



Lapurdum

Revue d'études basques

24 | 2023

Numéro XXIV

Euskara eleaniztasunean ikasten: autozuzenketak haurren ipuin-kontaktetan

Itziar Idiazabal, Leire Diaz De Gereñu et Beñat Garaio



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/lapurdum/4488>

DOI : 10.4000/127u0

ISSN : 1965-0655

Éditeur

IKER

Édition imprimée

Date de publication : 14 décembre 2023

Pagination : 183-197

ISBN : 978-2-9590077-1-2

ISSN : 1273-3830

Référence électronique

Itziar Idiazabal, Leire Diaz De Gereñu eta Beñat Garaio, «Euskara eleaniztasunean ikasten: autozuzenketak haurren ipuin-kontaktetan», *Lapurdum* [Linean], 24 | 2023, Sarean emana---an 01 juillet 2024, kontsultatu 18 octobre 2024. URL: <http://journals.openedition.org/lapurdum/4488> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/127u0>



The text only may be used under licence CC BY-NC-ND 4.0. All other elements (illustrations, imported files) are "All rights reserved", unless otherwise stated.

Euskara eleaniztasunean ikasten: autozuzenketak haurren ipuin-kontaktetan¹

ITZIAR IDIAZABAL, LEIRE DIAZ DE GEREÑU ETA BEÑAT GARAIO
ELEBILAB Laborategia (UPV/EHU)

Joni esker ona eta sarrera

Azken 15 urtean, Jon Casenaverekin hainbat lan egin ditugu euskararen ikastea edo eskuratzea ikertzeko, psikolinguistikak eta didaktikak ematen dizkigun baliabideak arakatzuz. Elkarlan horren fruituak dira ELEBILAB eta IKER taldeetan egindako zenbait doktoretza-tesiren zuzendaritza eta ebaluatze lanen partekatzea, beti elkar aberasgarria izan den ekimena. Ikerlan gehienek hurrek euskaraz kontaktutako ipuina izan dute aztergai. Batzuetan euskara lehen hizkuntza dutenek, eta besteetan euskara bigarren hizkuntza eskolan ikasi dutenek osatu dute gure ikerketa enpirikoen populazioa, eta bildu eta aztertutako datuekin asko ikasi dugu elkarrekin. Ikerketak, behin eta berriz bilatzera edota berrikustera eramaten gaituen erakusgarri, ipuinen ekoizpenetan ikasleek erakusten/egiten dituzten autozuzenketak aztertuko ditugu lantxo honetan, eta bere apaltasunean, Joni esker ona adierazteko baliatu nahi genuke.

Ipuinak, testu genero zahar bezain gaurkotuak, etengabeko aukerak eman ditu eta ematen dizkigu hizkuntzaren jabetze prozesua aztertze eta prozesu horretan eragiteko ere bai. Eskolako baliabide arrunta, ahoz eta idatziz ikasteko, hizkuntzaz gozatzeko, eta baita ikerkuntza-baliabide bezala ere. Zentzudun testua da ipuina, hizkuntz ekoizpen komunikatibo osoa, eta horri esker hitz edo esaldi solteek baino askoz baliagarriagoa hizkuntzaren erabilera eta azterketa lantzeko. Kontularitza ariketak komunikazio alderdiak eta praktika linguistikoa

1 Lan hau IT1627-22 “Hizkuntzaren Irakaskuntza, Jabetkuntza, eta Erabilerak. Euskara, erdara, elebitasuna eta eleaniztasuna HIJE-3” Eusko Jaurlaritzako ikerketa talde egonkortuari esker burutu da. Ikerketarako datu bilketarako baimena UPV/EHUko Etika Batzordean aurkeztu eta onartu zen “2017: M10_2017_184” erreferentziarekin.

biltzen ditu, eta, halaber, unitate linguistikoen materializazioa behargarri uzten du (Larringan 1992). Ikasleei hasi eta amaitu ipuinak konartzateak, ondorioz, aukera ematen digu ahoz jarduteko eskuratu dituzten gaitasunak erabileran bertan behatu eta deskribatzeko.

Lantxo honetan euskara H1 edota H2/3 duten ikasleek, ahoz ekoiztutako ipuinak hartuko ditugu aztergai, baina soilik ekoizpen horietan ageri diren autozuzenketak arakatu ditugu. Helburua autozuzenketak euskararen jabekuntza zer erakusten duten aurkeztea eta nolako garrantzia duten azpimarratzea da; lehenengoa nahiz bi edo hirugarren hizkuntza izan, euskararen jabekuntza prozesua hobeto ezagutzeko eta baita irakaskuntzarako baliabide bezala kontuan hartzeko ere.

Hasteko, gure aztergaia zehazten ahaleginduko gara autozuzenketetara mugatuz eta, beti ere, metahizkuntzaren fase edota alderdi bat dela kontuan hartuz. Idazlan honetako egileetako baten tesian (Garaio 2022) bildutako adibideak baliatuz nolabaiteko sailkapen bat egingo dugu, haien ezaugarri nagusiak deskribatuz. Amaitzeko, autozuzenketon balio didaktikoa azpimarratuko dugu.

1. Aztergaia zehazten: hizkuntzen irakaskuntza, ahozkoa, elebitasuna, eta autozuzenketak

Joan den mende amaieran eta batez ere 1990 urte ingurutik hona, hizkuntzen irakaskuntzak ardura sortu du, eta bereziki didaktikariengan ahozko hizkuntzaren berezko alderdien irakaskuntzarekiko kezka. Zein ahozko irakatsi erabakitzeke orduan bi lerro nagusi bereizi izan dira; batetik, ahozkoa eskolako eguneroko jardunean integratu gura duena, ahozko hizkuntzaren portaeren espezifikotasuna eta haien zeharkakotasuna kontuan hartuz (Nonnon 1999, Garcia-Debanc 1999, Rispaill 2015); eta bestetik, ahozkoa esplizituki definitutako objektuen irakaskuntza gisa ikusten duena, testu-generoen araberrako eginkizun zehatzak aztergai harturik, haien inguruan irakats saio bereziak lantzen dituen. Guk, testu-genero edo moldeen haritik egindako lanak hartu ditugu erreferentzia nagusi bezala, eta haien ezaugarriak ezagutu eta irakasteko sortutako baliabide zehatzak (sekuentzia didaktikoak) jarri ditugu fokoa (Dolz & Schneuwly 1998, Gagnon, de Pietro & Fisher 2017, Martinet & Gagnon 2021).

