Ikerketa artikuluak

Artículos de investigación

Articles de recherche

Research articles

Euskera Ikerketa Aldizkaria. 2026, 71 (2). Bilbo
ISSN 0210-1564

Euskararen hizkera informala, eleaniztasuna eta aisialdi antolatua haur eta nerabeen babeserako harrera-egoitzetan: sozializazio linguistikoa ikuspegi dekolonial eta intersekzional batetik abiatuta

El habla informal del euskera, el multilingüismo y el ocio organizado en hogares de acogimiento residencial para la protección de la infancia y la adolescencia: la socialización lingüística desde una perspectiva decolonial e interseccional

Le parler informel du basque, le multilinguisme et les loisirs organisés dans les foyers d'accueil résidentiel pour la protection de l'enfance et de l'adolescence : la socialisation linguistique dans une perspective décoloniale et intersectionnelle

The Informal Speech of Basque, Multilingualism, and Organised Leisure in Residential Care Homes Within the Child and Adolescent Protection System: Linguistic Socialisation from a Decolonial and Intersectional Perspective

GUIRADO, Odei
Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
odei.guirado@ehu.eus
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-5205-4595

DOI: https://doi.org/10.59866/eia.v2i71.346

Eskerrik beroenak eman nahi dizkiet, lehenik, ikerketa-lanaren zuzendariei aldapan gora emandako bultzadagatik, nire gogoa eta motibazioa piztuz ondoan izateagatik, eta nire buruan eta lanean sinesteko egindako ahaleginagatik. Orobat, eskerrak eman nahi dizkiet Gipuzkoako Foru Aldundiko Haur eta Nerabeen Babeserako Atalari, eta egoitza-harrerak kudeatzen dituzten Nuevo Futuro, Irse-ebi, Babesten eta Eudes entitateei, eskaini diguten ezinbesteko laguntzagatik; EEMA tresna ebaluatu duen aditu-batzordeari prozesuan egindako ekarpen baliotsuagatik; HeziZerb Elkarteari, eskaini dizkiguten hezkuntza-material berritzaileengatik; Euskaltzaindiari, gure lanaren aitortzagatik eta ikerlanari emandako babesagatik, izan ere, ikerketa-lan honek 2024-2025 ikasturtean Euskaltzaindiaren Mintzola Saria eskuratu zuen; eta, batez ere, ikerketan parte hartu duten haur, nerabe eta hezitzaileei, euren inplikazioari eta dedikazioari esker ikerketa hau posible izan delako.

Jasotze-data: 2025-10-22
Behin-behineko onartze-data: 2026-03-21
Behin betiko onartze-data: 2026-06-10

Artikulu honetan Gipuzkoako harrera-egoitzetan Hari-Katu programaren bidez haur eta nerabeekin (HN) garatutako esku-hartze soziohezitzaile baten emaitzak aurkezten dira. Ekintza-ikerketaren logikari jarraituz eta diseinu misto baten baitan garatutako kasu-azterketa anizkoitz honek iradoki du hizkera informala, *Translanguaging* Emozionala eta Kontzientea (TEK) eta aisialdi antolatua uztartzen dituzten esku-hartzeek euskararekiko motibazioa eta atxikimendua indartu ditzaketela, HNen sozializazio linguistikoa sustatuz.

Gako-hitzak: euskara, harrera-egoitzak, hizkera informala, aisialdi antolatua, *translanguaging* pedagogikoa, hizkuntza-atxikimendua.

Este artículo presenta los resultados de una intervención socioeducativa desarrollada con niños, niñas y adolescentes (NNA) en acogimiento residencial de Gipuzkoa mediante el programa Hari-Katu. Este estudio de caso múltiple, desarrollado desde la lógica de la investigación-acción y mediante un diseño mixto, sugiere que las intervenciones que integran habla informal, *Translanguaging* Emocional y Consciente (TEC) y ocio organizado pueden fortalecer la motivación y el apego hacia el euskera, promoviendo la socialización lingüística de NNA.

Palabras clave: euskera, acogimiento residencial, registro informal, ocio organizado, *translanguaging* pedagógico, apego lingüístico.

Cet article présente les résultats d'une intervention socio-éducative menée auprès d'enfants et d'adolescents dans des foyers résidentiels de Gipuzkoa à travers le programme Hari-Katu. Cette étude de cas multiple, fondée sur une démarche de recherche-action et un devis mixte, suggère que des interventions combinant langage informel, TEC et loisirs éducatifs peuvent renforcer la motivation et l'attachement envers l'euskara.

Mots-clés : basque, accueil résidentiel, registre informel, loisirs organisés, *translanguaging* pédagogique, attachement linguistique.

This article presents the results of a socioeducational intervention developed with children and adolescents in residential care homes in Gipuzkoa through the Hari-Katu program. This multiple case study, developed through an action research approach and a mixed design, suggests that interventions integrating informal speech, ECT and organised leisure may strengthen motivation and linguistic attachment towards Basque while promoting the linguistic socialisation of children and adolescents.

Keywords: Basque, residential care homes, informal speech, organised leisure, pedagogical translanguaging, linguistic attachment.

GUIRADO, Odei (2026) «The informal speech of Basque, multilingualism, and organised leisure in residential care homes within the child and adolescent protection system: linguistic socialisation from a decolonial and intersectional perspective», *Euskera Ikerketa Aldizkaria* 71 (2): 11-70.

1 Atarikoa
2 Oinarri teorikoa
2.1 Babes-sistema eta HNen eskubideak Euskal Autonomia Erkidegoan
2.2 Harrera-egoitzak, euskararen normalizazioa sustatzeko dekretua eta hutsune instituzionala
2.3 Harrera-egoitzak euskara sustatzeko hizkuntza-ekosistema gisa
2.4 Indarkeria jasan duten HNen hizkuntza-gaitasunak eta hezitzaileen rola ahozkotasuna eta sozializazioa sustatzeko
2.5 Harrera-egoitzak, hizkera informala, emozioak, aisialdi antolatua eta jolasa hiztun berrien sozializazioan
2.6 Komunitate izaera eta lanketa soziolinguistikoa kontzientzia hartu eta harreman-sareak sendotzeko
2.7 *Translanguaging* Emozionala eta Kontzientea (TEK): testuinguru eleaniztun eta ez-formaletan hizkuntza minorizatuak sustatzeko oinarri pedagogikoa
3 Ikerketa-helburuak eta -galderak
4 Metodologia
4.1 Parte-hartzaileak
4.2 Datu-bilketa: teknikak eta instrumentuak
4.3 Datuak aztertzeko prozedura
4.4 Estandar etikoak
5 Emaitzak
6 Eztabaida
7 Ondorioak

Bibliografia

Laburduren zerrenda

HN: haurrak eta nerabeak

NNA: niños, niñas y adolescentes

1H: lehen hizkuntza

2H: bigarren hizkuntza

3H: hirugarren hizkuntza

EAE: Euskal Autonomia Erkidegoa

EEMA: esku-hartzeek sustatutako euskararekiko motibazioa eta atxikimendua

HE: harrera-egoitza

GJH: Garapen Jasangarrirako Helburuak

KA: komunikazio-antsietatea

MA: motibazioa eta atxikimendua

TEK: *Translanguaging* Emozionala eta Kontzientea

DT: desbideratze tipikoa

M: batezbestekoa

N: parte-hartzaile kopurua

ω: McDonalden Omega

1 **Atarikoa**

Euskara munduko hizkuntza gutxituen artean berezitasunak dituen hizkuntza da. Nabarmenak dira, batetik, azken hamarkadetan euskara hezkuntza- zein irakaskuntza-hizkuntza izateko garatu den prozesua eta horrek ekarri duen ezagutzaren hedapena, estaturik gabeko nazioen artean eredutzat hartu dena; eta, bestetik, hiztun-komunitateak urteetan euskararekiko mantendu duen motibazio eta atxikimendu (MA) sendoa (Iurrebaso eta Goikoetxea 2025). Izan ere, kalean euskaraz hitz egiten duen populazioak (% 12,6) (Altuna *et al.* 2022) euskara erraz hitz egiteko gai den populazioa (% 7,4) (Iurrebaso 2022) gainditzen du, oraindik ere.

Alabaina, euskararen biziberritze-prozesua gaur egun bidegurutze batean dago, eta urteetan egin diren urrats esanguratsuek etena egin, eta atzerakada nabarmentzen da. Horrek hizkuntza aktibatzeko estrategia berriak birplanteatzera eraman du euskalgintza (Apodaka eta Morales 2017; Sarasua 2024). Izan ere, erabilera gero eta gehiago mugatzen da eskolara eta bestelako eremu publikoetara; beste hizkuntza gutxitu batzuetan ez bezala, eremu informalek ez dute hemen babesleku funtzio bera betetzen (Iurrebaso eta Goikoetxea 2025). Ildo horretan, hainbat ikerketak haurrek eta gazteek (baita helduek ere) lagunartean sarri erdaretara jotzen dutela adierazten dute (Basauri eta Otaegi 2024; Ibarra 2020), maiz baliabide linguistiko informalen gabezia eta ezagutza-maila eskasa direla medio, edo euskara soilik familia euskalduna dutenek lotzen dutelako eskolaz haragoko hizkuntza gisa (Bereziartua *et al.* 2023; Hernández eta Altuna 2022). Horri euskararen indar espresiboaren ahultzea (Amonarriz 2015; Sarasua 2013) eta gazteen MAaren beherakada gehitu zaizkio (Ortega 2024), eta, gainera, azken urteetako migrazio-prozesuek hizkuntza-aniztasuna areagotu dute, askotariko testuinguru soziolinguistikoak eratuz euskararen inguruan (Barquín eta Pérez 2024). Beraz, hurrengo hamarkadetan euskararen aktibaziorako eszenatoki konplexua aurreikusten dela ondoriozta daiteke (Sarasua 2024). Testuinguru horretan, hiztun berriak eta haiei eskaintzen zaizkien parte-hartze aukerak, hiztun-komunitateko kide sentitzeko espazioak, eta komunitate horretan aitortzen zaien autoritatea eta legitimitatea giltzarri nagusietako bat bihurtzen dira indarberritze-prozesuetan; izan ere, euskararen gisako

hizkuntza minorizatuek ezinbestekoa dute hiztun berriak sortzen eta erakartzen jarraitzea (Altuna 2020).

Testuinguru horretan kokatzen da artikulu honetan aurkezten dugun ikerketa-lana. Hori horrela, Hari-Katu programaren esku-hartze soziohezitzaileak euskararen minorizazio-egoera pedagogia sozialaren erdigunean jarri du, haur eta nerabe eleanitzak babesteko harrera-egoitza eleaniztunetan, hain zuzen ere. Hala, bikoitza izan da ikerketaren helburua. Alde batetik, oro har hiztun berriak diren —euskara 1H gisa ikasi ez dutenak—, bizikidetza-unitate hauetan artatutako haurrek eta nerabeek (HN) euskararekin eta euskararekiko dituzten bizipenak aztertu nahi izan ditugu, aurretiazko ikerketen emaitzak (Miguelena *et al.* 2024, 2025) osatu eta ikuspegi zabalago eta eguneratuago bat eskaintzeko. Eta, bestetik, aurreko ikerlanetan oinarrituta, eta horiek proposatutako ikerketa-ildoa osatuz (Guirado 2025; Guirado *et al.* 2025a, 2025b; Guirado eta Rua 2023b; Guirado eta Santos 2024), harrera-egoitzak bertan artatutako HNen sozializazioa euskaraz sustatu eta hizkuntzarekiko MA indartzeko hezkuntza-esparru egokiak izan daitezkeen ikertzea izan da gure xedea; horretarako, euskararen hizkera informala eta eguneroko mintzamolde arrunta[1] aisialdi antolatuaren zein jarduera ludikoen bitartez landuz. Kasu honetan, hizkuntzaren trataeran ikuspegi dekoloniala eta intersekzionala (Dovchin 2025; Meighan 2025) txertatzen dituen Guirado eta bestek (2025a) garatutako *Translanguaging* Emozional eta Kontzientea (TEK) baliatu da, testuinguru eleaniztunetan euskararen lanketa hizkuntza minorizatu gisa bideratzeko estrategia nagusi gisa. Ikuspegi honek HNen 1H eta identitateen aitortza eta legitimazioa ardatz hartzen ditu (ikuspegi dekolonialetik), eta, aldi berean, generoa, klasea edo azal-kolorea bezalako ardatzak kontuan hartuz, esku-hartzea parekidetasunez garatzea ahalbidetzen du (ikuspegi intersekzionaletik), euskara zaurgarritasun-egoeran dauden HNei ere hurbilduz (Guirado *et al.* 2026).

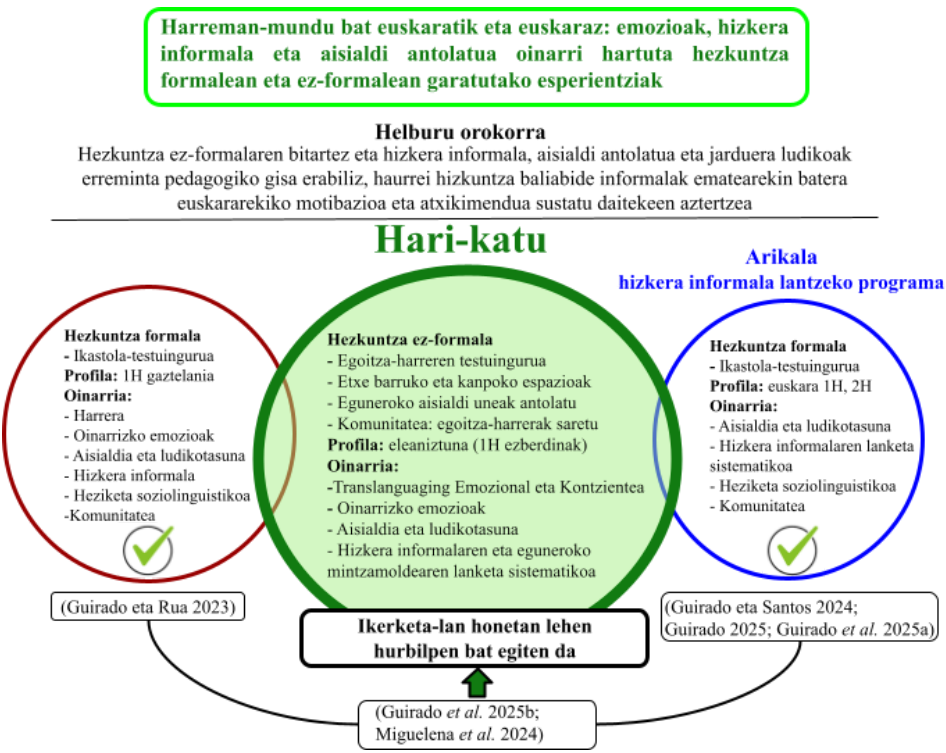
---

[1] Harrera-egoitzetan garatzen diren elkarrizketetan erabiltzen den hizkeraren nolakotasuna parte-hartzaileek —hezitzaile-HN artekoa eta berdinen artekoa— eta testuinguruak —etxe barruko eta kanpoko espazioak— baldintzatzen duela ulertuta, lan honetan eguneroko mintzamolde arrunta (Zalbide 2020) eta lagunarteko hizkera informala (Guirado 2025) berenberegi bereiztea erabaki da.

Artikulu honetan, beraz, Gipuzkoako lau harrera-egoitzatan jasotako esperientzien emaitzak aurkezten ditugu. Zehazki, hezkuntza ez-formalaren bitartez eta helburu hezitzaileekin antolatutako testuinguruetan, Gipuzkoako Foru Aldundiaren tutoretzapean babestutako 8 eta 15 urte bitarteko HN bizi diren bizikidetza-unitateetan garatu den ikerlanaren emaitzak.

Hala, ikerlan honek harilkatzen duen ikerketa-ildoaren jarraikortasuna eta erantzun nahi duen hutsunearen ikuspegia argitzeko asmoz, hurrengo irudia aurkezten dugu:

1. irudia. Euskararen hizkera informala eta aisialdi antolatua oinarri dituen ikerketa-lerroa



Atarikoa amaitzeko, azpimarratu nahi genuke ondorengo orrialdeetan aurkezten den lanak lotura estua duela, bereziki, HNek adingabe gisa eta euskarak hizkuntza minorizatu gisa dituzten hizkuntza-eskubideekin. Era berean, ekarpena egiten die 2020-2030 Agendak ezarritako Garapen Jasangarrirako Helburuei: GJH 4 (kalitatezko hezkuntza), GJH 10 (desberdintasunak murriztea) eta GJH 16 (bakea, justizia eta erakunde sendoak). Ondorengo ataletan, hurrenez hurren, marko teorikoa, metodologia eta ikerketa-diseinua aurkezten dira; jarraian, datuen bilketa eta tratamendua; ondoren, emaitzak eta eztabaida; eta, azkenik, ikerlanaren mugak, etorkizuneko lan-ildoak eta ondorio nagusiak.

