesi artean bakartu duten informazioa, batzuetan behintzat, koma artean emateko debekurik ez legoke.

- (40) a. Eta beste batzuen (gizarte liderren) ardura dela pentsa dezakegu.
b. Pero la verdad es que [KOMA FALTA] pensándolo bien [KOMA FALTA] se puede asociar a ambos polos.

Koma baten faltak (puntuación laxa) desoreka sor dezake: tartekiaren aurretik ez jartzeak sortzen du desoreka. Ez dugu aurkitu tartekiaren aurretik bai, baina ondoren komarik ez izatea.

- (41) a. Baina [KOMA FALTA] egia esan, erantzukizun horrek beldurtu egiten gaitue-
nez ez gara guztiz aske.
b. No hacer nada o [KOMA FALTA] lo que es peor, dejar las cosas peor de lo que estaban.

Tartekien arteko kasu berezia da aposizioena (42), koma faltak baitakar aposizioa behar bezala ez mugarritzea. Aposizioak direla eta, eskuineko koma da eskas, bai euskal bai erdal lanetan. Enuntziazioaren osagarria mugatzeko (43), alde aurretik aipatua berreskuratzeko adierazpideen ondoren (44). Alegia, nire ustez, nire iritziz, noski, zoritxarrez eta antzeko testu-antolatzaile eta esatariaren iruzkingileak bakartu gabe darabiltzate ikasleek, aldizka. Euskal testuetan, maiztxo (45).

- (42) a. Askatasunak, denon ahotan dabilen hitz horrek [KOMA FALTA] historian zehar eta gaur egun ere zenbait iskanbila sortzen ditu.
b. La autora, Rosa Montero [KOMA FALTA] habla sobre los medios de comunicación y [DE] como [sic] utilizan su influencia mediática.
(43) Debemos estar preparados mentalmente y [KOMA FALTA] como el autor dice, ese periodo.

14. Ikus, adibidez, gaztelaniazko testu corpus zabal bateko juntadurako eta emendatzeko tartekien aukera grafikoaren adibideak (Fuente González, 2005, 2006).

- (44) a. Respecto a la naturaleza [KOMA FALTA] encontramos algunos atributivos, por ejemplo: es está.
- b. En cuanto a la forma de elocución [KOMA FALTA] yo diría que es una exposición argumentativa.
- (45) a. Nire ustez [KOMA FALTA] oso adibide ona da ikusteko erredunak izan garela bai baino gure ekintzen ondorioak ez genekizkienez ulertzina da guri culpa botatzea.
- b. Pero existe, como en todo, la otra cara. Ese grupillo de violentos y cegados chavales, que [KOMA FALTA] afortunadamente [KOMA FALTA] son minoría.

lido berean, perpaus koordinatu eta mendekoak ez dituzte beti behar denean nagusitik koma bidez bakartzen.

Bi hizkuntzetan falta dira komak perpaus nagusiaren eta mendekoaren edo/eta perpaus juntatuen artean¹⁵. Esate baterako, baldintzako, denborazko, kausazko... perpausak bakartzeko (46), kontzesio perpausak (47), aurkaritzakoak (48).

Deigarria da ikasleek hainbestetan darabiltzaten *ya que* eta, batez ere, *peroren* (erdal lanetan) eta euskal lanetan *bainaren* aurretik askotan falta izatea beharrezkoa zen koma.

- (46) a. Hau ez badugu egiten [KOMA FALTA] gure bizitza osoa ezkututzen pasatzen dugu, edo gutxienez gure barruan informazio edo dena delako zerbait gordetzen.
- b. Esaldi hau, ordea, ondo ulertu behar da [KOMA FALTA] zeren eta erantzukizuna onartu behar da baina egiten dugun guztiari buruzko erantzukizuna.
- c. También habría que comentar que no todas nuestras acciones son libres [KOMA FALTA] ya que nos pueden obligar a hacerlas [KOMA FALTA] aunque siempre tendremos la posibilidad de negarnos [KOMA FALTA] pero [KOMA FALTA] claro, las represalias pueden ser severas.
- (47) a. Baina [KOMA FALTA] nahiz eta guk pentsatu bi kontzeptu hauek gaur egungo gizarteari dagokiela, aspaldidanik izan dira horrela.
- b. También habría que comentar que no todas nuestras acciones son libres ya que nos pueden obligar a hacerlas [KOMA FALTA] aunque siempre tendremos la posibilidad de negarnos pero claro, las represalias pueden ser severas.
- (48) a. Nire ustez, ez beti [KOMA FALTA] baina gehienetan gutxienez [KOMA FALTA] bete egiten da.

15. Lehen jaso dugu Real Academia Españolak berariaz jasotzen duela (1999 § 5.2.7.) komak jarri beharra konjuntzioen aurretik perpaus elkartuetan (*pero/ sino/ aunque/ puesto que/ porque/ por/ ya que*).

- b. Pero no impidiendo hacer cosas nuevas [KOMA FALTA] sino intentando entenderlas y darles utilidad en nuestra vida diaria.

Y konjuntzioaren, eta juntagailuaren aurretik ere beharrezkoa izan daiteke koma. Beharrezkotzat jotzen dute (RAE, 1999: § 5.2.2.; Figueras, 2001: 91) koma erabiltzea, segida konplexuetan ez ezik, konjuntzioaren aurreko eta ondoko proposizioak subjektu desberdinekoak, nahiz bigarren proposizioa ares-tiko elementu baten uztarkidea ez baizik proposizio osoarena ere bada.

- (49) a. Durrutiren hurrengoa zela esan ziotenean bere aginduetara dagoela esaten dio [KOMA FALTA] eta bere begikoa izaten ahalegintzen da handik aurrera.
- b. En cuanto al registro, es culto, tiene una sintaxis elaborada, hay oraciones tanto cortas como largas [KOMA FALTA] y el léxico, pese a ser elaborado, por ejemplo: axioma, magnitud, atrocidades... (cultismos), es de fácil comprensión.

Koma ezak bezalaxe, komaren gehiegiak ere irakurleari interpretazio-lana oztopa diezaioke. Gehiegi horren ondorioa izan daiteke estilo "etena"¹⁶ delakoa: lokailu, menderagailu, juntagailu, puntu eta beste ideiak lotzeko baliabideen orde, koma da bitarteko bakarra.

En lugar de construir un período discursivo sintácticamente complejo (con conjunciones de subordinación, marcadores del discurso, etc. que permiten explicitar las relaciones semánticas y pragmáticas que vinculan un segmento al siguiente), el autor de (31) ha optado por ir «pegando» frases independientes entre sí por medio de comas. Probablemente, lo que sucede es que el emisor de (31) percibe el límite entre estos segmentos, pero los incluye en el mismo enunciado textual para indicar al lector que desarrollan la misma idea (Figueras, 2001: 64-65).

Idazteko modu honen erakusgarriak badaude ikasleen lanetan (50):

- (50) a. Hau diogunean, idazlearekiko desadostasuna ikusten edo sortzen dugu, gure ustez egia bilatzearen zeregina ez da zientzia eta filosofiaren esparruetara soilik mugatzen, denon zeregina da egia bilatzea horregatik, gure ikuspuntutik, funtsezko zeregin hori, esparru guztien zeregina da.
- b. El autor de éste [sic] texto nos quiere explicar la cosas que pasan [EN] esta sociedad. Actualmente, las rebeliones como la huelga del 21 de mayo, se decía que era por la crisis y obligaban los "piquetes" a cerrar los establecimientos comerciales, pero con eso solo consiguen que la gente pierda el trabajo de todo un día. Con lo cual, si lo que se quiere es hacer frente a la crisis, ¿por qué se hacen estas tonterías?

2.2.2.4.3. Komak sobran

Koma gehienetan darabilten marka izanik, huts gehienak ere marka horren erabilera egiten dituztela esana dago.

16. *Estilo segmentado*, Serafini (1992) (apud Figueras, 2001: 63hh).

RAEk (1999 § 5.2.12.) okerreko erabileran bakar-bakarrik aipatzen du subjektuaren eta predikatuaren artekoa. Figuerasek (2001: 88), horrez gain, hurrenkera markatu gabeko aditzaren eta bere osagarri “sendoen” (zuzena, zeharkakoa eta preposizionala; atributua eta aditzak eskatutako predikatibo) artekoa ere aipatzen du. Berriak (2006: 40-41), berriz, halakoetako galarazten du: subjektuaren eta aditzaren artean (bestelako arrazoirik izan ezean), galdegaiaren eta aditzaren artean, mendeko perpausaren barrenean (ez beti, baina bai askotan).

Bai euskal lanetan, bai erdaraz egindakoetan badaude arau hau urratzen duten adibideak, baina proportzioa erabat makurtzen da euskaraz idatzitakoetara; hots, askoz ere adibide gehiago ikusi ditugu euskal lanetan erdal lanetan baino; hobeto esan, erdal lanetan apenas atera zaizkigun bidera arauaren kontrako adibiderik (51c, 52b).

