

# Narraciones orales en vasco y español de niños inmigrantes: aprendiendo dos lenguas nuevas<sup>1</sup>

Leire Díaz de Gereñu  
Inés M<sup>a</sup> García-Azkoaga

Analizamos narraciones orales producidas por alumnos inmigrantes que estudian en un modelo de inmersión total en euskera (modelo D) en dos escuelas de contexto sociolingüístico diferente de la Comunidad Autónoma Vasca. Recogemos textos producidos en euskera y en español que comparamos y analizamos a partir del modelo de la arquitectura textual. Estudiamos la estructura, la presentación de los personajes, los organizadores, la cohesión verbal, las modalizaciones y el uso del ergativo en el caso del euskera. Los resultados nos muestran que estos niños aprenden a contar un cuento en vasco y en español y que sus capacidades a la hora de producir ese género textual son similares a las observadas en estudios realizados con niños nativos de L1 euskera y L1 español escolarizados en euskera en el mismo modelo lingüístico. Por lo tanto, podemos afirmar que la escuela tiene un papel mediador fundamental en el aprendizaje y desarrollo de las lenguas.

**Palabras claves:** educación plurilingüe, lenguas segundas, aprendizaje de géneros textuales, narración oral.

*Basque and Spanish oral narratives of immigrant children: learning two new languages.* We analyze oral narratives produced by immigrant pupils studying in a total immersion model in Euskera (Model D) in two schools of the Basque Autonomous Community, located in different socio-linguistic contexts. Through an experimental device, we collect texts produced in Basque and Spanish which are compared and analyzed by means of a model of text architecture. We study the structure, the presentation of the characters, the text organizers, verbal cohesion and modalizations and also ergative use in the case of Basque. The results show that oral narrative skills are achieved by immigrant pupils and that the abilities of these children producing this text genre in Basque and Spanish are similar to those observed in studies with either L1 Basque or L1 Spanish native chil-

dren who study in the same linguistic model. Consequently, we see that school plays an important mediating role in learning and language development.

**Keywords:** multilingual education, second languages, text-genre learning, oral narratives.

## 1. Introducción

El objetivo de este trabajo es analizar las capacidades comunicativas orales en euskera (vasco) y en español de alumnos inmigrantes con lenguas originarias diferentes, escolarizados en un modelo de inmersión lingüística en euskera.

El País Vasco tiene una larga y consolidada experiencia en los programas de educación bilingüe vasco-español. Estas dos lenguas son oficiales en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), pero su uso es muy desigual, pues mientras el español ocupa un lugar privilegiado y recibe un *input* constante a través de los distintos ámbitos sociales, el uso del euskera es minoritario y requiere de un especial esfuerzo para su revitalización y mantenimiento.

El sistema educativo de inmersión lingüística en euskera está orientado a facilitar el aprendizaje del euskera a todos los estudiantes de la CAV; ofrece diferentes modelos en función de que tenga el euskera como lengua vehicular (modelo D), de que las lenguas vehiculares sean el euskera y el castellano (modelo B), o de que el euskera se estudie solo como asignatura (modelo A). Además, se enseña el inglés como lengua extranjera y en algunos casos, incluso se imparte docencia en esta lengua extranjera.

Durante los últimos años resulta cada vez más habitual encontrar en una misma aula niños de lenguas y culturas diferentes que acceden a la escuela sin conocer ninguna de las dos lenguas oficiales de la CAV y que se incorporan, además, a edades y fechas lectivas diferentes y con distintos niveles de escolarización. Ante esa situación, surgen a menudo las dudas sobre la conveniencia de escolarizarlos en uno u otro modelo lingüístico.

La eficacia del modelo de escolarización en euskera para alumnos de L1 euskera y L1 español en la CAV ha sido constatada por distintas encuestas sociolingüísticas (Proyecto Arrue 2013) y por estudios lingüísticos más específicos (Idiazabal y Larringan 1997; García-Azkoaga e Idiazabal 2003; Almgren, Idiazabal y Manterola 2009; Manterola 2012, entre otros). Por otro lado, un estudio realizado por Vila, Huguet y Navarro (2005) sobre los escolares inmigrantes de Primaria muestra que no hay diferencias en el uso de la lengua entre los escolares inmigrantes

y los autóctonos, aun cuando el momento de incorporación a la escuela de los inmigrantes no sea el mismo. También Manterola, Almgren e Idiazabal (2012) constatan buenos resultados en las producciones textuales de niños inmigrantes.