2 Oinarri teorikoa

2.1 Babes-sistema eta HNen eskubideak Euskal Autonomia Erkidegoan

Harrera-egoitzen helburua da indarkeria jasan duten eta, oro har, euren berdinek bizi izan ez dituzten bizipen eta esperientziak dituzten HNen zaintza, babesa eta garapen integrala bermatzea (Martín eta Davila 2008; Melendro *et al.* 2017; Montserrat *et al.* 2021), arreta integrala eskainiz arlo hezitzailean, afektiboan eta materialean (Fernández-Simo *et al.* 2017; Sala-Roca 2019).

Euskal Autonomia Erkidegoan, Haur eta Nerabeen 2/2024 Legeak (Eusko Jaurlaritza 2024) jasotzen du harrera-egoitzak izaera juridiko-administratiboa duten babes-neurriak direla, eta horien helburua dela haurren interes gorena bermatzea. Lege horretan, hizkuntza- eta kultura-eskubideak ere jasota daude.

Era berean, Haurren eta Nerabeen Kontrako Indarkeriari Aurre Egiteko 2022ko Estrategiak hiru printzipio nagusi ezarri zituen:

1) interes gorena;

2) bizitzeko eta garatzeko eskubidea;

3) diskriminaziorik ez jasotzeko eskubidea.

Miguelenak eta bestek (2024) azpimarratu dute 3. printzipioak hizkuntzagatik diskriminatuak ez izateko eskubidea ere bermatzen duela.

Azkenik, dokumentu horrek zeharkakoak eta transbertsalak diren ikuspegiak txertatzearen garrantzia azpimarratzen du: erreparazioa, genero-ikuspegia, pluraltasunaren aintzatespena eta intersekzionalitatea (Eusko Jaurlaritza 2022).

2.2 **Harrera-egoitzak, euskararen normalizazioa sustatzeko dekretua eta hutsune instituzionala**

Aurreko atalaren ildotik, hemen aztertzen dira EAEko eta, bereziki, Gipuzkoako harrera-egoitzak, hizkuntza- eta kultura-eskubideen ikuspegitik, euskararen egoerari erreparatuz. Euskararen biziberritze-prozesua kontuan hartuta, eta hizkuntzak hezkuntza-esparru guztietan behar duen sustapena bermatzeko premia aintzat hartuta, harrera-egoitzak administrazio publikoen ardurapean daude. Otsailaren 22ko 19/2024 Dekretuak euskararen erabilera normalizatzeko planak garatzeko irizpideak jasotzen ditu euskal sektore publikoan; hala ere, neurriak gomendio gisa baino ez dira aurkezten, ez baldintza modura (Eusko Jaurlaritza 2024).

Hala eta guztiz ere, lege eta estrategien azterketak erakusten du euskara ez dela espresuki aipatzen sustatu beharreko hizkuntza gisa, ezta HNen inklusiorako ezinbesteko elementu gisa ere. Are gehiago, uztailaren 8ko 131/2008 Dekretuak —oraindik indarrean dagoenak— ez du ezartzen gizarte-hezitzaileek derrigorrez jakin behar dutenik euskaraz (Eusko Jaurlaritza 2008). Ondorioz, euskarak, hizkuntza ofiziala izan arren, ez du babes-sisteman behar adinako presentziarik edo aitortzarik.

Ildo horretan, Miguelenak eta bestek (2024) azpimarratu dute Gipuzkoako HNen babes-sisteman ez dagoela euskaraz sozializatzeko planik, ezta lan-dinamika euskalduntzeko estrategiarik ere. Gainera, Foru Aldundiaren tutoretzapean egondako gazteen testigantzek berretsi dute euskaraz aritzeko aukerek onura handiak ekarriko lizkieketela bai sozializazioan, bai etorkizuneko inklusio soziolaboralean. Era berean, 1H euskara duten gazteek adierazi dute hezitzaileek euskararen ezagutza ez bermatzeak zailtasun

larriak sortu dizkiela, hala nola gainbegiratutako deietan familiarekin euskaraz aritzeko ezintasunak edo hizkuntza-galera bera.

Zubiak Egonkortzen egitasmoaren baitan, Miguelenak eta bestek (2025) aurkeztutako ikerketa-ekintza parte-hartzailetik eratorritako ondorioetan ere, profesionalek premiazkotzat jo dute, alde batetik, harrera-egoitzetan euskara modu ludikoan lantzeko programa espezifiko baten beharra, eta, bestetik, HNek euskarazko aisialdi-ekintzetan parte-hartzea bermatuko duen berariazko plana (Miguelena *et al.* 2025). Hala, Guiradok eta bestek (2025a, 2025b) azpimarratu dute harrera-egoitzak hezkuntza ez-formaleko esparru egokiak izan daitezkeela euskararen erabilera sustatzeko esku-hartze soziohezitzaileak bideratzeko, HNen euskarazko sozializazioan modu positiboan eragin, eguneroko hizkera informala eta mintzamoldeak landu, komunitatea kohesionatu eta, horren bidez, euskararekiko MA sendotzeko.

Ildo horretan, harrera-egoitzen testuinguruan atzemandako hutsune instituzionala sakonago ulertzeko, EquiLing (2023) ikerketa-proiektuak proposatutako markoak arazoaren muina ulertzeko ikuspegia eskaintzen du, eta hizkuntza-desberdintasunak baliabide linguistikoen banaketa desorekatuan, hiztunen aitortzan eta parte-hartze aukeretan errotzen direla azaleratzen du. Ikuspegi horrek, gainera, kontzientzia linguistiko kritikoa eta hiztunen agentzia indartzearen beharra azpimarratzen du. Hortaz, atzemandako hutsunea ez da soilik plangintza falta administratiboaren ondorio, desparekotasun soziolinguistiko sakonagoen adierazpena baizik.

2.3 **Harrera-egoitzak euskara sustatzeko hizkuntza-ekosistema gisa**

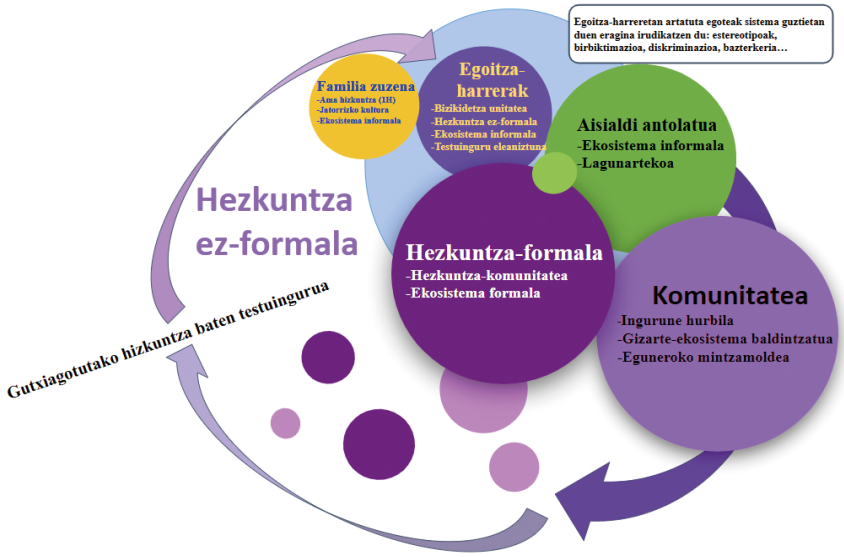
Harrera-egoitzak bizikidetza-unitateak dira, haurrei segurtasuna, komunitatea eta sozializaziorako aukerak eskaintzen dizkietenak (Emond 2012; Sala-Roca 2019). Hala, hezitzaileekin erabiltzen den eguneroko mintzamolde arrunta (Zalbide 2020) eta berdinen artean erabiltzen den lagunarteko hizkera informala funtsezkoak dira (Guirado 2025), hizkuntza-erregistro informalak distantzia soziala murrizteko eta talde-kohesioa indartzeko bidea baitira (Ibarra 2020; Koppen *et al.* 2019).

Harrera-egoitzetan sortzen diren ekosistemek hizkuntza eta kultura anitz elkartzen dituzte, eta horrek aukera ematen du euskararen lanketa kulturarteko ikuspegitik garatzeko eta, horrela, biziberritze-prozesurako funtsezko estrategiak lantzeko (Miguelena *et al.* 2024). Horren isla dira Eusko Jaurlaritzak (2020) argitaratutako diagnostikoan jasotako datuak; izan ere, EAEko harrera-egoitzetan artatutako HN guztietatik (n = 3540) % 56k atzerritar jatorria zuen: Gipuzkoan % 70, Bizkaian % 68 eta Araban % 32.

Alabaina, harrera-egoitzetan bizi diren HNak inguratzen dituzten eta euren bizitzan eragina duten ekosistemak zedarritzeko eta azaltzeko asmoz, Miguelenak eta bestek (2024) horiek identifikatu eta bertako hizkuntza-praktikak, hezkuntza-esparruak eta sozializazio-guneak aztertu dituzte. Hala, esan daiteke harrera-egoitzak hezkuntza ez-formalaren bidez antolatzen diren hizkuntza-ekosistema informalak direla, orobat, interkonektatuta daudenak HNen familia, eskola, aisialdia, eremu araututik kanpoko askotariko eskaintza ez-formalak eta komunitate-testuinguruekin.

Ildo horretatik, eta orain arte aztertutako literatura baliatuz, ondoren aurkezten den 2. irudian autore horiek egindako proposamena osatu da. Alde batetik, Gipuzkoako harrera-egoitzak gutxiagotutako hizkuntza baten testuinguruan kokatzen direla irudikatuz; bestetik, harrera-egoitzen errealitate eleaniztuna gehituz; hirugarrenik, indarkeria jasan duten HNek izan ohi dituzten etiketek ekosistema horietan duten eragina adieraziz; eta, azkenik, hezkuntza ez-formaleko bestelako eskaintzetan izan dezaketen parte-hartzea eta horiek ere HNen egunerokoan eta hizkuntza-praktiketan izan dezaketen eragina txertatuz (ikus 2. irudia).

2. irudia. EHk eta HN euskaraz sozializatzeko hurbileko ekosistemak



Bada, eskolaz kanpo gozatzeko aukera duten aisialdi-ereduek eta harrera-egoitzetan antolatutako jarduerek aukera ematen dute HNak euskararen harreman-mundura modu atsegin eta positiboan hurbiltzeko, hizkuntza-gaitasunean izan ditzaketen zailtasunak arintzeko eta ahozkotasuna garatzeko espazio egokiak eskaintzeko (Miguelena *et al.* 2024, 2025).

2.4 **Indarkeria jasan duten HNen hizkuntza-gaitasunak eta hezitzaileen rola ahozkotasuna eta sozializazioa sustatzeko**

Indarkeria jasan duten haurrek sarritan komunikazio-gaitasunean gabeziak erakusten dituzte. 1H testuinguru negatiboetan eta estimulu urriekin ikasteak komunikazio pragmatikoan zailtasunak sortzen ditu, bereziki hizkera egoera bakoitzera egokitzeari eta haren erabilera erregulatzeari dagokionez (García-Baamonde 2008; Riera 2018). Ikerketa meta-analitikoek

erakutsi dute haien hizkuntza-garapena ez dela berdinen mailara iristen, eta atzerapenak bereziki ahozkotasunean, diskurtsoaren koherentzia mantentzean eta jokabide pragmatikoetan agertzen direla (Sylvestre *et al.* 2016). Horren adibide da Di Santeren eta besteren (2019) azterketa: indarkeria pairatu duten haurren % 44k zailtasun pragmatiko nabarmenak erakusten dituela ondorioztatu zuten, adin berdinekoen % 4arekin alderatuta. Kasu horietan, haurrek komunikazio intentzionala gutxiago erabiltzen dute, erreferentzia urriagoak egiten dituzte eta ez dituzte esaldiak testuinguruarekin behar bezala lotzen (Spratt *et al.* 2012). Van Dijkek (2008) azpimarratu bezala, ekintza komunikatiboa egokitzen ikastea ezinbestekoa da, errepresentazio sozialak eta kognizioa estu lotuta daudelako.

Horrelako gabeziak arintzeko, ezinbestekoak dira orientazio egokiak eta beren-beregi HN bakoitzaren beharrei so eginez erantzungo duten eskuhartzeak. Horregatik, harrera-egoitzetan hezitzaileen rola da zubi nagusia, are gehiago euskararen testuinguru minorizatuan. Espazio seguru eta emozionalki positiboetan, hezitzaileek eskaintzen duten gidaritzak aukera ematen du haurrek beren beharrak eta besteenak identifikatu eta ulertzeko (Moreno eta García-Baamonde 2009; Riera 2018).

Ikerketek erakutsi dute hizkuntza-garapena ez dela gaitasun indibidual soilik, baizik eta helduen erantzunen hurbiltasunaren eta interakzio aberatsen menpe dagoela (Sylvestre *et al.* 2016). Horrez gain, HNek ez dituzte soilik helduen bidez ikasten hizkuntza-portaerak eta erabilera-aukerak, baizik eta anai-arreben eta berdinen bidez ere sozializatzen dira, eta horiek hizkuntza-ohiturak eta lehentasunak baldintzatzen dituzte (Seals *et al.* 2019).

Ondorioz, hezitzaileek euskarazko elkarreragin seguruak sortzeak eragin erabakigarria izan dezake hizkuntza-gaitasunen garapenean eta euskarazko sozializazioan. Horren bidez, motibazioa eta atxikimendua (MA) indartzen dira (Guirado eta Rua 2023a; Muñoa *et al.* 2024; Zabaleta 2007), eta HNen eguneroko elkarrizketetan ahozkotasuna eta pragmatika lantzeko aukera dute jolasa eta bizipen positiboen bidez (Figueroa 2022; Hernández eta Nevárez 2023; Martín eta Dávila 2008).

Harrera-egoitzak, beraz, HNen hizkuntza-gabeziak gainditzeko eta hizkuntza gutxitu baten bidez sozializatzeko gune egokiak izan daitezke, nolabait Iurrebasok (2023) azpimarratutako familia bidezko transmisioaren eta Kasaresek (2023) proposatutako familiaz haragoko hizkuntza-sozializazioaren artean kokatuz. Modu horretan, sozializatzeko hurbiltasunetik eta afektibitatez osatutako espazio soziohezitzaileak sortzen dira (Miguelena *et al.* 2024; Zabrodskaja 2025).

2.5 **Harrera-egoitzak, hizkera informala, emozioak, aisialdi antolatua eta jolasa hiztun berrien sozializazioan**

Azaldutako gabezien aurrean, funtsezkoa da hizkuntza gutxitu baten hiztun berrien sozializazioan dimentsio emozionala aintzat hartzea; izan ere, emozioak, hizkera informalak, aisialdi antolatuak eta jolasak lagungarri izan daitezke hizkuntza gaitasunak bizipen positiboekin lotzeko eta HNak berdinekin euskaraz harremanak izateko prozesuan. Horrek garrantzi berezia hartzen du hizkuntza minorizatuen testuinguruan, izan ere, HNen egunerokoan aisialdian garatzen diren jarduerek pisu handia dute, eta eremu ez-formalean antolatutako talde-jarduerek lotura zuzena dute haien hizkuntza-praktika eta ideologiekin (Altuna 2024; Hernández eta Altuna 2022).

Emozioa une jakin batean garunak eta gorputzak erreakzionatzeko mekanismo psikologiko gisa ulertzen da (Bisquerra eta Mateo 2019). Horregatik, emozioek objektu, pertsona, testuinguru edo hizkuntza batekiko atxikimendua baldintzatu dezakete, eta, hizkuntzari dagokionez, ikaskuntza emozionalek hizkuntzarekiko jarreretan eragina izan dezakete (Beeman 2015, 2019; Dewaele 2022; Dewaele *et al.* 2024b; Ivaz *et al.* 2016). Izan ere, emozioek gorputzean errotuta, gizartean eraikiak eta adierazpen-modu gisa funtzionatzen dute (Benesch 2017), hizkuntzaren sozializazioan posizionamendu afektiboaren parte gisa agertuz (Burdelski 2020).

Dimentsio emozional horrek ikaskuntza eta erabilera baldintzatzen ditu: katalizatzaile gisa MA indartu, edo, kontrara, parte-hartzea zaildu. Eragina hainbat mailatan gauzatzen da, hala nola agentzian, kognizioan, harreman

sozialetan eta portaera linguistikoetan (Philp eta Duchesne 2016). Hainbat ikerketak frogatu dute bigarren hizkuntza (2H) edo hirugarren hizkuntza (3H) gisa ikasitako hizkuntzan emozioak modu positiboan adierazten ikasteak eragin handia izan dezakeela jabekuntza-prozesuan eta identitatearen eraikuntzan (Dewaele *et al.* 2024a; Dewaele eta Sanz 2022). Halaber, ingurune positiboek eta gozamenak hizkuntzarekiko lotura eta erabilera iraunkorra sendotu dezaketela frogatu da; horregatik, hizkuntza gutxituetan emozioen lanketak arreta berezia eskatzen du (Guirado 2021; Guirado eta Rua 2023a, 2023b).

