



IKER  
GAZTE  
NAZIOARTEKO  
IKERKETA EUSKARAZ

## II. IKERGAZTE

NAZIOARTEKO IKERKETA EUSKARAZ

2017ko maiatzaren 10, 11 eta 12  
Iruñea, Euskal Herria

ANTOLATZAILEA:  
Udako Euskal Unibertsitatea (UEU)

### GIZA ZIENTZIAK ETA ARTEA

**Hizkuntzen arteko elkarreragina:  
Zer nolako hizkuntza baliabide  
transferitzen dituzte Lehen  
Hezkuntzako  
ikasleek euskara ikasteko  
garaian?**

*Amaia Fernandez, Maria Pilar  
Sagasta eta Nagore Ipiña*

61-66 or.

<https://dx.doi.org/10.26876/ikergazte.ii.01.08>

ANTOLATZAILEA:



ELKARLANEAN:



LAGUNTZAILEAK:



## **Hizkuntzen arteko elkarreragina: Zer nolako hizkuntza baliabide transferitzen dituzte Lehen Hezkuntzako ikasleek euskara ikasteko garaian?**

Fernández Amaia; Sagasta Maria Pilar; Ipiña Nagore

*Berrikuntza eta esku-hartzea gizarte kulturantz eta eleanitzetan, Mondragon Unibertsitatea.*  
[amaia.fernandez@alumni.mondragon.edu](mailto:amaia.fernandez@alumni.mondragon.edu); [psagasta@mondragon.edu](mailto:psagasta@mondragon.edu);  
[nipina@mondragon.edu](mailto:nipina@mondragon.edu)

### **Laburpena**

Azken urteetan egoera eta testuinguru desberdinetan ikertu da etxeko hizkuntzak eta bigarren hizkuntzak hirugarren hizkuntzaren ikasketa prozesuan izan dezaketen eragina. Gauzatutako ikerketetan ondorioztatu da hizkuntza ikasleek transferitzen dituztela aurretiaz garatutako errekurtso linguistikoa ikasten ari diren hizkuntzara. Artikulu honetan, hiztun eleanitzek hizkuntza batetik bestera egiten dituzten transferentziak behatu eta analizatuko dira hizkuntzen arteko harremanak aztertzeko. Ikerketa Lehen Hezkuntzako etapen zeuden 11 ikasle atzerritarrekin egin zen. Jasotako emaitzetatik zera ondorioztatu da: laginean parte hartutako ikasleek aurretiaz zekizkiten hizkuntzetatik lexikoa eta sintaxiarekin erlazionatutako transferentziak egin dituztela hizkuntza berria ikasterakoan. Hitz gakoak: Eleaniztasuna, transferentzia, translanguaging, hizkuntza garapena, portaera linguistikoa.

### **Abstract**

*The influence of first and second language skills on third language acquisition (TLA) has been analysed in different contexts in the last few years. Evidence from diverse research studies conclude that language learners transfer linguistic resources to the target language. The aim of this paper is to analyse the type of linguistic resources students transfer from one language to another when learning a new language. Research was carried out with 11 immigrant students at primary school. Results from the study show that language learners in our sample transfer previously acquired knowledge related to lexicon and syntax, in order to learn a new language.*

*Keywords: Multilingualism, transfer, translanguaging, language development, linguistic behaviour*

### **1. Sarrera eta motibazioa**

Europar hizkuntza aniztasuna ezaugarri aberats gisa baloratu da azken hamarkadetan (Elorza, 2011). Hori bermatzeko, Europako erakundeek eleaniztasunaren aldeko eta hizkuntzen irakaskuntzaren zein hezkuntza eleaniztasunaren aldeko apustua egin dute gomendio, ekintza-plan eta erresoluzio ugari sortuz (Elorza, 2011). Honen guztiaren adibide dugu Europako Batzordeak 1996an eleaniztasunaren inguruan argitaratutako hizkuntzari eta gazteriari buruzko liburu zuria.