Ahozkoaren irakaskuntzak, ordea, uste baino erronka gehiago ekarri dizkio eskolari, adibidez, ahozkoaren ebaluazio alderdietan (Nonnon 2016). Zer eta nola ebaluatu ahozko ekoizpenean (edo ulermenean) modu objektibagarri eta sistematikoan, alegia, intuizio eta interpretazio subjektiboan mende geratzen diren irizpideak gaindituz (jariotasuna, adierazkortasuna, aberastasuna, ...), eta irakaskuntzarako lan-lerro garbiak eraikiz. Gramatika, lexikoa, gorputzaren eragina/presentzia (proxematika), doinua/azentua, elkarreraginaren kudeaketa... asko dira ahozkoan aztertu eta behargarri jarri beharko lirakeen alorrak. Proposamen zehatzak eta gure ustez baliagarriak, esate baterako, Gagnon, Bourhis eta Bourdages didaktikariek (2019) abian duten proiektuan oso bide emankorra irekitzen dutela iruditzen zaigu.

Elebi-eleaniztunen ahozkoa lantzeko, berriz, beste aldagai batzuk ere kontuan izan behar dira: hizkuntz arteko transferra, translanguaging-a, kode-txandaketa... eta baita autozuzenketak ere, nolabait, bigarren hizkuntzaren ekoizpenetan ohikoagoak izan ohi direnak eta ikaste-prozesuaren adierazgarri izan daitezkeenak. Bestalde, eleaniztasun horretako hizkuntza bat hizkuntza gutxitua bada eta hezkuntza eleaniztunean ardatz bezala hartu beharrekoa, euskararen kasuan den bezala, testuinguruak berezitasun eta erronka propioak eragiten ditu.

Nolanahi ere, ahozkoaren didaktikan dihardugula, eta bereziki hizkuntza baten ikaskuntza prozesuan dauden ikasleei begira, autozuzenketak irizpide didaktikoen artean integratu beharra dago ikasketa prozesuaren adierazle baitira (Europako Kontseilua 2005). Ahozkoan, izan ere, erroreak idatzian ez duen agerraldi eta funtzio bereizgarriak ditu:

“Errorea, idatzizko hizkuntzan, nozio estatikoa da: enuntziatu oro zuzena da edo gaiztoa, eta errorea zuzentzeko eta berridazteko aukera du hiztunak. Edota halakotzat jotzen dugu. Ahozko hizkuntzan, errorea nozio dinamikoa da: hiztunak hanka-sartzea eginez gero, mezua luzatuz soilik eta aurrera joaz hura zuzendu ahal du. Ahozkoaren zuzenketak lan sintagmatikoa eskatzen du, hots, ardatz sintagmatikoan egiten dira zuzentzea eta erreparazioa; idatzizko hizkuntzaren zuzentzea, ostera, lan paradigmaticoa da. Idazleak nahi duen denbora gutzia izaten du bere mezua antolatu, behar dituen hitzak aukeratu eta egiturak zuzentzeko, eta, oro har, bere idatzia ondu eta lantzeko, harik eta komunikatu beharreko mezua emateko era egokia aurkitu arte. Besterik eta bestelakorik gertatzen zaio ahozko hizkuntzaren erabiltzaileari. Ahozko eta idatzizko hizkuntzek, modu ezberdinean funtzionatzen dute eta, hala errorearen tratamendua nola haren ebaluaketa, irizpide desberdinen arabera egin beharko litzateke.” (Idiazabal & Larrigan 2001: 37)

Lan honetan asko murriztuko dugu aztergaia. Elebi/eleaniztunek ahozkoan egiten dituzten autozuzenketak kontzientzia metalinguistikoen haritik hartuko ditugu aztergai, kezka psikolinguistikoa nahiz didaktikoen eraginez. Taldeko beste lan batzuetan, Manterola, Almgren eta Idiazabalen lanean (2012) auto-zuzenketak aztertzerakoan bi eratakoak direla aipatzen da: alde batetik, egindako akatsak konpontzeko autozuzenketak eta, bestetik, akatsak saihesteko egindako zuzenketa edo bideratzeak. Gure azterketan kontuan hartuko dugu bereizketa hau.

Almgren eta Manterolak (2016) jasotako emaitzetan 5 eta 8 urteko haurren ekoizpenetan oso auto-zuzenketa kasu gutxi aurkitu ziren arren, auto-zuzenketa kasuen atzean hiru jatorri identifikatu ziren; aditz-komunztadura, hitz eta aditzen egokitasuna (narrazioarekiko) eta lexikoa. Lexikoari dagokionez, lan berean esaten da euskara H2 duten 11 urteko 37 ikasleetatik 2k baino ez dutela gelditzen narrazioa lexiko faltarengatik. Autore hauen arabera, testuinguru euskalduneko H1 euskara dutenek lexikoan laguntzarik ez dute behar, eta testuinguru erdaldunetako H2 gaztelania dutenek oso gutxi.

Edonola ere, gutxi aztertu izan da gure artean autozuzenketen alorra, eta askotan akats edo ezintasunaren izaera gehiago azpimarratu zaie. Norbanakoak bere ikaskuntza

prozesuan bere kabuz eta eginkizunari arduraz erantzun nahian eraginda burutzen diren hizketa egintzak dira. Ondo kontatzeko ardura bitarteko, autozuzenketak, metahizkuntzaren ikaste prozesuaren adierazgarri bezala ikustea ahalbidetzen digu eta hizkuntzen ikaskuntza eleaniztunari ekarpenak egiteko aukera ematen. Norbanakoak bere ezagutza prozesuei buruz duen ezagutzaren (metaezagutzaren) atal berezi bat litzateke metahizkuntza gaitasuna, arreta berariaz hizkuntzaren ezaugarrietara zuzentzea, forma eta arauai begira, eta ekoizpena nahiz ulermenaren inguruko gogoeta egiteko gaitasuna. Komunikazio helburuetatik urruti, hizkuntzaren erabilera arruntetik urrunduta egin liteke baina hizketa ekintzan bertan ere bai.