Perpaus Nagusiaren eta adierazpen perpaus osagarriaren artean (51), subjektuaren eta predikatuaren artean (52), sintagma etenda (53), *bainaren* ondoren (54), *Zerenen* ondoren (55), *Etaren* aurretik eta atzetik (56a).

Berriz ere esan beharrean gara litekeena dela goiko koma askotxoren argibidea prosodian eta hizkuntzaren egitura berean egotea.

- (51) a. Egia da, [KOMA SOBRAN] askotan egindako gauzek zirkunstantzia batuen ondorioz kulpak pixka bat difuminatzea edo zirkunstantzia horiek gure ekintzetan interferitzea, baina ezingo dute inoiz kulpua guztia guztiz ezabatu.
- b. Badakigulako, [KOMA SOBRAN] erantzukizunak hartzea ez dela erraza izaten.
- c. También hay que destacar, [KOMA SOBRAN] que los seres humanos disponemos de distintas libertades, entre las más importantes:
- (52) a. Honek, [KOMA SOBRAN] erantzukizuna eta patuaren arteko lotura ez dela oso estua pentsatzera eraman nau.
- b. Porque la autora, [KOMA SOBRAN] expresa su opinión sobre un tema y luego da argumentos e información sobre el tema.
- (53) Orduan, [KOMA SOBRAN] datozti [sic] bestearekiko damua eta barkamena eskatzeko beharra, gaizki sentitzen garelako.
- (54) Baina, [KOMA SOBRAN] jakinduria ondorioetan ez ezartzean datza, bada, ekintza horiek, gogoak, haserreak, beldurrak edota itxaropenak ez dezaten gure animoa eta jokatzeko era aldatu.
- (55) Faktore hau oso inportantea da bizitzan zehar, zeren, [KOMA SOBRAN] askotan erabili beharko den gauza da.
- (56) a. Bestalde, besteen balioak ezagutzea egokia dela pentsatzen dut, beraiekin gureak hobetu ditzakegulako, [KOMA SOBRAN] eta, [KOMA SOBRAN] jakintza handia ekarri dezaketelako.

Azken koma horien atzean entonazioaren arrastoa ez ote dagoen pentsa daiteke: ahoz pausa non, koma han.

Komak sobran daude baita ere (RAE, 1999: § 5.2.2.), beste arrazoirik ezean, juntaturako konjuntzioaren aurretik (56b), lokuzio konjuntiboaren ondoren (56c). Ez dituzte ikasleek halakoak maiz egiten.

- (56) b. Toda acción libre, [KOMA SOBRAN] y voluntaria conlleva la responsabilidad del que la realiza, este [sic] bien o este [sic] mal.
- c. La libertad podría ser un compromiso personal, ya que, [KOMA SOBRAN] se ejerce en forma de elección.

2.2.2.4.4. KOMA oker. Beste markaren baten ordezt

a) Puntuaren ordezt

Ondoren beste testu enuntziatu bat dator, ez informazio unitate bereko beste testu klausula bat.

- (57) a. Bakoitzak bere biziaren bideak aukeratzen ditu, [PUNTUA BEHAR DU] ez dut uste denek bide iluna dugunik.
- b. No se actúa a favor del individuo, sino de la sociedad, [PUNTUA HOBETO] por lo tanto el compromiso es fundamental y no se puede tirar la toalla hasta lograrlo.

b) Puntu eta komaren ordezt

Askotxotan egiten dute komaren aukera ideien arteko antolamenduak puntu eta koma eskatzen duenean. Arestian aipatzen genuen puntu eta koma erabiltzeko zailtasuna dago honen atzean.

- (58) a. Nahiago izaten dugu erantzukizun horiek norberak hartu beharrean, besteek hartzea, [PUNTU ETA KOMA HOBETO] hots, ihes egiten dugu erabakietatik eta erosoena egiten saiatzen gara.
- b. El simple hecho de no hacer nada, ya es una elección. En nuestro abanico de posibilidades siempre escogemos una, [PUNTU ETA KOMA BEHAR DU] es imposible no hacerlo.

Hurren koma pareko bigarrena datorrenean, testu-markatzailearen hasiera mugatzeko, ezkerreko muga, puntu eta komaz egiten bada hobeto dago.

- (59) a. Baina beti dira akatsak eta akats horietatik ikasten dugu, [PUNTU ETA KOMA HOBETO] beraz, esan dezakegu, akatsak beharrezkoak direla.
- b. La ética estudia el grado en que los humanos somos libres, [PUNTU ETA KOMA HOBETO] es decir, la condición de libertad de los humanos.

d) Bi puntuen ordeiz

- (60) a. Geure aukeren atzealdean, gauzak bideratzen, beste zerbait dagoela diote, [BI PUNTUAK HOBETO] Jainkoa.
- b. También opino igual que el escritor, [BI PUNTUAK HOBETO] “vivimos en un mundo donde los avances de la técnica se combinan con una serie de actuaciones injustas” (l. 1-2).

2.3. Bigarren mailako markak

Arestian esan bezala (§ 3.0.), marka hauen eginkizuna ez da testuen oinarrizko unitateak bereiztea, haien osagarri izatea baizik. Markon bitartez testugileak bere aztarnak uzten ditu testuan: bai dioenaz (*dictum*) duen jarrera, modalitatea (*modus*) adierazita, bai testuan beste diskurtso bat xertatuta.

Esatariaren modalitatearen adierazleak direnez gero, espero izatekoa da, testu akademikoen ezaugarriak direla eta, ikasleek bere idazlanetan modalitatea adierazteko markak askotan ez erabiltzea eta, erabiltzekotan ere, gutxienak harridura markak izatea.

Ilido beretik, bigarren diskurtsoa xertatzeko markak direla eta, aldea ere egon daiteke alde batetik, testugintzan aparteko espezializatorik eskatzen ez duten aipu marka eta parentesien erabileraren eta, bestetik, testu-antolamenduaren eta testu-edizioaren arauen ezaupide sakonagoa eskatzen duten parentesi zuzen eta marren artean.

Horren berri ematen ahaleginduko gara.

2.3.1. Modalitatearen adierazleak

2.3.1.1. Galdera markak

Irakurleari (irakasleari) ikasleek ematen dizkioten jarraibideen ikuspegitik, marka hauen erabileran bi alderdi kontuan hartzea beharrezkoa iruditzen zaigu: galderen egitekoa testuan –aztertzen ari garen bi hizkuntzek batean dutena– eta marken kokalekua –hizkuntzek berezi dutena–.

Bi hizkuntzok batean dutenetik hasita, ohargarria da ikasleak zertarako baliatzen diren galderez testu akademikoetan, zein jarraibide eman nahi dizkioten irakurle-irakasleari zer uler dezan; alegia, zein eginkizun duten galderok giro akademikoan ekoizten dituzten argudiozko testuetan.

Bigarren alderdia galdera marken kokalekua da, eta horretan jakina da eus-kara eta gaztelania ez doazela elkarren eskutik. Gai honetan markok hasiera-bukaeretan paratzen dituzten gaztelania bezalako hizkuntzetan nola moldatzen diren ikasleak aztertu beharko da.

2.3.1.1.1. Galderen eginkizuna

Figuerasek (2001: 132), gaiari buruzko bibliografiaren oihartzuna ekarrita, bost galdera mota hauek bereizten ditu: Informazioa eskatzekoak, espekulazioan aritzekoak (norentzakoak ez dauka bere esku erantzutea), azterketetakoak, erretorikoak (saiakeran oso ohikoak. Idazleak irakurlea limurtu nahi du, bere iritzia onartzera behartu gabe) eta azalpenetarako bidea ematen dutenak.

Azkenak erabiltzen dira maizenik testu akademikoetan. Testugileak badu erantzuna emateko asmoa eta galderaren bitartez norentzakoaren jakin-mina piztu nahi du. Igorlea informazioa eskaintzeko baliatzen da halako galderez. Galdera eginda, igorleak diskurtsoaren haria abiarazten du.

Gure aztergaiko euskal eta erdal idazlanak bat datoz galderen urrian: oso gutxitan jotzen dute ikasleek galderak egitera. Pentsatzekoa da testu motak –testu akademikoa, argudiozkoa izateak– baduela zerikusirik horretan. Arrazoi beraren bigarren ondorioztat jo daitekeena dugu hurren: galderok zein eginkizun duten testuetan. Bai gaztelaniazko bai euskarazko testuetako galderak eginkizunaren aldetik ere aski bat datoz: lehenxeago ekarri dugun Figuerasen sailkapeneko azken biak dira nagusi; alegia, galdera erretorikoak eta azalpenetarako bidea ematen dutenak.

- (61) a. Naturaz libre bagara, nola damu gaitzke gure askatasun naturalarekin egiten dugunarekin?
- b. Nola lotzen dira askatasuna, alde batetik, eta gizartean bizitzeak dakartzan eskakizunak, bestetik?; Zer esan nahi du “erantzule izateak” edota egintza baten aurrean “erantzule aitortzeak”?; Ba al da egintzarik guztion erantzukizuna denik? Eta inoren erantzukizuna ez duenik?
- c. Pero con eso solo consiguen que la gente pierda el trabajo de todo un día, con lo cual, si lo que se quiere es hacer frente a la crisis, ¿por qué se hacen estas tonterías?
- d. ¿Quién no ha visto alguna vez la foto de Martin Luther King durante su más famoso discurso? ¿Quién no se ha preguntado como [sic] ese hombrecillo de gafas, tan menudo él, pudo liberar una nación sin derramar la sangre de sus enemigos?

