

# Euskararen jabekuntza prozesua eskola testuinguruan: zer dakigun, zer jakin nahi dugun<sup>1</sup>

## *The Process of Learning the Basque Language in the School Context: What we Know, What we Want to Know.*

MAIDER HUARTE ABASOLO

Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)  
maider.huarte@ehu.eus

*Recepción: marzo de 2024. Aceptación: abril de 2024*

**Laburpena:** EAEko Haur Hezkuntzako geletan gaur egun dagoen askotariko heterogeneotasuna abiapuntu, artikulu honek euskararen jabekuntzaz, euskara H1 izanik, dakiguna berrikusi eta eskolan egiten den jabekuntzaz orain arte egindako ikerketak kritikoki aztertzen ditu. Halaber, gerora begirako ikerketa erronka bi plazaratzen ditu: batetik, euskararen H2 jabekuntza edo garapen prozesua eskolan xehetasun linguistiko handiagoarekin deskribatu behar da H1 jabekuntzaren arloan lortu den zehaztasuna bermatze aldera; bestetik, H2 jabekuntzari dagokionez eskolako esku-hartzearen alorrean garai bateko irakas-estrategiak egun indarrean dauden eta eraginkorrak diren ikertu behar da hizkuntzaren garapen prozesuan irakasleek beren lana hobeto egin dezaten.

**Gako-hitzak:** hizkuntza jabekuntza, bigarren hizkuntzaren jabekuntza, haur hezkuntza, irakas-estrategiak

**Abstract:** Taking the heterogeneity of the school system in Early Childhood Education in the Basque Country as a departing point, this article reviews what we know about the L1 acquisition of Basque, and, after critically analyzing the investigation carried out so far on the acquisition of L2 Basque in the school environment, it presents two research challenges for the future: first, the process of acquisition or development of Basque L2 at school should be described in greater linguistic detail in order to guarantee the accuracy achieved in

---

<sup>1</sup> Artikulu hau ELEBILAB Ikerketa Taldeak daukan IT1627-22 proiektuaren babespean egin dut. Eskerrak ematen dizkiot Lander Intxaustiri aurreko bertsio batean egindako oharrengatik. Artikuluan barrera honako laburdurak erabili ditut: H1 = lehen hizkuntza, 2H1 = lehen hizkuntza biren aldebereko jabekuntza, H2 = bigarren hizkuntza, eta HH = Haur Hezkuntza.

the field of L1 acquisition; second, regarding school intervention towards L2 acquisition, it is necessary to assess whether or not the teaching strategies of the past are still valid and effective today so that teachers can do their work better in the language development process.

**Key words:** language acquisition, second language acquisition, infant education, teaching strategies

## I.- SARRERA

*Haur elebidunen hizkuntza-garapen ez-tipikoaren* inguruko jardunaldi batean<sup>2</sup>, parte-hartzaile batek azpimarratu zuen ezinbestekoa zela irakasleek hizkuntzaren garapen tipikoa ezagutzea tipikoa ez den hori ahalik eta arinen atzemateko, eta hizkuntzarekin zailtasunak dituzten ikasleek beharko dituzten laguntzak antolatzeko. Ohar horrek bide ematen dit lan honen oinarrian dagoen galdera formulatzeko: zer da hizkuntzaren garapen tipikoa Euskal Autonomia Erkidegoko Haur Hezkuntzako geletan?

Lehenik, gure gelen ezaugarri nagusia heterogeneotasuna dela esan daiteke. Hizkuntzaren ikuspegitik, askotan ikasleen lehen hizkuntzak (gaztelania zein gaztelania/euskara ez den beste hizkuntza bat) ez du bat egiten eskolako hizkuntzarekin (euskara). Beraz, eskola testuinguruan behatu eta lagundu beharko dugun hizkuntzaren jabeakuntza prozesua bigarren edo hirugarren hizkuntzarena da, hizkuntza gutxitua edozein kasutan, eta testuinguru batzuetan gutxiengoak erabiltzen duena. Gainera, eskolaren arabera eta gelaren arabera, euskara ez den lehen hizkuntza bat duten ikasleen kopuruak aldatu egin daitezke. Horrek euskara lantzeko modu ezberdinak ekarri beharko lituzke<sup>3</sup>.

Bestalde, ikasleen lehen hizkuntzaren garapen mailan ere aniztasun handia egon daiteke: aldeztu aurretiko esperientziak direla medio (familien estilo komunikatiboaren arabera; ikus Bigas 2008; Ramirez 2014; edo Domeniconi + Gràcia 2018); digitalizazioak ekarri dituen ohitura berrien arabera (gailuen erabilerak hizkuntzaren garapenean ekar dezakeen atzerapena ikertzen duten hainbat lan daude: ikus Karani *et al.* 2022); edo norbanako ezaugarriak direla medio (adina, adimena, nortasuna, motibazioa, jarrera; beste batzuen artean, McLaughlin 1984 edo Ruiz Bikandi 2009). Ikerketek erakusten duten bezala, lehen hizkuntzaren garapen mailak lotura estua eduki dezake bigarren hizkuntzaren jabeakuntza prozesuaren arrakastarekin (Cummins 1991, 2014, besteak beste; Lasagabaster 1998 gure testuinguruan).

<sup>2</sup> Euskal Herriko Unibertsitateak 2023an antolatutako Udako Ikastaroen barnean izan zen jardunaldi hau (Lesaka, irailak 15 eta 16).

<sup>3</sup> Euskadiko Eskola Kontseiluak 2017-2019 txostenean D ereduak kategoriatan orokorraren azpian dagoen aniztasunaren harira egindako hausnarketak ideia hau berresten du: «Zentzuzkoa da planteatzea ea talde bakoitzeko ikasleen profil-desberdintasun horrek proposamen metodologiko ezberdinak eta hizkuntzak ikasteko irizpide ezberdinak eskatzen ote dituen.» (151. or.)

Haur Hezkuntzan lan egiteko moduen ikuspegitik ere, aniztasun handia dagoela esan daiteke. Eskolek askatasun osoa daukate curriculumean ezartzen diren konpetentziak eta oinarrizko ezagutzak lantze aldera erabiliko duten metodologia aukeratzeko: Mugimendu Autonomoa, Konfiantzaren Pedagogia, Montessori, Waldorf, Proiektu Bidezko Ikasketa, Arazo Bidezko Ikasketa, eta abar. Metodologia horien egituraketak erasan diezaieke jabe-kuntzan erabakigarriak diren faktoreei, hala nola haurrek jasotzen duten *input*aren kantitate eta kalitateari, haurrek hizkuntza erabiltzeko dituzten aukerei (*output*), eta gelan sortzen diren egoera komunikatiboen funtzionaltasunari. Eta, ondorioz, metodologiak eragin zuzena eduki dezake euskararen jabe-kuntza prozesuan Haur Hezkuntzan zehar<sup>4</sup>.

Azkenik, ikastetxearen testuinguru soziolinguistikoak eta bertan egiten den euskararen erabilerak ere baldintzatu dezakete haurren euskararen jabe-kuntza prozesua, zenbait kasutan euskararekiko kontaktua eskola testuingurura mugatzen delako (Manterola *et al.* 2013; Huarte 2022).

Hortaz, euskararen jabe-kuntza prozesuak eskolan forma ezberdin asko har ditzake. Ondorengo ataletan prozesu horri buruz dakiguna laburbiltzen saiatuko naiz: euskara lehen hizkuntzat bereganatzen duten haurrek egiten duten ibilbidea berrikusiko dut aurrena (2. atala), euskararen jabe-kuntza eskolan gertatzen denean aztertu dituzten ikerketak azaltzeko, ondoren (3. atala). Azkenik, hezkuntza arlorako gerora begira eratoritzen diren erronkak identifikatuko ditut.