Horri lotuta, hizkuntza modu afektiboan, naturalean eta gertukoan lantzeak, hots, eguneroko mintzamolde informalean, ekarpen garrantzitsua egin dezake hiztun berrien jabekuntzan eta sozializazioan (kasu honetan, euskaraz). Ildo horretan, hainbat ikerketak adierazi dute aisialdi antolatua, jolasak eta jarduera ludikoak horretarako tresna pedagogiko egokiak izan daitezkeela, hizkera informala garatzen laguntzen dutelako. Hau da, aisialdi antolatuak eta jolasek sorrarazten duten motibazioak ezagutza eta erabileraren arteko zubi-lana egiten dute, eta, aldi berean, euskararekiko atxikimendua sendotu (Guirado 2025; Guirado *et al.* 2025; Guirado eta Santos 2024).

Bada, harrera-egoitzak hezkuntza formaletik kanpo kokatutako bizikidetza-unitateak dira, helburu soziohezitzaile argiak dituztenak; horri esker, hezkuntza-esparru osagarri gisa funtzionatzen dute, babes-sisteman artatutako HNen behar emozionalak aintzat hartuz eta hiztun berrien sozializazioa euskaratik eta euskaraz garatzeko aukerak zabalduz. Era berean, jolasa ardatz hartuta, autoestimuan eta ongizate subjektiboan modu positiboan eragiteko testuinguruak dira (Gallardo-Masa *et al.* 2023, 2024, 2025), eta HNekin komunitate-izaera eta harreman-sareak lantzeko espazio egokiak eskaintzen dituzte (Miguelena *et al.* 2024).

2.6 **Komunitate izaera eta lanketa soziolinguistikoa kontzientzia hartu eta harreman-sareak sendotzeko**

Komunitatearen indarra eta hizkuntzaren erabilera soziala elkarren osagarri dira. Komunitate-sentimenduak MA indartu dezake, eta hizkuntzaren erabilera esanguratsuak komunitatea bera sendotu (Guirado eta Rua 2023b). Testuinguru horretan, hizkera informala funtsezkoa da hiztun berriak komunitate-praktiketan txertatzeko, distantzia soziala murrizteko eta talde-kohesioa bultzatzeko (Ibarra 2020; Koppen *et al.* 2019; Røyneland eta Jensen 2025). Hortik abiatuta, Labovek (2006a, 2006b) bereizi zituen «hiztun-komunitatea» eta «hizkera-komunitatea», hizkuntzaren erregistro informalak taldekidetasuna eta barne-kodeak antolatzeko baliatzen direlako (Koppen 2019; Van Dijk 2008).

Komunitatea lantzeko eta sendotzeko, garrantzitsua da emozioen lanketa elkarrekikotasunean kokatzea. Horretarako, hizkuntza arteko trukaketa eta heziketa soziolinguistikoa funtsezkoak dira gutxiagotutako hizkuntzekiko MA indartzeko (Camardons 2011; Ortega 2024). Harrera-egoitzetan, bizikidetza-unitateek aukera eskaintzen dute hizkuntza-ekosistema informalak modu kontzientean antolatzeko, eguneroko erritualen, arauen eta jarduera ludikoen bidez (Guirado 2025), eta hezitzaile-haur biko noranzkoan haurren hizkuntza-sozializazioa euskaraz sustatuz, hau da, agente ezberdinak parte-hartzaile aktiboak direla aitortuz (Iurrebaso 2023; Kasares 2023; Miguelena *et al.* 2024).

Ikuspegi ekosistemikoek (Bertalanffy 1976; Bronfenbrenner 1977; Vygotsky 1960) aspalditik azpimarratu dute testuinguruak zeregin handia duela hizkuntzaren jabekuntzan eta erabileran. Hala, esan daiteke eskuhartze soziohezitzaile txiki baina koherenteek eragin metatua izan dezaketela hizkuntzaren erabileran, hizkuntza-ohituretan eta -jarreretan, baita harreman-sareen sendotasunean ere (Guirado *et al.* 2025).

Azkenik, pertsonen testuinguruak eta horiek inguratzen dituzten ekosistemak aintzat hartuz, eta euren identitatea errespetatu eta sendotuz, hizkuntza minorizatuak erabiltzen diren testuinguru eleanitzetan *translanguaging* pedagogikoa baliabide egokia izan daiteke (Prado-Pereira 2024; Sah

et al. 2025). Horrek hizkuntza-errepertorioak modu kontziente eta afektiboan aktibatzeko aukera ematen du, hizkuntza minorizatuarekin gaitasunak eta komunitate-loturak sendotzeko (García eta Li 2014).

2.7 *Translanguaging* Emozionala eta Kontzientea (TEK): testuinguru eleaniztun eta ez-formaletan hizkuntza minorizatuak sustatzeko oinarri pedagogikoa

Translanguaging pedagogikoaren jatorria hizkuntza gutxitu baten testuinguruan kokatzen da, Galesko hezkuntza-sisteman. Hasiera batean, galesaren eta ingelesaren bidez literatur gaitasunak indartzeko erabili bazen ere, geroztik hezkuntza-testuinguru zabalagoetara hedatu da, HNen errepertorio linguistiko osoa aktibatzeko bide gisa (Cenoz eta Gorter 2021; Prilutskaya 2021). Ikerketek azaleratu dutenez, haren erabilerak interakzioa eta kontzientzia metalinguistikoa sustatu (Cenoz 2022) eta komunikazio-antsietatea (KA) arindu dezake (Reckmeyer 2023). Hau da, 2H edo 3Hren jabekuntzan, eta horrekiko garatzen den motibazioan zein atxikimenduan, eragin negatiboa izan dezakeen osagai afektibo nagusietako bat murrizten laguntzen du (Cenoz eta Santos 2017), besteak beste, hizkuntzen ezagutzak eta erabilerak oreka linguistiko emozionala dakarrelako (Dewaele eta Botes 2025). Halarik ere, hizkuntzen arteko alternantzia espontaneoa ez da neutroa, eta gutxiagotutako hizkuntzen testuinguruetan hizkuntza hegemonikoen mesedetan gertatu ohi da, askotan hizkuntza-maila baxuaren ondorioz (Bereziartua *et al.* 2023), besteak beste, KA murrizteko (Guirado eta Santos 2024).

Ildo horri jarraikiz, Cenozek eta Gorterrek (2017, 2023) hizkuntza gutxituen kasuan *translanguaging* pedagogikoa modu kontziente eta planifikatuan txertatu behar dela azaltzen dute; bestela, arriskua egon daitekeelako hizkuntza hegemonikoen mesedetan balantza okertzeko, eta ikertzaileen esanetan, kontuan hartu behar da hizkuntza minorizatuek «arnasguneak» behar dituztela. Alabaina, aditu ezberdinen esanetan, arduraz aplikatuta, estrategia hau gutxiagotutako hizkuntzen aliatu indartsua izan daiteke, eta, aldi berean, justizia linguistikoa sustatzeko eta ikuspegi dekoloniala zein

intersekzionala pedagogia linguistikoan txertatzeko bidea (Dovchin 2025; Guirado *et al.* 2025a; Meighan 2025; Prado-Pereira 2024).

Horren adibide da Aotearoa, Zeelanda Berriko puna reo eskola-testuingurua: han, *translanguaging* praktikak uztartu dira maorien balio kulturalekin, hala nola *whanaungatanga* ('pertenentzia eta loturak'), *manaakitanga* ('elkarren zaintza') edo *tuakana-teina* ('aditu-hasiberri harremanak'), eta horri esker hizkuntza gutxituaren sozializazioa eta komunitate-loturak indartu dira (Seals *et al.* 2019). Bada, 1Haren aitortzak eta erabilerak haurren segurtasun emozionala eta gizarteratzea erraztu ditzake, hizkuntza-aniztasuna hezkuntza-testuinguruetan modu inklusiboan landu, eta 2Hren jabekuntza eta horrekiko harremana elkarrekikotasunetik abiatuz (Stąpor *et al.* 2025).

Hezkuntza ez-formalaren testuinguruan, Guiradok eta bestek (2025a) *Translanguaging* Emozional eta Kontzientea (TEK) proposatu dute, hizkuntza minorizatuen —kasu honetan, euskararen— hiztun berrien sozializazioa dimentsio emozionaletik abiatu eta sustatzeko. Helburua da, nolabait, euskararen harreman-munduan hiztun berrien inklusioan laguntzea, haien identitateak legitimatuz eta hiztun-komunitatean dagokien aitortza zein espazio soziolinguistikoa bizipen positiboen bidez eskaintzea (Altuna 2020). Horrela, testuinguru eleaniztun eta ez-formaletan hizkuntzen trataera bideratzeko estrategia pedagogiko eta afektibo gisa aurkezten da.

Autoreen aburuz, 2Hren eta 3Hren jabekuntzan dimentsio emozionala funtsezkoa da, eta *translanguaging* pedagogikoa ez da soilik baliabide linguistikoa, baizik eta hiztun berrien motibazioa eta lotura afektiboak indartzeko tresna ere bada (Dochvin *et al.* 2025; Oakley *et al.* 2025; Sah *et al.* 2025), adin-tarte guztietan baliagarria (Franck eta Papadoupolou 2024). TEKaren markoak, gainera, hizkuntza gutxituen testuinguruan lagunarteko hizkera informala eta eguneroko mintzamoldea aisialdi antolatuaren eta jarduera ludikoen bidez modu kontziente eta sistematikoan lantzearen onurak jasotzen ditu (Guirado 2025). Horrela, hizkuntza-errepertorio osoa aktibatzen da (Orcasitas-Vicandi eta Perales 2020), ahozko erabilera automatizatua eta baliabide linguistikoen sormena sustatuz (Germain eta Netten 2012; Guedat-Bittighoffe 2018; Segalowitz 2010), eta, aldi berean, minorizatu-

tako hizkuntzen erdigunean HNen sozializazioa modu kontzientean indartuz (Guirado 2025).

Alabaina, TEKak mintzapraktika eta sozializazio-ingurunea bizipen positiboen iturri izateko eta gutxiagotutako hizkuntzaren aldeko praktika izan dadin (Cenoz eta Gorter 2017), plangintza pedagogikoan eta eskuhartzean hezitzaileek hizkuntza-erreferente gisa duten eginkizuna azpimarratzen du. Era berean, horien rola HNak motibatzeko erabakigarria dela ere azpimarratzen du (Dewaele eta Botes 2025). Hori dela eta, Hopkynsek eta Dovchinek (2024) hezitzaileen prestakuntzan eta garapen profesionalean emozioei eta hizkuntza-praktikei buruzko elkarrizketa irekiak txertatzea proposatzen dute, ongizate emozionala hobetzearekin batera, hezkuntza arloko esku-hartzeetan eta hizkuntzen trataeran enpatia areagotzeko.

Bada, esan dezakegu honaino egindako literaturaren errebisioarekin ikerketa hau marko integratu batean kokatzen dela; eta, hain justu, hortik abiatuta formulatu dira ondorengo ataletan aurkeztuko ditugun helburuak eta ikerketa-galderak.

3 **Ikerketa-helburuak eta -galderak**

Ikerlan honen ikerketa-helburu nagusia Gipuzkoako foru-sareko haurrak eta nerabeak babesteko lau harrera-egoitzetan Hari-Katu programaren bidez bideratu diren esku-hartze soziohezitzaileen eragina ezagutzea da. Horretarako, haur, nerabe eta hezitzaileen bizipenak ezagutzea eta ulertzea da xedea; modu horretan, euren pertzepzioek nola eragin duten eta eskuhartzeek euskararekiko motibazioan eta atxikimenduan garapenik izan duten ezagutzeko eta erabilitako hizkuntza-estrategia egokienak zein diren identifikatzeko.

Hala, honako hauek dira planteatu diren ikerketa-galderak:

1. Zer-nolako bizipen afektibo, sozial eta hizkuntza-praktika izaten dituzte Gipuzkoako harrera-egoitzetan artatutako HNek euskararekin?

2. Harrera-egoitzak hezkuntza-esparru egokiak al dira euskararen hizkera informala eta eguneroko mintzamolde arrunta sustatzeko?

   - Hari-Katu programak izan al du eraginik HNek euskararekiko duten motibazioan eta atxikimenduan?
   - HNen pertzepzioen arabera, zein izan dira hizkuntza-estrategia eraginkorrenak?
   - TEK baliatzeak lagundu al du euskararen hizkera informalaren eta emozionalaren baliabide linguistiko berriak garatzeko orduan?

4 **Metodologia**

Ikerketa-prozesua ekintza-ikerketaren logikarekin garatu da, esku-hartzeetan parte hartu duten eragile guztien (Hari-Katuko hezitzaileak, ikertzailea, HNak, gizarte-hezitzaileak eta erakundeetako arduradunak) hausnarketa kritikoa, parte-hartzea eta esku-hartzeen hobekuntza progresiboa uztartuz. Ildo horretan, esku-hartzea, ebaluazioa eta berrantolaketa ziklikoki artikulatu dira ondorengo esku-hartze-prozesuak eta ikerketa-urratsak elikatzeko (Jensen eta Dikilitas 2025; Lukas eta Santiago 2016).

Alabaina, artikulu honetan aurkezten den ikerketaren diseinua paradigma pragmatikoaren aterkipean kokatzen den kasu-azterketa anizkoitza da, eta datuak metodo mistoen bidez jaso dira; hau da, ahalik eta ebidentzia sendoenak eskuratzeko, metodo kuantitatiboak eta kualitatiboak uztartu dira (J.W. Creswell eta J.D. Creswell 2018; Creswell eta Plano Clark 2018; Zhao eta Xu 2024).

Datu kualitatiboen bidez (HNen eta hezitzaileen bizipenak, landa-oharrak eta elkarrizketak) hizkuntza-afektibitatearekin eta sozializazio-prozesuekin lotutako esperientziak aztertu dira; datu kuantitatiboen bidez, berriz, HNen pertzepzioak jasoz, esku-hartzeek sustatutako Euskararekiko Motibazioaren eta Atxikimenduaren (EEMA) eragina aztertu da. Hala,

emaitzetan aurkezten diren datuak osagarritasunaren integrazio-estrategiaren bidez antolatu eta aztertu dira (Lukas eta Santiago 2016).

Metodologiak, beraz, HNen eta gizarte-hezitzaileen ahotsa eta bizipen afektiboak erdigunean jarri ditu, esperientzia emozionalak eta sozialak ulertzeko ez ezik, ikerketa-prozesua bera ere eragile guztientzat espazio demokratiko eta hezitzaile bihurtzeko.

4.1 **Parte-hartzaileak**

Lan honetan Hari-Katu programaren lehen esperientzien kasu-azterketa anizkoitza aurkezten da, Gipuzkoako foru-sareko lau harrera-egoitzetan egindako esku-hartze soziohezitzaileena. Hala, hiru harrera-egoitza euskara nagusi ez den eremu soziolinguistikoetan kokatzen dira, eta bat, aldiz, eremu euskaldun batean.

Parte-hartzaileak guztira 32 HN izan dira (8 eta 15 urte bitartekoak). Horietatik bi elebidun euskaldunak ziren, eta gainerakoek euskarazko ezagutza mugatua zuten.

Programak zortzi asteko iraupena izan du eta astean behin bi orduko saioak egin dira. Jarduera horietan uztartu dira ariketa ludikoak, dinamika emozionalak, dramatizazioak, euskarazko jolasak eta euskararen historia soziolinguistikoaren inguruko hausnarketak. Horrez gain, HNen hizkuntza-errepertorioak ere kontuan hartu dira, *Translanguaging* Emozional eta Kontzientearen (TEK) ikuspegi pedagogikoa baliatuz (Guirado *et al*. 2025a). Azpimarratzekoa da, halaber, Hezi Zerb Elkarteak programaren eskura jarritako EmoziOn! jolasaren bidez osatu direla bideratutako esku-hartzeak, hain zuzen ere, haurren gaitasun emozionalak ahozko komunikazioaren, jolasaren eta gorputz-adierazpenaren bitartez lantzeko baliabide pedagogikoekin.