Geroztik, “Mother tongue plus two” leloa Europar Batzordean hizkuntza aniztasuna balorean jartzeko eta hizkuntza ezberdinen ezagutza eta erabilera sustatzeko ikur bilakatu da. Hortik aurrera, Europako hainbat herrialdean hezkuntza eleanitza sustatzeko ekintza-planak, komunikazioak eta aginduak garatzen joan dira (Bangma, van der Meer & Riemersma, 2011). Horretaz gain, H1ak eta H2ak H3aren garapenean duten eragina testuinguru eta egoera desberdinetan aztertzeko ikerketa ugari burutu dira (Cenoz, 2003; Hoti et al,

2011; Muñoz, 2000). Lan horietatik (Cheung, Matthews eta Lang, 2011; Kramersch, 2006; Sagasta, 2003 besteak beste), ondorioztatu da hizkuntza ikasleek hizkuntza-errekurtsoak transferitzen dituztela ikasten ari diren hizkuntza berrira.

Hori guztia aintzat harturik, artikulu honetan hiztun eleanitzek hizkuntza batetik bestera egiten dituzten transferentziak behatu eta analizatuko dira dakizkiten hizkuntzen arteko harremanak aztertzeko.

### **2. Arloko egoera eta ikerketaren helburuak**

Pertsona eleaniztunak aurretiaz garatutako errekurtso linguistikoez baliatzen dira egoera komunikatiboei aurre egiteko, dakizkiten hizkuntzen aurre ezagupenen bitartez mezuak ulertuz eta

hauek ekoizteko gaitasuna lortuz. Hori dela eta, ama hizkuntza eta bigarren hizkuntzaren aztarnak nabarmenak izaten dira H3a erabiltzean (Sagasta, 2003b). Honek guztiak Kramsch-ek (2006:340) hizkuntza transferentziari buruz dioenarekin bat egiten du: *“Multilingual speakers use their resources and navigate between languages in real communicative situations”*. Aipatutakoaren ildoan, De Angelis-ek (2007) baieztatzen du eleaniztunek tipologikoki gertuago dauden hizkuntzetatik eragin gehiago izan ohi dutela, bide batez baieztatuz Kramsch eta Whitesidek (2007) aurrera eramandako ikerketan ondorioztatutakoa. Hau da, hiztun eleaniztunek hizkuntzak beren erara erabiltzen dituztela komunikazio baliabide moduan hauek nahastuz edo aldatuz hutsune lexiko bat betetzeko.

Hizkuntza transferentziarekin aurrera eginez, indarrean dagoen termino bat aipatu behar da: *Translanguaging*. Termino hau, 1994an Williams-ek zabaldu zuen hizkuntza berri baten ikasketa prozesuan gertatzen dena azaltzeko. Williams-ek (1994,1996) *“translanguaging”* honela definitzen du: *“This term describes the hearing or reading of a lesson, a passage in a book or a section of work in one language and the development of the work (i.e. by discussion, writing a passage, completing a work sheet, conducting an experiment) in the other language”* (Williams 1994,1996. In Baker 2001: 281).

Aipatutakoarekin bat eginez, *“elebitasun malgua”* edo *“flexible bilingualism”* (Blackledge eta Creese 2010) terminoen bitartez adierazi nahi dutena hizkuntzak baliabide moduan erabiltzen direla da, baina hauen artean hesirik definitu gabe. Aldiz, Garciak (2009) *Translanguaging* deritzon termino hau hezkuntza esparrutik esparru sozialera ekarri zuen. Hainbat praktika diskurtsibo biltzen dituen prozesua dela azpimarratu eta eleaniztunen arau bilakatu zuen.

Hizkuntzen arteko transferentzia ematen denean, hiztun eleanitzak hainbat estrategiaz baliatzen dira. Izan ere, Kramsch eta Whitesidek (2007:365) dioten bezala, *“Multilinguals may mix or switch languages because they have a lexical gap and need a word from the language they know (...) Multilinguals use languages at their disposal as a resource of communication”*. Modu berean, Cenoz-ek eta Gorter-ek (2011) baieztatu zuten idatzizko ekoizpenetan ere hiztun eleanitzek dakizkiten hizkuntzak beraien artean nahasten dituztela testu hibridoak sortuz. Ondorioz, ikasleek hizkuntza berri bat ikasteaz ezagutzen dituzten beste hizkuntzetatik maileguak hartzen dituzte arazoei aurre egiteko.