## II.- EUSKARAREN JABEKUNTZAZ (H1) DAKIGUNA

Gaur egun, euskara H1 edo 2H1 jabe-kuntzari buruz daukagun informazioa oso aberatsa da egindako ikerketei esker, eta euskararen aroz aroko ezaugarri fonologiko, lexiko eta morfosintaktikoen garapena ez ezik, zenbait ezaugarri diskurtsiboren garapena nolakoa den ere ezagutzen dugu (ikus Gutierrez + Ezeizabarrena 2022 lanean egindako laburpena).

Haurrek arlo fonologikoan ematen dituzten urratsak ezagutzeko Barreña (2003, 2012) edo Ezeizabarrena + Alegria (2015) kontsulta daitezke, beste batzuen artean. Lan horien arabera badakigu zeintzuk diren haur euskaldunek hasieran ahoskatzen dituzten fonema kontsonantikoak, nolako silabak eratzen dituzten, edo zeintzuk prozesu fonologiko erabiltzen dituzten hasierako hitzen ahoskera errazteko.

<sup>4</sup> Dagoeneko Euskadiko Eskola Kontseiluak 2017-2019 txostenean honako hau proposatzen dio Hezkuntza Sailari: «**Euskadiko Eskola Kontseiluak ezinbestekotzat jotzen du** Hezkuntza Sailak D ereduari buruzko ikerketa sakon bat abiaraz dezala; batetik, eredu hori osatzen duten askotariko hizkuntza- eta hezkuntza-errealitateak identifikatu eta karakterizatu ahal izan daitezen horren bidez eta, bestetik, askotariko egoera eta testuinguruetara egokitutako estrategia metodologikoak egokiak ote diren balora dadin». (159. or.)

*Komunikazio Gaitasuna Neurtzeko Zerrenda* (KGNZ) galdetegiaren bitartez, lexikoaren jabekuntzaren inguruko datu bilketa mardula egin da. Horri esker, badakigu haurrek urtebete inguru dutenean ulertzen dituzten hitzen kopurua zein den, bi urte inguru dituztenean ekoizten dituzten hitzen kopurua zein den, hasierako hiztegia nolako hitzez dagoen osatuta (zeintzuk izen, zeintzuk aditz, zeintzuk adjektibo...), hitz berriak ikasteko abiadura zein den. Lexikoaren garapenaren inguruan sakontzeko lan hauek kontsulta daitezke: Barreña *et al.* (2008), Barreña (2012), Ezeizabarrena *et al.* (2021); Garcia *et al.* (2021), besteak beste.

Euskara (morfologikoki behintzat) hizkuntza ergatiboa denez eta, gehienetan, morfologikoki akusatiboa den gaztelaniarekin batera ikasten denez, distantzia linguistiko handia dago hizkuntza bien artean; horren ondorioz, hizkuntza bien aldibereko garapen morfosintaktikoan ipini dute arreta ikerketa askok. Hizkuntzak hain ezberdinak izanda, gure testuinguruan jasotako datuek indartu egin dute bi hizkuntza aldi berean garatzen direnean nahasten ez direlako eta modu bereizian garatzen direlako hipotesia (Barreña + Ezeizabarrena 1999; Manterola + Ezeizabarrena 2004; Ezeizabarrena 2009).

Garapen lexikoaren eta garapen morfosintaktikoaren arteko dependentzia harremana (Ezeizabarrena *et al.* 2021), edo entzundako hizkuntzaren (*input*-aren) eta gramatikaren arteko lotura ere aztertu da (Barreña *et al.* 2008; Ezeizabarrena 2013).

Morfosintaxiaren arloan, ikerketa gai zehatzagoen artean, izen sintagmaren determinazioaren garapena daukagu (Idiazabal 1991; Zubiri 1997; Barberan 2019), kasu gramatikalen jabekuntza (Austin 2006, 2013, 2017; Duguine *et al.* 2014, 2019; Ezeizabarrena 2012, 2013; Huarte 2007; Zubiri + Barreña 2000), edota deklinabide kasuen garapena (Elosegi 1998). Aditz morfologiaren inguruan ere ikerketa lan nahiko topa ditzakegu, hala nola aspektu eta denbora atzizkien garapenari lotutakoak (Almgren 2000; Almgren + Idiazabal 2001; Almgren + Barreña 2005), «root infinitives» delako fenomenoaren ingurukoak (Ezeizabarrena 1998, 2002), eta aditzean argumentuekiko komunztadura aztertzen dutenak (Ezeizabarrena *et al.* 2009, besteak beste).

Esaldi mailan hitz ordenari buruz hitz egin da hainbat lanetan (Idiazabal 1987; Barreña 1995; Barreña + Almgren 2013), eta ezeztapena (Barreña 1995; Zubiri 1997), NZ-galderen ulermena eta ekoizpena (Gutierrez-Mangado 2007, 2013), edo erlatibozko perpausak (Gutierrez-Mangado 2011, 2013; Gutierrez-Mangado + Ezeizabarrena 2012; Soto 2012) ere ikertu izan dira.

Azkenik, ezaugarri diskurtsiboen garapena ere aztertu da, bai solasaldian bai narrazioetan. Ikerketa horien arabera, haurrek hizketa gaiak mantentzeko edo hizketa gai berriak proposatzeko erabiltzen dituzten estrategiak ezagutzen ditugu (Idiazabal 1994). Haurrek kontaktutako ipuinen bitartez, badakigu bai 5 urterekin zer-nolako autonomia erakusten duten testua ekoizteko, bai testua nola egituratzen duten, bai eta kohesiorako zeintzuk elementu erabiltzen dituzten ere (ikus, besteak beste, Manterola 2011; Manterola *et al.* 2013; Almgren + Manterola 2016, Garcia-Azkoaga *et al.* 2015; Garcia-Azkoaga *et al.* 2023).

### III.- EUSKARAREN JABEKUNTZA ESKOLAREN TESTUINGURUAN

Atal honetan eskolako jabeakuntzari helduko diot: lehenbizi, ikaslearen ikuspegitik egindako azterketak hartuko ditut aintzat (3.1) eta, ondoren, irakaslea ukitzen duten faktoreak izango ditut hizpide (3.2).

#### 3.1.- Zer dakigu euskararen garapen goiztiarraren prozesuaz eskolan?

Aurreko atalean egindako sintesiaren arabera, ukaezina da euskararen jabeakuntzaren inguruko datu ugari ditugula. Hala ere, eskolan prozesu hau nola gertatzen den ondo ez dakigu. Dauzkagun datu urriak joan den mendeko laurogeita hamarreko hamarkadan egindako lanetan jasotakoak dira (Ruiz Bikandi 1993; Garagorri 1995; Zabaleta 1995, 1996; Sotés 1993, 1998, 2000; Sotés + Arnau 1996), edo mende honetako lehenengo hamarkadan egindakoetan (Luque 2003a, 2003b; Manterola 2011). Aztertutako lan horietatik, ondoko gai hauek ekarri nahi ditut eztabaidara: H1 gaztelania duten ikasleek gelako interakzioan aukeratzen duten hizkuntza; haur horien H2an sortutako ekoizpenen konplexutasun morfosintaktikoari buruzko xehetasun falta; edota H2a bereganatzeko prozesuan (*tarteko hizkuntza*<sup>5</sup> deritzon horretan) egiten dituzten akatsen izaera.