1. taula. Parte-hartzaileak eta profila

HNak			
Adin-tartea	**Parte-hartzaileak (N)**	**Profil linguistikoa**	**Eskola eredua**
8-11	16	- 1H euskara eta gaztelania: 2 - Hiztun berriak (Euskara 2H/3H): 14	D eredua
12-15	16	- Hiztun berriak (Euskara 2H/3H): 16	D eredua
Guztira	32		
Hezitzaile-taldea			
Hezitzaileak	**Parte-hartzaileak (N)**	**Profil linguistikoa**	
Pedagogoak	2	Euskarazko gaitasun osoa	
Gizarte-hezitzaileak	4	Euskarazko gaitasun maila: 2k gaitasun osoa, 1ek maila ertaina, 1ek ez daki euskaraz	
Guztira	6	———	

4.2 **Datu-bilketa: teknikak eta instrumentuak**

Datu kualitatiboak parte-hartzaileen esperientziak eta bizipen afektiboak sakonago ulertzeko helburuarekin jaso dira, eta horretarako hainbat tresna osagarri erabili dira. Zehazki, HN parte-hartzaileen balorazio-koadernoen bidez (n = 32 koaderno x 8 saio = 256 ohar) horiek harrera-egoitza barruan zein kanpoan euskararekin duten harremana dokumentatu da; elkarrizketa erdiegituratuen bidez (4 profesional) euskarak harrera-egoitzetan duen presentzia eta funtzioa aztertu dira; eta sei hezitzailek jasotako landaoharren bidez (n = 6 x 8 saio = 48 ohar) saioen behaketa zuzena eta tes-

tuinguruko interakzioak erregistratu dira. Bildutako datu kualitatibo horiek hizkuntza-afektibitatearekin eta sozializazio-prozesuekin lotutako esperientziak aztertzeko erabili dira, ondoren aurkezten den analisi integratuan txertatuz (ikus 2. taula).

2. taula. Erabilitako tresnak eta dimentsio nagusiak

Tresna	Parte-hartzaileak	Edukia/Dimentsioak
Balorazio-koadernoak	32 (x 8 saio = 256 ohar)	EH barruan zein kanpoan euskararekin duten harremana
Elkarrizketa erdiegituratuak	4 profesional	Euskarak harrera-egoitzetan duen presentzia
Landa-oharrak	6 hezitzaile (x 8 saio = 48 ohar)	Saioen behaketa zuzena eta oharrak
EEMA galdetegia (8 item, Likert 1-5)	32 HN	**Motibazioa eta atxikimendua** 1 Jolasen bidez pizten den motibazioa eta euskaraz hitz egiteko aukera 2 Heziketa soziolinguistikoaren bidez sustatutako atxikimendua 3 Komunitatearen parte sentitzea eta hizkuntzarekiko hurbiltasuna 4 Ekintza komunikatiboaren testuingurua 5 Hizkuntza-mailaren garapena 6 KA

Esku-hartzeek sustatutako eraginaren pertzepzioak metodologia kuantitatiboaren bidez bildu dira. Horretarako, 1etik 5era bitarteko Likert eskala-eredua jarraitzen duten zortzi itemez osatutako EEMA (Esku-hartzeek sustatutako Euskararekiko Motibazioa eta Atxikimendua) galdetegi-eskala erabili da. Eskala hori bederatzi adituk osatutako batzorde batek ebaluatu zuen, eta hezkuntza-testuinguru formaleko eremu ez-

formaletan bideratutako esku-hartze pedagogikoen eragina neurtzeko egindako analisi estatistikoek barne-koherentzia eta fidagarritasun-maila altuak berretsi zituzten (Guirado *et al.* 2025b). Hala, eragina jasotzeko eskala unidimentsional batean HNek hizkuntza minorizatuarekiko motibazioa eta atxikimendua garatzean elkarreraginean dauden osagai nagusiak bildu dira: ikasteko erraztasuna, bizipen positiboak, hizkera-komunitatearekiko lotura, kidetza- eta aitortza-sentimendua, soziolinguistikak hizkuntzetara hurbiltzeko eskaintzen duen markoa eta KA.

4.3 **Datuak aztertzeko prozedura**

Azterketa kualitatiboari dagokionez, ikuspegi induktibo-deduktiboa aplikatu da. Kategoriak modu induktiboan sortu dira hezkuntza ez-formaleko testuingurutik eta parte-hartzaileen profiletik abiatuta; aldi berean, marko teorikoak eta ikerketa-galderek dimentsio deduktiboa gidatu dute (Braun eta Clarke 2023). Datuak aurrez zehaztutako ikerlanetan (Guirado 2025; Guirado *et al.* 2025; Guirado eta Rua 2023b; Guirado eta Santos 2024) eta prozesuan agertu diren kategorien arabera antolatu dira (ikus 3. taula).

3. taula. Kategoria nagusiak, kategoriak eta azpikategoriak

Meta-kategoria	Kategoriak	Azpikategoriak
Aldagai soziodemografikoak	Adin-tartea	Generoa (HNek adierazitakoa) 1H Testuinguru soziolingutistikoa
Motibazioa eta atxikimendu linguistikoa	Gipuzkoako babes-sistemako harrera-egoitzetan bizi diren HNak	

Aisialdi hezitzailea eta jarduera ludikoak	Gozamena eta emozio positiboak	Antsietate gutxiago eta motibazio handiagoa testuinguru informaletan
Begirada soziolinguistikoa	Hizkuntza-aniztasunari eta inklusioari buruzko kontzientzia	
Komunitate-loturak	Balio partekatuetan oinarritutako laguntza-sarea	Hizkuntza- eta jolas-kode komunak
Testuinguru soziohezitzailea	EH kanpoko espazioak EH barruko espazioak	KAaren erregulazioa
Translanguaging emozionala eta kontzientea (TEK)	Hautemandako hizkuntza-maila	Hizkera informaleko eta eguneroko mintzamolde arrunteko adierazpen emozionalak

Datuen triangulazioa eta interpretazio orokorra bi profesionalek gauzatu dituzte, HNen balorazio-koadernoak, landa-oharrak eta elkarrizketa erdi-egituratuak uztartuz. Lehen fasean, laginaren % 20 banaka aztertu da kodeen arteko fidagarritasun prozedura baten bidez, kodeen koherentzia eta interpretazioaren egokitasuna kontrastatzeko. Ondoren, gainerako datuak modu bateratuan kodetu eta aztertu dira, bi ebaluatzaileen artean adostasun-prozesu sistematikoa ezarriz, eta kategoria bakoitzaren arteko bateragarritasuna % 85etik gorakoa izan dadin. Hasierako adostasun horrek gainerako corpusari kategoria berdinak aplikatzeko prozesua gidatu du, beharrezkoa izan denean egokitzapenak eginez. Horrela, J.W. Creswell eta J.D. Creswell (2018) autoreek proposatutako baliozkotze-irizpideei jarraituz, eta kodetzea erabakiak hartzeko prozesu gisa ulertuta, prozedurak ebaluatzaileen arteko fidagarritasuna, analisiaren koherentzia eta gardentasuna indartu ditu.

Datu kuantitatiboen tratamendurako *IBM SPSS Statistics* 29 bertsioa erabili da (IBM Corp. 2023). Lehenik eta behin, eskalaren fidagarritasuna aztertu da McDonald-en *Omega* kalkulatuz ($\omega = .735$), eta horrek barne-

kontingentzia egokia erakutsi du. Estatistika hau *Cronbach*en alfaren alternatiba sendoagoa da, itemen kargak ez baititu aurretiaz berdintzat jotzen. Ondoren, analisi faktorial esploratiboak baieztatu du item guztiek > .30eko kargak izan dituztela, dimentsio-bakartasuna sendotuz (Rodríguez-Rodríguez eta Reguant-Álvarez 2020).

Fidagarritasun-proba egin ondoren, estatistika deskriptiboak kalkulatu dira parte-hartzaileen erantzunen banaketa orokorra ezagutzeko. Jarraian, premisa parametrikoak egiaztatzeko *Kolmogorov-Smirnov* proba aplikatu da, eta emaitzek erakutsi dute normaltasun-baldintzak betetzen direla ($p > .05$). Ondoren, *t de Student* proba erabili da bi taldeen arteko konparazioak egiteko: alde batetik, 8-11 urteko eta 12-15 urteko parte-hartzaileen artean; eta, bestetik, nesken eta mutilen artean. Azkenik, konparazio horien indarra neurtzeko, efektuaren tamaina kalkulatu da *Cohen*en *d* adierazlearen bidez.

4.4 **Estandar etikoak**

Ikerketak EHUren Etika Batzordearen, Gipuzkoako Foru Aldundiaren zein entitate kudeatzaileen onespena jaso du. Parte-hartzea guztiz boluntarioa izan da, eta HNen kasuan, Aldundia tutore gisa aritu da, baimen informatua emanez eta ikerketa-lanaren jarraipena eginez.

5 **Emaitzak**

Emaitzen atala osatzeko, aurrezarritako ikerketa-galderen eta kategorien segida mantendu da. Hala, eskuratutako datuen arabera, lehenik datu kuantitatiboak aurkezten dira, eta, ondoren, kualitatiboak; modu horretan, helburu berarekin jasotako datuen triangulazioa eginez eta emaitzak interpretatuz (J.W. Creswell eta J.D. Creswell 2018).

1IG (1. ikerketa-galdera): HNek eguneroko sozializazio-espazioetan eta zehazki harrera-egoitzetan egiten duten hizkuntza-erabilera eta euskararekiko bizipen afektiboak

Harrera-egoitzetan bizi diren HNek euskararekin duten eguneroko harremanari buruz eskuratutako argazkia nahiko homogeneoa izan da. Esan daiteke bertan bizi den HNen gehiengoa ez dela euskaraz bizi; izan ere, lehen saioan egindako dinamiketan jasotako datuen arabera, soilik % 9,37k (n = 3) adierazi du egoitza-harretatik kanpo euskaraz hitz egiten duela, eta hirurak eremu euskaldun batean kokatutako egoitza batean bizi ziren nerabeak dira.

Euskararekiko sentimenduei eta horrekin lotutako bizipenei dagokienez, emaitzek antzeko irudia erakutsi dute, nahiz eta kasu honetan arrazoietan sakontzeko aukera egon den. Hiru dimentsio nagusi identifikatu dira: (i) komunikazio-antsietatea (KA), (ii) eskolarekin eta asperdurarekin lotutako pertzepzioak, eta (iii) euskal komunitatetik at sentitzea.

Alde batetik, nahiz eta euskararekiko jarrera oro har positiboa izan, hainbat testigantzak maila baxuek eragindako ezinegona eta KA nabarmendu dituzte. Parte-hartzaile batzuek adierazi dute euskara kostatzen zaiela, baina hala ere gustuko dutela: «es que nik 3 urterekin hasi nintzen euskara ikasten eta ez da erraza hitz egitea, baina abestiak euskaraz asko gustatzen zaizkit». Beste zenbait kasutan, hizkuntza erabiltzeak lotsa eta urduritasuna eragiten diela azaldu dute: «euskaraz hitz egitean lotsa sentitzen dut»; «gaizki hitz egiten dut, orduan urduri jartzen naiz eta lotsatzen naiz; horregatik ez dut hitz egiten».

Bestetik, nabarmentzekoak dira euren burua euskal komunitatetik kanpo sentitzen dutela adierazten duten diskurtsoak. Parte-hartzaile batzuek euren burua talde horretatik at ikusten dute, eta erdaraz aritzea erosoagoa egiten zaiela diote: «ni ez naiz haien taldekoa eta beste taldean ez dut arazorik izan, horregatik ez zait gustatzen, gainera errazagoa da»; «ni komodoago nago erdaraz, nahiz eta hori ere ez den nik ikasi nuen lehenengo hizkuntza. Ez naiz talde horretakoa, baina euskara gogoko dut».

Azkenik, eskola-esperientziarekin lotutako aipamenak ere jaso dira. Kasu hauetan, ez da hizkuntza bera problematizatzen, baizik eta eskolako erabilera instrumentalarekin lotutako pertzepzio negatiboa: «eske euskara kaka bat da, bueno hizkuntza ez, baina eskola, lana, aspertzen nau, euskara horretarako bakarrik erabiltzen dugulako». Beste batek azpimarratu du behar-

tutako erabilerak kontrako efektua duela: «gainera, behartzen zaituzte eta ez baduzu hitz egiten, gaizki begiratu edo bronka bota. Nik lehenengo arabiera ikasi nuen, gero erdera eta gero euskara, eske da *locura*».

Bada, esan daiteke oro har ez direla euskararekiko jarrera txarrak edo hizkuntza zuzenean arbuiatzen, nahiz eta HNen testigantzetan horrekiko motibaziorik eta atxikimendurik ez den ageri. Alabaina, salbuespenak egon dira; adibidez, haur batek hala adierazi zuen: «euskara ez da nire hizkuntza, ez dut hitz egin nahi eta ez dut hitz egingo, ez dut gustuko eta ez dit ezertarako balio».

Hala eta guztiz ere, lehen saioetan jasotako datuetan nagusi izan dira hizkuntza-mailari, asperdurari eta eskola-zailtasunei zuzendutako aipamenak (ikus 3. irudia).

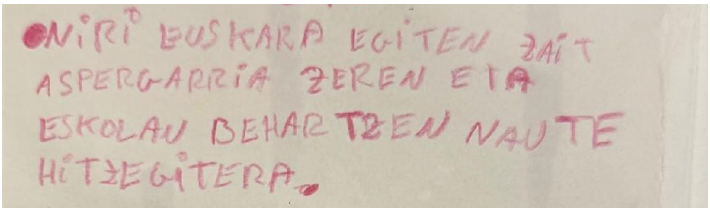
3. irudia. Euskararen inguruko bizipen eta balorazioen adierazpenak



Iturria: Hezitzaileen landa-oharrak.

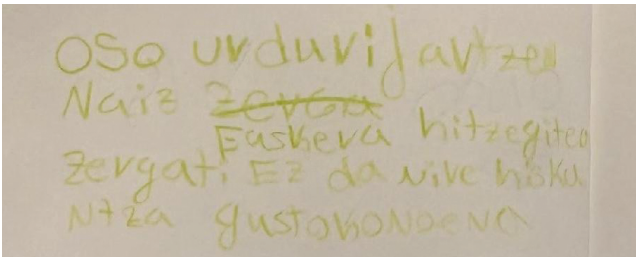
Egunerokoetatik ekarritako honako irudi hauek ere ildo beretik doaz, lehenengo saioetan idatziz askotan adierazitako sentimenduak aipatzen baituzte: asperdura, eskola, derrigortasuna eta euskaraz hitz egitean HN hauek sentitu ohi duten urduritasuna (KA) (ikus 4. eta 5. irudiak):

4. irudia. HNak eta euskararekiko bizipenen oharrak



Iturria: HNen egunerokoak.

5. irudia. HNak eta euskararekiko bizipenen oharrak



Iturria: HNen egunerokoak.

Harrera-egoitzetan dauden hizkuntza-praktikei eta horiekin lotutako bizipenei dagokienez, jasotako testigantzen arabera, gaztelaniaren erabilera nagusitzen da haietan. Izan ere, HNen adierazpenek zein hezitzaileek landa-oharretan jasotako datuek baieztatzen dute bizikidetza-unitateetan eta egunerokoan gaztelaniaz hitz egiten dutela.

Hala ere, bestelako testigantzak ere jaso dira: eremu euskaldunean bizi diren nerabe batzuek, euskararekiko hasierako jarrera positiboa erakutsiz, harrera-egoitzetan hezitzaileekin erabiltzen duten hizkuntza eta euren eguneroko errealitateak talka egiten dutela adierazi dute: «nik gaztelaniaz bakarrik familiarekin edo pisuan egiten dut, hemen ez delako euskaraz hitz egiten»; «guk lagunartean dena euskaraz egiten deu, hau eta familia dira gaztelaniarekin lotzen dudan bakarra, hemen gehienek ez dakite euskeraz eta dakitenekin ez dakau ohituratik euskaraz egiteko».

Aipatzekoa da, orobat, euskaldun elebidunak diren bi parte-hartzailek esandakoa: «guk etxian dena euskaraz egiten genuen gurasoekin, gaztelania ere ikasi genuen, baina ez genuen hitz egiten, euskara hemen galdu degu». Hala ere, horrek sentiarazten zienari buruz galdetzean, 9 eta 11 urte bitarteko haurrek honako hau erantzun dute: «berdin zaigu, ia ohitu gara eta ez degu euskaraz hitz egiten ez hemen ez eskolan, gauden tokian inork ez du hitz egiten, baina guk oso ongi dakigu».

Harrera-egoitzetan lan egiten duten hezitzaileei ere galdetu zaie eguneroko hizkuntza-ohiturei buruz, eta jasotako testigantzak bat datoz haurren diskurtsoekin. Euskara sustatu nahi duten hezitzaileek ezintasuna azaldu dute, eta, nahiz eta tarteka euskaraz hitz egin, askotan erdarara jotzen dutela nabarmendu dute: «ni saiatzen naiz, baina oso zaila da, barneratuta dugu erdaraz hitz egitea, baita euskaldunek ere». Bi edo hiru kasu horietan, HNek egin dituzten aipamenak jaso dituzte hezitzaileek landa-oharretan, non Hari-Katu programa aplikatzera joan direnen eta profesional horien antzekotasunak azpimarratzen zituzten.