## 2.1 Ikerketa galdera

Artikulu honetan aurkezten den ikerlana hizkuntzen arteko harremanak nolakoak diren aztertzean datza. Honetarako, ikerketa galdera hau formulatu da: *Zer-nolako hizkuntza baliabideak transferitzen dituzte ikasle eleaniztunek euskara ikasterako garaian?*

## 3. Ikerketaren muina

### 3.1. Testuingurua

Ikerketa esploratorio hau ingurune soziolinguistiko euskaldun batean kokatutako Gipuzkoako eskola batean aurrera eraman da. Ikerketarako lagina, Lehen Hezkuntzako 11 ikasle etorkin izan dira eta guztiak euskara ikasten ari dira hizkuntza berri moduan.

Partaide guztiek jasotzen dute euskarazko errefortzua  $\frac{3}{4}$  orduz astean harrera gelan. Ikasle bakoitzaren hizkuntza beharren arabera, ordu kopurua handiagoa da. Gainontzeko eskola orduak gela arruntean igarotzen dituzte beste ikaskideekin batera. Harrera gelan, gainontzeko gela arruntetan ez bezala, adin eta etapa desberdinetako ikasleak egoten dira. Hori dela eta, hizkuntza lantzeko proposatzen diren jarduerak modu indibidual batean egiteko diseinaturik daude, ikasle bakoitzaren erritmo eta behar linguistikoetara egokituta. Dena den, talde dinamikak ere aurrera eramaten dira gelako dinamika aldatuz eta hizkuntzarekiko motibazioa sustatuz.

Arestian adierazi dugun bezala, lagina LHko maila ezberdinetako ikasleez osaturik dago. Partaide gehienek (%37) arabiera dute H1 eta gaztelania H2. Badaude, ordea, errumaniera edo hasania H1 dutenak. Aipatzekoa da ere badaudela gaztelararen ezagutza minimo bat duten gurasoak (%36,4) nahiz eta arabiera duten H1. Hurrengo taulak jasotzen ditu laginaren hainbat ezaugarri linguistiko:

1. taula. Ezaugarri linguistikoaren taula.

Ikaslearen identifikazioa	Ikasleari buruzko informazioa	Jatorria	Etxeko hizkuntza	Etxean erabiltzen dute hizkuntza
Ikas 1 (I <sub>1</sub> )	Lehen Hezkuntza 2. Maila (8 urte)	Sahara	Hasania	Arabiera
Ikas 2 (I <sub>2</sub> )	Lehen Hezkuntza 4. Maila (9 urte)	Maroko	Arabiera	Arabiera (gurasoek gaztelaren ezagutza minimo bat dute)
Ikas 3 (I <sub>3</sub> )	Lehen Hezkuntza 6. Maila (12 urte)	Mexiko	Gaztelera	Gaztelera
Ikas 4 (I <sub>4</sub> )	Lehen Hezkuntza 4. Maila (10 urte)	Dominikar Errepublika	Gaztelera	Gaztelera
Ikas 5 (I <sub>5</sub> )	Lehen Hezkuntza 5. Maila (11 urte)	Maroko	Arabiera (H2 gaztelera, H3 katalana)	Arabiera (gurasoek gaztelera eta katalana hitz egiten dute)
Ikas 6 (I <sub>6</sub> )	Lehen Hezkuntza 2. Maila (7 urte)	Errumania	Errumaniera	Errumaniera
Ikas 7 (I <sub>7</sub> )	Lehen Hezkuntza 5. Maila (11 urte)	Dominikar Errepublika	Gaztelera	Gaztelera
Ikas 8 (I <sub>8</sub> )	Lehen Hezkuntza 4. Maila (10 urte)	Maroko	Arabiera	Arabiera (gurasoek gaztelaren ezagutza minimo bat dute)
Ikas 9 (I <sub>9</sub> )	Lehen Hezkuntza 1. Maila (6 urte)	Maroko	Arabiera	Arabiera (gurasoek gaztelaraz hitz egiten dute)
Ikas 10 (I <sub>10</sub> )	Lehen Hezkuntza 6. Maila (14 urte)	Dominikar Errepublika	Gaztelera	Gaztelera
Ikas 11 (I <sub>11</sub> )	Lehen Hezkuntza 3. Maila (10 urte)	Espainia (Extremadura)	Gaztelera	Gaztelera