##### 3.1.1.- Lehen hizkuntza (gaztelania) vs bigarren hizkuntzaren (euskara) erabilera gelan

Zabaletak (1995) luzaroko ikerketa baten bitartez HHko 5 haurren jarraipena egin zuen 3 urteko gelatik 5 urteko gelara. Haurren lehen hizkuntza gaztelania zen eta testuinguru erdaldunean kokatzen zen D ereduko ikastetxe batean zeuden eskolatuta<sup>6</sup>. Hiru urterekin dagoeneko behatutako haurren H1aren

<sup>5</sup> *Tarteko hizkuntza* terminoa Selinkerrek (1972) erabili zuen lehenengo aldiz hitzun batek bigarren hizkuntza ikasi arteko ibilbidean sortzen dituen azpisisistema edo kode linguistikoak deskribatzeko (H2 erabiltzen dut berak erabiltzen duen *target language* edo xede-hizkuntza terminoaren ordez). Azpisisistema hauek ikaslea barneratzen doan H2aren *gramatikaren* erakusgarri dira. *Tarteko hizkuntzaren* ezaugarri nagusiak hauek dira: 1. sistematikoa da: hiztunak sortzen duen azpisisistema bakoitzean arauak atzematen dira nahiz eta arau horiek, batzuetan, ikasten ari den H2aren arauetatik aldetzen diren (=huts egiteak); 2. Aldatzen doa hiztunak jasotzen duen *inputaren* ondorioz; 3. Etengabeko garapenean dago eta aro ezberdinez osatuko da H2ra hurbildu arte. Kontzeptu horren inguruan sortu den eztabaida hobeto ulertzeko ikus Ruiz Bikandi (2009) edota Uria (2009).

<sup>6</sup> Zabaletak (1995) bi behaketa egoera ezberdinetan oinarritu zuen bere ikerketa. Lehenengo behaketa egoera horretan, ikasle guztiek hartzen zuten parte eta gelako ikas-egoera ezberdinetan jarri zuen arreta: goizeko harrera, ipuina kontatzen zen unea, hizkuntza jolasak, abestiak... Irakasleak eta ikasleek elkarrekin gelako diskurtsoa nola eraikitzen zuten aztertzea zen behaketa egoera horren helburu nagusia. Bigarren behaketa egoeran, bost ikasle eta irakasleak hartzen zuten parte. Ikasle hauek taldearen ezaugarri orokorrak islatzen zituztelakoan aukeratu ziren. Behaketa egoera horren helburu nagusia euskararen jabeakuntza prozesua behatzea zen (gogoan izan Zabaletak talde hau jarraitu zuela 3 urteko gelatik 5 urteko gelara).

erabilera gelan nabarmen jaisten zen lehengo grabaketatik (urrian, % 31) azken grabaketara (ekainean, % 1,4). Era berean, euskararen erabilera hazi egiten zen 3 urteko gelatik 5 urtekora. Ikasleen artean eta irakaslea aurrean ez zegoenean ere euskara erabiltzeko joera erakusten zuten haur horiek. Euskararen erabilera sozial hori 4 urteko gelan hasi eta 5 urtekoan sistematiko bihurtzen zela egiaztatu zuten Zabaletak.

Sotések (2000) ere D ereduak eskolatuta zeuden 3 urteko bi haurren datuak aztertu zituen bere lanean. Ikasle hauen lehen hizkuntza gaztelania zen eta, kasu honetan ere, ikastetxearen testuingurua erdalduna zen. Ikasle bi hauek nortasun eta estilo komunikatiboaren aldetik oso ezberdinak zirenez, beste aldagai batzuen artean, haien progresio linguistikoa behatu zuten Sotések.

Bi haur hauen artean ezberdintasun nabarmenak atzeman bazituen ere<sup>7</sup>, biengan egiaztatu zuten H1aren erabilera mugatu edo desagertu, euskararen erabilera hazi, eta tarteko hizkuntzaren erabilera, berriz, jaitzi egiten zela ikasturteak aurrera egin ahala.

Luquek (2003a) 2 eta 3 urteko geletan eskolatuta zeuden haurren ekoizpenak aztertu zituen. Haur hauek hiru taldetan multzokatu zituen: gaztelania H1 zutenak, euskara H1 zutenak, edo hizkuntza biak batera bereganatzen ari zirenak. Ikasturtearen hasieran eta amaieran jasotako datuak alderatuta, haur talde guztietan baieztatu zuten euskararen erabileraren iguera nabarmena.

Aurreko autoreek egiaztatutakoarekin bat egiten du Manterolak ere (2011). Bere ikerketan, Lizarrako eskola bateko Haur Hezkuntzako haurrekin egin zuen lan. Ikasle hauentzat euskara H2 zen arren, Manterolak baieztatu zuten haur horiek bai gelan eta bai gelatik kanpo euskara erabiltzeko joera zeukatela.

Hortaz, egindako ikerketen arabera, badirudi ikasleek bigarren hizkuntzaren erabilera gero eta maizago egiten dutela gelako testuingurua eta euskararen erabileraren areagotzea ikasleen gaitasun linguistikoa eta komunikatiboa hazten den neurrian gertatzen dela.

---

<sup>7</sup> Zeintzuk ziren haur hauen ezberdintasunak? Lehen hizkuntza edo bigarren hizkuntzaren erabilerari zegokionez, *hiztunak* arrisku handiagoak hartzen zituen hasieratik eta gutxitan erabiltzen zuten lehen hizkuntza gelan. Horren orde, euskaraz ikasitako *hizketa formulaikoa* erabiltzen zuten (hau da, errutinetan ikasitako ereduak). Haur honen hasierako bat-bateko ekoizpenak *tarteko hizkuntzari* zegozkion, Sotésen arabera, lehen hizkuntzatik hitzak hartu eta euskarazko esapideetan txertatzen zituelako edo kodeak nahasten zituelako. Ikasturteak aurrera egin ahala, ikasle *hiztunaren* euskararen erabilera hazi eta *tarteko hizkuntzaren* erabilera jaitzi egin zela egiaztatu zuten ikertzaileak.

*Ixila* zen umeak, aitzitik, ez zuen hasieran ia hitzik esaten, ez lehen hizkuntzan ezta bigarren hizkuntzan ere, eta euskaraz edo *tarteko hizkuntzan* esaten zituen apurrak irakasleak esandakoaren imitazio hutsak ziren. Ikasturte amaieran, berriz, *hiztunarekin* gertatzen zen bezala, ikasle honen H1aren erabilera murriztu egin zen, euskaraz sortutako mezuak hazi egin ziren eta tarteko hizkuntzaren erabilera, ordea, jaitzi egin zen.

### 3.1.2.- *Bigarren hizkuntzan ekoizitakoen konplexutasun morfosintaktikoari buruz*

Tamalez, euskara H1 garapen prozesuarekin gertatzen ez den bezala, euskara H2 garapenari buruzko xehetasun gutxi ematen dituzte berrikusitako lan horiek. Oso modu orokorrean hitz egiten da ikasleek duten gaitasun linguistikoari eta komunikatiboari buruz.

Zabaletak (1995), esaterako, honako hau adierazi zuen 5 urteko gelako haurrek euskaraz esandakoaren inguruan: ikasleek euren arteko elkarrizketetan, irakaslearekin interakzioan zeudenean baino esaldi luzeagoak erabiltzen zituztela baina, aldi berean, esaldi horiek akats gehiago zituztela. Haren ustez, hori horrela gertatzen zen ikasleen arteko interakzio egoeretan hizkuntzaren erabilera bat-batekoagoa zelako edo, beste era batera esanda, irakasleak interakzioan eman ohi zituen ereduetatik askeagoa<sup>8</sup>. Ikasleek esaldi konplexuak sortzeko gaitasuna erakusten zuten juntadura erabiltzen baitzuten. Hala ere, bost ikasletik bik baino ez zituzten mendeko perpausak sortu, eta, sortzen zituztenean ere, hauek akastunak ziren (menderagailuaren ez-egitea).