Alabaina, harrera-egoitzetan eta horietatik kanpo HNek dituzten hizkuntza-praktikei eta euskararekiko bizipen afektiboei buruzko atala ixteko, aipagarria iruditu zaigu Hari-Katu programa aplikatu duten bi aisialdiko hezitzaileen, zuzendarien eta pedagogoen iritzia jasotzea. Izan ere, landa-oharretan jaso diren lehen balorazioetan azpimarratu dute bizikidetza-unitateko arduradunen, gizarte-hezitzaileen eta HNen programarekiko jarrera, oro har, bikaina izan dela.

> Aldaketarako gogoa adierazi dute, euskararekiko atxikimendua edo, gutxienez, hizkuntzaren minorizazio-egoeraren gaineko kontzientzia; orobat, hizkuntza-praktiken gaineko hausnarketa kritikoa eta sakona egiteko jarrera proaktiboarekin. Azpimarratzekoa da —eta aztertzekoa, gainera— kasu askotan euskaldunak ez direnek edo euskara-maila oso baxua dutenek jarrera positiboagoa erakutsi dutela euskaldunek baino.

Honatx, hemen, euskara jakin ez baina programan parte hartu duen gizarte-hezitzaile baten testigantzaren adibidea:

> A mí me da mucha pena no saberlo a parte de palabras sueltas, pero creo que Hari-Katu no solo les va a venir bien a los peques, sino también a mí. Además, trabajando desde el disfrute, desde las emociones, jugando, creo que es la manera de conectar no solo con este colectivo sino también con la mayoría del alumnado y de la comunidad [...].

2IG (2. ikerketa-galdera): EHk euskararen lagunarteko hizkera informala eta eguneroko mintzamolde arrunta landu eta HNak euskaraz sozializatzeko gune gisa: Hari-Katu programaren eragina eta erabilitako hizkuntza-estrategia eraginkorrenak, eta baliabide linguistiko berrien sorkuntza

Jasotako datu kuantitatiboei dagokienez, galdetegi-eskala erantzun duten parte-hartzaileen (n = 32) erantzun estatistiko deskribatzaileak aztertuta, esan daiteke HNek, oro har, Hari-Katu programan parte hartu bitartean izan dituzten bizipenak oso positiboak izan direla. Era berean, harrera-egoitzak bertan artatutako HNen sozializazioa euskaraz sustatzeko eta horrekiko motibazioa zein atxikimendua indartzeko hezkuntza-esparru egokiak direla ondorioztatu da. Izan ere, adin-tartearen arabera ($t(30) = 1{,}06$, $p = .30$; $d = 0{,}37$) eta generoaren arabera ($t(30) = 0{,}047$, $p = .963$; $d = 0{,}02$) egindako t-probetan ez da estatistikoki esanguratsua den ezberdintasunik atzeman; bada, orokorrean, parte-hartzaileengan eragin positiboa izan du. Hala ere, azpimarratzekoa da adin-tarteen arabera egindako analisian efektuaren tamaina ia ertaina izan dela.

Datuak xeheki aztertuta, esan daiteke emaitzek joera txiki bat erakusten dutela: esku-hartze soziohezitzaileak zenbat eta goiztiarragoak izan, orduan eta eragin positiboagoa izan dezaketela. Haatik, generoaren arabera efektuaren tamainan ez da ia ezberdintasunik atzeman.

EEMA eskalak jasotzen dituen zortzi itemek jasotako datuei dagokionez, batezbesteko guztiek (1-5 eskala) 4 puntutik gorako balioak eman dituzte; bada, HNek arabera programak euskararekiko MA izan duen eragin orokorra berretsi dute (ikus 4. taula).

4. taula. EEMA galdetegiaren itemen batezbestekoak eta desbideratze tipikoak ($N = 32$)

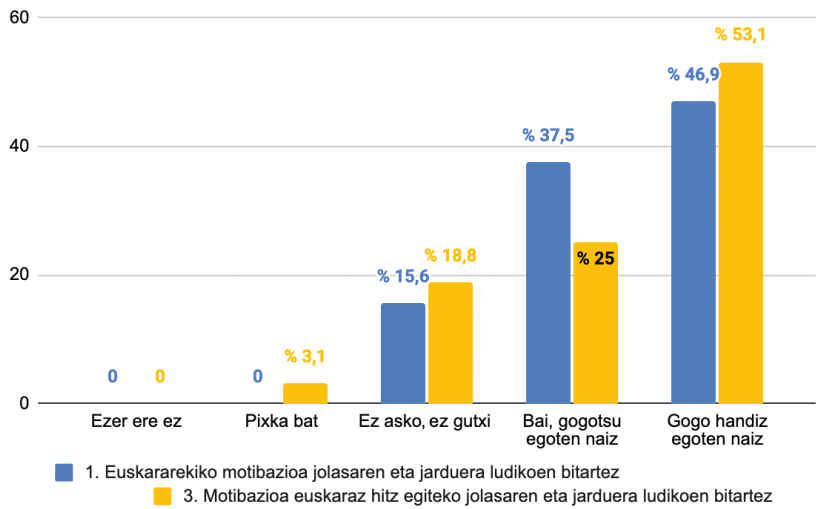
Itemak	M	DT
Esku-hartzeek jolasen eta jarduera ludikoen bitartez sustatutako euskararekiko motibazioa	4,31	0,74
Jolasen eta jarduera ludikoen bitartez euskara informala barneratzeko erraztasuna (antsietatea murriztu)	4,34	0,79
Jolasen eta jarduera ludikoen bitartez euskaraz hitz egiteko motibazioa	4,28	0,89
Soziolinguistikaren bitartez sustatutako euskararekiko atxikimenduaren garapena	4,56	0,62
Komunitatearen parte sentitzeak euskararekiko sustatutako ardura	4,69	0,54
Etxe barruko lanketa ludikoetan euskaraz aritzean gustura sentitu izana (KA murriztu)	4,09	**1,00**
Etxe kanpoko espazioetan aisialdia antolatuz hizkera informala lantzean gustura sentitu izana (KA murriztu)	4,19	0,90
Baliabide linguistikoak eskuratu ahala (hizkuntza-maila) espresio emozional informalak adierazteko erraztasunaren bilakaera (KA murriztu)	4,25	0,76

Hala ere, eraginkorrenak izan diren lanketei erreparatuz gero, haurrek adierazi dutenez, Hari-Katu komunitatearen lanketa izan da eurengan euskararekiko motibazio eta atxikimendua gehien sustatu duena (5. itema: $M = 4,69$, $DT = 54$). Horren segidan, heziketa soziolinguistikoa baloratu dute euskarara gehien hurbildu dituen hizkuntza-estrategiatzat (4. itema: $M = 4,56$, $DT = 62$).

Alabaina, aurreko paragrafoan aurkeztutako taulan ikus daitekeen bezala, euskararekiko motibazioa sustatzeko jolasak eta jarduera ludikoak interpelatzen dituzten galderek ere puntuazio altuak jaso dituzte, eta KA murriztea ekarri dutenek ere bai (ikus 4. taula).

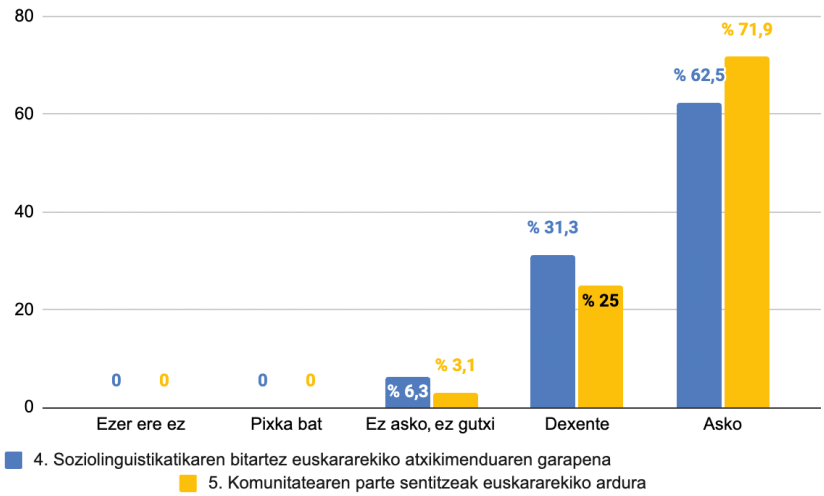
EEMA galdetegi-eskalak jaso dituen erantzunak xeheago aztertuta, batezbestekoen joerak, oro har, emaitza orokorrekin koherentzian jarraitzen du. Aisialdi antolatuak euskararekiko motibazioan eragin nabarmena izan du: parte-hartzaileen % 84,4k (n = 27) adierazi du jolasek eta jarduera ludikoek euskararekiko motibazioa sustatu dutela (1. itema), eta % 78,1ek (n = 25) euskaraz hitz egiteko gogo handiagoa sentitu duela (3. itema) (ikus 1. grafikoa).

1. grafikoa. 1. eta 3. itemak: Jolasaren bitartez euskara ikasteko eta euskaraz hitz egiteko motibazioa



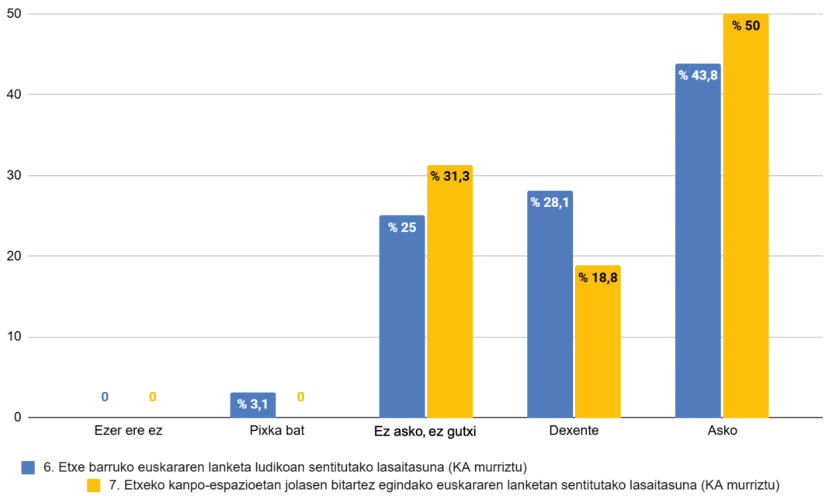
Soziolinguistikaren lanketak eta komunitateari lotutako dinamikek emaitzarik esanguratsuenak eman dituzte atxikimendua sustatzeko. Izan ere, parte-hartzaileen % 93,8k (n = 30) balorazio altua eman dio lanketa soziolinguistikoari, eta % 96,9k (n = 23) komunitateari buruzko jarduerei (ikus 2. grafikoa). Horrek erakusten du bi estrategia horiek izan direla eraginkorrenak HNen arabera.

2. grafikoa. 4. eta 5. itemak: Jolasaren eta jarduera ludikoen bitartez euskararen bilakaeraren eta norbera komunitatearen parte sentitzearen eragina euskararekiko atxikimenduan eta motibazioan



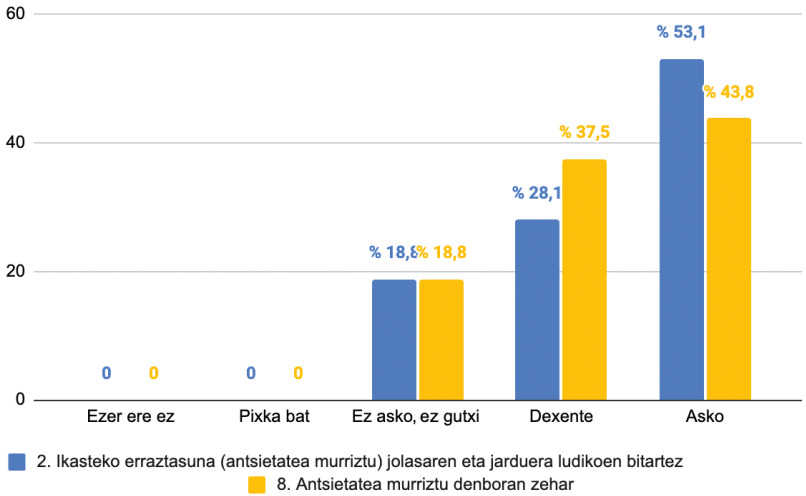
Antsietate linguistikoaren murrizketari dagokionez, bai barruko (% 43,8; n = 14), bai kanpoko (% 50; n = 16) jarduerek lagundu dute euskaraz aritzeko lasaitasuna areagotzen (ikus 3. grafikoa).

3. grafikoa. Barruko zein kanpoko espazioetan egindako jolas eta jardueretan euskararen lanketa egitean HNek sentitu duten lasaitasuna (KA murriztu)



Era berean, parte-hartzaileen % 79,2k (n = 26) adierazi dute jolasen bidez euskara barneratzeko erraztasun handiagoa izan dutela, eta % 81,3k (n = 26) hizkuntza-maila hobetu ahala antsietatea jaitsi eta motibazioa handitu dela (ikus 4. grafikoa).

4. grafikoa. Jolasen bitartez euskara lantzeko erraztasuna eta baliabide linguistiko informalen ezagutza eskuratu ahala HNek sentitu duten lasaitasuna (KA murriztu)



TEKaren hizkuntza-estrategiaren ikuspegia, hau da, hizkuntza-errepertorioa libreki erabiltzea ahalbidetu eta hortik euskaraz jarduteko baliabideak lantzeak izan duen harrera, eta euskararekiko sustatu den motibazio eta atxikimenduak izan duen eragina, bizipenen bitartez jaso eta interpretatu dira.

Hezitzaileen landa-oharretan eta egindako hainbat jarduerak utzitako materialetan ikus daitekenez, aipatzekoa da euskara, ingelesa, frantsesa, arabiera eta wolof hizkuntzetan idatzitako adierazpenak jaso direla. Ildo horretan, jasotako testigantzek erakusten dute euskara barneratzeko norberaren hizkuntzetatik abiatzea, eta hori adierazpen emozionalen bidez egitea, haur eta nerabeentzat erraztasun, askatasun eta motibazio iturri izan dela. Haur batek azaldu duenez: «es que, nahiz eta liatu, inork ez epaitzea eta laguntzeak asko errazten du; ez dakidanean erderaz, eta gainera errazak dira; gero, segituan saiatzen gara euskaraz, e! eta jolasten ezberdina da». Beste testigantza batean ere antzeko ideia ageri da: «inoiz ez naiz jarri euskara nire hizkuntzatik pentsatzen, beti gaztelania marokoarretik; eta euskara, pues sin más, pentsatu gabe, obligao vamos».

EmoziOn! jolasaren bitartez egindako lanketek ere bizipen positiboak eragin dituzte. Hizkuntza emozioetatik lantzearen onuraren adierazle dira honako hitz hauek: «emozioak adierazi, pozik, lasai, haserre, lotsatuta… horiek antzeztu eta asmatu… Ea, kontua da ba ondo pasatzen detela eta grazia egiten dit, ez dakit. Beldurra da zailena!».

Esanguratsua da, orobat, euskararen hizkera informala aberastu eta baliabide linguistiko berriak sortzeko TEKaren markotik abiatzeak izan duen eragina; hots, HNen hizkuntza-errepertorio osoak baliatzeak emozioekin, lagunarteko egoera informalekin eta bizikidetza-unitateko eguneroko mintzamolde arruntarekin lotzen diren interjekzio, esapide eta esamoldeak identifikatu eta berriak sortzeko aukera eman du (ikus 5. taula). Era berean, agerian utzi du euskaraz adierazteko HNek zituzten hizkuntza-baliabide urriak. Horren adibide dira HN guztien artean osatutako karta-jolasetan bildu diren adierazpenen zerrendak.