### 3.2. Metodologia

Ikerketa esploratorio hau aurrera eramateko erabilitako metodologia *Kasu-azterketa etnografikoa* izan da. Kasu-azterketa etnografikoa talde espezifiko edo prozesu batean oinarritzean datza. Modu honetan, denboran zehar garatzen diren jarrera eredu komunak identifikatzen dira eta testuinguru kulturalen arreta berezia jartzen da (Gay, Mills eta Airasian, 2006). Horretaz gain, azpimarratzekoa da kasu-azterketa etnografikoek gehienbat ikerketa metodo kualitatiboak erabiltzen dituztela eta ikertzailearen parte hartze handiago bat eskatzen dutela kasu-errealista etnografikoekin alderatuz gero (Lodico, Spaulding eta Voegtler, 2010).

### Prozedura

Datu jasoketarako lau teknika erabili dira: elkarrizketak gelako zein harrera gelako irakasleekin (Fowler, 2009); bilduma, idatzizko zein gelako jardueren bilketa (Robson, 2002; Yin, 2009); behaketa (Sakui, 2007; Simpson eta Tuson, 2003), eta oharrak/egunerokoa (Moyle, 2002) behaketan zehar jasotako datuak biltzeko.

Datuak jasotzeko hurrengo prozedura jarraitu zen: lehenik eta behin, erdi-egituratutako elkarrizketak egin ziren gelako tutore eta harrera gelako irakasleekin. Elkarrizketa audioz grabatu eta transkribapenak egin ziren. Gelako tutoreei egindako elkarrizketaren bidez (ikerketaren hasierako fasean egin zen) ikasleen inguruko informazio zehatza lortu zen eta ondoren, ikasleen profilak sortu ziren. Harrera gelako irakasleekin ordea, prozesuan zehar egin ziren erdi-egituratutako elkarrizketak ikasleen ikaste-prozesua sakonago ezagutu eta jarraipena egiteko (1. taula). Ondoren, astero bildutako gelako jarduerekin eta idatzizko ebidentziekin ikasleen portfolioak sortu ziren. Bestalde, ikertzailea 1304 eskola orduz egindako behaketa partehartzailearen bitartez gelako dinamikan murgildu eta egunerokoaren laguntzaz ondorengo datuak jasotzen joan zen: ikasleen inguruko datuak, hizkuntza-ikasle buruzko oharrak, irakasleak egindako zehaztapenak edo prozesu / ikerketarekin lotutako datuak.

## Datuen analisisia

Bildutako datuen azterketarako bi teknika erabili dira. Alde batetik, egindako grabazioen transkribapenen analisiak (Hycner, 1985; Miles eta Huberman, 1994) eta bestetik, jasotako adibide zein egunerokoaren analisisia (Moyles, 2002).

Transkribapenen bitartez jasotako datu guztiak bideratzeko datu taulak erabili dira. Datu taula hauek, lagineko partaide bakoitzaren portfolioa sortzeko ere erabili dira. Bestalde, behaketa fasean zehar bildutako idatzizko jarduerak zein egunerokoa analizatzeko lehenik eta behin ekoizpenen sailkapena egin da. Ondoren, datu jasoketarako taulen laguntzarekin, datu baliagarriak antzeman eta aztertu dira. Datu jasoketarako taula hauek hainbat sekzioetan banatuta daude: esaldi egitura, hitz berriak, grafia, ergatiboa eta deklinazioak, besteak beste.