Aspalditik aipatu izan da elebidunek metahizkuntzarako duten gaitasuna, Cummins (1978), Jessner (1999) edo Bialistok (2017) adibidetarako. Ikertzaile hauen eta beste askoren ikerketa psikolinguistikoetan nabarmen ageri da elebitasuna ezagutzaren (garunaren aipatuko da askotan) garapenaren eragile gisa, eta metahizkuntza izango da elebidunen gaitasunik aipatuenetakoa. Hona haien ekarpen gogoangarri zenbait:

“The present review uses the framework of experience-dependent plasticity to evaluate the evidence for systematic modifications of brain and cognitive systems that can be attributed to bilingualism.” (Bialystok 2017: 1)

“The linguistic competence of multilinguals is characterised by increased metalinguistic awareness, greater creativity and cognitive flexibility, and more diversified mental abilities.” (Cook 2008: 37).

“Bilinguals have indeed been shown to outperform monolinguals in their reading and writing abilities, possibly because they develop metalinguistic awareness earlier than monolinguals, i.e. knowledge about language.” (Meisel 2019).

Gure lanean ez da propio metahizkuntzaren azterketarako ikerketa bat aurkeztuko. Inguru erdalduneko ikasgela eleaniztunetan etxeko hizkuntza askotarikoekin (H1 euskara, gaztelania, arabera, mandarina, ...) osatutako D ereduko eskoletan, eta euskara gehienentzako H2 bezala ikasten ari diren 10/11 urteko ikasleen ahozko ekoizpenak izango ditugu aztergai. Hain zuzen, entzundako ipuin baten jendaurreko berkontaketa metodologia erabilita ekoiztutakoak (Idiazabal, Beloki & Manterola 2005, Lascano 2016). Garaio (2022) bere tesian testuinguru erdaldunetan askotariko profilak dauden D ereduko ikasgeletan jasotako kontaketatik atera ditugu zenbait autozuzenketak adibide², eta ikasle elebidun eta eleaniztun hauen hizkuntzaren, euskararen garapenaren adierazgarri direlakoan aurkezten ditugu.

2 Garaioaren tesian (2022) ekoizpen adibideak egileen hizkuntz-profilaren arabera sailkatuak ageri diren arren, lan honetan ez dugu sailkapen hori kontuan hartu. Nahi duenak jatorrizko tesira jo dezake, baina uste dugu, bere horretan (ikus 3.puntua), aztertutako testuinguruaren adierazgarri direla, eta gure helburu didaktikoetarako guztiz baliagarriak.

2. Autozuzenketak hizkuntzaren ikaste/erabilera prozesuaren estrategiak

Autozuzenketa, Gagnon & Benoitounen arabera (2020) hiztun batek esandako enuntziatu bat, edo haren zati bat zuzentzeko berhartzea litzateke. Jakina, idatzian ageri ez den zuzenketa hori, ahozkoan, bistan geratzen da. Berhartze edo berresate horiek, autozuzenketa horiek begiraturiko ditugu uste baitugu hizkuntzaren ikaste prozesuaren, alegia, metahizkuntzaren garapenaren erakusle direla, H2/3 baten ikaste prozesuaren estrategiak.

Gombertek (1993) hiru maila bereizten zituen metahizkuntzaren garapenean: oinarrikoena, hizkuntza erabiltzea, ulertzea edo ekoiztea. Bigarrenik, kontzientzia epilinguistikoa deitzen zaion hori, hitz egiterakoan haren formekin oharkabe jolasteari, itzultzeari, autozuzentzeari. Hirugarrenik, metahizkuntza edo kontzientzia metalinguistikoa: hizkuntzaren formak (fonologikoak, sintaktikoak, lexiko semantikoak, joskera edo egiturakoak, eta baita diskurtso mailakoak ere) era esplizituan ohartu, analizatu eta ebaluatu egiten direnean; forma horiek hizpide eta zientzia gai ere (hizkuntzalaritza, hain zuzen) bihurtzen dira, eta orduan metahizkuntzaren garapenik landuenaren aurrean egongo ginateke.

Karmilof-Smithek (1979) esperimentalki aztertu zuen haurren metahizkuntzaren garapena, haur elebarkarregan eta 2 urteetatik hasi eta 10 urtera bitartean ematen den bilakaera deskribatu zuen. Haurrengan ohikoa da kontzeptua/adierazia eta hitzaren/adierazlearen arteko lotura estua, motibatua egitea. Hitz luze bat eskatuz gero *“trena”* esango lizuke 5 urteko haur batek, *“trena luzea delako”* eta hitz labur bat eskatzean berriz *“nik salto egiten dut, nik oso azkar egiten dudalako salto”*.

Haur elebidunengan arin agertzen da kontzeptua eta hitzaren arteko independentzia, izan ere goiz ohartzen dira gauza berbera bi hitz oso ezberdin erabiliz izendatu daitekeela. *“Caracol miricol saca los cuernos y vete al sol, sol? Eguzkia?”* galdetzen zuen M haurrek 2; 9 urterekin, haurtzaindegi erdaldunean ikasitakoa etxera etorri eta bere ama euskaldunarekin etxe-ondoko belardian barraskilo bat ikustean (Idiazabal 1984).

Haurrek, oro har, eta bigarren hizkuntzaren ikaste prozesuan dauden ikasleek ere autozuzenketa asko egiten dituzte, eta irakaslearentzat oso baliagarriak dira, hain zuzen, ikaste prozesu horren zailtasunak eta aurrerapenak adierazten baitituzte.

Hizketan ari garenean, etengabe zuzentzen dugu gure jarduna, eta bereziki jendaurrean ari garenean, zuzenketa horien kontzienteago bihurtzen gara. Nolabait esplizitatu ere egiten ditugu zuzenketak eta horretarako baliabide asko ditu esatariak: *etena*, *besterik gabe*: *“e, zera:::”*, edo *“alegia”* *“beste hitz batzuekin esanda”* *“esan nahi nuena...”* edo antzeko zerbait esan eta berriro esan edo osatu egiten dugu (autozuzentzen dugu) zerbait guztiz ondo, egoki edo argi ez dugula adierazi ohartzen garenean. Autozuzenketa hauetan hiztun helduen gaitasun metalinguistikoa esplizituki ageri da. Hizlari adituek autozuzenketa baliatzen dute etengabe, baina ikasleengan, adibidez, zailagoa da horrelako erabilera kontziente eta eraikitzailea aurkitzea *“errorearen”* gainean hartzen den ikuspegia dela eta. Berriz, egun ikasgeletan ditugun kontestu eleaniztunetan are beharrezkoago iruditzen zaigu autozuzenketak ikaskuntza