5. taula. Jolas, jarduera edo dinamika ezberdinetan hizkuntza-errepertorioa osatuz HNek jasotako, osatutako edo euskarara ekarritako interjekzio, esapide eta esamolde ezberdinak

Kategoria emozionala	Adierazpena (jatorrizkoa)	HNek emandako euskal ordainak
Poza eta alaitasuna	Pozik	—
	Alaitsu	—
	Ze politt!	Ederra!
	Izugarria!	—
	Zoragarria!	—
	Very good! / ¡Qué buena!	Earra! / Hoi da/dek! / Ona!
	¡Qué reina!	Hoi diba!
	¡Qué máquina!	Hoi makina!
	Aupa gu!	—
	Egun on	—
	Estamos bien	Earki gattik!
	Me gusta	Gustatzen zait
	Is my life / Mi vida misma / C'est ma vie	Hauxe bizitza…

Maitasuna eta afektua	Maite zaitut	—
	Estoy contigo	Zurekin nago
Harridura eta ustekabea	Chinekwele / Ewo! / Jehova! / ¡Oh Dios mío! / Oh my god! ¡Madre mía!	Ai ene! / Ai ama!
	Ewele / ¡Caramba!	Aibala hi!
	¡Qué dices!	Zesatezu! / Ze esatek! / Ixilikeon!
	¿Pero qué me estás contando?	Baina ze pusketi?
	¡Rayos!	Arranopola!
	Sorprendido	Harrituta
	¡Qué loco/ca!	Txorua!
Tristura, asperdura	Triste	—
	Aspertuta	—
	Un poco mierda…	Pixkat murtzioa
Haserrea, ukapena eta nazka	¡Mierda!	Kaka zaharra! / Putza!
	¡Y una mierda! / Tuzz!	Txakurraren putza!
	¡Vete a la mierda!	Joan pikutara!
	¡Qué asco!	Ze nazka!
	¡Que te calles! / ¡Cállate!	Ixildu!/Ixo!
	No me rayes.	Etzaiak rayatu!
Aginduak eta jokabide-adierazpenak	¡Tranqui, tú!	Aizu, lasai! / Lasai, hi!
	¡Tú!	Aizu!
	¡Venga ya!	Baizea! / Hoixe hi!
	¡Bájate tres!	Jaitsi hiru!
	¡Que te calles!	Ixildu!/Ixilduai
	Joan pikutara!	—

Agurra	Egun on	—
	Konnichiwa / As-sala alaykum / Hola	Kaixo / Egun ona izan
	Maaal-khayr / Jàmm nga fanaane / Buenas noches	Gabon pasa
Iraina, ironia eta jolasa	Perdiste!	Goian bego!
	Onddo ta punto	—
	¡Qué pava, tío!	Hoi indiollarra!
	¡En tu cara!	Zure aurpegian!
	Miedica/Cagao	Beldurti/Kakati
	Lotsati	—
	¡Corto!	Motza!/Motela!
	Tonto	Erdeiza!

Oharra: Beste hizkuntzetan ageri diren adierak HNek idatzitako moduan ekarri dira hona, baita HNek emandako euskal ordainak ere. Egileak horietako asko multzokatu ditu, harrera-egoitza ezberdinetan jasotako ekarpenak batuz.

Eragin orokorrari erreparatuta, esanguratsua iruditu zaigu euskararen erabilerari buruz gizarte-hezitzaileek egindako zenbait ekarpen emaitzen atal honetan jasotzea, programaren garapenean zehar ugariak izan baitira eguneroko hizkuntza-praktiketan esku-hartze soziohezitzaileek izan duten eragina adierazten duten datuak. Horren adibide dira ondoko hitz hauek: «Orain arte ez dira inoiz euskaraz hurbildu hezitzaileengana, eta orain sarritan lehenengo hitza euskaraz da. Pentsaezina zen beraien emozioez hitz egiteko euskara erabiltzea».

Halaber, beste testigantza batzuek erakusten dute esku-hartze soziohezitzailea HNen profilaren eta beharren arabera egokitu dela, eta horrek eragina izan duela hezitzaileen hizkuntza-praktiketan: «Adimen-urritasuna duen haurrak askoz gehiago egiten du euskaraz, eta une emozionaletan euskara ere txertatzen du. Horrek, azkenean, eragina du guregan ere, euskara gehiago erabiltzen dugulako».

Azkenik, programaren azken saioaren ostean, harrera-egoitzetako arduradunek programaren dinamizatzaile bati eta Gipuzkoako Foru Aldundiko haur eta nerabeen ataleko arduradun bati bidalitako mezuen bi pasarte labur jasoz amaitzen dugu emaitzen atala. Izan ere, gure ustez, mezu horiek lan honetan aurkeztutako datuak osatu eta indartu egiten dituzte.

> Los niños y las niñas y el equipo han disfrutado y aprendido mucho estas semanas, y eso también tiene mucho que ver con que hayáis sido vosotros quienes habéis venido a nuestra casa que, por cierto, estará abierta siempre que queráis [...]. Gracias por el trabajo realizado.
>
> Hari-Katuk HNen euskararen erabilera, ikuspegia, jarrera eta gogoa aldatu ditu. Gainera, esan beharra dago hezitzaile-taldean ere aldaketak nabarmendu direla: lehen aldiz eman dugu Euskaraldian izena, egunerokoan euskaraz gehiago hitz egiten eta ulertzen saiatzen gabiltza, eta hezitzaileetako batek euskaraz den mahai joko bat ekarri du [...]. Atzo berari esan nion bezalaxe, eta orain zer? Oso proiektu polita da hemen bukatzeko [...].

6 **Eztabaida**

Atal honetan, ikerketa honetatik eratorritako emaitzak oinarri teorikoan jasotako autore eta ikertzaileen ekarpen nagusiekin eztabaidan jarri dira. Hala, ikuspegi teorikoa eta emaitza enpirikoak uztartuz, helburua izan da aurrez ezarritako galderak eta xedeak erdiestea. Ondoren, ateratako ondorio nagusietatik eta ikerlanaren mugak aintzat hartuta, etorkizunerako lan- eta ikerketa-ildo posibleak proposatu dira.

Lehenik, 1IGri dagokionez, Gipuzkoako harrera-egoitzetan artatuta dauden haur eta nerabeen (HN) euskararekiko bizipen afektiboak, sozialak eta linguistikoak aztertzean, emaitzek berretsi dute, oro har, ez direla euskaraz bizi. Ikerketa ezberdinek iradokitako joerarekin bat etorriz, HNek euskara eskola-eremuarekin eta lan akademikoarekin lotzen dute (Martínez de Luna *et al.* 2023; Zabaleta 2007). Horrez gain, baliabide linguistikoen gabeziak lotsa eta ziurgabetasuna eragiten dizkie, hau da, euskaraz hitz egitean

KA handia sentitzen dute (Cenoz eta Santos 2017; Guirado eta Santos 2024). Gainera, Hernándezek eta Altunak (2020) egindako ikerketaren ildotik —zeinetan askok euskara familia euskaldunetako hiztunekin lotzen duten—, emaitzek iradokitzen dute haustura bat egon daitekeela, eta hiztun berriek legitimitate eta aitortza falta senti dezaketela (Altuna 2020). Izan ere, HN askok adierazi dute euskal komunitatetik kanpo sentitzen direla, eta ez direla euskaraz hitz egiten duten «talde horretakoak». Horrela, jasotako datuek hizkuntza-mailaren, komunitatearekiko (ekosistemarekiko) atxikimenduaren, motibazioaren eta erabileraren arteko katebegia agerian uzten dutela esan daiteke (Guirado eta Rua 2023a, 2023b).

Harrera-egoitzetan artatutako HNen hizkuntza-praktikei dagokienez, gehiengoak ez du bizikidetza-unitatetik kanpoko egunerokotasunean euskaraz hitz egiten. Halarik ere, testuinguru soziolinguistikoak hizkuntza-praktiketan izan dezakeen eragina agerian geratu da aztertutako datuetan (Iurrebaso eta Goikoetxea 2025; Sarasua 2024). Izan ere, testuinguru euskaldun batean kokatuta dauden harrera-egoitzetan bizi diren nerabeek azaldu dute euskara erabiltzen ez duten sozializazio-gune bakarra —familiarenarekin batera— artatuta dauden etxekoa dela. Sintonia berean, emaitzek berretsi dute harrera-egoitzako egunerokoan ez dela euskaraz hitz egiten: ez berdinen artean, ezta hezitzaileen eta HNen arteko harremanetan ere, salbuespenak salbuespen (Miguelena *et al.* 2024, 2025).

Hala, Gipuzkoako harrera-egoitzak gutxiagotutako hizkuntza baten testuinguruan kokatu eta bizikidetza-unitate eleaniztunak direla jakinda, horietan hizkuntzen trataera euskara erdigunean jarriz bideratzeko aldebiko inplikazio politikoa duten neurriak behar direla esan daiteke (Seals *et al.* 2019): alde batetik, euskara gutxiagotutako hizkuntza gisa babestu eta bere biziberritze-prozesua sustatzeko; eta, bestetik, hiztunen jatorrizko hizkuntzak aitortu eta horiei tokia emanez, ikuspegi dekoloniala eta intersekzionala izango duen jardun pedagogiko bat ziurtatzeko.

Ildo beretik, eskuratutako datuek berretsi egiten dute Miguelenak eta bestek (2024) tutoretzapean egondako gazteek partekatutako esperientzietan oinarrituta ateratako hainbat ondorio; baina kasu honetan, gaur egun babes-sisteman artatuta dauden HNen eta lanean ari diren gizarte-hezitzai-

leen errealitate gaurkotuaren eskutik. Bada, haurrei eta nerabeei zuzendutako babes-sisteman euskara minorizatutako hizkuntza gisa aintzat hartuz hizkuntzen trataera praxi inklusibo baten bidez bultzatuko duen euskara-plan baten beharra dagoela iradoki dute emaitzek. Orobat, eskuratutako datuek agerian uzten dute zaurgarritasun egoeran aurkitzen diren HNak bizi diren harrera-egoitzak hezkuntza-esparru eleaniztunak direla. Horrenbestez, artikulu hau idazten dugun egileok, emaitzak eta Meighanen (2025) eta Dovchinen (2025) lanak eztabaidan jarriaz, justizia linguistikoa, begirada dekoloniala eta zapalkuntza ezberdinak —tartean linguistikoak— aintzat hartuz kulturarteko ikuspegi intersekzionala barnebiltzen duen plana izan beharko lukeela ondorioztatzen dugu. Halaber, instituzioek ezartzen dituzten lan-baldintzetan hezitzaileen hizkuntza-irizpideak eguneratzeko beharra atzeman da, baita bertan lan egiten duten hezitzaile erdaldunen euskalduntzea sustatzekoa, eta HNen hizkuntza-eskubideak bermatzeko: harrera-egoitzak euskaraz sozializatzeko eta gozatzeko espazioak izateko neurriak hartzekoa. Horrez gain, HNak babesteko babes-sistemaren bizikidetza-unitate hauek kudeatzen dituzten entitateak administrazio publikoaren menpe daudenez, otsailaren 22ko 19/2024 Dekretuak euskararen erabilera normalizatzeko ezartzen dituen irizpideak jarraitu eta aplikatzeko premia agertu da ikerketa-lan honetan; emaitzek hori iradokitzen dute, behintzat.

Horregatik guztiagatik, ondorioztatzen dugu beharrezkoa dela harrera-egoitzek, hezkuntza arautuaren eta eguneroko hezkuntza ez-formalaren artean kokatzen diren hezkuntza-esparru ez-formal gisa, HNen aisialdi-jarduerak euskaraz planifikatzeko lan-ildo sendoa garatzea. Horrela, euskara eta harekiko MA sustatzeaz gain, bertan artatutako HNek hizkuntzarekin duten harremana bizipen positiboekin lotuz indartu ahal izango da, eta lagunarteko hizkera informalean zein eguneroko mintzamolde arruntean sozializatzeko aukerak zabalduko dira; are gehiago, eremu ez-formaletan garatzen dituzten talde-jarduerek harreman zuzena dutelako haien hizkuntza-praktika eta ideologiekin (Altuna 2024; Hernández eta Altuna 2022). Bestela, jasotako esperientziek mahaigaineratu duten bezala, HNek euskararekin dituzten bizipenak —beste hainbat kasutan gertatu bezala (Martínez de Luna *et al.* 2023)— eremu akademikora mugatzen baitira. Kasu honetan bereziki, izan ere, indarkeria jasan duten eta babes-sistemaren

tutoretzapean dauden HNen aisialdiko tartea euren egoera espezifikoek eta euren berdinek normalean izaten ez dituzten bestelako zereginek betetzen dute: jatorrizko familiekin dituzten bisitak, arreta psikologikoa eta gizarte-hezitzaileek euren aisialdi-beharrei modu indibidualizatu eta integral batean erantzuteko ezintasuna, besteak beste (Fernández-Simo *et al.* 2024; Martín eta Davila 2008; Melendro *et al.* 2017; Montserrat *et al.* 2021). Gainera, askotan parte hartzen duten aisialdi-eredua ez da euskaraz izaten (Miguelena *et al.* 2025).

Aztertutako testuinguruek eta bertatik eskuratutako datuek, beraz, 2IG erantzuteko aztertu den Hari-Katu programaren inplementazioak behar bati erantzuten diola berretsi dute (Miguelena *et al.* 2024, 2025). Ildo horretan, planteatutako 2IG orokorrari erantzunez, emaitzek harrera-egoitzak bertan bizi eta hiztun berriak diren (eta ez diren) HNen euskarazko sozializazioa sustatzeko hezkuntza-esparru egokiak izan daitezkeela pentsatzeko lehen hurbilpen sendo baten oinarriak ematen dituztela esan daiteke (Guirado *et al.* 2025). Izan ere, jasotako balioen batezbesteko guztiak lau puntutik gorakoak izan dira, eta ez da aurkitu generoen edo adin-tarteen artean estatistikoki esanguratsua den alde nabarmenik. Horrek, era berean, agerian utzi du *translanguaging* pedagogikoa (Cenoz eta Gorter 2017, 2023; García eta Li 2014; Prado-Pereira 2024) eta haren bertsio emozional eta kontzientea (Guirado *et al.* 2025a) baliabide eraginkorrak izan daitekeela, beren-beregi minorizatutako hizkuntzen testuinguruan kokatutako hezkuntza-esparru ez-formaletan eleaniztasuna modu hezitzailean probestu minorizatutako hizkuntzaren alde egiteko, hots, horiek behar dituzten arnasguneak eratzeko. Bestetik, esan dezakegu Guiradok eta bestek (2025a) proposatutako EKTren marko pedagogikotik abiatzeak aukera eman duela: harrera-egoitzetako HNen askotariko profilak errespetatzeko; hizkuntza euren emozioekin konektatzeko (Beeman 2019; Dewaele *et al.* 2024; Sah *et al.* 2024); hizkuntza-errepertorio osoak aktibatzeko (Prilutskaya 2021); errepikapenaren bidez ahozko erabilera automatizatua indartzeko zein baliabide linguistikoen sormena sustatzeko (Germain 2018; Segalowitz 2010); KA murrizteko (Cenoz eta Santos 2017; Masruroh eta Rusmawaty 2025); eta praxian printzipio dekolonialak zein intersekzionalak (Dovchin 2025;

Meighan 2025) modu egokian egikaritzeko. Hau da, 1IG erantzunez atzemandako beharrei erantzuteko lehen jarraipen-lerroa marrazteko.

Euskararekiko MA indartzeko Hari-Katu programan erabilitako hizkuntza-estrategiek eta heziketa-jarduerek izan duten eraginari dagokionez, esan daiteke emaitzek hainbat ikertzaileren aurreko lanetan ateratako ondorioak indartu dituztela. Hezkuntza ez-formaleko testuinguruetan, euskararen hizkera informalaren eta eguneroko mintzamoldearen ezaugarri afektibo-emozionalak baliatuz (Guirado eta Santos 2024), eta aisialdi antolatua, jolasa zein jarduera ludikoak erabiliz, bizipen positiboak eta euskararekiko hurbiltasuna sustatu direla ondorioztatu da (Barandiaran 2023). Hau da, harrera-egoitzetan artatutako HNen hizkuntzamailaren hobekuntzarekin batera, testuinguru afektibo eta lasaiak eskaini direla (Oakley 2025), eta horien bidez HNen euskararekiko MA sustatu eta indartu dela (Guirado *et al.* 2025).

Era berean, berretsi da heziketa soziolinguistikoak —hau da, HNek hizkuntzen egoerari buruzko hausnarketa eta lanketa ludikoak uztartzeak (Camardons 2011; Ortega 2024)— eta komunitate-izaera duen ikuspegiak bide horretan ekarpen berezia egiten dutela (Guirado 2025). Aztertutako lau bizikidetza-unitateetatik eskuratutako datuen kasuan, behintzat, esperientzia horiek izan dira harrera-egoitzetako HNek ondoen baloratu dituzten jarduerak.

Hala, esan daiteke, Sala-Rocak (2019) eta Emondek (2024) azpimarratu bezala, bizikidetza-unitate hauek komunitatea indartu eta sozializaziorako gune egokiak izan daitezkeela —izan behar dutela—. Era berean, HNek esku-hartze soziohezitzaileek izan duten eraginari buruz partekatu dituzten pertzepzioek iradoki dute programak ekarpen berezia egin duela. Alde batetik, hizkera, jolas eta jarduera komunak partekatzeak (Guirado eta Rua 2023b) HNen sozializazioa erraztu du, komunitatearen parte sentitzeko (Lazpiur *et al.* 2025) eta esperientzia emozionalki positiboak bizitzeko aukerak eskainiz; eta, bestetik, prozesu horrek hizkuntzaren jabekuntza eta konpetentzien garapena sustatu du (Di Sante *et al.* 2019; Figueroa 2022; Hernández eta Nevárez 2023; Martín eta Dávila 2008; Spratt *et al.* 2012), bien bitartean, euskara euren identitatearen osagai gisa barneratzen lagunduz.