### 3.3. Ikerketaren emaitzak

Ikerketa analisi prozesuan zehar 50 adibide jaso diren arren, jarraian adibiderik adierazgarrienak aurkeztuko ditugu. Adibide hauetan ikusi ahal izango da ikasle eleanitzek euskara ikasteko garaian transferitzen dituzten hizkuntza baliabide nagusiak.

#### Lehenengo adibidea:

I<sub>7</sub>-k (H1-gaztelera, H2-euskara) idatzitako esaldian, “*txakur txikie ezan do goazen Jonatarekin bea gu baño gellago lorea artu der*”, hizkuntza nagusituaren eragina (gaztelera) hizkuntza gutxituan (euskara) antzematen da hiru egoeratan:

1) Hitzen hurrenkera [zenbatzailea + Izena (gaztelera), Izena + Zenbatzailea (euskaraz)].

“*gellago lorea*” adibidean gaztelaniari egotzi beharreko orden alkaketa azpimarragarri bat dago. Hau da, gaztelera “*más flores*” delako, hots, zenbatzailea “*más*” + izena “*flores*” eta euskaraz alderantziz, izena “*lore*” + zenbatzailea “*asko*”. Beraz, adibide honetan gaztelera hitz edo esaldiaren euskaratze zuzena antzeman daiteke.

2) Ergatiboaren falta.

“*Txakur txikie ezan do...*” // “*Bea gu baño...*”. Bi adibide hauetan ergatiborik ez da ikusten, hau da, hitzak ez daude egoki deklinatuta: “*Txakur TXIKIAK esan du...*” edo “*BERAK, GUK baino...*”. Beraz, H1aren eragina ikus daiteke, non ergatiborik ez dagoen.

3) Idazkera.

“*Baño*” eta “*gellago*” hitzen bitartez esaldiaren grafia analiza daiteke. Lehenengo adibidean, “*baño*”, I<sub>7</sub> ikasleak fonema sudurkari sabaikaria adierazteko garaian, gaztelera “*ñ*” letraz baliatu da, eta ez euskaraz “*baINO*” idazkeraz. Bestalde, “*gellago*” idazterakoan fonema albokari sabaikaria adierazteko erdarazko “*ll*” grafemaren bitartez egin du, “*geHlago*” euskal idazkeratik urritu; honek esaten digu, gainera, hiztunak ez dituela albokari sabaikaria eta irristari sabaikaria bereizten, gaztelaniaren hiztun gehienek bezala eta euskaldu gehienek ez bezala.

#### Bigarren adibidea

I<sub>2</sub>-k (H1-gaztelera, H2-arabiera, H3-euskara) bigarren adibide honetan, hizkuntza nagusituaren eragina (gaztelera) hizkuntza gutxituan (euskara) antzematen da ondorengo esaldian: “*arbola hau polit-polita da eta hostoak asko ditu*”.

1) Pluralaren adierazpena.

Adibidean ikus daitekeen moduan, “*muchaS hojaS*” gaztelera hitzaren arabera “*hostoak*” izena plurala hartu du “*asko*” zenbatzailearen aurrean, euskaraz mugagabe (“*hosto asko*”) behar den arren.

#### Hirugarren adibidea:

I<sub>5</sub>-k (H1-arabiera, H2-gaztelera, H3-katalana, H4-euskara)-k adibide honetan ondorengo esaldia idatzi du: “*Gero, hasi zen marraztea gauzak asko zuhaixka, zuhaitza eta ... Ondoren eguzkia, txoriak arrokak eta gauzak gehiago*” I<sub>5</sub>ek bigarren hizkuntzatik (gaztelera) laugarren hizkuntzara (euskara) egiten duen hizkuntzen arteko transferentzia ikus daiteke ondorengo egoeretan:

1) Esaldiaren egitura [S-A-O (gazteleraz), S-O-A (euskaraz)].