Por nuestra parte, consideramos que, en el caso de los niños inmigrantes que se incorporan al sistema escolar, el modelo de inmersión total en una lengua minorizada como el euskera (modelo D) no es un obstáculo para que estos nuevos hablantes aprendan las dos lenguas oficiales de la CAV (euskera y español) simultáneamente. No obstante, tenemos que tener en cuenta que la diversidad sociolingüística de la CAV es muy grande y que la presencia y el uso del euskera puede variar mucho de una población a otra. De hecho, se diferencian cuatro zonas sociolingüísticas en razón del porcentaje y la densidad de hablantes bilingües: 1<sup>a</sup>) menos del 20% de la población es bilingüe; 2<sup>a</sup>) entre el 20 y el 50% de la población es bilingüe; 3<sup>a</sup>) los bilingües suponen entre el 50 y el 80%; 4<sup>a</sup>) el porcentaje de bilingües supera el 80%. A pesar de esa circunstancia, pensamos que los niños inmigrantes aprenderán tanto el euskera como el español y que en ambas lenguas mostrarán similares capacidades para producir una narración oral, independientemente de la zona sociolingüística en la que esté situada la escuela.

Como ya apuntaba Cummins (2005), las habilidades lingüísticas no se pueden medir solo en función de aspectos morfosintácticos y fonológicos, sino que hay que tener en cuenta también otras habilidades que están implicadas en el uso de la lengua. En este trabajo, nos proponemos realizar un estudio empírico que nos permita obtener datos más concretos sobre las capacidades lingüísticas adquiridas en las dos lenguas. Como ya hemos mencionado, nos hemos centrado en la narración oral, que es un objeto de estudio con tradición en muchas investigaciones (Labov y Waletzky 1967), especialmente en aquellas sobre la adquisición y el aprendizaje de las lenguas (Berman y Slobin 1994; Shiro 2003, entre otros).

Así pues, analizamos y comparamos las narraciones orales producidas por 6 niños inmigrantes escolarizados en el modelo D, que tiene como lengua vehicular el euskera. Hemos querido contrastar las dos poblaciones por pertenecer a zonas sociolingüísticas diferentes: Vitoria-Gasteiz, que pertenece a la segunda zona sociolingüística, y Segura, que pertenece a la cuarta zona.

Adoptaremos una perspectiva discursivo-textual en la línea de los estudios realizados por Bronckart (1996; 2004) y abordaremos el análisis de los textos siguiendo el esquema de la arquitectura textual: infraestructura, mecanismos de textualización (conexión y cohesión nominal y verbal) y mecanismos de responsabilidad enunciativa (modalizaciones y voces). Además del nivel textual, tendremos en cuenta un aspecto gra-

matical concreto: el ergativo. Las narraciones orales se han recogido en dos escuelas públicas<sup>2</sup> de las mencionadas localidades.

Segura es un pueblo pequeño de Guipúzcoa de aproximadamente 1.300 habitantes. Según los datos que nos aporta una encuesta realizada dentro del Plan General de Promoción del Uso del Euskera (EBPN), un 90% de los habitantes conoce el euskera y un 70% lo utiliza habitualmente. Fuera de la escuela, el euskera es la lengua de mayor uso en las relaciones sociales, en el ocio, en las actividades deportivas, etc. Esta localidad cuenta con un único centro escolar que ofrece Educación Infantil y Educación Primaria en un único modelo lingüístico, el modelo D. En consecuencia, los nuevos alumnos de procedencia extranjera que llegan a esta localidad se integran en esta escuela y se escolarizan en un modelo que para ellos es de inmersión total en euskera.

Por el contrario, Vitoria-Gasteiz es una ciudad grande, de unos 242.000 habitantes, capital administrativa de la CAV, mayoritariamente castellano-parlante, donde el uso del euskera es del 3,1% en general, y del 5,3% entre la población infantil en particular (Martínez de Luna 2007). El centro escolar de esta ciudad (Ramón Bajo) tiene una gran diversidad socio-económica y cultural. Los alumnos de procedencia extranjera (inmigrantes) suponen un 50% de la matriculación. Comparten aula niños con lenguas primeras muy distintas. Durante los últimos años, el centro ha hecho una fuerte apuesta por la implantación progresiva del modelo de inmersión en euskera (modelo D), de forma que en el curso 2012-2013 abarcaba hasta el 6º curso de Educación Primaria. Los alumnos estudiados son precisamente los que han tenido oportunidad de ser escolarizados en ese modelo de inmersión en euskera.