Ikerketa-lanaren mugak eta etorkizuneko erronkak

Lan honek kontuan hartu beharreko zenbait muga ditu. Alde batetik, esan behar da parte-hartzaileen adinak bai datuen bilketa, bai haien interpretazioa baldintzatu dituela. Izan ere, HNen adin-tarteak, bereziki txikien kasuan, jasotako bizipenen garapen sakonagoak eskuratzea mugatu duela baloratzen da. Era berean, azpimarratu nahi genuke ikerketa-lan honetan esku-hartze soziohezitzailearen eraginari dagokionez eskuratutako emaitzak berretsi eta indartzeko lagina oraindik ere mugatua dela.

Beste alde batetik, bizikidetza-unitateen sakabanaketak eta kudeaketaren ezaugarriak baldintzatzaile izan dira datu hauen bilketan. Gainera, testuinguru honetan, kontziente gara beti dagoela aukera HNek erantzun sozialki desiragarriak emateko, nahiz eta hori horrela ez izateko neurriak hartu diren —EEMA galdetegi-eskala bakarka erantzutea, besteak beste—. Halarik ere, faktore hori kontrajarri beharrean, elementu horrek hezitzaileekiko eta testuinguruarekiko atxikimenduak hizkuntzarekiko MA izan dezakeen eragina berretsi dezakeela baloratzen da; orobat, ikerketa garatu den testuinguruan eta emaitzen interpretazioan kontuan hartu beharreko datu baliotsua dela uste dugu.

Etorkizunari begira, gure ustez, beharrezkoa litzateke lagina zabaldu eta harrera-egoitza gehiagotan esku hartuz eskuratutako emaitzek hemen aurkezten diren ondorioak berretsiko dituzten ikertzea. Era berean, interesgarria litzateke harrera-egoitzen arteko konparazio soziolinguistiko zabalagoa egitea, testuinguru eleaniztunen ezberdintasunak eta politikek hizkuntza-erabileran duten eragina azaleratzeko. Azkenik, hezitzaileen prestakuntza afektiboan eta soziolinguistikoan sakontzea, eta *Translanguaging* Emozional eta Kontzientean oinarritutako estrategien eraginkortasuna ebaluatzea proposatzen da, euskararen biziberritzean justizia linguistikoa eta ongizate emozionala uztartzen jarraitzeko.

7 Ondorioak

Ikerketak erakutsi du Gipuzkoako harrera-egoitzetan artatutako HNek ez dutela euskarazko bizipen afektibo eta sozial positiborik garatu eguneroko erabileran, hizkuntza gehienbat eskola-eremura mugatuta dagoelako. Baliabide linguistiko urriek eta komunikazio-antsietate handiaren esperientziek euskararen erabilera mugatu dute, eta askok euskal komunitatetik at sentitzen direla adierazi dute, hizkuntza-mailaren, atxikimenduaren eta motibazioaren arteko lotura ahulak azaleratuz. Horrek guztiak erakusten du hizkuntzen trataera inklusibo eta justizia linguistikoan oinarritutako ikuspegi bat beharrezkoa dela babes-sisteman, euskara minorizatutako hizkuntza gisa aitortuz eta, aldi berean, hiztunen jatorrizko hizkuntzei lekua eginez.

Emaitzek, halaber, berretsi dute Hari-Katu programak euskararekiko MA sustatzeko gaitasuna izan duela, hizkera informala, jolasaren dimentsioa eta komunitate-lana uztartzen dituelako. *Translanguaging* Emozional eta Kontzientean (Guirado *et al.* 2025a) oinarritutako markoak aukera eman du HNen profil anitzak errespetatzeko eta euskara euren lehen hizkuntzaren bitartez emozioekin konektatzeko.

Ondorioz, harrera-egoitzak euskararen biziberritzean ekarpen berezia egin dezaketen hezkuntza-esparru ez-formal gisa inplikazio pedagogiko esanguratsua dutela ulertuz amaitzen dugu artikulua; non euskararen sustapena ez den soilik helburu linguistikoa, baizik eta justizia linguistiko, inklusio sozial eta ongizate emozionalaren arteko oreka bilatzeko bidea; betiere, HNen interes gorena —hau da, ongizatea eta irribarreak— pedagogiaren erdigunean ipiniz.

Bibliografia

ALTUNA, Jaime (2020). «Arnas eta ardatzak periferian», *Jakin* 236: 105-111. https://jakin.eus/show/2cbd23391d1888a8f62862c0e327a880a1107475

ALTUNA, Jaime (2024). «Hizkuntzaren funanbulistak. Hizkuntza-sozializazioa kirol eremuan adin eta generoan ardaztuta», *Uztaro* 129: 103-109. https://aldizkariak.ueu.eus/index.php/uztaro/article/view/5098/5189

ALTUNA, Olatz, IÑARRA, Maialen eta BASURTO, Asier (2022). «Hizkuntzen erabileraren kale neurketa: Emaitzen laburpen txostena», Soziolinguistika Klusterra, euskara biziberritzeko ikergunea. https://soziolinguistika.eus/wp-content/uploads/2022/05/hekn21_emaitzen_laburpen_txostena.pdf

AMONARRIZ, Kike (2015). «Ahozkotasuna Soziolinguistikaren Behatokitik», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 96: 103-127. https://soziolinguistika.eus/files/kike_amonarriz_bat96.pdf

APODAKA, Eduardo eta MORALES, Jordi (2017). «Hiztun kategorietatik hizkuntza praktiken erregistroetara: erabilera sustatzeko neurriaren bila», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 104: 95-137. https://soziolinguistika.eus/files/apodaka_et_al_104.pdf

ARTETXE, Miren, BEREZIARTUA, Garbiñe eta BURRESO, Naroa (2024). «Ahozko hizkera informalerako gaitasuna eta harreman-sare informaletako hizkuntza-erabilera: azterketa kuantitatibo bat unibertsitateko gazteen testuinguruan», *Euskera Ikerketa Aldizkaria* 69 (1): 49-78. https://doi.org/10.59866/eia.v1i69.274

BARANDIARAN, Ander (2023). «Hezkuntza ez-formala euskal eragileak sortzeko bide», *in* Sagrario Aleman (arg.), *Euskarazko ahozko jarduna Nafarroako gaztetxoen artean: egoera eta aukera berriak*. Euskaltzaindia.

BARQUÍN, Amelia eta PÉREZ, Karmele (2025). «Euskara eta kulturartekotasuna uztartzeko esperientzia berria udalerri euskaldunetan», *Euskera Ikerketa Aldizkaria* 70 (1): 45-82. https://doi.org/10.59866/eia.v1i70.298

BASAURI, Jon eta OTAEGI, Iñigo (2024). «Adierazkortasuna euskaraz lantzeko proposamen didaktikoa: imitazio-jolasak», *Euskera Ikerketa Aldizkaria* 69 (1): 79-115. https://doi.org/10.59866/eia.v1i69.275

BEEMAN, Michael (2015). «The cognitive neuroscience of second language learning», *Bilingualism: Language and Cognition* 18 (1): 3-6.

BEEMAN, Michael (2019). «Emotion and language learning», *Journal of Neurolinguistics* 49: 35-42.

BEEMAN, Michael (2020). «Affective dimensions of language and motivation», *Applied Linguistics Review* 11 (4): 553-570.

BENESCH, Sarah (2017). *Emotions and English Language Teaching: Exploring Teachers' Emotion Labor*. Routledge.

BEREZIARTUA, Aritz, GUIRADO, Odei eta ALONSO, Idurre (2023). «Lehen Hezkuntzako haurren lagunarteko hizkera aisialdian: erdaren eragina bat-bateko adierazkortasunean», *Euskera Ikerketa Aldizkaria* 68 (2): 11-39. https://doi.org/10.59866/eia.v2i68.263

VON BERTALANFFY, Ludwing (1976). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica.

BISQUERRA, Rafael eta MATEO, Joan (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación* (Cuadernos de Educación 91). Horsori Editorial.

BRAUN, Virginia eta CLARKE, Victoria (2023). «Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher», *International Journal of Transgender Health* 24 (1): 1-6. https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597

BRONFENBRENNER, Urie (1977). «Toward an experimental ecology of human development», *American Psychologist* 32 (7): 513-531.

BURDELSKI, Matthew (2020). «Emotion and affect in language socialization», *in* Sonya E. Pritzker, Janina Fenigsen eta James M. Wilce (arg.), *The Routledge Handbook of Language and Emotion*. Routledge.

CAILLOIS, Roger (1992). *Les jeux et les hommes.* Folio Essais.

CAMARDONS, Jordi (2011). «Irudimen eta heziketa soziolinguistikoa: Herrialde Katalanetan heziketa soziolinguistikoa dibulgatzea eta lantzea», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 2-3: 281-300.

CANAGARAJAH, Suresh (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations.* Routledge.

CENOZ, Jasone (2022). «Towards a holistic perspective on English language learning in educational contexts: the multilingual and translanguaging approach»,

Revista Iberoamericana de Educación 90 (1): 191-205. https://doi.org/10.35362/rie9015307

CENOZ, Jasone eta GORTER, Durk (2021). «La enseñanza del español desde una perspectiva multilingüe», *in* Marta Saracho-Arnáiz eta Hermida Otero-Doval (arg.), *Internacionalización y enseñanza de español como LE/L2. Plurilingüismo y comunicación intercultural* (21-31). ASELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/30/30_0001.pdf

CENOZ, Jasone eta GORTER, Durk (2023). *The minority language as a second language: Challenges and achievements*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003299547

CENOZ, Jasone eta SANTOS, Alaitz (2017). «Komunikazio-antsietatea euskara bigarren hizkuntza dutenengan», *Fontes Linguae Vasconum* 124: 369-387. https://doi.org/10.35462/flv124.6

CRESWELL, John W. eta CRESWELL, J. David (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. ed.). SAGE Publications.

CRESWELL, John W. eta PLANO CLARK, Vicki L. (2018). *Designing and conducting mixed methods esearch*. SAGE Publications.

DEWAELE, Jean-Marc (2022). «Research on emotions in second language acquisition: Reflections on its birth and unexpected growth», *in* Ali H. Al-Hoorie eta Fruzina Szabó (arg.), *Researching language learning motivation: A concise guide*. Bloomsbury Academic. https://doi.org/10.5040/9781350166912.ch-12

DEWAELE, Jean-Marc eta BOTES, Elouise (2025). «Psychology of language learning», *Elsevier Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*. https://doi.org/10.1016/B978-0-323-95504-1.00523-8

DEWAELE, Jean-Marc, GUEDAT-BITTIGHOFFER, Delphine eta DAT, Marie-Ange (2024a). «Foreign language enjoyment overcomes boredom to boost oral proficiency in the first year of English foreign language learning», *International Journal of Applied Linguistics* 35 (1): 152-167. https://doi.org/10.1111/ijal.12607

DEWAELE, Jean-Marc eta SANZ, Maria (2022). «Three foreign language learner emotions: Anxiety, enjoyment and boredom», *ELIA* 22: 237-250. https://doi.org/10.12795/elia.2022.i22.08

DEWAELE, Jean-Marc, SANZ, Maria, KAMAL, Iman eta ALBAKISTANI, Alfaaf (2024b). «Does multilingualism affect foreign language classroom anxiety and

foreign language enjoyment?», *Porta Linguarum* 9: 13-29. https://doi.org/10.30827/portalin.viIX.29895

DÍAZ, Gustavo (2012). «El juego lingüístico: una herramienta pedagógica en las clases de idiomas», *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 7: 97-102. https://doi.org/10.4995/rlyla.2012.947

VAN DIJK, Teun A. (2008). *Discourse and context: A sociocognitive approach.* Cambridge University Press.

DI SANTE, Mélissa, SYLVESTRE, Audette, BOUCHARD, Caroline eta LEBLOND, Jean (2019). «The pragmatic language skills of severely neglected 3.5-year-olds», *Child Maltreatment* 24 (3): 244-253. https://doi.org/10.1177/1077559519828838

DOVCHIN, Sender (2025). «Beyond linguistic racism: Linguicism and intersectionality among Mongolian-background postgraduate female students in Australia», *Urban Education*. https://doi.org/10.1177/00420859251331555

DOVCHIN, Sender, WANG, Min eta STEELE, Carly (2025). «Translingual entanglements of emotions and translanguaging in language learning and teaching contexts», *International Journal of Applied Linguistics* 35: 987-995. https://doi.org/10.1111/ijal.12690

EMOND, Ruth (2012). «Longing to belong: Children in residential care and their experiences of peer relationships at school and in the children's home», *Child & Family Social Work* 19 (2): 194-202. https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00893.x

EQUILING. (2023). «EquiLing: Linguistic equality and speaker agency». https://equiling.eu

EUSKO JAURLARITZA. (2008). 131/2008 Dekretua, uztailaren 8koa, gizarte-hezitzaileen lanpostuetarako hizkuntza-eskakizunei buruzkoa. Eusko Jaurlaritza. https://www.euskadi.eus/web01-bopv/eu/bopv2/datos/2008/08/0804678a.pdf

EUSKO JAURLARITZA. (2020). «Haurren kontrako indarkeriaren diagnostikoa EAEn». Eusko Jaurlaritza. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/zeukesan_observa_violencia/eu_def/adjuntos/HAURETANERABEAK_EU.pdf

EUSKO JAURLARITZA. (2022). «Haurren eta Nerabeen kontrako Indarkeriari Aurre Egiteko Estrategia». Eusko Jaurlaritza. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/violencia_infancia/eu_def/adjuntos/ESTRATEGIAVASCA_VIOLENCIAINFANTIL_baja_eu.pdf

EUSKO JAURLARITZA. (2024). 2/2024 Legea, Haurren eta Nerabeen Babesari buruzkoa. Eusko Jaurlaritza. https://www.euskadi.eus/web01-bopv/eu/bopv2/datos/2024/02/2401066e.pdf

FERNÁNDEZ-SIMO, Deibe eta CID, Xosé Manuel (2017). «Repensar la calidad en el proceso de acompañamiento socioeducativo con infancia y adolescencia en protección: Retos pendientes desde la Educación Social», *RES. Revista de Educación Social* 25: 284-300.

FIGUEROA, Cristina (2022). *El educador como figura de apego sustituta en acogimiento residencial*. Master amaierako lana, Universidad Pontificia Comillas. Repositorio Comillas. http://hdl.handle.net/11531/66273

FRANCK, Julie eta PAPADOPOULOU, Despina (2024). «Pedagogical translanguaging in L2 teaching for adult migrants: Assessing feasibility and emotional impact». *Educational Sciences* 14 (12): 1308. https://doi.org/10.3390/educsci14121308

GALLARDO-MASA, Coral, SITJES-FIGUERAS, Rosa, IGLESIAS, Edgar eta MONTSERRAT, Carme (2023). «How adolescents in residential care perceive their skills and satisfaction with life: Do adolescents and youth workers agree?», *Child Indicators Research*: 1-27. https://doi.org/10.1007/s12187-023-10090-6

GALLARDO-MASA, Coral, SITJES-FIGUERAS, Rosa, IGLESIAS, Edgar eta MONTSERRAT, Carme (2024). «Great times with board games: Promoting the right to play for adolescents in residential care», *Children and Youth Services Review* 167: 108025. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.108025

GALLARDO-MASA, Coral, SITJES-FIGUERAS, Rosa, MONTSERRAT, Carme, ESPINÓS, Aitor eta IGLESIAS, Edgar (2025). «The impact of a board game program on residential care: Perspectives of adolescents and professionals», *Residential Treatment for Children & Youth* 42 (1): 1-24. https://doi.org/10.1080/088657 1X.2025.2476415

GARCÍA-BAAMONDE, María Elena (2008). *Análisis de la competencia lingüística y de la adaptación personal, social, escolar y familiar en niños institucionalizados en centros de acogida*. Doktore-tesia, Extremadurako Unibertsitatea. Dehesa Repositorio Institucional. http://hdl.handle.net/10662/400

GARCÍA, Ofelia eta LI, Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

GARCÍA-CASTILLA, Francisco J., MELENDRO, Estefanía eta BLÁYA, Catherine (2018). «Preferences, renunciations and opportunities in the leisure practices of vulnerable young people», *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 31: 21-32. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.02

GERMAIN, Claude eta NETTEN, Joan (2012). «A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach», *Neuroeducation* 1 (1): 85-114. https://doi.org/10.24046/neuroed.20120101.85

GORTER, Durk eta CENOZ, Jasone (2023). *A panorama of linguistic landscape studies*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/GORTER7144

GUEDAT-BITTIGHOFFER, Delphine (2018). «C. Germain, L'approche neurolinguistique (ANL): foire aux questions», *Canadian Modern Language Review* 74 (1): 196-198. https://doi.org/10.3138/cmlr.74.1.196

GUIRADO, Odei (2021). «Pulunpa! Emozioetatik euskaraz», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 120 (3): 119-133.