2.3.1.1.2. Marken kokalekua

Euskaraz marka bukaeran bakarrik paratzen denez gero, ikasleek ez dute eragozpenik, oro har, markaren kokalekuarekin. Gehienez ere, gaztelaniaren ereduaren interferentziaren arrastoa –marka hasiera-bukaeretan jartzea– topa dezakegu euskal lanetan. Gure corpusean behin bakarrik ikusi dugu halakorik (62).

- (62) Ekintza txiki horren konsekuentziak aurrerakuntzaren gako bihurtzen dira. Eta nola? Akzio hutsal horrek beste akzio hutsal askoren kausa delako. ¿Ez da izango, ba, hain zuzen ere, askatasun bera gizarteko gizabanakoaren bizitzaren ezbehar saihestezina?

Gaztelaniaz, berriz, euskaraz eta beste hizkuntza askotan ez bezala, marka parearen bitartez mugatzen da grafikoki galdera. Horrek dakar ikasleak jakin behar duela zehazki zein ideia itxi behar duen bi marken artean. Kokalekua dela eta, RAEk bere ortografiaren gaineko azken lanean (1999: § 5.6.3.) honela dio:

5.6.3. El signo de principio de interrogación (¿) o de exclamación (!) se ha de colocar donde empieza la pregunta o la exclamación, aunque no comience en él el enunciado. Ejemplos:

Con respecto al impacto ambiental, ¿se ha previsto algún tipo de medidas para que su efecto sea el menor posible?

Si consigues la plaza, ¡qué alegría se va a llevar tu padre!

Eta horrelaxe darabilta ikasle gehienek (61), ongi mugatzen dute galderaren barrutia, nahiz bakarren batek ez asmatu erabat galdera markaren kokaleku zehatza paratzen (63).

(63) El autor de este artículo opina y afirma que en una sociedad son necesarios los rebeldes. Yo pienso igual. ¿Si no, quién sería capaz de traer mejoras y cambiar?

Beste kontu bat da puntuazio marken eta letra motaren arteko konbinazioa. Hurrengo adibidean puntu eta komaren eta komaren ondoren galdera marka eta lehen letra larriz idatzi dutela ikasle batzuek. Xehea behar zuen (RAE, 1999: § 5.6.4.).

(64) Rebeldía. Ese nombre que tanto se utiliza en el siglo XXI para tantas y tan diferentes cosas. Pero, ¿Cuánta gente sabe en realidad lo que es un rebelde?

2.3.1.2. Harridura markak

Hunkiberatasuna, sentimenduak, enfasia...; hitz batean esateko, testugilearen subjektibitatearen adierazgarri zuzenenak diren neurrian, argudiozko testu akademikoetan ez bide dute toki errosorik markok.

Hutsaren hurrengo dira corpuseko adibideak. Euskal lanetan adibide bat ikusi dugu behar izan eta erabili ez duenarena ((65a)[→ a ze zortea!]) eta erdal lanetan, berriz, kontrako adibidea dago (65b): ez dago guztiz argi benetako arrazoirik badagoenik enfasirako:

- (65) a. Baina trenera itzultzen da han bere aitaren erloju puskatua erori zitzaionalako, beraz itzuli eta erlojua martxan zegoela ikusi zuen, a ze zortea, pentsatu zuen.
- b. Estamos condicionados ino somos Dios! No podemos volar, no podemos respirar debajo del agua... en estos casos estamos condicionados por nuestra biología.

2.3.1.3. Etenpuntuak

Marka hauek irakurleari adierazten diote testugileak ez duela informazio guztia eman eta irakurleak osatu behar duela eskas den hori bere ezaupidera joz.

Hainbat eginkizunetarako erabiltzen dira markok, baina gure aztergaietan erabili dituzten kasu gutxi horietan amairik gabeko segida zabalak adierazteko erabili dituzte. Ez dugu aurkitu, alegia, balio enfatikoko erabilerarik (ahozkotatuenaren dispilutzat jo daitezkeen zalantza, eten eta gainerakoen, edo emozioena bide denik) testuetan, normala den bezala, den bezalako testu mota izanik.

(66) a. Baina gaur egun beste kulturakoa, kolorekoa... izateagatik, hau oso zaila da denok elkarrekin ondo bizitzea.

b. Hay varios tipos de libertades: política, civil, religiosa, de pensamiento...

Oro har, ongi darabiltzate markok beste marka batzuekin konbinatuta. Batzuetan, baina, letra larri eta xeheen arteko aukera ez da guztiz egokia. (67) adibidean etenpuntuaren ondoren letra larria behar zuen [→ ... En estos casos], ondoren datorrena beste testu enuntziatu bat da eta (Mujika, 2008: § 2.1.4.).

(67) Estamos condicionados ino somos Dios! No podemos volar, no podemos respirar debajo del agua... en estos casos estamos condicionados por nuestra biología.

Bestalde, etenpuntuak eta aipu markak (aipu markak eta puntuak) nola josi auzibidea izan daiteke ikasleentzat. Nola idatzi, aipu marken ondoren (68a)?, aipu marken aurretik (68b)? *Berriaren Estilo Liburuak* (2006: 37) berariaz dio adierazpenetan puntua kanpoan utzi behar dela, ez aipu marken barruan. Zubimendik (2004: 25) euskararako hauxe gomendatzen du:

Kakotx artekoa puntuz, komaz, puntu eta komaz edo bi puntuz amaitzen denean, galdu egiten da amaiko marka hori: ez da ipini behar. Bai, ordea, kakotxen ondoren, perpaus osoari dagokion puntuazioa. [...] Kakotx artekoa puntuazio-markarik gabe amaitzen denean, kakotxen ondoren jarri behar da, hala dagokionean, puntua, hiru puntu, galdera-marka, koma edo dena delako marka.

Eta hona ikasleen jokamoldearen adibidea. Pentsatu behar dugu ikasleak ongi bereizi duela noiz diren etenpuntuak aipu marken barrenge ataleko osagaiak (“convencidos de que...”) eta noiz adibide segida amaitu gabea adieraztekoak (“se convierte”... / “es una tragedia”...)? Ala nahastu da lehenean? Guztiarekin ere, garbi dagoena da puntuak falta direla.

(68) a. Respecto a la voz hay pasivas, como por ejemplo “se ha convertido”, “se convierte”...

b. Hay verbos atributivos como “está moribundo”, “es una tragedia”... y perífrasis verbales “se sabe”, “se ha convertido”, “convencidos de que...”

2.3.2. Bigarren diskurtsoa txertatzekoak

Aurreko atalean (§ 3.1.) aztertu ditugun marka logikoek ez bezala, parentesiak, parentesi zuzenak, marrak eta aipu markak lehen diskurtsoan beste diskurtso txertatu bat mugatzeko markak dira; testu atal askeak mugatzen dituzte txertatuta dauden gainerako testu unitateetatik eta bigarren diskurtso hori neurri batean beregaina da. Beregaintasun horren seinale da, hain zuzen ere, marka hauek mugatzen duten bigarren diskurtsoak bere lehen mailako puntuazioa izatea.

Batzuetan informazio parentetikoa mugatzen dute, bestetan testuko esatariarenak ez diren beste inoren hitzak (esate baterako, aipu markek egiten dutena). Alegia, marka hauek ez dute testuaren lehen mailako puntuazioa osatzen, bigarren mailako bat baizik: lehen diskurtsoan bigarren esatari baten parte hartzea mugatzen dute.

Markok direla eta, autore batzuek aipu markak batetik eta marrak eta parentesiak bestetik sailkatzen dituzte, diskurtso txertatua lehen diskurtsoko osagaia izan edo ez izatearen arabera: aipu marken artekoa erabat lehen diskurtsoko osagaia da eta ezin daiteke ken diskurtso horren interpretazioan eragin zuzena izan gabe. Parentesi eta marra artekoa ezabatuz gero, berriz, emaitza ez da gaizki eraturako diskurtsoa, ñabardurarik, oharrik, iradokizunik gabea; hots, testugileak irakurleari aditzen eman nahi dion guztia adierazteko behar duen beste maila bateko informaziorik ez duena baizik.

De todos modos, y si bien cabe la posibilidad de suprimir los segmentos entre guiones largos o paréntesis, su eliminación puede dificultar la tarea de comprensión del lector, dado que añaden material informativo que aclara o comenta lo dicho. (Figueras, 2001: 116).