prozesua lagundu eta eskaintzen digun informazioa baliatzeko. Izan ere, *Europako Erreferentzi Marko Bateratuko* dokumentutan konpetentzia metalinguistikoa nabarmen agertzen da aipatua gaitasun eleaniztun eta kulturantzunaren garapenean duten garrantziagatik, kontzientzia metalinguistikoan duen eraginagatik. Eleaniztasuna eta kulturantzunaren gaitasuna sustatzea guztiz komenigarria da Europako Kontseiluaren arabera ondoko arrazoi hauengatik (Europako Kontseilua 2022: 30-31):

a) osagai soziolinguistikoak eta pragmatikoak baliatzea, eta gehiago garatzea dakar;

b) hizkuntza desberdinen antolaketa linguistikoaren alderdi orokorra eta espezifikoa hobeto hautematen laguntzen du (kontzientzia metalinguistiko moduko bat da, hizkuntzartekoa, edo, nolabait esateko, “hiperlinguistikoa”);

c) bere izaera dela eta, nola ikasi behar den jakiteko eta beste pertsona batzuekin eta goera berrietan harremanak izateko ahalmena hobetzea ahalbidetzen du.

Ikusten denez, eleaniztasunaren garapenari lotutako konpetentzia metalinguistikoa lantzeak hizkuntzen tipologia eta arazo linguistikoak gaingitzen dituen esku-hartzea eskatzen du, erabilera esparruak aintzat hartuz.

3. Ikasle eleaniztunen euskarazko autozuzenketak aztertzen

Garaioaren (2022) tesian, Mattin Zaku ipuina berkontatzeko eskatzen zaie, ahoz eta entzuleari begira, Gasteizen euskaraz hitz egiteko testuinguru mugagarri bateko D ereduko ikasleei, eta ekoizpen horietan, besteak beste, autozuzenketak aztergai jarri dira. Ikus ditzagun ikerlan horretatik ateratako adibideak:

1. *Matxin Zakuk esan zion bere amari. ama ama! e: e: erregeak erregearen gaztelura joan ahal naiz? eta pue::s e:: egun batean esan zion bere:: e: Martin zu Sikurekin e:: joan al naiz (.) basoaren e::? e::: “al otro lado?” nola esaten da “al otro lado?” (Laguntzaileari galdetuz).*

2. *eta esan zuen. kaixo! diru pixka bat etorri e brr eskatzera etorri naiz! eta: ezer ez e ez ez zion erantzun. [...] eta erregeak esan zion guk hemen ez diegu eman ez diegu emango ematen dirua alferrei.*

3. (...) *handia zen ez du:: ez du: e: pentsa zuen. e: nola egingo dut? eta: egin zuen eta egin zuena da: ba: pzt poltsan sartu ibai ibai guztia*

4. (...) *eta erregea-rekin hitz egin zuten eta esan zuen e:: plazan e:-rretzeko. (1) e:: (irribarre urduria) ¿cómo se dice paja?*

5. (...) *eta eman zion eta gero etxea: e: etxera etorri zen eta esan zion amari. e ama ama! dirua dai daukat eta ama oso pozik geratu zen eta orain ez ez ez ziren pobreak.*

6. (...) *eta: etxera iristen denean amari kontatzen dio eta den eta: azkenean e: pobreak (.) izan ordez e:: goserik gabe: pasatzen dute gosea o sea jaten dute eta ondo pasatzen dute bizitza.*

7. (...) *tok tok tok! e:: dirua eska- Mattin Zaku naiz eta dirua eskatzera etorri naiz! ez zioten ireki.*

8. *bazen behin (orria aldatuz) m: Matxin Zaku-ren (1) mutil bat Matxin Zaku izena: zeukan zeukana eta bere amarekin bizi zen. oso bere bera eta bere ama oso pobreak ziren.*

9. *erregearen gaztelura joan noa. nahi duzu nire-kin etorri? nahi duzu nirekin joan?*

10. *dirua-rengana erregea:: bueno erregearengana: etorri naiz (...)
erregearen- erregea-ri dirua eska-tzen ari naiz eta ta es erantzun zion erre erregeak. lan egiten dio (.) dutenei bakarrik ematen diegu dirua.*

11. *eta ba: hortik aurrera ez zituzten e:: dirua berriro ez ziren berriro ba pobreak izan.*

12. (...) *ama ama! joan ahal naiz e: erregearen gaztelura? o sea entzun dut hor dauka hor dago e:: hor daude diru gutzia!*

Adibideetan ikusten dugu izaera ezberdineko autozuzenketak ageri direla, alegia, bigarren hizkuntzaren ikaste prozesuan ohikoak diren ezintasunei erantzun behar diete ikasleek. Badira lexiko mailako adibideak non euskarazko ordezkioa zuzenean galdetzen duten ekoizpenek (1, 4), edota pobreaken antonimoa (*aberatsa*) den hitza ezin topaturik “ez pobreak” edo ahal duten bezain esamolde egokiak osatzen dituzten adibideak (5, 6, 11), esaterako.

Morfologia alorrean autozuzenketa asko ageri dira. Izen sintagmaren atzizki mailan (1, 5, 10), aditz denbora edo aspektua “eman, emango, ematen” (2) edota komunztadura formen aukeraketan ere ikus daitezke autozuzenketak (3, 5, 8, 10, 12) nahiz eta zuzentzea beti ez lortu. Hitz ordenaren autozuzenketak ere ageri dira, hasi, eten eta birmoldatu (2, 3, 7, 8), edota esan ondoren berresanez zuzentzen ahalegintzen diren esapideak (10, 11). Testu-generoaren eskakizunak ere lanak ematen ditu eta saiakera ugari ageri dira, bereziki testuaren amaieran, ipuinak eskatzen duen moldearekin bukatzeko. Beti-beti ez dute ohiko formularik erabiltzen, baina amaiera zoriotsua eta erreparazioa adierazten dute: “orain ez ez ez ziren pobreak” (5); 6. adibidea ere adierazgarria da “eta: azkenean e: pobreak (.) izan ordez e:: goserik gabe: pasatzen dute gosea o sea jaten dute eta ondo pasatzen dute bizitza”. Lehen esan bezala, “aberatsak” edo “zoriotsu” bezalako hitzak ez ditugu aurkitzen. Ikerketa honetan helduak emandako eremuan “pobrea” erabiltzen da hasierako egoera irudikatzeko eta bukaeran ere “ez ziren gehiago pobreak izan” esaten da. Alegia, kasu honetan helduak kontatzerakoan ere ez du “aberatsak” hitza erabiltzen, eta ikusi dugu ikasleen ekoizpenetan ere ez dela “aberatsa” hitza ageri. Eredua ez dago errepikatu beharrik derrigorrez, baina badirudi eragin handia duela H2 baten ikaste prozesuan. Inputaren garrantzia gogoratzen digu datu honek.