GUIRADO, Odei (2025). «Arikala: aisialdi antolatua eta euskararen hizkera informalaren lanketa hezkuntza-testuinguru formalean», *Euskera Ikerketa Aldizkaria* 70 (2): 81-123. https://doi.org/10.59866/eia.v2025i10.304

GUIRADO, Odei, DOSIL-SANTAMARIA, Maria eta MIGUELENA, Joana (2025a). «Emotional and conscious translanguaging in non-formal education: Linguistic socialisation in residential care homes and minority language settings», *Journal of Multilingual and Multicultural Development*: 1-19 https://doi.org/10.1080/01434632.2025.2579841.

GUIRADO, Odei, MIGUELENA, Joana eta DOSIL-SANTAMARIA, Maria (2025b). «Formal education, organised leisure, and informal discourse in Basque: Improving the linguistic proficiency of second language Basque learners and fostering motivation and attachment to the language», *Language, Culture and Curriculum* 38 (4): 504-521. https://doi.org/10.1080/07908318.2025.2516006

GUIRADO, Odei, MIGUELENA, Joana eta DOSIL-SANTAMARIA, Maria eta RODRÍGUEZ, Aintzane (2026). «Hari-Katu: el euskera como lengua, emoción y comunidad en hogares del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia», *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria* 48: 97-112. https://doi.org/10.7179/PSRI_2026.48.06

GUIRADO, Odei eta RUA, Jone (2023a). «Aisialdia, hezkuntza ez-formala, bizipen positiboak eta euskara: Eman Hegoak udaleku irekien ebaluazio-ikerkuntza», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 127 (2): 59-79. https://doi.org/10.55714/BAT-127.3

GUIRADO, Odei eta RUA, Jone (2023b). «Pulunpa (e)ta Xin!, reception and immersion plan for foreign students. Pedagogical intervention action study», *Euskera Ikerketa Aldizkaria* 68 (2): 41-86. https://doi.org/10.59866/eia.v2i68.265

GUIRADO, Odei eta SANTOS, Alaitz (2024). «Komunikazio-antsietatea, hezkuntza formala eta euskarazko hizkera informalaren ikas-irakaskuntza», *Fontes Linguae Vasconum* 138: 587-616. https://doi.org/10.35462/flv138.7

HERNÁNDEZ, Jone Miren eta ALTUNA, Jaime (2020). «Gazteak eta euskararen erabilera: egin gabeko galderak», *Euskera* 65 (2), 445-479. https://doi.org/10.59866/eia.v2i65.34

HERNÁNDEZ, Jone Miren eta ALTUNA, Jaime (2022). «Communities of practice and adolescent speakers in the Basque Country. Research and transformation face-to-face», *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 43 (1), 32-42. https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1998078

HERNÁNDEZ, Ricardo eta NEVÁREZ, Blanca P. (2023). «Estrés, resiliencia y autoestima», *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México* 12 (29): 171-201. https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v12i29.20625

HOPKYNS, Sarah eta DOVCHIN, Sender (2024). «Translanguaging and emotionality of English as a second language (ESL) teachers», *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 62 (3): 1257-1278. https://doi.org/10.1515/iral-2024-0094

HUIZINGA, Johan (2012/1938). *Homo ludens*. Alianza Editorial.

IBARRA, Orreaga (2020). «Gazte hizkerak, adierazkortasuna eta kode txandaketak», *in* Jon Aizpurua (arg.), *Euskara batua eta tokian tokiko erabilera: korapiloak eta erronkak*. Euskaltzaindia.

IBM CORP. (2023). *IBM SPSS Statistics* (29. bertsioa) [software informatikoa]. IBM Corp.

IURREBASO, Iñaki (2022). *Hizkuntza gutxituen jarraipena, ordezkapena eta indarberritzea neurtzeko demolinguistikako tresna metodologikoak garatzen Euskal Herrirako aplikazio praktikoa*. Doktore-tesia, Euskal Herriko Unibertsitatea. ADDI. http://hdl.handle.net/10810/60061

IURREBASO, Iñaki (2023). *Etxeko transmisioa euskararen indargune*. Eusko Jaurlaritza. https://www.euskadi.eus/contenidos/recurso_tecnico/eas_noticias_pdf/eu_def/adjuntos/Monografikoa_EAS_2023_BB.pdf

IURREBASO, Iñaki eta GOIKOETXEA, Garikoitz (2025). *Esnatu ala hil. Euskararen oraina eta geroa, diagnostiko baten argitan.* Elkar.

IVAZ, Lela, COSTA, Albert eta DUÑABEITIA, Jon Andoni (2016). «The emotional impact of being myself: Emotions and foreign-language processing», *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 42 (3): 489-496. https://doi.org/10.1037/xlm0000179

JENSEN, Ida B. eta DIKILITAŞ, Kenan (2025). «A scoping review of action research in higher education: Implications for research-based teaching», *Teaching in Higher Education* 30 (1): 84-101. https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2222066

KASARES, Paula (2023). «Euskararen belaunez belauneko jarraipena, familia transmisiotik harago begira». Eusko Jaurlaritza.

KOPPEN, Kim, ERNESTUS, Mirjam eta VAN MULKEN, Margot (2019). «The influence of social distance on speech behavior: Formality variation in casual speech», *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 15 (1): 139-165. https://doi.org/10.1515/cllt-2016-0056

LABOV, William (2006a). «The study of language in its social context», *in The social stratification of English in New York City* (2. ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511618208

LABOV, William (2006b). «The isolation of contextual styles», *in The social stratification of English in New York City* (2. ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511618208.007

LAZPIUR, Izar, OZAMIZ ETXEBARRIA, Naiara, DOSIL-SANTAMARIA, María, EIGUREN MUNITIS, Amaia eta FERNÁNDEZ ROTAECHE, Patricia (2025). «Study of the attachment patterns of children under guardianship: An analysis from the perspective of social educators», *Educació Social: Revista d'Intervenció Sòcioeducativa* 85: 13-27. https://doi.org/10.60940/EducacioSocialn85id431824

LUKAS, Jose Francisco eta SANTIAGO, Karlos (2016). *Hezkuntza ebaluazioa*. Euskal Herriko Unibertsitatea.

MARTÍN, Eduardo eta DÁVILA, Luz Maria (2008). «Social support networks and the adaptation of children in residential care», *Psicothema* 20 (2): 229-235. http://www.psicothema.com/pdf/3453.pdf

MARTÍNEZ DE LUNA, Iñaki, IÑARRA, Maialen eta SUBERBIOLA, Pablo (2023). «Language proficiency and language use in Basque as first or second language», *in* Jasone Cenoz eta Durk Gorter (arg.), *The minority language as a second language*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003299547

MASRUROH, Dzunie eta RUSMAWATY, Desy (2025). «Foreign language anxiety and its impact on English achievement: A study of gender variations in EFL learners», *Voices of English Language Education Society* 9 (1): 86-95. https://doi.org/10.29408/veles.v9i1.28279

MEIGHAN, Paul J. (2025). «Decolonizing language education», *in* Carol, A. Chapelle (arg.), *Encyclopedia of Applied Linguistics* (2. ed.). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal20412

MELENDRO, Miguel, DE-JUANAS, Ángel eta RODRÍGUEZ, Ana Eva (2017). «Déficits en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión», *Bordón. Revista de Pedagogía* 68 (4): 123-138. https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48596

MIGUELENA, Joana, GUIRADO, Odei eta DOSIL-SANTAMARIA, Maria (2024). «Haurtzaroa eta nerabezaroa babesteko Gipuzkoako harrera-egoitzak: euskara, tutelatu ohien bizipenak eta hizkuntza-eskubideak», *Fontes Linguae Vasconum* 138: 563-585. https://doi.org/10.35462/flv138.6

MIGUELENA, Joana, RODRÍGUEZ, Aintzane eta GUIRADO, Odei (2025). «Trayectorias educativas de los y las adolescentes y jóvenes en el sistema de protección de Gipuzkoa: Nuevos retos», *Arxius de Ciències Socials* 51: 22-41. https://doi.org/10.7203/acs.51.30331

MONTSERRAT, Carme, DELGADO, Paulo, GARCIA-MOLSOSA, Marta, CARVALHO, João M.S. eta LLOSADA-GISTAU, Joan (2021). «Young teenagers' views regarding residential care in Portugal and Spain: A qualitative study», *Social Sciences* 10 (2): 66. https://doi.org/10.3390/socsci10020066

MORENO, José Manuel eta GARCÍA-BAAMONDE, María Elena (2009). «Adaptación y desarrollo lingüístico en niños víctimas de maltrato», *Boletín de Psicología* 96: 17-34.

MUÑOA, Inma, BEOLA, Ainhoa eta LASA, Xabier (2024). «Hezkuntzan soziolinguistika lantzen: zenbait gako eta esperientzia», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 131 (2): 11-33. https://doi.org/10.55714/BAT-131.1

NEGÅRD, Inger-Lise, ULVIK, Odd-Sølve eta OTERHOLM, Inger (2020). «You and me and all of us: The significance of belonging in a continual community of children in long-term care in Norway», *Children and Youth Services Review* 118: 105352. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105352

OAKLEY, Grace, STEELE, Carly, ROBINSON, Christine, DOBINSON, Toni Jane, DOVCHIN, Sender eta CUMMING-POTVIN, Wendy (2025). «Towards a playworld translanguaging approach in early childhood education», *Australian Review of Applied Linguistics* 48 (3): 1-21. https://doi.org/10.1075/aral.24132.oak

ØKLAND, Idun eta OTERHOLM, Inger (2022). «Strengthening supportive networks for care leavers: A scoping review of social support interventions in child welfare services», *Children and Youth Services Review* 138: 106502. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106502

ORCASITAS-VICANDI, María eta PERALES, Andrea (2020). «Multilingüismo e identidad: Poniendo en valor el conocimiento del alumnado», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 90: 55-60.

O'ROURKE, Bernadette eta RAMALLO, Fernando (2018). «Identities and new speakers of minority languages: A focus on Galician», *in* Cassie Smith-Christmas, Noel Ó Murchadha, Michael Hornsby eta Máiréad Moriarty (arg.), *New speakers of minority languages: Linguistic ideologies and practices*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-57558-6_5

ORTEGA, Ane (2024). «Kontzientzia soziolinguistikoa hezkuntzan: hitzaurrea», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 131 (2): 7-10. https://doi.org/10.55714/BAT-131

ORTEGA, Ane, URLA, Jacqueline, AMORRORTU, Estibaliz, GOIRIGOLZARRI, Jone eta URANGA, Belen (2015). «Linguistic identity among new speakers of Basque», *International Journal of the Sociology of Language* 231: 85-105. https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0033

PHILP, Jenefer eta DUCHESNE, Susan (2016). «Exploring engagement in tasks in the language classroom», *Annual Review of Applied Linguistics* 36: 50-72. https://doi.org/10.1017/s0267190515000094

PLANELLA, Jordi (2014). *El oficio de educar*. UOC.

PRADO-PEREIRA, Andrea (2024). «Pedagogical translanguaging: A systematic literature review of a new didactic theory and its application in primary education classrooms», *Didáctica. Lengua y Literatura* 36: 191-200. https://doi.org/10.5209/dill.98421

PRILUTSKAYA, Marina (2021). «Examining pedagogical translanguaging: A systematic review of the literature», *Languages* 6 (4): 180. https://doi.org/10.3390/languages6040180

RAMOS, Daniela eta MAYA, Yeneidys (2022). «Los juegos tradicionales y la motivación por el aprendizaje del idioma inglés», *Sociedad & Tecnología* 5 (3): 565-576. https://doi.org/10.51247/st.v5i3.265

RECKMEYER, Grace (2023). «Translanguaging as pedagogy on the south side of Milwaukee, Wisconsin: Potential, barriers, and next steps», *Documentos de Traballo en Ciencias da Linguaxe (DTCL)* 4: 83-120.

RIERA, Laura Isabel (2018). *Intervención educativa en el contexto residencial de menores*. Master amaierako lana, Balear Uharteetako Unibertsitatea. UIBrepositori. http://hdl.handle.net/11201/146471

RODRÍGUEZ, Yaneth (2021). «Juegos verbales como estrategia para mejorar la expresión oral en el idioma inglés en estudiantes del primer año de educación secundaria», *Revista Educación* 19: 165-181. https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2021.19.199

RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, Julio, REGUANT-ÁLVAREZ, Mercedes (2020). «Calculate the reliability of a questionnaire or scale using SPSS: Cronbach's alpha coefficient», *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació* 13 (2): 1-13. https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048

RØYNELAND, Unn eta JENSEN, Bård Uri (2025). «Dialect acquisition and migration in Norway – questions of authenticity, belonging and legitimacy», *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 46 (4): 937-953. https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1722679

SAH, Pramod Kumar, MADHUKAR, Khatri Chhetri eta DE COSTA, Peter I. (2025). «Considering emotions as entanglements in applied linguistics», *Journal of Applied Linguistics* 35: 959-964. https://doi.org/10.1111/ijal.12720

SALA-ROCA, Josefina (2019). «Professional parenting in institutional care: A proposal to improve care for children in care centers», *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 34: 98-109. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.07

SARASUA, Jon (2013). *Hiztunpolisa.* Pamiela.

SARASUA, Jon (2024). «Euskararen etorkizun-ikuspegia: ariketa sintetikoa», *in Euskararen gogoetagunea*. Euskaltzaindia.

SEALS, Corinne A., PINE, Russell, ASH, Madeline, OLSEN-REEDER, Vincent Ieni eta WALLACE, Cereace (2019). «The use of translanguaging to bridge sociocultural knowledge in a puna reo», *in* Corinne A. Seals eta Vicent Ieni, Olsen-Reeder (arg.), *Embracing multilingualism across educational contexts*. Victoria University Press eta Te Herenga Waka University Press.

SEGALOWITZ, Norman (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge.

SHIMOMURA, Yoshihiro (2023). «The definition of play: A measurement scale for well-being based on human physiological mechanisms», *Sustainability* 15 (13): 10725. https://doi.org/10.3390/su151310725

SINGER, Ruth (2018). «A small speech community with many small languages: The role of receptive multilingualism in supporting linguistic diversity at Warruwi Community (Australia)», *Language & Communication* 62: 102-118. https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.05.002

SPRATT, Eve G., FRIEDENBERG, Samantha L., SWENSON, Cynthia C., LAROSA, Angela, DE BELLIS, Michael D., MACIAS, Michelle M., SUMMER, Andrea P., HULSEY, Thomas C., RUNYAN, Des K. eta BRADY, Kathleen T. (2012). «The effects of early neglect on cognitive, language, and behavioral functioning in childhood», *Psychology* 3 (2): 175-182. https://doi.org/10.4236/psych.2012.32026

STĄPOR, Monika, HANSEN, Joakim Evensen eta GARMANN, Nina Gram (2025). «Home language use in Norwegian early childhood education and care: Polish mothers' perspectives», *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 46 (6): 1626-1639. https://doi.org/10.1080/01434632.2025.2481199

SYLVESTRE, Audette, BUSSIÈRES, Ève-Line eta BOUCHARD, Caroline (2016). «Language problems among abused and neglected children: A meta-analytic review», *Child Maltreatment* 21 (1): 47-58. https://doi.org/10.1177/1077559515616703

VYGOTSKY, Lev (1960). *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

ZABALETA, Olatz (2007). «Kale erabilera datuak aztertuz, gazteei begira», *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 64: 129-133 https://soziolinguistika.eus/files/11%20O«20Zabaleta.pdf

ZABRODSKAJA, Anastassia (2025). «Introduction to the special issue: Exploring language dynamics across (migrant) communities», *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 46 (6): 1543-1554. https://doi.org/10.1080/01434632.2025.2509790

ZALBIDE, Mikel (2020). «Euskara batua eta eguneroko mintzamolde arruntak: zer dira eta zertarako? Biak nola uztartu?», *in Euskara batua eta tokian tokiko erabilera. Korapiloak eta erronkak*. Euskaltzaindia.

ZHAO, Xiantong eta XU, Renying (2024). «Trends and challenges in mixed methods educational research: A comprehensive analysis of empirical studies», *International Journal of Asian Education* 5 (4): 262-273. https://doi.org/10.46966/ijae.v5i4.450