Sotések (2000) aztertutako 3 urteko haurrek, aurretik esan dudan bezala, erritmo ezberdina erakutsi zuten euskara bereganatzeko prozesuan. Haur hiztunak gero eta egitura sintaktiko konplexuagoak erabiltzen zituela eta, horrekin batera, hizkuntza modu emankorrago batean erabiltzeko gaitasuna azaleratu zuela dio Sotések. Ez du bestelako xehetasunik ematen eta, hortaz, konplexutasun hori zertan datzan ez dakigu.

Lan hauen argitan, beraz, atera dezakegun ondorio bakarra da, lehen hizkuntzaren jabekuntza prozesuan gertatzen den bezala, H2ren jabekuntza goiztiarrean ere nabarmenak direla haurren arteko ezberdintasunak, garapen erritmoan edo erabilitako egituren konplexutasunean. Hiru urteko haurren datuen deskribapena (Sotés 2000) eta 5 urtekoen datuena ere (Zabaleta 1995) orokorrekiak dira euskararen (H2) garapen prozesuan egon daitezkeen aro ezberdinak deskribatu ahal izateko<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Hona Zabaletak hitzez hitz dioena: «Los alumnos utilizan frases más largas y con un índice de corrección menor que en los intercambios realizados con la profesora. Esta diferencia está originada por ser éste un lenguaje espontáneo y más informal, cuyo objetivo es la interacción social. Por otra parte, es un lenguaje en el que no incide la imitación de los modelos proporcionados por la profesora». (Zabaleta 1995: 131)

<sup>9</sup> Ikerketa honen baitan, euskara H2 duten ikasleen produkzioak jasotzeaz gain, euskara H1 duten ikasleenak ere jaso dira, kontrol modura erabiltzeko. Ekoizpen hauen guztien alderaketak erakusten du euskara H1 duten ikasleen erabilerak zuzenagoak eta konplexuagoak direla euskara H2 duten ikasleenak baino, espero daitekeen bezala. Hala ere, talde bi hauen erabileren arteko aldea ikasleen gaitasun linguistikoari baino ez dagokio. Zabaletaren arabera, gela hauetan ezartzen den komunikazioaren maila kognitibo, afektibo eta soziala oso antzekoa da, euskara H1 edo H2 izan. Hortaz, haren iritziz, ezinbestekoa litzateke luzetarako datu bilketa bat egitea murgiltze ereduaren baitan bigarren hizkuntzaren jabekuntza prozesua nolakoa den ebaluatzeko: «Esto corrobora lo ya expresado en otros apartados de este trabajo: que es necesario realizar una evaluación longitudinal del aprendizaje lingüístico realizado en el modelo de inmersión, y que éste, es un modelo de

### 3.1.3.- *Tarteko hizkuntzak edo bigarren hizkuntzaren garapenean ohikoak diren huts egiteak*

Zabaletak (1995) ikasleek Haur Hezkuntzaren amaieran lortutako gaitasun linguistiko eta komunikatiboaren inguruan esaten du, oro har, nabari dela gaztelaniaren eta euskararen sistema gramatikalak bereizteko bidean daudela, baina oraindik ere akats nahiko egiten dituztela, hala nola: kasuen erabilerarekin eta bereziki ergatiboarekin ez-egiteko hutsak ugariak dira; aditzean pluralgilearen falta ere ohikoa da; komunztadura arazoak dituzte; sintagmen hurrenkera maiz desegokia da.

Garagorrik (1995) bere tesian 5 urteko haurren euskara maila (mintzamina, bere hitzetan) ebaluatzeko diseinatu zuen probaren eta horren emaitzen berri ematen digu. *Makilakixki* ipuinaren kontaketa oinarrituta, haurren zenbait egituraren erabilerak elizitu zituen alde aurretik diseinatutako galderen bitartez: egitura gramatikalak, deklinabidea, mendeko perpausak eta atzizkiak. Proba hau Haur Hezkuntzako azken ikasturtearen hasieran eta amaieran pasatu zuen ikasleen aurrerapenak egiaztatzeko.

Zabaletak bezala, Garagorrik ere egiaztatu zuen gaztelania H1 zuten haurrek ikasturte amaieran oraindik ere zailtasunak zituztela deklinabidearekin (batez ere, *nork* eta *nongo* kasuekin), denborazko mendeko perpausekin eta *-keria* atzizkiaren erabilerarekin.

Luquek (2003a) 2 eta 3 urteko haurrek egiten dituzten akatsen zerrenda zehatza eta luzea egin zuen, baina hauxe da huts egite gramatikalak halako zehaztasunez deskribatzen dituen autore bakarra. Aztertu zituen taldeetatik, H1 gaztelania duten haurren huts egiteak ekarriko ditut hona. Haren esanetan, haur horien akatsik ohikoena da *nor* kasuaren erabilera *nork* kasuaren orde; ondoren, *nori* kasuaren erabilera *nor* erabili beharko litzatekeen testuinguruetan; aditzen erabilerari dagokionez, aditzaren eta aditz-laguntzailearen ez-egiteak dira aztertutako adinetan arruntenak. Horiekin batera, komunztadura arazoak deskribatzen ditu: aditzaren osagarri zuzen pluralak singulararekin komunztatzen dira.

Sotések (2000) aztertutako haurrek ere ez-egiteko hutsak egiten dituztela adierazi zuen: zenbait ekoizpenetan aditz laguntzaileak, plural markak, deklinabide kasuak edo kasu gramatikalak ere falta ziren. Sotések iradoki zuen H1ean erabiltzen diren arau gramatikalak H2ra transferitzea dela ikasle hauek bigarren hizkuntzaren jabeakunza prozesuan erabiltzen dituzten estrategietako bat (Zabaletak berak ere horrela aipatu zuen bere lanean). Estrategien artean beste batzuk ere badaude: hitzak asmatzea, hizkuntza biak nahastea, laguntzaile berbera erabiltzea aditz iragankor eta iragangaitzekin, edo kasu gramatikalaren erabilera desegokia egitea.

Manterolak (2011) eta berak bildutako corpusa aztertu duten beste autore batzuek ere (Ezeizabarrena 2012; Ezeizabarrena, Manterola + Beloki 2009; edo

---

enriquecimiento que permite añadir a los objetivos escolares normales, los objetivos lingüísticos de aprendizaje de una segunda lengua.» (Zabaleta 1995: 136)



Manterola + Almgren 2015) erakutsi dute H2 euskara duten ikasleen ipuinetan ohikoak direla, aurreko autoreek aipatu duten bezala, ergatiboaren erabilera desegokia edo lehenaldiko ‘zuten’/‘zituen’ adizkien erabilera nahasia. Edonola ere, adizkietan egindako akatsak ez ei dira asko.

### **3.2.- Zer dakigu euskararen irakaskuntzaz Haur Hezkuntzan? Irakas-estrategiak berrikusten**

Irakasleek euskararen jabekuntza prozesua Haur Hezkuntzan nola laguntzen duten ikertu duten lanak ez dira asko. Hona hemen aipagarrienak: Ruiz Bikandiren lana (1993), aurretik aurkeztu ditudan Zabaleta (1993, 1995) eta Sotésenak (1996, 1998, 2000), Luquerenak (2003a, 2003b) eta Garro + Sainzena (2015).