Modalizazio mailan generoaren bereizgarri diren esamoldeak, ipuinaren intriga eraikitzeko une adierazgarrien adierazpenak ere baditu bere gakoak. Ekintzen zailtasuna eta pertsonaiaren barne egoera horien aurrean nola adierazi asmatu beharrak ere autozuzenketak sortarazten ditu, adibidez, “ez du:: ez du: e: pentsa zuen. e: nola egingo dut?” (3) adibidean.

Metahizkuntzaren garapenari begiratzen badiogu, adibide guztiak Gomberten metaezagutza epilinguistikoaren mailakoak direla esan dezakegu. Ez dugu aurkitu esplizituki zuzenketak egiten ari direla adierazten duen ekoizpenik (nahiz eta “brr” bezalako imintzioek norberarekiko haserrea eta hizkuntza forma egokia bilatu gura adierazten duten eta “e” partikulak diskurtsoari eusteko ahalegina erakutsi). Agian, ipuin kontaketa ez da eginkizun aproposena metahizkuntza esplizitua lantzeko, eta aztergai geratzen da alderdi hau. Edonola ere, saio hauek ere (meta)hizkuntzaren garapenerako eta hizkuntza ikasteko oso helduleku aproposak izan daitezke. Are gehiago irakaslea jakitun bada eta aurrerapauso bezala ikusten baditu. Badakigu, jakina, oso zaila dela irakaslearen papera, berak ez baitu gehienetan transkribatu eta autozuzenketa bezalako fenomenoak sakon aztertzerik. Ahozkoan gainera, akatsa entzun izanaren oharmenak irauten du, eta ikasleak esandakoa zuzendu arren, zuzenketa oharkabean geratzeko joera berezkoa du giza oharmenak, ez baita erraza bertatik bertara gauzatzen den interlokuzio egoeran erraza ohartzen. Ahozkoaren funtzionamenduaren ezaugarria izanik ere, garapenaren eta ikaskuntzaren indize izan daitezkeen autozuzenketa hauen ikuspegia eta onarpena garrantzitsua iruditzen zaigu. Ez bakarrik akatsa/zuzena zer den edo erroreak ikaskuntza prozesuan duen lekua, baizik eta ikasleak “errorearen zein tratamendu” egiten duen ezagutzea, behatzea, onartzea, didaktikaren eginkizun indartsua delakoan gaude.

Azkenik, jaso diren autozuzenketen artean dagoeneko esandakoari begira, hau da, atzera begirakoak direla hizkuntzaren forma morfologikoari edo morfosintaxikoari dagozkionak. Kontrara, izaera pragmatikoa edo diskurtsiboa duten autozuzenketa gehienak aurrera begirakoak dira. Alderdi hau ikertzen jarraitzeko modukoa iruditzen zaigu. Honako taula honetan laburtzen dira lehenik aurrera begira eginak diren zuzenketa edo egokitapenak eta ondoan, atzera begirako autozuzenketak:

AUTOZUZENKETA	Aurrera begirakoak (izaera diskurtsibo- pragmatikoa)		Atzera begirakoak (morfologia-morfosintaxia)	
	MOTA	Adibideak	MOTA	Adibideak
Lexikoa	ESKAERA	(1) "al otro lado?" nola esaten da "al otro lado?"; (2) "e:-rretzeko. e: (irribarre urduria) ¿cómo se dice paja?"	-	-
	ORDEZKAPENA	(6) eta: azkenean e: pobreak (.) izan ordez e: goserik gabe: pasatzen dute gosea o sea jaten dute eta ondo pasatzen dute bizitza.	-	-
Morfologia	-	-	IZENAREN ATZIZKIA	(1) "erregeak erregearen"
	-	-	ADITZ DENBORA EDO ASPEKTUA	(2) "etorri e brr eskatzera etorri naiz!", "hemen ez diegu eman ez diegu emango ematen dirua alferrei."
Morfo-sintaxia	-	-	ADITZ KOMUZTADURA	(10) "lan egiten dio (.) dutenei bakarrik ematen diegu dirua"
	-	-	ERLATIBOA	(3) "eta: egin zuen eta egin zuena da:" (8) "izena: zeukan zeukana"
	-	-	HITZ ORDENA (hasi, eten eta birmoldatu)	8) oso bere bera eta bere ama oso pobreak ziren.
	-	-	HITZ ORDENA BERRESAN	(11) "ez zituzten e: dirua berriro ez ziren berriro ba pobreak izan"
Modalizazioa	EGOKITZE PRAGMATIKOA	(3) "ez du: ez du: e: pentsa zuen. e: nola egingo dut?"	-	-

1. taula: Kontaketetan H1 askotarikoa duten ikasleek egindako autozuzenketa motak.