Era batera zein bestera, bigarren diskurtso bat txertatzeak testugileari testugintzako beste trebetasun batzuk eskatzen dizkio: lehen diskurtso soilaren mugen barne dabilenean baino argiago eduki behar du zein harreman mota dagoen adierazi nahi dituen ideien artean, zein irizpideren araberrako hierarkiaz antolatu behar duen adierazkizuna eta zein lotura duen lehen diskurtsoarekin, eta baita non, lehen diskurtsoko zein tokitan ahal duen eta/edo komeni zaion txertakizuna (horrela esatea badago) txertatzea. Konplexutasun horri nola aurre egiten dioten batxilergoko lehen ikasturteko ikasleek ikusiko dugu, hain zuzen ere.

Kasu batzuetan, ikasleen lanek agerian uzten dute ez dutela guztiz menderatzen testuaren polifonia modu hori; testua bi “ahotsetan” antolatu behar hori. Hobeto esan, ez bide dakite horretarako, komez gain, bestelako bitarteko nabarmenagoak (ere) badaudela. Bereizkuntza eta ñabardurok, jakina, ikasleek testuaren polifonia ongi menderatzea eskatzen dute.

Orotariko jokabidearen adibide gisa dakartzagu ondokoak. Zehar-marra bikoitzen artean markatu duguna (//) diskurtsoko beste maila bateko unitatea

denez gero, grafikoki ere hala bereizi behar zutela bazekiten ikasleek, baina koma erabili dute.

- (69) a. Laugarren istorioa parentesik //, Kepak deitzen zion bezala, // kontaktzen du.
- b. En cuanto al registro, es culto, tiene una sintaxis elaborada, hay oraciones tanto cortas como largas y el léxico, pese a ser elaborado, // por ejemplo: axioma, magnitud, atrocidades... (cultismos), // es de fácil comprensión.

2.3.2.1. Parentesiak

Euskal lanetan parentesiak oso ikasle gutxi darabiltzate. Darabiltzatenean tartekia testutik bereizteko izaten da; gehienetan, esatariaren ahotsa, ohar-iruzkinak ageri-agerian txertatzeko testuko enuntziazioaren beste maila batean. Horregatik genioen tartekiak mugatzeko komez ari ginenean, akaso, hemengo adibide batzuk koma artean idatziko lukeenik ez dela faltako.

Adibideek erakusten dute testugileak lehen diskurtsotik aske sentitzen dituela tartekiok: bere sintaxia dute, beste mailakoarekin loturarik batere ez duena. Alegia, Roquek (2009a: 13) proposatzen duen bezala, lehen mailako testutik askeena den informazioa txertatu eta mugatzeko darabiltzate ikasle askok parentesiak.

- (70) a. Testuak (eta guztiz ados nago honekin) askatasuna, ekintzak gizaki bati eratziki ahal izateko behar beharrezkoa dugun zerbait dela dio.
- b. Werner izan zen beti Herr Öchler-en gustokoena. Zuhurtasuna mantentzen zuen noski (ez kontaktu fisikorik, ez komentario berezirik...) baina idazlanak zuzentzean utzi zuen oharren bat salatzen zuen.

Askok gutxiagotan darabiltzate parentesiak ohar metalinguistikoak edo antzekoak egiteko:

- (71) a. Kulturaren barruan, gizabanakoa da sortzen duena, historiaren zehar. Indibiduo hau, bakarra da. (individuus → no-divisible → “único”, esan nahi du).
- b. Gizakiak, bere balioak ditu eta hauen barruan, etika (ethos) eta moralak (mos) daude.

Aposizioa bakartzeko erabili duenik ere bada (ik. 40a) baina ez da ohikoena izaten. Esan bezala, horretarako komak erabiltzen dituzte eskuarki.

Erdal lanetan, berriz, idazlanetatik hartutako hitzen jatorria zehazteko, ohar bibliografikoak egiteko darabiltzate maizenik markok. Hamaikaren arteko adibide bakarra dakargu erakusgarri.

- (72) Debemos estar preparados mentalmente y como el autor dice, ese periodo en el que nos preparamos, “es algo natural” (I.5). Me atrevo a decir que también es algo bonito.

Beste batzuetan, adibideak jasotzeko, testutik bakartzeko ere badara-biltzate:

- (73) El tiempo dominante, sin duda es el presente de indicativo (“se sabe”, “salen”, “parece ser”...) aunque hay muchos tiempos que también forman parte del texto.

Baina azken eginkizun horretarako behar izan eta erabili ez izanaren adibide bat edo beste ere badago.

- (74) El registro es culto y me baso en que la sintaxis es compleja, el léxico está cuidado [PARENTESIA FALTA] Ej¹⁷: [sic] suplantado, moribundo... [PARENTESIA FALTA] y que tiene un orden establecido.

Bakarren batek ispilatzen du ez duela oso ongi barneratua marka hauen zertarakoa. Parentesiak –bi pare, gainera– horrela tartekatzeak diskurtsoa bat-batean eteten du:

- (75) Es expositivo ya que expresa razones sobre el tema, utiliza argumentos como (“hay demasiadas historias espantosas”) (“se va formando una pelota histórica”).

Beste batek ez du asmatu parentesiak eta beste markak konbinatzen. Ez du punturik jarri parentesien ondoren.

- (76) Y la función apelativa, intentando influir en todos (“nos escaqueamos del cuidado de nuestros enfermos y de sus agonías”) [AZKEN PUNTUA FALTA]

Azpimarragarria da euskal testuetan oso maiz sumatzen den joerak –parentesiak tartekiak mugatzeko erabiltzekoak, alegia– erdal lanetan lekukorik ez duela.

Bi hizkuntzetako testuen arteko alde hauetan eragina du, besteak beste, testu motak: erdal testu gehienak beste testu baten iruzkin-kritika ziren (horregatik horrenbeste ohar bibliografiko) eta euskarazkoak gai baten gaineko iritzi-gogoetak.

2.3.2.2. Parentesi zuzenak

Ikasle bakarrak erabili ditu markok, ongi erabili ere.

- (77) Estos cambios, que reciben muchos nombres –crisis, revolución...– que indican lo mismo, han de ser, indefectiblemente, guiados. Aquí es donde entra en juego la figura del revolucionario. Hay una descripción muy acertada de las cualidades que deberían tener estos líderes: “se necesita que [...] y la vida entera” (l. 17-22).

17. RAEk ez dakar *ejemplo* hitzaren laburdurarik, baina, nolana dela ere, erabiltzekotan puntua beharko luke bukaeran.

Parentesi zuzenak ez ezik, ikasle horrek pasarte labur horretan ageri-agerian dauzka heldutasunaren beste seinale batzuk: parentesi zuzenen barrenean etenpuntuak (erabilera “teknikoan” (Figueras, 2001: 134)) jatorrizko testuko zerbait falta dela adierazteko; koma arteko tartekiaren barrengo beste tarteki bat, marra luzeak tartekia testuan txertatzeko; bi puntuak aipuari hasiera emateko; aipua bera marken artean, eta, bukaeran, iturburuaren kokalekua parentesi artean.

Parentesi zuzenak erabiltzeko premia izan eta erabili ez duen ikasleren adibide bat edo beste badago. Adibidean, bigarren etenpuntuak inguratzeko parentesi zuzenak falta dira:

- (78) El texto es de registro culto, que se aprecia en el vocabulario utilizado (“indicios”, “apaleadas”, “moribundos”...), en las frases, en su mayoría bastante largas (“Quiero decir...dejarlos inválidos”) y que sigue un orden lógico.

2.3.2.3. *Marrak*

Arestiko adibideaz gain, ez dugu besterik ikusi aztertutako euskal eta erdal lan guztietan, nahiz erabili ahal izateko aukera izan, bazuten. Esate baterako, euskarazko honetan:

- (79) a. eta beste kasu bat da, norbaitek, Jainkoak kasu honetan, dena jakitea.

Berdin-berdin eman zezakeen: “eta beste kasu bat da, norbaitek –Jainkoak kasu honetan– dena jakitea”, baina, atzera ere, komak erabili ditu.

Erdarazko honetan ere beste horrenbeste gertatzen da:

- (79) b. En cuanto al registro, es culto, tiene una sintaxis elaborada, hay oraciones tanto cortas como largas y el léxico, pese a ser elaborado, [PARENTESIAK EDO MARRAK HOBETO]por ejemplo: axioma, magnitud, atrocidades... (cultismos), [PARENTESIAK EDO MARRAK HOBETO] es de fácil comprensión.

2.3.2.4. *Aipu markak*

Solá eta Pujol-i (1989) jarraituz (apud Figueras, 2001), hemen ere aipu marka bikoitzen bi oinarriko erabilera bereiziko ditugu¹⁸. Euskal bibliografian, Zubimendik ere (2004: 23,24) azken batean, bitara biltzen ditu markon erabilera: aipu zuzenak (izenak, izenburuak... barne) jasotzeko, eta esanahiaren bitxia (*hitzez besterakoa*) azpimarratzeko.