“Gero, hasi zen marraztea gauzak asko zuhaixka, zuhaitza eta ... Ondoren eguzkia, txoriak arrokak eta gauzak gehiago” esaldian H2aren eragina nabarmen antzematen da. Hau da, gazteleraz esaldiak subjektua-aditza-objektua moduan egituratzen dira; euskaraz, berriz, subjektua-objektua-aditza, hau da “Gero, *gauza asko marrazten hasi zen...Ondoren [...] marrazten jarraitu zuen*”. Adibide honetan ikus daitekeen moduan, esaldiak jarraitzen duen egitura gaztelerazkoa da. Beraz, adibide honetan gaztelerazko hitz edo esaldiaren euskaratze zuzena antzeman daiteke.

2) Pluralaren adierazpena.

Adibidean ikus daitekeen moduan, “*gauzak asko*” eta “*gauzak gehiago*” egituretan izena pluralean dago, gaztelaniaz bezala, eta ez mugagabeen, euskal sintagmek (“*gauza asko*” eta “*gauza gehiago*”) eskatzen duten bezala.

#### 4. Ondorioak

Emaitzetatik ondoriozta daiteke ikasle eleaniztun talde hau aurre-ezagutzez baliatzen dela mezuak ulertu eta ekoizteko. Hau da, alderdi lexikoak eta sintaktikoak transferitzen dituela aurretik ikasitako hizkuntzetatik ikasten ari den hizkuntza berrira. Transferitutako aspektu nagusiak dira, lexikoarekin, hitzen hurrenkerarekin eta esaldien eraketarekin loturikoak.

Hori guztia kontutan izanda H1 eta H2 adierazgarri argiak aurkitu direla baieztatu daiteke hizkuntza berriaren ikaste prozesuan eta erabileran, era berean Kramsch-ek (2006) dioenarekin bat eginez. Hau da, hiztun eleanitzek dituzten errekurso linguistikoez baliatzen dira eta ezagutzen dituzten hizkuntzen artean nabigatzen dute egoera komunikatibo errealean aurrean. Sagastak (2003b) ondorioztatu zuen bezala, H1aren eta H2ren aztarnak nabarmenak izaten dira hirugarren hizkuntza bat erabiltzeko garaian.

Hala eta guztiz ere, ikerketa esploratorio honen prozesuan zehar zenbait mugarekin egin dugu topo. Hau da, lan honetan parte hartu duten ikasle gehienek H1a arabiera edo errumaniera zen. Ondorioz, eta ikerlarien hizkuntza ezjakintasuna dela eta, ikerketan lortutako emaitzak mugatuak izan dira. Beraz, ezin izan da baieztatu gainontzeko hizkuntzetatik mailegu edo transferentziarik egin diren. Dena den, ikusi izan da ikasleek hizkuntza berria eraikitzen dutela alde aurretik garatutako hizkuntza erreperitorioaren gainean.

#### 5. Etorkizunerako planteatzen den norabidea

Aurrera begirakoei dagokienez, interesgarria izango litzateke era honetako ikerketak testuinguru soziolinguistikoko ezberdinetara zabaltzea. Izan ere, ikerketa parte-hartzaile kopurua handituz ondorio zehatzagoak lortzeko aukera izango genuke. Halaber, azken hamarkadetan egin diren ikerketa gehienak elebitasunean oinarritu dira. Horregatik, garrantzitsua iruditzen zaigu hiru hizkuntza edo gehiagotan oinarritzen diren ikerketak garatzea.