4. Ipuina, ahozkoaren didaktika eta metahizkuntza lantzeko baliabidea

Garaioaren (2022) tesiko ikerketa eginkizuna –jendaurrean ahoz ipuin bat kontatzea, aurrez eredia entzun ondoren eta hitzik gabeko irudiak eskura dituela- H2 lantzeko baliabide didaktiko bezala aurrez ere aztertu izan da. ELEBILAB iker taldean hizkuntzaren jabeakuntza aztertzeko sortutako baliabide honek hainbat ikerketa eta tesi ahalbidetzeaz gain, bere balio didaktikoak ere hasiera-hasieratik izan ditu kontuan (Beloki & Manterola 2007). Ipuin bat norbaiti ondo kontatzea kultur tradizio zahar bezain egunekoa da, eskolan edo are gehiago eskolatik kanpo, eta gurea bezalako hizkuntza gutxituentzat ahozko literatura tradizioaren berreraikitze lan etengabe bezain beharrezkoa (Diaz de Gereñu 2016). Ipuin kontaketa, ez da laburpen bat egitea (Larringan 1992), ez eta ariketa formal isolatua, perpausa mailakoa, non testuingururik gabe formaren zuzentasun ardua den nagusi, balio interaktibo eta komunikatiborik gabea. Jendaurre batean eta kontestu bat eraikiz egiten den komunikazio egintza den aldetik, maila askotako gaitasunak baliarazten ditu, tartean diskurtso eta testu-mailakoak baina nola ez, morfosintaxi eta gramatika mailakoak ere bai. Esaldi mailako ariketak, psikolinguistika ikerkuntzan nahiz eskolan, oso ohikoak dira eta zuzenean ezagutza metalinguistikoaren lanketa dute helburu, gramatika. Kontua da, gramatika baino ez lantzeak bere baitan ikasle askorentzat balio mugatua duela H2/H3 denean eta euskara gure kasuan, ikasi eta erabiltzeko erakargarri, baliagarri eta eskuragarri egin nahi denean. Hezkuntzaren helburuek hizkuntzaren askotariko erabilera eta elkarreragina dute helburu –ondorioz, askotariko testuak-, eta gero eta zabalago onartua den gaitasun edo kompetentzia eleaniztasunaren oinarria da ahoz eta idatziz askotariko egoeretan elkarreragiteko gaitasuna garatzea. Horrek testuen ekoizpena dakar. Beharrezkoa dugu, kodearen ikaskuntza hori kokatuak diren ekintza komunikatiboei begira lantzea, edo haiekin batera nola landu ikertzea.

Mattin Zakuren ipuin-kontaketa eginkizuna, baldintza zehatz batzuetan egiten da: heldu batek eredu izango den kontaketa egiten dio ikasle talde osoari, gero banakako ekoizpenak entzuleen aurrean eta grabatuz jasoko direnak; hitzik gabeko irudiak ere izango ditu lagungarri kontalariak ipuinaren eduki tematikoa gogoratzeko; bestalde, grabatzen direnez beste ikasle batzuek entzun dezaten erabilia izango dela ere esaten zaio; hau guztiori eginkizuna arduraz gauzatu dadin. Baldintza hauek guztiek ikaslearentzat lagungarri izateko pentsatuak daude (komunikazio eginkizun zail eta berrietarako helduok ere laguntza eta ereduak bilatzen ditugu) ahal duen guztia eman dezan, akatsak edo ezintasunak bilatu ordez, alderantziz, ikasleen gaitasunak azaleratzearekin ahalik eta emaitzarik hoberenak lortzeko pentsatua da dispositiboa. Eta hori ikerketarako baliagarria izateaz gain didaktikarako ezinbestekoa iruditzen zaigu; ikasleari bere ahalmenen jakituria eta harrotasuna ematea baino balio didaktikoagorik ez baitugu ezagutzen H2/H3 baten ikaste prozesuan, eta bereziki euskara bezala gutxitua eta askotan hain beharrezkoa ikusten ez den hizkuntza bat ikastea nahi badugu.

Ipuinak bere osotasunean, testu-genero bezala erabiltzeko beste arrazoi nagusi batek abiapuntu du Genevako eskolan sortutako Interakzionismo Sozio-diskurtsiboaren teoria eta bertan garatu diren Sekuentzia Didaktikoetan oinarritzen da. Hizkuntzaren erabilera testuetan gauzatzen da (Bronckart 2004) eta testuak generotan –moldetan- multzokatuak ageri dira,

nolabait ekoizpenaren lagungarri diren eredu eskuragarri modura (Larringan 2009, Larringan, Garcia-Azkoaga & Diaz de Gereñu 2021). Testu-generoa, beraz, hizkuntz unitate osoa eta erabat baliagarria da, nahiz ikerkuntzarako zein didaktikarako Dolz eta Gagnonek (2010) eta beste askok erakutsi duten bezala. Egia bada ere, ahozkoan erronka handiagoa erakusten duela bai testuaren dimentsioak bai eta testu-generoa bera ere baliabide didaktiko bezala baliatzeak (Diaz de Gereñu, Idiazabal & Larringan 2020), Mattin Zaku bezalako ipuinek, hasi eta buka, ikasle bakoitzak bere kabuz ahoz kontatzeko eginkizun argia irudikatzen dute. Horrek ez du esan nahi, eskakizun arrunt gisa ikusi behar denik, berbazko ekintza gisa gaitasun asko eskatzen baititu, eta arduraz egiteko baldintzak jarrita ikas-irakats baliabide oso aberatsa bihurtzen da. Helduak eredia ematea baino praktika didaktiko hoberik ez da konturatzeko zenbateraino den konplexua ikasleari eskatzen zaion hori, bereziki ahozkoan. Kontuan izan behar da, gainera, oro har, ikasleak idatzian trebatu ahala eskola jardueran ahozko ipuin-kontakteta desagertzeko joera dagoela (Diaz de Gereñu 2005). Ikasleek ereduak behar dituzte ahozkoan ere, eta euskaraz, are gehiago. Ipuin bat ahoz jendaurrean kontatzea ez da eginkizun erraza, benetako berbazko egintza da. Helburu argia du eta hala lantzea behar du ahozkoak garatzeko aukera izan dezan. Norbanakoak bere kabuz hasi eta buka ondo kontatzeko agindua du, grabatu egingo da beste ikasle batzuek entzun ahal izateko. Gure ikasle guztiek betetzen dute eginkizuna. Espero dena da bai baitakigu 5 urterekin ere haur gehienek lortzen dutela bakarka ipuina kontatzea (Manterola 2011). Baina irakasle askok ezinezkotzat jo dezakete eginkizuna ikasleen euskara maila kontuan hartuz. Jakina ikasleari helduleku asko jarri zaizkio: eredia behin baino gehiagotan entzun du; hitzik gabeko irudiak ditu gertaera nagusiak gogoratzeko, eta behar izanez gero, laguntza ere eska dezake.

Ipuin kontakteta hauek sekuentzia didaktiko baten aurre ekoizpen bezala hartuko balira, erraz irudika dezakegu nolako ariketak landu daitezkeen agertu diren hutsune eta zailtasunak gainditzea helburu bezala hartuz gero. Ahozkoaren irakaskuntza nahiz gogoeta metalinguistikoa eta gramatikaren lanketa bideratzeko aukera asko leudeke hizkuntza maila guztietan: testu-generoaren eskakizun diskurtsibo nahiz linguistiko ezberdinak berariaz landuz, testuaren planifikaziotik hasi eta lexikoa, morfologia maila (aditz formak, izen sintagmaren atzizki sistema, komuntzadura), eta testuaren konexio nahiz kohesioa edo modalizazioa arakatuz.