Ikasleen puntu honetako jarduna aztertzeko, ez da baztertu behar testuak ordenagailuz –testu-prozesadore batek ematen dituen aukeraz baliatuz– edo

18. Real Academia Española (RAE 1999:46) sei zehazten ditu, baina funtsean bi horietara bil daitezkeelakoan gaude.

eskuz eginak dauden. Esate baterako, testua ordenagailuz idazten duenak letra etzana ere irispidean du, baina eskuz egiten duenak zeregin beretarako beste bitarteko batzuk erabili beharko ditu; esate baterako, azpimarratzea eta aipu markak. Gure aztergaietan lan gehienak eskuz eginak dira.

a. Beste esatari baten diskurtsoaren mugarriak. Aipu marka “zuzenak”. Honako kasuetan topatu ditugu.

Liburu edo idazlan batetik hartutako hitzak. Testu akademikoei dagokien bezala, gehienetan aipuaren ondoren –ia beti parentesi artean– zehazten dute aipuaren iturburua: testuko zein lerrotatik hartu duten edo aurretik zehazten dute noren hitzak diren jasoak.

(80) a. Las segundas son las que se hacen por “tonterías” (l.10) o simplemente las que no tienen un objetivo fijo.

b. Mikel Laboaren “Gogo eta gorputzaren zilbor-hesteak” abestiaren hasierak ere.

Gehienek eginagatik, den-denek ez dute halako zehaztapenik ematen eta irakurleak aipu markak ikustean ondoriozta badezake ere marken arteko hitzek beste nonbait dutela sorburua, jatorrizko idazlana ez izaki eta, kokatzeko laguntzarik gabe, erabateko ziurtasunik ezin dugu izan hala denik edo aipu markak erabiltzeko arrazoia beste bat denik (adiera bitxia, azpimarragarria...).

(81) a. Zer esan nahi du “erantzule izateak” edota egintza baten aurrean “erantzule aitortzeak”?

b. “El hecho de ser rebeldes es algo natural” a toda regla. Este aspecto crece en nosotros desde que nacemos y según pasan los años se hace de una forma o de otra.

Kontrara ere gertatzen da. Aipu markak behar eta ikasleak ez erabiltzea, alegia. Ongi erabili duen ikasle berak ez ditu erabili beharrezkoak ziren beste batean –zera kataforikoaren eta ‘esateko’ aditzaren ondoren–.

(82) Definizioaren bigarren zatiak zera dio: [“ FALTA] askeak izango bagara, gure ekintzen erantzule izan beharko dugu [“ FALTA].

Beste batzuetan, iturburuaren zehaztapena ematen dute, baina ez hitzez hitzeko aipamena. Halakoak ikustean, irakurleak ondorioztatzen du ideiak bai, baina hitzak ez direla beste inorenak.

(83) El autor marca la importancia de dar la cara (l.15).

b. “Urruntzeko markak”. Erabilera hauek aipatzen ditu Figuerasek (2001: 126): hitz edo adierazpide desegokia, mailegua, hitza ironikoki erabilia.

Euskal testuetan batzuetan sumatzen da marka hauetaz baliatzen direla ikasleak euskal testuan erdal adierazpideari sarbidea emateko (84a, b, c). Kasu

batean (84d) bat egiten dute erdal aipua eta Gaztelako poetaren hitzak izateak. Gainera, horrelaxe bukatzen du idazlana ikasle horrek. Hurrengo adibideak (84e) zentzu ironikoz hartu behar dela adierazten du.

- (84) a. Beraz, hobe genuke jarrera “rezeptibo” bat hartu eta besteetaz ikastea, hainbeste kexu eta mezpretsu izatea baino.
- b. Askotan entzuten dugun bezala: “En la variedad está el gusto”, eta guztiz egia da.
- c. “Monoa” deitzen dutena
- d. “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”.
- e. Adikzioa “ondo” bizitzeko zerbaiten beharra izatea da.
- f. Hau da, denosk [sic] kutsatu dugu nahi duguna orain arte, orain ikertu egin da poluzioa txarra dela naturarentzako eta jende guztiak “txipa” aldatu egin du.
- g. Gainera, trenean bertan gertatzen zaiona ere kontatzen dio, nola “pikak” bidaiako tiketa eskatzen dion...

Azken bietan (84f, g), badirudi ikasleak lagunarteko erregistroan ari delako eta ez nahitaez mailegutzat daukalako markatu duela hitza.

Beste hauetan (85), berriz, delako hitza ohikoa ez duen adieran erabiltzen ari dela adierazteko bide darabiltzate markak:

- (85) a. Hasieran ez dira integratuta sentitzen eta buruzagiak “sator” bezala egin dezan agintzen dio José izena zuen guardia zibilaria.
- b. Herr Öchler, Werner-en irakaslea izan zen Gymnasiumean. Literaturako irakaslea zen, idazle “beltzen” maitale (judu bat...), eta bere homosexualitatea zela eta, kontaktu fisiko bakar bat ere ez baimentzen zuena.

Hurrengo erdal adibideetan kontua da jakitea zergatik aukeratu duen ikasleak hitz hori aipu marken artean idaztea, ez baldin bada mailegua, ironia, hitz zatarra, iraingarria edo tartean. Behar bada, zabal daiteke kasuistika eta barne hartu ikasleak erregistro akademikotik kanpokotzat daukan hitza erabiltzen ari dela adierazteko (*guay*, *rarito*), eta hitza (*rebeldes*, *condenados*) indartzeko. Azken erabilera hau Figuerasek ez, baina RAEk¹⁹ hiztegian (www.rae.es) aipatzen du.

19. **comillas**. (Del dim. de *coma*, signo ortográfico).

1. f. pl. Signo ortográfico (« » o “ ”) que se pone al principio y al fin de las frases incluidas como citas o ejemplos en impresos o manuscritos, [...]

También se emplea para poner de relieve una palabra o frase. (Letrakera lodia gurea da).

- (86) a. Un chico prepotente, egoísta que no sabe qué hacer con su vida más que aparentar ser el “guay” de la clase.
- b. Las personas que no entiendan lo hablado se encerrarán en sus casas y no tendrán vida social. Serán los “raritos”.
- c. Y convencer a la gente [DE] que merece la pena escuchar sus ideas “rebeldes”.
- d. En cierto modo estamos obligados o “condenados” a tomar decisiones durante toda la vida.

Guztiarekin ere, badira bai euskal bai erdal testuetan guri kokatzen zailak egiten zaizkigun beste batzuk. Ezin asma dezakegu zer dela eta nabarmendu duen hitz hori ikasleak.

- (87) a. Izan ere, “askeak” garenez gero, hots edozein momentutan; Eta beharrezkoa joz gero, prest al nago moralak ezartzen dizkidan “arauei” uko egingez aurrera jarraitzeko?
- b. Zerbait sentitu dugula esan nahi du eta horrekin gure bornean [sic] zerbait “ikutu” duela esan nahi du; esaten dugu errua ez dela gurea bakarrik, baizik eta gure ondokoarekin “banatzen” dugu erru hau; Horrela, besteari errua botatzen diogunean, guk erru zati “txikiago” bat dugula sentitzen dugu.
- c. A los que ellos tampoco les harán mucho caso, a no ser que hagan suficiente “ruido” como para que se les pegue algo.

Aipu markak behar ez izanaren beste adibide bat ondokoa da. Aski nabarmendua dago hitza letra larriz idatzita aipu marken bitartez ere gehiago nabarmentzeko.

- (88) “Oscar”, “Goya”... sariak.

Urruntzeko marken sail honetan kokatzekoa da baita ere hitza aipatzea: erabilera metalinguistikoa. Gogoan izan behar da eskuz eginak daudela lanok; hots, ez dutela letrakera etzana erabiltzeko modurik.

- (89) a. Nahi izanez gero sakonki aztertu daiteke “askatasun” hitza, baina modu sinplean definitzen badugu
- b. “Erantzule” hitzak, ordea, adiera ezberdinak ditu. Tragedia greziarrear, adibidez, “erantzukizuna”, pertsonaiaren ezin saihestu daitekeen patua bihurtzen da.

Kontzeptua aipatzeko ere (‘erantzukizuna’) marka beraz baliatu da ikaslea. Ez bide du marka bakuna ezagutzen; ez du erabili, behinik behin²⁰.

20. RAEK dio hitz baten esanahia aipatzeko, “se prefiere utilizar comillas simples”. (1999: § 5.10.6.).

- (90) a. Si lo consiguen me parece que se merecen el nombre de “auténticos héroes”. Es un término algo fuerte y arriesgado pero creo que el hecho lo merece.
- b. Utiliza un léxico cuidado con palabras como: “axioma”, “atroz”, “abunda”, “indicios”, ...

Azken adibidean (90b) ohargarria da marken konbinazio desegokia egin duela ikasleak, komaren ondoren hutsunea eta etenpuntuak paratu baititu (Arakama eta beste, 2005). Gainera, testu enuntziatuaren bukaera zela kontuan hartuta, aski zuen azken adibidearen ondo-ondoan etenpuntuak jartzea.

Bestetik, ez dituzte erabiltzen, beharrezkoak izanik, erabilera metalinguistikoa.

- (91) a. Para cada persona la palabra [“ FALTA] rebeldía [“ FALTA] puede significar cosas diferentes.