Lan hauetatik hiru dira eratorzen diren gai nagusiak: lehenengoa, ikastaldearen egituraketak hizkuntzaren garapen prozesuan izan dezakeen eragina (talde handia vs. talde txikia); bigarrena, arlo ezberdinen baitan gertatzen diren interakzioen adierazgarritasuna (arloaren arabera talde txikian planteatzen diren gaiak aukera ematen diete ikasleei hizkuntzaren berezko erabilerak egiteko: erabilera produktiboak, ikasleek dituzten ezagutzetatik abiatutakoak eta hizketa *formulaikotik* aldentzen direnak); eta azkena, irakasleak bigarren hizkuntzaren garapen prozesua laguntzeko erabil ditzakeen estrategia eraginkorren identifikazioa.

#### *3.2.1.- Ikastaldearen egituraketaren garrantzia*

Zabaletak (1995) egindako behaketaren arabera, talde handian, talde txikian edo ikasleen artean gertatzen diren interakzioak, antzekoak diruditen arren, ezberdinak dira. Murgiltzearen hasieran (3 urteko gelan) irakaslea da ikasleek duten euskarazko *input* bakarra; horregatik uste du ikertzaile honek adin horretan talde handia dela egiturarik eraginkorrena ikasle guztiek *input* hori jaso ahal izateko. Hala ere, aitortzen du talde handian gertatzen diren hasierako interakzioak zurrinak direla, irakaslearen helburu nagusia partekatutako esanahiak eraikitzea delako. Ikasleen ulermen gaitasuna hazten den neurrian eta mezu berriak sortzeko gaitasuna erakusten duten heinean, gelako interakzioaren kontrola bereganatzen doaz hizketa gai berriak proposatuz, elkarriketa txandak antolatzeko ekimena erakutsiz eta, orokorrean, modu askeago batean parte hartuz. Ikertzaile honen ustez, puntu horretara helduta eta hizkuntzaren jabekuntzaren ikuspuntutik, eraginkorragoa da gelako interakzioa talde txikietan antolatzea. Aukera gehiago sortzen dira egitura horretan ikasleek bat-bateko gaiak proposatzeko eta elkarrekin eztabaidatzeko, eta, hortaz, irakasleak ere modu banakoagoan egin dezake ikasleen hizkuntzaren garapenaren jarraipena.

Luquek (2003b) ere korro-egoerak (talde handia) eta txoko-egoerak (talde txikia) hizkuntza lantzeko testuinguru egokiak direla baieztatu zuen. Korro-

egoerak gidatuagoak dira eta irakaslea da egoera horretan interakzioaren ardura hartzen duena: txandak banatzen ditu, gaiak proposatzen ditu... aldez aurretik antolatutako edukiak lantzen dira bertan. Txoko-egoerak, berriz, gutxiago gidatuak dira haren esanetan. Txokoetan talde bakoitzak jarduera bat egiten du eta ikasleak libreagoak dira «elkarrekintza komunikatibo berezkoagoak» edukitzeko. Irakasleen parte-hartzeari dagokionez, haurren euskararen erabilera areagotzen den neurrian, irakasleen parte-hartzea jaitsi egiten da (2003a).

Garrok + Sainzek (2015) egindako ikerketan parte hartu zuen irakasle batek beste ñabardura bat gehitzen dio aurreko ikertzaileek egindako «talde handia vs. txikia» bereizketari: haurraren estilo komunikatiboaren edo nortasunaren arabera, erosoago senti daiteke talde txikian hitz eginda. Beraz, gelako jarduerak talde handian antolatzeaz gain, H2aren garapenaren ikuspuntutik garrantzitsua izan daiteke interakzioa talde txikietan ere sustatzea. Irakasle honek azpimarratzen du, era berean, gelan dauden «euskaldun zaharrak» baliatu beharko lirakeela H2aren garapen/irakaskuntza prozesu horretan, irakaslea ez baita gelan euskara irakats dezakeen bakarra.

### 3.2.2.- Arlo ezberdinen baitan gertatzen diren interakzioen adierazgarritasuna

Zabaletak (1995) azpimarratu zuen goizeko korroak direla, HH osoan zehar, bigarren hizkuntzaren jabeakuntza prozesurako emankorrenak, egoera horren izaera sozialagatik eta bertan proposatzen diren gaien bat-batekotasunagatik. Eta arrazoi berberetatik aitortu zuen hizkuntza arlokoak ez diren edukiak lantzeko egoerak ere oso egokiak direla H2aren garapenerako, egoera horietan irakasleak kodeari baino garrantzi handiagoa ematen diolako mezuari eta horrek berez ekartzen duelako gelako diskurtsoa askoz jariakorragoa izatea.

Sotések (2000) ere ondorioztatu zuen hizkuntza lantzea helburu ez duten arloko jarduerak direla ikasleei aukera gehien ematen dizkietenak gelako diskurtsoan parte hartzeko eta dauzkaten ezagutza eta baliabide linguistikoak modu askotarikoan abiatzeko.

Garro + Sainzek (2015) ere bat egiten dute aurretik esandakoarekin eta gehitu egiten dute euskara H2 garapen prozesuan zer-nolako garrantzia duen ikasleek proposatutako gaiak erabiltzeak interakzioa bultzatzeko, hori baita ikasleen parte-hartzea sustatzeko eta horien beharizan linguistikoak lantzeko modua estrategia ezberdinen erabileraren bitartez (hedapenak, zuzenketak edo birformulazioak, hurrengo azpiatalean ikusiko dugun bezala).

### 3.2.3. Bigarren hizkuntzaren jabeakuntza gelan: irakas-estrategiak

Ikerketa hauek guztiak erakutsi dutenez, badira zenbait irakas-estrategia euskara H2aren garapen prozesua erraztuko dutenak. Hiru multzo ezberdinetan bana daitezke: gelako testuinguruan, H2 jabeakuntza lagunduko duten estrategia orokorrak; ikasleak H1aren ordean H2aren erabiltzera bultzatzeko estrategia;

eta, azkenik, ikasleen H2aren erabilera desegokiak zuzentzeko, H2a hedatzeko eta aberasteko estrategiak.

Estrategia orokorren artean, Zabaletak (1995) honako hauek aipatu zituen: a. irakasleak ahoz esaten duena keinuekin edo bestelako elementu paralinguistikoekin laguntzea; b. ikasleen garapen erritmo naturala errespetatuz testuinguruari lotutako erabilerak egitea (hemen eta orain); c. gelan sortzen diren bat-bateko elkarrizketa gaiak aprobetxatzea; eta, oro har, d. irakasle-ikasleen arteko harremana zaintzea.

Beste alde batetik, aurretik esan bezala, aipatutako lanek arreta berezia jarri dute irakasleek H1aren ordean H2aren erabilera sustatzeko erabiltzen dituzten estrategietan. Horien artean ohikoa da ikasleek H1ean esandakoa irakasleek H2an errepikatzea (Zabaleta 1995; Luque 2003b; Garro + Sainzen lanean (2015) euskaratzea). Halaber, nahiko arrunta da geletan irakasleak ikasleei erabilitako kodeaz oartzeko eskatzea H1ean esandakoa euskaraz esateko eskatuz (Zabaleta 1995; Luque 2003b). Egoera horretan ohar metalinguistikoak ere egin ohi dira (Zabaleta 1995; zuzenketa metalinguistikoak, Luqueren (2003b) lanean), ikasleari euskaraz egin behar duela esanez.

Beste hainbatetan, ikasleek lehen hizkuntzan eta gainera osatu gabeko edo desegokiak diren erantzunak ematen dituzte. Horrelakoetan, irakasleak esan nahi zuenaren eredia ematen dio ikasleari H2an.

Zabaletak dio *feedback* eza ere estrategia eraginkorra dela ikasleek lehen hizkuntzan egiten dituzten ekarpenen aurrean, ekarpen hori modu positiboan baloratzen ez bada, orduan ikasleak interpretatuko duelako H2an egindako ekarpenak hobesten direla.