#### 6. Erreferentziak

- Baker, C. (2001). Foundations of bilingual education and bilingualism. Third edition. Multilingual Matters LTD.
- Bangma, I.; Van der Meer, C. eta Riemersma, A. (2011). Trilingual Primary Education in Europe; some developments with regard to the provision of trilingual primary education in minority language communities of the European Union. Ljouwert/Leeuwarden: Fryske Akademy.
- Blackledge, A. eta Creese, A. (2010). Multilingualism: A critical perspective. London: Continuum.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.
- Cenoz, J. eta Gorter, D. (2011). “Focus on Multilingualism: A study of trilingual writing.” *The Modern Language Journal*, 95, iii, 356-369.
- Cheung, A.; Matthews, S. eta Lang tsang, W. (2011) Transfer from L3 German to L2 English in the Domain of tense/aspect. (eds) *New Trends in Crosslinguistic influence and Multilingualism research*. Edited by Gessica De Angelis and Jean-Marc Dewaele (2011)

- De Angelis, G. (2007). Third or additional language acquisition. Clevedon: *Multilingual matters*.
- Elorza, I. (2011). Elebitasunetik eleaniztasunera. Ikastolen “Eleanitz-English” hezkuntza berrikuntza proiektua: oinarriak, bilakaera eta ekarpena (1991-2010). *Doktorego tesia*.
- Flick, U. (2000a). Episodic Interviewing, in M. Bauer and G. Gaskell (eds.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A Practical Handbook*. London: SAGE. pp. 75—92.
- Fowler, F. (2009). Survey research methods / Floyd J. Fowler, Jr. - 4th ed. - Thousand Oaks : Sage Publications, cop. 2009. - X, 199 p. ; 22 cm. - (*Applied social research methods series ; 1* )
- Garcia, O. (2009). Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Chichester, England: *Wiley-Blackwell*.
- Gay, L.; Mills, G. eta Airasian, P. (2006). Educational Research: Competencies for Analysis and Applications. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Hoti, H. et al. (2011) Introducing a second foreign language in Swiss primary schools: the effect of L2 listening and reading skills on L3 acquisition'. *International Journal of Multilingualism*, 8: 2, 98 — 116, First published on: 04 December 2010 (iFirst).
- Hycner, R. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies* 8: 279-303. Martinus Nijhoff Publishers, Dordrech.
- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *Modern Language Journal*, 90, 249-252.
- Kramsch, C. eta Whiteside, A. (2007). Three fundamental concepts in SLA and their relevance in multilingual context. *Modern Language Journal*, 91, 905-920.
- Lodico, M.; Spaulding, D. eta Voegtle, K. (2010). Methods in Educational Research. From theory to practice. San Francisco, CA: *Jossey-Bass*. 141-178
- Miles, M. eta Huberman, A. (1994). Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods (2nd edn). Newbury Park, CA: SAGE.
- Moyles, J. (2002). Paradox and Professionalism in early years education. *Early years: Journal of International Research and Development*, 21(2):81-95
- Muñoz, C. (2000). Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. In J. Cenoz eta U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The acquisition of a third language* (pp. 157-178). Clevedon: *Multilingual Matters*.
- Robson, C. (2002). Real word research. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Sagasta, M.P. (2003a). Acquiring writing skills in a third language: The positive effects of bilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 274-282.
- Sagasta, M.P. (2003b). Gaitasun eleaniztasuna eta elebakarra alderagarriak al dira?. Hezkuntza mundua eta Hizkuntza berreskurapena. *Bat soziolinguistika aldizkaria*. Dosierra 49. Zenb 2003ko abendua.
- Sagasta, M.P. eta Etxeberria, L. (2006). Hizkuntzen arteko elkarmenpekotasuna: Hizkuntza transferentziak euskaratik gaztelerara. (Eds) Cenoz, J. eta Lasagabaster, D. (2006). *Hizkuntza ikasten eta erabiltzen*. 61-89. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Sakui, K. (2007). Classroom management in Japanese EFL classrooms. *JALT journal*, 29, 41-58.
- Simpson, M eta Tuson, J. (2003). Using observations in small-scale research- a beginner's guide. Revised edition. University of Glasgow: *The SCRE Centre*.
- Yin, R. (2009). Case study research. Design and Methods. 2nd ed. *Applied social research methods series volume 5*. SAGE publications.

## 7. Eskerrak eta oharrak

Azkenik, eskerrak eman lan hau aurrera eramaten lagundu duten guztiei eta ikastetxeko irakasle, ikasle eta zuzendariari izandako eskuzabaltasuna eta eskainitako laguntzagarriak.