Inoren hitzak jaso aurretik ere ez:

- b. Karl Popperrek bata-besteak zerikusia dutela eta batu egiten ditu, hauxe esanez: [“ FALTA] zientziak errealitatearen funtsa bilatzen du [“ FALTA].
- c. Hace preguntas de [sic] reflexionar como [“ FALTA] ¿Qué ha pasado en esta ocasión? [“ FALTA]

Ikasle berak bitariko jokaera izan dezake: aipu hitza grafikoki bereizi eta bereizi ez.

- (92) Aparecen bastantes adjetivos especificativos como por ejemplo “espantosas, violadas, asesinadas...” y son especificativos porque no se pueden suprimir, pero en cambio, hay algún explicativo como por ejemplo [“ FALTA] mediático [“ FALTA] que se puede suprimir.

Beste adibide hauetan (93), berriz, aipu markak, edo grafikoki bereizteko bitartekoren baten falta sumatzen da behean letrakera lodiz nabarmendu ditugun hitz-adierazpideetan, markak izan ezean irakurleak interpretatzen baitu testugileak bere diskurtsoaren hari nagusiko gainerako elementuen maila berekoa dela; ez dela jabetzen, alegia, erregistro akademikoan lagunarteko gisa horretako adierazpideak ez direla egokiak. Egia esan, era batera edo bestera markatu baino egokiagoa (egokiena) litzateke halako adierazpiderik ez erabiltzea.

- (93) a. De ahí la idea de que nosotros, los rebeldes, tenemos que dejar las **chorradas** de un lado para intentar abrir esas puertas “por un futuro mejor” (l. 3).
- b. A los que ellos tampoco les harán mucho caso, a no ser que hagan suficiente “ruido” como para que **se les pegue** algo.
- c. Hoy en día hay muchos pensamientos pero creo que cambiar o no cambiar deciden las personas. No es de buen ver **comerle el coco** a alguien que no piense como tú.

Aztertutako ikasleek oso barneratua dute aipu marken lehen erabilera (marka zuzenak); alegia, testugilea ez den beste inoren diskurtsoa mugatzekoa. Ez dute horren jokaera homogenea urruntzeko markak erabiltzean: aipu hitzak bere diskurtsotik grafikoki bereiztean. Ildo horretan, harrigarriena egin zaigu ageriko arrazoirik gabeko erabilera. Ez dakigu horren atzean ez ote dagoen azken bolada honetako ahozko komunikazioan han eta hemen ikusten den aipu marken keinua hizkuntza kinesikoaren bitartez adieraztearen eragina.

Bigarren idatzaldiko oharrak ere egiten dituzte, aldizka, ikasle batzuek. Eskuz egindako lanetan geziak darabiltzate testuan oharrak tartekatzeke. Parentesiak ere tartekatzen dituzten bi lerroen artean.

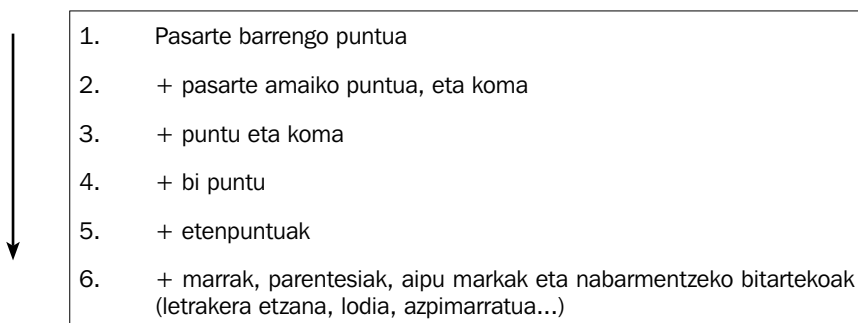
3. ONDORIOAK

3.1. Markak mailakatzea

Ondorioen berri emateko, egoki ikusi dugu Cassanyk (1995: 177) jasotzen duen Lunaren (1992) sailkapen batetik abiatu eta alderatzea gure azterketak eskura jarri digunarekin.

Aipatu sailkapenean, sinpleenetik konplexuraino sei maila bereizten ditu puntuazio marken erabilera eta konplexutasuna ardatz hartuta: erabilitako markaren eta maiztasunaren arabera da testuaren konplexutasun maila. Taulako + ikurrak adierazten du hurrengoak aurrekoaren ezagutza barne hartzen duela. Hona taula guk moldatua:

sinpleena



konplexuena

Ikasleen idazlanetan ikusi dugunak sendotzen du, oro har, Lunaren taulak ispiatzen duen mailakatzea, testuaren irudikapen kontzeptuala antolatzeke marka logikoen erabilerari dagokion aldetik, batez ere: aztertu ditugun lanetan ikasle guztiek lehen bi mailetak markak darabiltzate. Hortik aurrerakoetan ez

dago halako batasunik: puntua eta koma besterik ez darabiltzaten ikasleetatik hasi eta maila guztietako markak (seiak) darabiltzatenen arteko aukera dago idazlanetan, baina egia da hirugarren mailatik aurrerakoak bakanagoak direla ikasleen testuetan. Itxura batean, guk bigarren mailako marken artean aztertu ditugun gehienak –kode idatzi hutsarekin lotuago bide daudenak?– arrotzagoak egiten zaizkie ikasleei.

Guztiarekin ere, gure corpusean oin hartuta, ez daukagu esaterik ikasle-entzat etenpuntuak ezezagunagoak direnik puntu eta koma eta bi puntuak baino.

Hori guztia xeheago ikusarazten ahaleginduko gara hurrengo lerroetan.

Marken erabileraren maiztasuna eta bilakaera dela eta, Cassanyk (1995) arestiko sailkapena osatzen du XVIII. mendetik XX. mendera bitarteko ingeles literaturako lan batzuetako puntuazioaren gaineko ikerlanaren emaitza emanez. Ikertzaile kataluniarraren iritziz (1995: 178), puntuazioaren “joera modernoaren” bilakaeraren –perpauak gero eta laburragoak egitearen– erakusgarriak dira azterketa diakronikoaren ondorioak.

Hauexek ezaugarriak: erabilienak, alde handiarekin, puntua eta koma dira, baina puntua gero eta gehiago erabiltzen da, eta koma, berriz, gutxiagotan. Puntu eta komaren erabilerak ere behera egin du. Bi puntuen erabilerak bere horretan dirau. Eta gora egiten dute modalitatearen markatzaileek (harridura eta galdera markek) eta etenpuntuak²¹. Azken goraldia elkarrizketen eta diskurtso zuzenaren ugaritzearen ondorioztat dauka. Cassanyk ohartarazten duen bezala, garaiak eta testu motak alde batera utzita ere, adierazgarria da egungo eguneroko (!) prosa arruntarekin bat datorrela gutxienez komaren eta puntuaren erabateko nagusitasun eta puntu eta komaren gainbehera geldiezinan.

Gatozen orain gure emaitzetara. Artikuluan zehar erabili dugun sailkapenari eutsiko diogu orain ere eta bi ataletan bereiziko puntuazioaren erabilera: marka logikoak lehenbizi eta bigarren mailakoak ondoren. Baina abiatu baino lehen uste dugu gogoan eduki behar dela marken maiztasunean erabiltzailearen heldutasunak, idaztankerak, testuaren norentzakoak, garaian garaiko ohiturak (edo boladak) eta, jakina, testu motak ere eragina duela. Hitz batean esateko, testuaren komunikazio helburua betetzearekin zerikusia duten elementu guztiak.

3.2. Marka logikoak

Oro har, ildo nagusietan aski bat dator gure azterketa arestian zehaztuarekin.

Marka erabilienak puntua eta koma dira. Areago, ikasle guztiek puntuak eta komak darabiltzate; ez dago punturik eta komarik gabeko testurik. Eta erabilienak izateak dakar, hain zuzen ere, horiek erabiltzean zalantza handienak sortzea (“los

21. Errepara Cassanyk ez daukala etenpuntuak modalitatea adierazteko marken artekotzat.

más usados son también los más difíciles”. Cassany, 1995: 180). Horregatik jaso ditugu gainerako marken baino erabilera desbideratu gehiago (§ 3.1.).

Komak direla eta, okerreko erabileraren multzoan aipatzekoak dira, besteak beste, seguruenik entonazioaren, prosodiaren ondorioztat jo daitezkeen batzuk: subjektu ondoko koma askotxo (euskal testuetan) eta tartekiak mugatzen dituzten koma pareetako baten falta, aztertutako bi hizkuntzetan.

Berriz esan, azpian datzan auzia puntuazioaren eginkizuna ez ezik, kode idatziaren eta ahozkoaren arteko harremana nola ulertzen den ere bada.

El autor construye su texto –idebiera construirlo!– siguiendo las reglas internas del discurso escrito, que son ajenas e independientes de la comunicación oral. [...] Por otra parte, supeditando la puntuación a la entonación difundimos inconscientemente la obsoleta idea de que la escritura es una simple transcripción de la modalidad oral de la lengua, que sería el código primero y esencial. Por el contrario, la entonación y la puntuación son mecanismos de cohesión independientes y *equipolentes* del idioma (Cassany, 1995: 184). (Itrakera etzana jatorrizkoan).