Mattin Zaku ipuin kontakteta dispositiboa 5 urtetik hasi eta 11/12 urterarte erabili da ELEBILAB iker taldean, eta ahozko hainbat gaitasunen erabilera lorpenak eta mugak agerian jarri ditu. Adibidez, ipuina hasi eta bukatu dezakete 5 urteko haurrek, nolabaiteko testuaren osotasuna eta kontaktetarako autonomia erakutsiz (Manterola 2011), eta askotan irakasleek uste baino gaitasun handiagoa agertzen da. Zeri, nola eta zein baliabiderek in erreparatzen diogun da gakoa. Garaioren tesian (2022) ikasle helduagoak dira; 11 urterekin ipuinaren komunikazio, diskurso eta testu-ezaugarriak menderatuak dituzte, baina batzuek euskara maila mugatua dute, etxetik eta inguruan gaztelania edo beste hizkuntza batzuk erabiltzen dituztelako. Halere, ikusi dugu eskakizunak eraginda ipuinari bere egitura eman eta hasi eta bukatzeko ardura beregain hartuta eginkizuna betetzen dutela, nahiz eta hizkuntzaren gramatika forma askotan zailtasunak dituzten. Horregatik aipatzen dugu eginkizunaren ikerketa balioaz gain duen balio didaktikoa, bereziki, ahozkoa lantzeko.

Ahozkoaren didaktika, lehen esan bezala ardura nahiko berria da, eta ebaluaketa zailtasunak ere nabariak dira Gagnon eta bestek (2019) ondo azaltzen duten bezala. Zabalak baieztatu duenez (2018), eremu euskaldunagoetako eskuhartze didaktikoetan ere maila linguistiko eta gramatikalean eragitea zailtasun iturri da. Gramatikaren irakaskuntzak, bide luzea egin du, ahozkoak ez dituen deskribapen eta azterketa teoriko aberatsak ditu erreferentziatarako, baita euskara bezalako hizkuntza gutxitu batean ere. Euskara H2 bezala ikasi/irakastea ez da erraz lortzen, bereziki testuinguruaren arabera (Huarte 2022), eta eskolaren ahaleginak ez ditu beti nahi bezain emaitza onak ematen. Badakigu hizkuntza bat ez dela eskolan soilik ikasten, eta gurean, ikasle askok, eskolan soilik dute ikasteko aukera. Hain justu, horregatik, uste dugu eskolari etekin handiagoa atera dakiokela ahoz esanguratsuak eta egokiak diren hizkuntza eginkizunak bideratzen badira eta baldin eta zehatzago identifikatzen baditugu ikasleen gaitasun eta beharrak. Ikusi dugunez, autozuzenketa bera ez da gramatika arazo huts bat eta ahozkoan ere badago zer landua. Eta hori izan da gure lanaren helburu nagusia, hain zuzen ere.

Ipuinaren kontakizuna horrela hasi:

“*bazen behin m: Matxin Zaku-ren (.) mutil bat Matxin Zaku izena: zeukan zeukana eta bere amarekin bizi zen. oso bere bera eta bere ama oso pobreak ziren*”; eta horrela bukatzen duten ikasleek: “*(...) eta: etxera iristen denean amari kontatzen dio eta den eta: azkenean e: pobreak (.) izan ordez e:: goserik gabe: pasatzen dute gosea o sea jaten dute eta ondo pasatzen dute bizitza*” euskaraz gaitasun handiak dituzte eta eskolaren bitartez baino ez dituzte eskuratu testuinguru oso erdaldunean hazi eta bizi direlako. Horri ere balioa eman behar zaiola uste dugu, ezintasunen aurrean ez etsitzeko. Eskolan egin daitezkeen hizkuntz eginkizunekin (ipuin kontaketa, debateak, aurkezpenak, ...) begi-bistan jarri ditzakegu eskola bitartez ikasleek lortzen dituzten gaitasunak. Hizkuntzaren didaktikarentzat lanerako altxorra.

Erreferentziak

- Almgren, Margareta & Manterola, Ibon. 2016. The development of narrative skills in learners of Basque as a second language, *Education Inquiry*, 7. zenbakia, 27-46., <http://dx.doi.org/10.3402/edui.v7>. Helbidea: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/edui.v7.27627> [Azken kontsulta: 2023/03/13].
- Beloki, Leire & Manterola, Ibon. 2007. Ahozko ipuin-kontaketa Haur Hezkuntzan: ikerketa esperimentaletik didaktikara. In I. Idiazabal, I. Garcia-Azkoaga & L. Diaz de Gereñu (arg.) *Ahozko hizkuntza. Euskararen azterketarako eta didaktikarako zenbait lan*. (Publicación electrónica de la UPV-EHU), 195-223.
- Bialystok, Ellen, Peets, Kathleen F. & Moreno, Sylvain. 2012. Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness. *Applied Psycholinguistics*, 2012, 1-15 https://www.researchgate.net/publication/261761908_Producing_bilinguals_through_immersion_education_Development_of_metalinguistic_awareness [accessed Jan 25 2023].