Azkenik, bigarren hizkuntzan ikasleek egiten dituzten ekoizpen desegokiak zuzendu edota hedatzeko erabiltzen diren estrategiak eta haien eraginkortasuna ere aztertu izan dira. Horien artean, birformulazioak eta hedapenak daude (Garro + Sainz 2015; Huarte + Ozerinjauregi 2012 lanean ere aipatzen dira). Ruiz Bikandik (1993) egiaztatu zuen bezala, estrategia hauen erabilera eraginkorragoa da eredu egokiak errepikaraztea baino: ikasleek imitazioz egindakoen ehuneko oso baxua zen Ruiz Bikandik aztertutako ikasle gehienek kasuan, eta berdin egiaztatu zuen Luquek (2003) bere lanean.

#### IV.- ONDORIOAK ETA ERRONKAK

Azaldu dugunez, euskararen jabekuntza prozesua bigarren hizkuntza modura eta eskola testuinguruan aztertzeaz arduratu diren ikerketek erakutsi dute euskara H2 duten ikasleek, gaitasun linguistikoan trebatzen diren neurrian, gaztelania alde batera utzi eta eskola testuinguruan euskara erabiltzeko joera agertzen dutela (Zabaleta 1995; Sotés 2000; Luque 2003a; Manterola 2011). Prozesu honen urtez urteko xehetasunak ezagutzen ez ditugun arren, badirudi 5 urteko gelan haurrek dagoeneko perpaus konplexuak erabiltzeko gaitasuna eskuratu dutela (juntadura ohikoagoa ei da mendeko perpausen erabilera baino) (Zabaleta 1995; Sotés 2000). Ikasleek H2an egindako ekoizpenetan zenbait akats

atzeman daitezke baina akats hauek ez-egitezkoak dira<sup>10</sup>: ergatiboa markaren ez-egitea, aditz laguntzailearen ez-egitea, eta deklinabide kasu batzuen ez-egitea, besteak beste.

Halaber, Haur Hezkuntzan euskararen jabekuntza prozesua erraztu dezaketen irakas-estrategien inguruan honako hau ikasi dugu: ikastaldearen egituraketari dagokionez, talde handian lan egiteak bere abantailak baditu ere (batez ere, prozesuaren hasieran, ikasleek ez dutenean autonomiarik euskaraz adierazteko), gelako interakzioa talde txikietan antolatzea eraginkorragoa dela irakasleak ikasle bakoitzari behar dituen laguntzak eskaini ahal izateko. Gainera, talde txikietan egiten diren jarduerak hizkuntzako arlokoak ez diren edukiak lantzeko direla baieztatu da. Aipatutako ikerketek erakutsi dute egoera horiek ikasleen interes handikoak izan ohi direla eta, ondorioz, haien hizketa autonomia sustatzen dutela. Azkenik, berrikusitako lanetan laburbiltzen dira euskara bereganatzeko prozesuan laguntzen duten estrategia nagusiak, hala nola H1aren erabileraren ordean H2aren erabilera erraztuko dutenak (esandakoa euskaratzea, erabilitako kodeaz ohartzeko eskatzea) eta ikasleek esaten dutena aberasteko, hedatzeko, zuzentzeko balioko dutenak (eredua ematea, esandakoa birformulatzea).

Azaldutako honetatik zenbait ikerketa erronka planteatzen zaizkigu. Lehenengoa, euskara H2 garapen prozesua eskolan xehetasun handiagoarekin deskribatu beharra. Euskararen H1ean aroak identifika daitezkeen bezala, euskara gelan bigarren hizkuntza modura ikasten denean aro ezberdinak identifika daitezkeen egiaztatu beharko genuke, era egokian erabiltzen dituzten ezaugarri linguistiko eta diskurtsiboak deskribatuz eta modu desegokian erabiltzen direnak ere atzemanaz.

Gelako esku-hartzeari lotuta dator bigarren erronka. Garai berriek Haur Hezkuntzako gelen itxura aldatu dutela azaldu dugu. Ezinbestekoa da H2 jabekuntza prozesua laguntzeko aipatu berri ditugun irakas-estrategia horiek guztiak erabiltzen jarraitzen ote dugun egiaztatzea eta, erabiliz gero, jabekuntza prozesuan eraginkorrak izaten jarraitzen duten aztertu beharko genuke.

Azaldutako erronkei erantzuteak euskararen garapen prozesua modu eraginkorragoan laguntzea erraztuko lukeela uste dut<sup>11</sup>, irakasleak erabil ditzakeen estrategien ikuspuntutik, gelako jardueren egokitasunaren ikuspuntutik edo plangintza didaktikoan landu beharreko kompetentziak garatzeko oinarriko ezagutzak zehaztu behar diren ikuspuntutik.

---

<sup>10</sup> Ikus Huarte (2022) hizkuntzaren garapen prozesuan egiteko vs ez-egiteko hutsek ikasleen ezagutzei buruz esaten dituguna ulertzeko.

<sup>11</sup> Proposamen honek bat egiten du Haur Hezkuntzaren Curriculuma ezartzen duen 75/2023 dekretuaren ikuspegiarekin. Etapa honen printzipio pedagogikoen artean defendatzen den bezala, *ahozkotasunak zeregin nabarmena* du: eskolak euskararen erabilera sustatu behar du euren lehen hizkuntzetatik abiatuta haurrek euskarara egingo duten bidea samurtuz.

## V.- ERREFERENTZIAK

- Almgren, M. (2000) *La adquisición del tiempo y aspecto verbal en euskera y castellano*, doktorego tesia, UPV/EHU.
- Almgren, M + Idiazabal, I. (2001) «Past tense forms, discourse context and input features in bilingual and monolingual acquisition of Basque and Spanish», in J. Cenoz + F. Genesee (arg.), *Trends in Bilingual Acquisition*, Amsterdam, John Benjamins, 107-130. or..
- Almgren, M. + Barreña, A. (2005) «El desarrollo de la morfología de futuro en castellano y euskara en niños monolingües y bilingües», *Cognitiva*, 17(2), 127-142. or..
- Almgren, M. + Manterola, I. (2016) «The development of narrative skills in learners of Basque as a second language», *Education Inquiry*, 7(1), 27-46. or..
- Austin, J. (2006) «Dative overmarking in Basque: evidence of Spanish-Basque convergence», *Euskalingua*, 9, 136-145. or..
- Austin, J. (2009) «Delay, interference and bilingual development: the acquisition of verbal morphology in children learning Basque and Spanish», *International Journal of Bilingualism*, 13(4), 447-479. or..
- Austin, J. (2013) «Ergativity in child Basque», in E. Bavin + S. Stoll (arg.), *The acquisition of ergativity*, Amsterdam, John Benjamins, 35-70. or..
- Austin, J. (2017) «The role of defaults in the acquisition of Basque ergative and dative morphology», in J. Coon, D. Massam + L.D. Travis (arg.), *The Oxford handbook of ergativity*, Oxford, OUP, 646-665. or..
- Barberan, T. (2019) *The Acquisition of Basque and Spanish Quantifiers: An empirical study*, doktorego tesia, UPV/EHU.
- Barreña, A. (1995) *Gramatikaren Jabekuntza-Garapena eta Haur Euskaldunak*, doktorego tesia, UPV/EHU.
- Barreña, A. (2003) «Euskararen sistema fonologikoaren jabekuntzari buruzko oharra», in J. M. Makazaga + B. Oyharçabal (arg.), *P. Lafitteren Sortzearen Mendemugako Biltzarra. Euskaltzaindiaren XV. Biltzarra*, Bilbo, Euskaltzaindia, 161-179. or..
- Barreña, A. (2012) «Fonologiaren, lexikoaren, morfologiaren eta sintaxiaren garapena haur euskaldunengan», *Mendebalde Kultur Alkartearen XVI. Jardunaldiak: Hizkuntzaz Jabetzen (0-6)*, Bilbo, Mendebalde, 67-107. or..
- Barreña, A. + Almgren, M. (2013) «Object-verb and verb-object in Basque and Spanish monolinguals and bilinguals», *International Journal of Bilingualism: Interdisciplinary Studies of Multilingual Behavior*, 17(3), 337-356. or..
- Barreña, A. + Ezeizabarrena, M. J. (1999) «Acquisition bilingüe: Séparation ou fusion des codes linguistiques», in F. Favereau (arg.), *Le Bilingüisme*