Gainera, besteak beste, Tusón-ek (1991: 17) eta Escandell-ek (2005: 53) dioten bezala, testu idatzietan komunikazioaren ikuspegitik esanguratsuek diren ezaugarri formalak (letra mota, tamaina, kolorea...; izenburu eta azpigituluak, pasartekako antolamendua eta, oro har, orrialdearen antolamendu grafikoa) ez dago ahoz adierazterik²².

Komen falta sumatu dugu bai euskal bai erdal testuetan. Irakurleari testua hobeto ulertzen lagunduko lioketen komak eskas dira askotxotan: bi hizkuntzetako testuetan koma okerrak baino nabarmenagoak dira koma-ezak.

Puntu-ezik apenas nabaritu dugun. Maizago gertatzen da –ez maizegi, ordea– puntua beste markaren baten ordean erabiltzea, eta maizago oraindik puntua behar zuen lekuan beste markaren bat (koma batez ere) erabiltzea.

Bi puntuak ez dituzte beti behar denean erabiltzen eta atera ziezaiaketen etekin guztia ere ez diete ateratzen. Faltan eman ditugu batzuetan, eta jaso ere jaso ditugu beste marka batzuk bi puntuak behar ziren lekuan.

Horren harira, aztertutako corpusean, euskal testuetan erdarazkoetan baino maizago baliatzen dira elementu kataforikoez (*hau, honakoa...*) adibide segiden, azalpenen eta abarren aurretik. Hala ere, testu motak izan dezake eraginik horretan.

22. Ez da hau bi kodeen arteko harremanez edo harreman ezaz aritzeko lekua, baina zilegi izan bekigu bi kode horien erabileran eragin berebizikoa duen beste alderdi bat ere tartean sartzea: komunikazio-egoerak eskatzen duen erregistroa, alegia. Idatzia ahozkoaren ispilu huts ikustea egokia ez den bezain desegokia da, gure ustez, idatzia maila jasoarekin eta ahozkoa lagunartekoarekin berdintzea. Batez ere IKTek bultzatuta (edo bideratuta), egun gazteek duten jokaera gogoan badugu: lagunarteko ahozko erregistroa “taldekideekin” idatziz aritzean ahozkotasunetik ahalik eta idatz sistema hurbilena ispliatzeko jakinaren gaineko gogo ageriko eta aitortua (ik. gai honezaz Escandell, 2005: 50 hh, 111 hh). Ikerlerro hori zabalik dugu.

Espero izatekoa zen bezala, **puntu eta koma** oso bakan darabilte ikasleok. Behar denean ez dute erabiltzen eta, gehienetan, marka hau behar denean koma darabilte. Baina guk aztertutako ikasleen jokamoldea, azken batean, Cassanyk aipatzen zuen joera zabal horretan kokatzekoa da. Jakina denez, puntu eta komaren gainbehera ez da euskal testuei, ez gaztelaniazkoek bakarrik dagokien berezitasuna; beste hizkuntza batzuetako hautsak ere harrotu ditu. Besteak beste²³, 2008an ezaguna egin zen Frantses Gobernuak egin zuen markaren aldeko aldarri sutsua²⁴. Oraindik orain, euskal bibliografian ere plazaratu da marka horrek testugintzari lekarzkion onuren berria (Roque, 2009b).

Kezka kezka eta iritziak iritzi, aski bistakoa da puntu eta komak idazlearen eskura ipintzen duela bere diskurtsoa ñabartzeko, ideiak hobeki zehazteko aukera. Testu mota guztietan behar-beharrezkoa ez bada ere, iritzi-argudiozko testuetan batez ere, puntu eta komak asko laguntzen dio idazleari bere ideiak zorrotzen, eta ez gutxiago irakurleari testugilearen ideiak atzematen: bien arteko komunikazioa sendotzen. Marka logikoen artean, heldutasun handiena eskatzen duen marka ote?

Marka-eza eta markak behar bezala ez erabiltzeko arrazoiak, askotan, guztiz lotuta dago gaitasun sintaktiko ahularekin, egitura argi ez edukitzearekin: ikasleek hizkuntzaren egituratze sintaktikoa guztiz berendua ez badute, jabetza murrizta badute, nekez erabiliko dute modu argian, egoki puntuazio sistema. Kontrara esanda: “En la base de un uso eficiente de la puntuación está el dominio de la sintaxis” (Figueras, 2001: 9). Eta, horrenbestez, ez dituzte beti ongi bereziko pasarte barrengo unitateak (testu enuntziatuak eta testu klausulak batik bat). Atzenean, horren isla da, sarritan, unitateen alborakuntza hutsera jotzea pasartea moldatu behar dutenean, eta alborakuntza adierazteko komaz baliatzen dira batez ere, puntu eta komaren eta bi puntuen kaltetan.

3.3. Bigarren mailakoak

Esana dugu Cassanyk jasotako emaitzetan, testuetan elkarrizketak eta diskurtso zuzenak ugaritzearen ondorioz, harridura eta galdera markek, eta etenpuntuek gora egin dutela. Esana dugu, halaber, testu motak eragin zuzena duela marken maiztasunean.

23. Gaztelania dela eta, bada Sarean auziaren oihartzuna: edozein bilatzailetan murgilduz gero, berehala ateratzen dira markaren alde borroka egiteko deiak (<http://www.taringa.net/posts/info/4081841/El-punto-y-coma-en-peligro-de-extincion.html>) [10.01.14an kontsultatua]. Garrantzia kentzen diotenak ere ez dira falta, egia esan behar bada.

24. Honela jaso zuen Rue89 aldizkari-webguneak, 2008ko martxoaren 31n: « L'Élysée lance une mission pour sauver le point-virgule ».

Par Rue89 | 31/03/2008 | 23H35. D'après un courrier que Rue89 s'est procuré, Sarkozy veut réhabiliter ce signe de ponctuation dans les documents administratifs ». <http://www.rue89.com/2008/04/01/lelysee-lance-une-mission-pour-sauver-le-point-virgule?page=3#comment-275247> [10.01.14an kontsultatua].

Guk aztertu ditugun testuak, alde batetik, akademikoak dira eta, bestetik, gehienak edo gai baten gaineko iritzi testuak edo testu-iruzkinak dira; hots, argudiozko testuak. Ez dirudi halako testuek aukera handirik ematen dutenik **harridura** eta **galdera markak** erabiltzeko, eta horixe ispilatu da idazlanetan: galdera markak oso gutxitan eta harridura markak ere hutsaren hurrengo erabili dituzte.

Etenpuntuak direla eta, berriz, ez digu begietan eman marka hauen ez ugariak ez gabeziak. Ez dituzte askotan erabili, baina beharrezkoak zirenik ere ez zaigu iruditu. Erabili dituzte batez ere amairik gabeko segida zabalak adierazteko.

Zerbait azpimarratzekotan, esan dezagun ez zaigula bidera atera beste testu mota batzuetan kokaleku errazagoa duten balio enfatikoko erabilerarik (ahozkotasunaren ispilutzat jo daitezkeenik). Berriz ere, testu motaren eragina da tarteko.

Parentesi zuzenak eta **marrak** ia ez dituztela ezagutzen ondoriozta daiteke. Corpuseko agerraldia anekdotikoa da. Arrazoi hauek begitantzen zaizkigu hutsa azaltzeko: Batetik, markak berak ezagutu behar dituzte (dudakoa, gure ustez). Bestetik, zertarako erabili ohi ditugun kontuan hartuta, testugintzaren jabetza sakona eskatzen dute –informazioaren hierarkizazio eta antolamenduarena, polifoniarena...-. Eta, hirugarrenik, gertakari horiezaz ohartuta ere, komen bitartez adierazi ahal izateak, apika, ez ditu behartzen beste marka batzuk ezagutu eta erabili behar izatera.

Aztertutako ikasleek oso barneratua dute **aipu marken** lehen erabilera (marka zuzenak); alegia, testugilea ez den beste inoren diskurtsoa mugatzekoa. Ez dute, ordea, horren jokaera homogenea urruntzeko markak erabiltzean: aipu hitzak bere diskurtсотik grafikoki bereizi behar dituztenean. Ildo horretan, harrigarriena egin zaigu ageriko arrazoirik gabeko marken erabilera. Ez dakigu horren atzean ez ote dagoen azken bolada honetako ahozko komunikazioan han eta hemen ikusten den aipu marken keinua hizkuntza kinesikoaren bitartez adieraztearen eragina.

Bigarren mailako diskurtsoa txertatzeko marken artean, gehien darabiltza parentesiak, aipu markak eta etenpuntuak; alegia, bere diskurtsoan adibideak txertatzearekin, eta, maila apalagoan, inoren hitzak jasotzearekin zerikusia dutenak. Ez dituzte, baina, behar diren guztietan ez araututako moduan beti erabiltzen.

3.4. Azkena

Ez dugu puntuazioaren erabileran alde handirik sumatu funtsean euskal eta erdal lanen artean. Gai jakin batzuetan zehaztu dugu zein hizkuntzatan nabaritu uste izan dugun bateko edo besteko joera, baina, esan bezala, alde adierazgarririk ez dugu ikusi.