- Bronckart, Jean-Paul. 2004. *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Cook, Vivian. 2008. *Second Language Learning and Language Teaching*: Fifth Edition. Routledge.
- Cummins, Jim. 1978. Bilingualism and the development of metalinguistic awareness, *Journal of cross-cultural psychology*, 1978 – Vol 9, is. 2.
- Diaz de Gereñu, Leire. 2005. Ahozko kontaketa eta eskolako jarduera, *Ikastaria 14*, GarciaAzkoaga, I. & Idiazabal, I. (arg.) *Euskal Testuen azterketa eta euskararen irakaskuntza. Ikerketak eta gogoetak*, Donostia: Eusko Ikaskuntza, 31-42. ISSN: 1137-4446; ISBN: 84-8419-011-0.
- Diaz de Gereñu, Leire. 2016. *Jendaurreko Konta-saioa: gertakari sozio diskurtsiboa eta testu-genero berezitua*, Leioa: EHUko Argitalpen Zerbitzua- Servicio Editorial UPV. ISBN: 978-84-9082-381-1.
- Diaz de Gereñu, Leire, Idiazabal, Itziar & Larrigan, Luis Mari. 2020. Testu-generoaren irudikapena eta erabilera ahozkoaren didaktikan, *FLV, 50 urte: metodo eta joera berriak (euskal) hizkuntzalaritzan*. ISBN 978-84-235-3561-3, 195-208.
- Dolz, Joaquim & Schneuwly, Bernard. 1998/2016. *Pour un enseignement de l'oral ; Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, France : ESF .
- Dolz, Joaquim, Noverraz, Michèle & Schneuwly, Bernard. 2001. *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, Joaquim & Gagnon, Roxane 2010. El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 28, 2, 497-527
- Europako Kontseilua. 2005. *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzi Marko Bateratua*. HABEk itzulita, online eskuragarri: https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_lenguas/eu_def/adjuntos/500002e_Doc_Europa_marco_referencia_lenguas_e.pdf
- Europako Kontseilua. 2022. *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzi Marko Bateratua. Liburu osagarria*. HABEk itzulita, online eskuragarri: <https://rm.coe.int/eemb-liburu-osagarria/1680a90009>
- Garaio, Beñat. 2022. Euskara eleaniztasunean irakasten duten eskolak aztergai: D ereduko Gasteizko bi eskolen indarguneak identifikatzen, *Euskal Herriko Unibertsitatean egindako doktoretza tesia*. Helbidea: https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/57442/ TESIS_BE%C3%91AT_GAR_AIO_MENDIZABAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Garcia-Debanç, Claudine. 1999. Évaluer l'oral, *Pratiques* 103-104, 193-212.
- Gagnon, Roxane, de Pietro, Jean-François & Fisher, Carole. 2017. L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Dans C. Fisher, J.-F. de Pietro et R. Gagnon, *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3454>
- Gagnon, Roxane, Bourhis, Véronique & Bourdages, Rosalie. 2019. Oral et évaluation : se sortir d'une dualité contradictoire ? Une grille comme outil de formation et de recherche, *Pratiques scolaires*, 183-184, <https://doi.org/10.4000/pratiques.7791>
- Gagnon, Roxane & Benzitoun, Christophe. 2020. Le français parlé comme objet d'enseignement ? Regards croisés d'une didacticienne et d'un linguiste. *Publication de la HEP Vaud, ORFEE*. https://www.researchgate.net/publication/360345002_Editorial_Evaluer_les_performances_orales_sans_les_denaturer
- Gombert, Jean Emile. 1993. Metacognition, metalanguage, and metapragmatics. *International Journal of Psychology*, 28(5), 571-580.
- Huarte, Maider. 2022. Euskararen jabekuntza testuinguru soziolinguistiko ezberdinetan: zer esaten diguten haurren testuek kasu gramatikalen erabilerari buruz, *Fontes Linguae Vasconum*. 134, 415-438.
- Idiazabal, Itziar. 1984. Conciencia bilingüe del niño bilingüe, in M. Siguán (Coord.) *Adquisición precoz de una segunda lengua*, Barcelona: Universidad de Barcelona 53-64.
- Idiazabal, Itziar & Larringan, Luis Mari. 2001. Ahozko euskara formala eta haren egitura soziodiskurtsiboa: Debatea, *Actas del "V. Euskal Soziologia Kongresua - V Congreso Vasco de Sociología"*, 37-49.
- Idiazabal, Itziar, Beloki, Leire & Manterola, Ibon. 2005. Bost urteko haur elebidunen euskarazko ipuin kontaketak, *Bat: Soziolinguistika aldizkaria*, 56, 79-94
- Jessner, Ulrike. 1999. Metalinguistic awareness in multilinguals. Cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*, 8, 201-209.
- Karmiloff-Smith, Annette. 1979. *A Functional Approach to Child Language. A Study of Determiners and Reference*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Larringan, Luis Mari. 1992. Zenbait argudio-testu euskaraz. Azterketa eta didaktikarako ohar batzuk, in I. Idiazabal (arg.) *Testuaren pedagogia/Pedagogia del texto*. Bilbao: Editorial Labayru. 45-67.
- Larringan, Luis Mari. 2009. Testua, testu-generoa eta hizkuntzaren ikas-irakaskuntza. *Euskera* 45, 2-1 zatia, 505-539.

- Larringan, Luis Mari; Garcia-Azkoaga Ines & Diaz-de-Gereñu Leire. 2021. Mintzaira, testua, generoa: interakzionismo sozio-diskurtsiboaren talaiaitik. In L. Diaz de Gereñu, I. Garcia-Azkoaga eta I. Manterola (arg.) *Euskara oinarri eta eleaniztasuna helburu. Hizkuntzen garapena eta erabilera aztergai*. (119-140) Bilbo: UPV/EHUko argitalpen Zerbitzua.
- Lascano, Beñat. 2016. *Étude du bilinguisme basque-français chez des élèves suivant une scolarité primaire immersive en basque* (doktorego tesia). ADDI datu basetik berreskuratua (2022-05-14): <http://hdl.handle.net/10810/20050>
- Manterola, Ibon. 2011. *Euskarazko murgilketa haur hezkuntzan: euskara-gaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen analisi diskurtsiboa eta didaktikoa*. Doktorego Tesia. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua. <https://addi.ehu.es/handle/10810/8260> ISBN: 978-84-694-3194-8
- Manterola, Ibon; Almgren, Margareta & Idiazabal, Ibon. 2012. L'usage des connecteurs dans les contes oraux en L1 et L2 chez des enfants bilingues basque-espagnols, in R. Delamotte & M.-A. Akinici (zuz.) *Récits d'enfants. Développement, genre, contexte*. Rouen: PURH. (2012), 329-352.
- Meisel, Jurgen M. 2019. *Bilingual children: a Guide for Parents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gagnon, Roxane & Martinet, Catherine. 2021. *Stratégies d'apprentissage de la compréhension de textes oraux et écrits : en vue d'une clarification des concepts pour l'enseignement*. <https://www.researchgate.net/publication/350383985>.
- Nonnon, Élisabeth 1999. L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie* 129, 871-31.
- Nonnon, Élisabeth. 2016. 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions, *Pratiques*, 169-170 . DOI : 10.4000/pratiques.1739.
- Rispail, Marielle. 2015. *Langues parlées, interactions sociales: Une variété d'usages pour l'apprentissage du français*, Paris: L'Harmattan.
- Zabala, Josune. 2018. *Ahozko komunikazioa irakastea*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.