- Précoce en Bretagne, en Pays Celtiques et en Europe Atlantique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 225-246. or..
- Barreña, A. + Ezeizabarrena, M. J. + Garcia, I. (2008) «Entzundako hizkuntzaren eragina haur euskaldun txikien gramatika-garapenean», in X. Artiagoitia + J. Lakarra (arg.), *Patxi Goenagaren Omenez. Gramatika Jaietan*, Bilbo, ASJUren gehigarriak-UPV/EHU, 93-113. or..
- Bigas, M. (2008) «El lenguaje en la escuela infantil», *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*, 17, 33-39. or..
- Cummins, J. (1991) «Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children», in E. Byalstok (arg.), *Language processing in bilingual children*, Cambridge, CUP, 70-89. or..
- Cummins, J. (2014) «Bilingualism Language Proficiency, and Metalinguistic Development», in P. Homel + M. Palij + D. Aaronson (arg.), *Childhood bilingualism*, London, Psychology Press: Taylor and Francis Group, 71-88. or..
- Demuth, K. (1998) «Collecting spontaneous production data», in D. McDaniel, C. McKee + H. Smith Cairns (arg.), *Methods for assessing children's syntax*, Cambridge MA, MIT Press, 3-22 . or..
- Domeniconi, C. + Gràcia, M. (2018) «Efectos de una intervención siguiendo el modelo enfocado en la familia para promover avances en el desarrollo del lenguaje de los niños», *Revista de investigación en Logopedia*, 8(2), 165-181. or..
- Duguine, I. + Köpke, B. + Nespoulous, J. L. (2014) «Variations dans l'acquisition du marqueur ergatif en basque par des enfants bilingues basque-français», *Language Interaction and Acquisition*, 5(2), 227-251. or..
- Duguine, I. + Köpke, B. (2019) «Processing strategies used by Basque-French bilingual and Basque monolingual children for the production of the subject-agent in Basque», *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 9(4-5), 1-28. or.. <https://doi.org/10.1075/lab.16047.dug>
- Elosegi, K. (1998) *Kasu eta preposizioen jabe-kuntza garapena haur elebidun batengan*, doktorego tesia, UPV/EHU.
- Ezeizabarrena, M. J. (1998) «Aditz-jokoaren jabe-kuntza», *Jakingarriak*, 38, 38-43. or..
- Ezeizabarrena, M. J. (2002) «Root infinitives in two prop-drop languages», in M. T. Pérez-Leroux + J. M. Licerias (arg.), *The Acquisition of Spanish Morphosyntax*, Dordrecht, Kluwer, 35-65. or..
- Ezeizabarrena, M. J. (2009) «Development in language mixing: Early Basque-Spanish bilingualism», in J. Grinstead (arg.), *Hispanic Child Languages: Typical and Impaired Development*, Amsterdam, John Benjamins, 57-89. or..

- Ezeizabarrena, M. J. (2012) «The acquisition of the (in)consistent ergative marking in Basque: L1 and early L2», in I. Laka + B. Fernández (arg.), *Special Issue Accounting for Ergativity. Lingua*, 122(3), 303-317. or.
- Ezeizabarrena, M. J. (2013) «Caso y concordancia en el euskera de niños bilingües con distinto grado de exposición a la lengua», *VII Congreso Internacional de la Asociación para el Estudio de la Adquisición del Lenguaje (AEAL)*, 4-6 iraila, Bilbo.
- Ezeizabarrena, M. J. + Manterola, I. + Beloki, L. (2009) «Euskara H2 goiztiarraren ezaugarrien bila: Adizkiak eta gramatika-kasuak haurren ipuin-kontaketetan», *Euskera*, 54(2:1), 639-681. or.
- Ezeizabarrena, M. J. + Alegria, A. (2015) «Early coda production in bilingual Spanish and Basque», in T. Judy + S. Perpignan (arg.), *The Acquisition of Spanish as a Second Language: Data from Understudied Language Pairings*, Amsterdam, John Benjamins, 75-104. or..
- Ezeizabarrena, M. J. + Garcia, I. + Almgren, M. (2021) «Elebidun tikien garapen lexiko eta gramatikala», in L. Diaz de Gereñu + I. Manterola + I. Garcia-Azkoaga (arg.), *Euskara Oinarri eta Eleaniztasuna Helburu. Hizkuntzen Garapena eta Erabilera Aztergai*, Bilbo, UPV/EHU-UEU, 35-58. or..
- Gagarina, N. + Klope, D. + Kunnari, S. + Tantele, K. + Välimaa, T. + Bohnacker, U. + Walters, J. (2019) «MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. Materials for use». *ZAS Papers in Linguistics*, 63. Basque version. Translated and adapted by Ezeizabarrena, M. J.
- Garagorri, X. (1995) *Proyecto «Haurtxoa». Evaluación de un proyecto de renovación del segundo ciclo de Educación Infantil*, doktorego tesia, UPV/EHU.
- García, I. + Ezeizabarrena, M. J. + Murciano, A. (2021) «Gestos y palabras antes de los 2 años: efecto de la edad y el género», *Revista de Investigación en Logopedia*, 11 (2), <https://doi.org/10.5209/rlog.70879>
- Garcia-Azkoaga, M. + Idiazabal, I. + Larringan, L. M. (2015) «Narratze-trebetasunen garapena. Ipuin bera eta ume bera hiru adin ezberdinetan», in M. J. Ezeizabarrena + R. Gomez (arg.), *Eridenen du zerzar zontenta. Sailkideen omenaldia Henrike Knörr irakasleari (1947-2008)*, Bilbo, UPV/EHU, 227-243. or..
- Garcia-Azkoaga, M. + Diaz-de-Gereñu, L. (2021) «Mintzaira-jarduera eta generotasuna: narrazio-egintza adibide», in L. Diaz de Gereñu + I. Manterola + I. Garcia-Azkoaga (arg.), *Euskara oinarri eta eleaniztasuna helburu. Hizkuntzen garapena eta erabilera aztergai*, Bilbo, UPV/EHU-UEU, 141-160. or..
- Garcia-Azkoaga, M. + Idiazabal, I. + Larringan, L. M. (2023) «Evolución de la narración oral en euskera. Estudio longitudinal de un caso y aportaciones para la didáctica», *Calidoscópico*, 21(1), 124-143. or.. doi: 10.4013/cld.2023.211.07