Bestetik, ikasleek, ikasle askok, bere jardunean erakusten dute jabetzen direla puntuazioa ere testuaren beste osagarrietako bat dela eta ahaleginak egiten dituzte tresna horretaz baliatzen adierazkizunak ulertuz egiteko. Beste ez gutxi, ordea, ez dute erabateko jokaera jakin edo koherenterik puntuazioan (hizkuntza batean zein bestean): deskripzioan zehar behin baino gehiagotan jaso dugu ikasle berak gertaera berari, egoera berean, ez diola irtenbide bera ematen. Badirudi, batzuetan behintzat, noraezean dabiltzala irizpide jakin finkorik gabe.

Irizpide finko eza, hain zuzen ere, gure ustez, lot daiteke alde batetik, ezau-pide faltarekin, heldutasun faltarekin, baina baita, behar bada, puntuazioari behar beste garrantzia ez ematearekin ere; ez konturatzearekin, alegia, zein betebehar duen puntuazioak testugintzan, komunikazio idatzian. Beste era batera esanda, ez jabetzea puntuazioa izan daitekeela igorle-ikaslearen eta norentzako-irakaslearen arteko komunikazioan zubigileetako bat, egoki erabiliiz gero, edo lotura eteteko bitartekoa, hala egin ezean.

Zubi horren garrantzia ikusarazi eta etekina ateratzen laguntzea da, behar bada, irakasle eta testu-zuzentzaileon eginkizuna.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERDI, Andres. *Oinarrizko gramatika*. Donostia: Elkar, 2008; 326 or.
- ALBERDI, Xabier; SARASOLA, Ibon. *Euskal estilo-libururantz*. Bilbo: EHU, 2001; 360 or.
- ARAKAMA, Jose Mari; ARRIETA, Aintzane; LOZANO, Joseba; ROBLES, Josemari; URRUTIA, Rosa. M. "Puntuazio zeinuei dagozkien tartekak". In: *Administrazioan euskaraz*, 49 z. 2005; 18 or.
- ARRIETA, Lorea. "Puntuazioa: ulergarritasunaren aldeko apustua". In: *Administrazioa euskaraz*, 17. z. 1997; 19 or. <http://www.ivap.euskadi.net/t59aWar/articulosJSP/t59aVerArticulo.do?R01HNoPortal=true&t59aTipoEjemplar=R&t59aSeccion=14&t59aContenido=1&t59aCorrelativo=1&t59aVersion=1&t59aNumEjemplar17>.
- BENITO LOBO, José Antonio. *La puntuación: usos y funciones*. Madrid: Edinumen, 1992; 214 or.
- Berria. *Estilo-liburua*. Donostia: Berria, 2006; 252 or.
- CASSANY, Daniel. *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*. Bartzelona: Empúries, 1987; 192 or. [*Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Bartzelona: Paidós, 1988; 194 or.].
- . *La cuina de l'escriptura*. Bartzelona: Empúries, 1993; 218 or. [*La cocina de la escritura*. Bartzelona: Anagrama, 1993; 259 or.].
- . *Esmolar l'eina. Guia de redacció per a professionals*. Bartzelona: Empúries, 2006; 270 or. [*Afilar el lapicero*. Bartzelona: Anagrama, 2007; 173 or.].
- CATACH, N. "La punctuation". In: *Langue française*. Paris: Larousse, 1980 (aldizkariaren ale osoa).
- . *La ponctuation (Histoire et système)*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

- Perez, E.; [et al.]: Puntua, bi puntu, hiru puntu... Puntuazioa Gipuzkoako gazteen eskola testuetan
- El País. Libro de estilo*. http://www.wikilengua.org/index.php/Libro_de_estilo_de_El_Pa%C3%ADs [kontsultaren eguna: 10.01.13].
- ESCANDELL, M^a Victoria. *La Comunicación*. Madrid: Gredos, 2005; 127 or.
- ESNAL, Pello. *Testu-antolatzaileak. Erabilera estrategikoa*. Bilbo: Euskaltzaindia. Jagon saila, 2008; 102 or.
- ; ZUBIMENDI, Jose Ramon. *Idazkera-liburua*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritza, 1993; 331 or.
- Euskaldunon Egunkaria. Estilo liburua*. Donostia: Egunkaria, 1992, 1995.
- EZEIZA, Joseba; LEKUONA, Maite; ALTUNA, Eli. *Esalditik testura (euskaraz trebatzen)*. Donostia: Gaiak, 1995; 509 or.
- FIGUERAS, Carolina. “La semántica procedimental de la puntuación”. In: *Espéculo* 12. z., 1999. [Figueras, 1999]. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/puntuac.html>.
- . *Pragmática de la puntuación*. Bartzelona: Ediciones Universitarias de Barcelona, 2001; 178 or.
- FUENTE GONZÁLEZ, Miguel Ángel de la. “Problemas de puntuación en *La fiesta del chivo*, de Mario Vargas Llosa”. In: *Espéculo*, 28. z., 2004. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero28/puntuac.html>.
- . “La coordinación en inciso”. In: *Espéculo*, 29. z., 2005. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/dobles.html>.
- . “La adición en inciso: sus formas y puntuación”. In: *Espéculo*, 32. z., 2006. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/adicion.html> (1-52 or.).
- GARZIA, Juan. “Puntuazioaren sintomatik sintaxiaren gaitzera”. In: *Administrazioa euskaraz* 13. z., 1996; 19 or. <http://www.ivap.euskadi.net/t59aWar/articulosJSP/t59aVerArticulo.do?R01HNoPortal=true&t59aTipoEjemplar=R&t59aSeccion=14&t59aContenido=1&t59aCorrelativo=1&t59aVersion=1&t59aNumEjemplar=13>.
- . *Joskera lantegi*. Gasteiz: IVAP-HAEE, 1997; 600 or.
- GRICE, H. Paul. “Logic and Conversation”. In: COLE, Peter; MORGAN, Jerry L. (ed.). *Syntax and Semantics, Speech Acts*, Vol. 3. New York: Academic Press, 1975; 41-58.
- HAEE-IVAP. *IVAPeko estilo-liburua*. Gasteiz: HAEE-IVAP, 2005; 447 or.
- LARRINAGA, Asier. *Euskarazko albigietarako eskuliburua II*. Bilbo: EITB, 2007; 121. or.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M^a Antonia; PORTOLÉS, José. “Los marcadores del discurso”. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta (ed.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe, 1999; § 63 (4051-4213 or.).
- MOLINER, María. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos, 1987.
- MUJICA, Alfontso. *Letra larriak erabiltzeko irizpideak*. Gasteiz: Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa saila. Eusko Jaurlaritza, 2008; 79. or.
- ODRIOZOLA, Juan Carlos. “Puntuazioa gramatikagai”. In: *Nerekin yaió nun: Txillardegiri omenaldia. Iker* 17. z., 2005; 354-377. <http://www.euskaltzaindia.net/dok/ikerbil-duma/59425.pdf>.

Perez, E.; [et al.]: Puntua, bi puntu, hiru puntu... Puntuazioa Gipuzkoako gazteen eskola testuetan

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española, 1999; 55 or. [RAE: 1999]. [http://www.rae.es/rae/gestores/ges-pub000015.nsf/%28voanexos%29/arch7E8694F9D6446133C12571640039A189/\\$FILE/Ortografia.pdf](http://www.rae.es/rae/gestores/ges-pub000015.nsf/%28voanexos%29/arch7E8694F9D6446133C12571640039A189/$FILE/Ortografia.pdf).

———. *Diccionario de la lengua española. Vigésima segunda edición*. <http://buscon.rae.es/drael/>.

ROQUE EGUZKITZA, Iñigo. "Tartekien antolaeraz eta puntuazioaz". In: *Administrazioa euskaraz*, 64. z. 2009; 13-14 or. [Roque, 2009a]. <http://www.ivap.euskadi.net/t59aWar/articulosJSP/t59aVerArticulo.do?R01HNoPortal=true&t59aTipoEjemplar=R&t59aSeccion=9&t59aContenido=1&t59aCorrelativo=1&t59aVersion=2&t59aNumEjemplar=64>.

———. "Eskailera-maila atzendua: puntu eta koma". In: *Administrazioa euskaraz*, 66. z. 2009; 11-12 or. [Roque, 2009b]. <http://www.ivap.euskadi.net/t59aWar/articulosJSP/t59aVerEjemplar.do?R01HNoPortal=true&t59aTipoEjemplar=R&t59aNumEjemplar=66>.

TUSÓN, Amparo. "Las marcas de la oralidad en la escritura". In: *Signos*, 3. z., 1991; 14-19.

ZUBIMENDI, Jose Ramon. *Ortotipografía: estilo-liburuaren lehen atala*. Gasteiz: Ikasmaterialen Aholku Batzordea-Eusko Jaurlaritza, 2004; 66 or. http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/eu/contenidos/informacion/dih/eu_5490/adjuntos/estilo_liburua/ortotipografia.pdf.