- Garro, E. + Sainz, M. (2015) «Estudio del input de una maestra en un aula de Educación Infantil bilingüe euskera-castellano», in I. Garcia-Azkoaga + I. Idiazabal (arg.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*, Bilbo, UPV/EHU, 101-122. or.
- Gutierrez-Mangado, M. J. (2007) «H1 gisako urruntasun luzeko NZ-galderen jabekuntza haur euskaldun batengan», *Anuario del Seminario de Filología Vasca "Julio de Urquijo"*, 41(1), 249-288. or.
- Gutierrez-Mangado, M. J. (2011) «Children's comprehension of relative clauses in an ergative language: The case of Basque», *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics* 18, 176-201. or.
- Gutierrez-Mangado, M. J. (2013) «Galderen eta erlatibozkoen ulermena haur euskaldunengan», in M. J. Ezeizabarrena + R. Gomez (arg.), *Eridenen du zertzaz kon-teta. Sailkideen omenaldia Henrike Knörr Irakasleari. (1947-2008)*, Bilbo, UPV/EHU, 289-305. or.
- Gutierrez-Mangado, M. J. + Ezeizabarrena, M. J. (2012) «Asymmetry in child comprehension and production of Basque subject and object relative clauses», *Boston University Conference on Child Development (BUCLD) 36 Online Proceedings Supplement*. <http://www.bu.edu/buclid/proceedings/supplement/vol36>
- Gutierrez, M. J. + Ezeizabarrena, M. J. (2022) *Hotsetik hitzera. Nola bereganatzen dute hizkuntza haur euskaldunek?*, Donostia, Erein.
- Huarte, M. (2007) *Ergatiboaren jabekuntza: ikerketa esperimental bat eta beraren emaitzak*, doktorego tesia, UPV/EHU.
- Huarte, M. (2022) «Euskararen jabekuntza testuinguru soziolinguistiko ezberdinetan: zer esaten diguten haurren testuek kasu gramatikalen erabilerari buruz», *Fontes Linguae Vasconum*, 134, 415-438. or.. <https://doi.org/10.35462/flv134.5>
- Huarte, M. + Ozerinjauregi, J. (2012) «Interakzioaren garrantzia euskararen sarrera goiztiarrean», *Mendebalde Kultur Alkartearen XVI. Jardunaldiak: Hizkuntzaz Jabetzen (0-6)*, Bilbo, Mendebalde, 183-208. or..
- Idiazabal, I. (1987) «Psikolinguistika lanak eta euskara», in P. Salaburu (arg.), *Euskal morfosintaxia eta fonologia. Eztabaida gaiak*, Bilbo, UPV/EHU, 177-202. or.
- Idiazabal, I. (1991) «Izen sintagmaren determinante-artikulua eta bere jabekuntza. Lehenengo emaitzak euskaraz eta erderaz», in I. Idiazabal (arg.), *Adquisición del lenguaje en bilingües y monolingües*, Bilbo, UPV/EHU, 169-181. or.
- Idiazabal, I. (1994) «Elementos de cohesión y conexión en las primeras fases de la adquisición del lenguaje: Análisis de la producción verbal de un niño bilingüe vasco-hispanófono», in J. M. Meisel (arg.), *La Adquisición del Vasco y del Español en niños bilingües*, Frankfurt, Vervuert Verlag, 35-68. or.



- Karani, N. F. + Sher, J., + Mophosho, M. (2022) «The influence of screen time on children's language development: A scoping review», *South African Journal of Communication Disorders*, 69(1), 825. <https://doi.org/10.4102/sajcd.v69i1.825>
- Lasagabaster, D. (1998) «The threshold hypothesis applied to three languages in contact at school», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1(2), 119-133. or..
- Luque, Ll. (2003a) *Adquisición y aprendizaje del euskara a través de la inmersión total precoz (2-4 años). Análisis psico-socio-lingüístico-pedagógico*, doktorego tesia, UPV/EHU.
- Luque, Ll. (2003b) «Euskararen irakaskuntza eta jabekuntza-ikaskuntza estrategiak (2-4 urtekoek) D ereduan», *Bat: Soziolinguistika aldizkaria*, 49, 111-128. or..
- Manterola, I. (2011) *Euskarazko murgilketa haur hezkuntzan: euskara-gaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen analisi diskurtsiboa eta didaktikoa*, doktorego tesia, UPV/EHU.
- Manterola, I. + Idiazabal, I. + Almgren, M. (2013) «Basque L2 development in immersion school settings», *International Journal of Bilingualism*, 17(3), 375-391. or..
- Manterola, J. + Ezeizabarrena, M. J. (2004) «La mezcla de códigos (euskera-castellano) en el habla infantil: Una prueba más de la separación gramatical temprana», in M. L. Carrió Pastor (arg.), *Perspectivas interdisciplinarias de la lingüística aplicada. Tomo I: adquisición y aprendizaje*, Valencia, AESLA, 187-201. or..
- McLaughlin, B. (1984) «Individual differences and language learning strategies», in B. McLaughlin (arg.), *Second-language acquisition in childhood: volume 1. Preschool children*, New Jersey, Lawrence Earlbaum Associates, 136-176. or..
- Ramírez, C. (2014) *La influencia de la familia y la escuela en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 a 5 años a través de la aplicación de un programa de estimulación del lenguaje*, tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid. [https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/122746/ramirez\\_vega\\_chenda\\_francisca.pdf?sequence=1](https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/122746/ramirez_vega_chenda_francisca.pdf?sequence=1)
- Ruiz, U. (1993) «Influencia de los métodos audiolinguales en un programa de inmersión», in M. Siguan (koord.), *Enseñanza en dos lenguas*, Barcelona, ICE-Horsori, 213-226. or..
- Ruiz, U. (2009) *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan*, Bilbo, UPV/EHU.
- Selinker, L. (1972) «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching IRAL*, 10 (3) , 209-231. or..

- Sotés, P. (1993) «La interacción profesor-alumnos en la adquisición del euskera como segunda lengua», in M. Siguan (koord.), *Enseñanza en dos lenguas*, Barcelona, ICE-Horsori, 243-256. or..
- Sotés, P. (1998) «El aprendizaje de la segunda lengua en el contexto escolar», *Huarte de San Juan. Psicología y Pedagogía*, 4-5, 119-145. or..
- Sotés, P. (2000) «Uso y adquisición de la segunda lengua en un programa de inmersión: diferencias individuales», *Infancia y aprendizaje*, 91, 29-50. or..
- Sotés, P. + Arnau, J. (1996) «La comunicación profesor/a en los programas de inmersión al catalán y al euskara: una comparación», in M. Siguan (koord.), *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*, Barcelona, ICE-Horsori, 13-26. or..
- Soto, R. (2012) *La adquisición del euskera: aproximación a una secuencia típica del desarrollo morfosintáctico de 21/2 a 5 años*, doktorego tesia, UPV/EHU.
- Uria, L. (2009) *Euskarazko errorean eta desbideratzeen analisirako lan-ingurunea. Determinatzaile-erroreen azterketa eta prozesamendua*, doktorego tesia, UPV/EHU.
- Zabaleta, F. (1995) *Enseñanza de la segunda lengua en el modelo de inmersión*, Madrid, Santillana/Zubia.
- Zabaleta, F. (1996) «El método de investigación del modelo de inmersión total temprana», in M. Siguan (koord.), *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*, Barcelona, ICE-Horsori, 105-118. or..
- Zubiri, J. J. (1997) *Izen sintagmaren determinazioa eta kasuen jabeakuntza eta garapena bi urte arte (Goizuetako bi haur euskaldun elebatarren jarraipena)*, doktorego tesia, UPV/EHU.
- Zubiri, J. J. + Barreña, A. (2000) «Subjektu eta objektu markak euskaraz eta espainieraz haur elebatar eta elebidunengan», in A. Barreña + M. J. Ezeizabarrena (arg.), *Kode bereizketa eta bateraketa eremu urriko hizkuntzarekiko elebitasun goiztiarrean. Ikastaria, Cuadernos de Educación*, 12, 69-106. or..