## 2. Metodología

Uno de los requisitos para nuestro estudio era que los dos grupos de alumnos estuvieran escolarizados en el modelo D. Sin embargo, es una característica poco habitual, especialmente en las zonas donde la presencia del euskera es baja, porque en estas zonas gran parte de los niños de origen inmigrante se matricula en un modelo de inmersión parcial o en el modelo que tiene como lengua vehicular el español (modelo A), hecho que reduce notablemente la muestra de nuestro estudio.

### 2.1. Los sujetos

Se trata de dos grupos de niños inmigrantes de entre 9 y 12 años, 3 de la escuela de Vitoria-Gasteiz (Ag, Bg, Cg) y 3 de la escuela de Segura (Ds, Es, Fs), que estudian en el modelo D. El grupo de Segura está compues-

to por tres niños y niñas de nacionalidades diferentes (ver Tabla 1), en el grupo de Vitoria-Gasteiz, en cambio, los alumnos son de la misma procedencia.

Las variables que caracterizan a los sujetos son más heterogéneas de lo que sería deseable para un estudio de este tipo, pero también eso es una consecuencia de las peculiaridades de los sujetos con los que trabajamos. En todo caso, tanto el español como el euskera son para estos niños dos lenguas nuevas.

	Vitoria-Gasteiz			Segura		
Alumnos	(Ag)	(Bg)	(Cg)	(Ds)	(Es)	(Fs)
Edad	10 años	11 años	12 años	9 años	10 años	11 años
Lengua familiar	Árabe	Árabe	Árabe	Portugués	Búlgaro	Árabe
Tiempo de escolarización en euskera	8 años	8 años	5 años	4 años	5 años	5 años

Tabla 1. *Datos de los sujetos*

## 2.2. El corpus

El corpus está compuesto por narraciones orales en euskera y en español. Se trata de dos cuentos adaptados de la tradición oral y titulados *Mattin Zaku*, el cuento en euskera, y *Centellita*, el cuento en español. Ambos cuentos tienen la estructura canónica de la narración (Adam 1992): situación inicial, complicación, reacciones o evaluación, desenlace y situación final.

Primeramente, un adulto, con un libro de imágenes, cuenta el cuento *Mattin Zaku* en euskera a un grupo de alumnos de forma que, a continuación, un niño vuelve a contar el cuento a uno de sus compañeros y al adulto. Así sucesivamente hasta que todos los alumnos han contado el cuento. Con los mismos niños, se repite la misma actividad en español con el cuento *Centellita*. Todas las narraciones se graban en vídeo y se transcriben posteriormente de acuerdo con las convenciones adoptadas para la investigación<sup>3</sup>. Así pues, cada sujeto, en sesiones diferentes, cuenta dos cuentos, uno en euskera y otro en español. Se recogen 12 narraciones, 6 en cada lengua.

## 2.3. Los elementos de análisis

Como se ha visto en algunas investigaciones realizadas con niños de entre 5 y 8 años (Quasthoff 1997, entre otros), según avanza la edad se

producen textos más largos y elaborados. Ese mismo fenómeno se ha constatado en una investigación longitudinal que analiza textos en euskera (L1) y en castellano (L2) producidos por los mismos niños en esas edades, (García-Azkoaga, Idiazabal, Larringan 2009; 2010). Igualmente, tal como señalan algunos trabajos (Berman y Slobin 1994; De Weck 1991; Almgren, Idiazabal y Manterola 2009, entre otros), según avanza la edad, los niños producen las narraciones de forma más autónoma. Se trata de un aspecto importante desde el punto de vista de la arquitectura textual (Bronckart 1996; 2004) y de la planificación del texto narrativo (cuento).

Por otro lado, los estudios longitudinales de García-Azkoaga, Idiazabal y Larringan (2010; 2015), que identifican el desarrollo de las habilidades pragmáticas propias de la narración oral de los mismos niños y niñas bilingües (vasco-español) entre los 5 y los 11 años, muestran que a los 8 años, y sobre todo a los 11, gracias al uso de organizadores espaciales y temporales más variados y organizados, los niños pasan de la simple enumeración de las acciones a la construcción de un esquema de acciones subordinadas (“cuando vinieron los vigilantes / dijo / ¡ala / ala / no puede ser! / y le llevaron a donde el rey /... / a la mañana siguiente ... al ver a Martín Zaku tan tranquilo / dijo / ¡no es posible!”<sup>4</sup>). También se constata para los 11 años un uso habitual de la tematización de circunstancias (“y cuando iba por el camino”) junto con la aparición de nuevas expresiones para indicar el tiempo como el encadenamiento de circunstancias temporales y espaciales (“y luego yendo por el camino a la mañana siguiente”). Según avanza la edad aumenta el empleo de adjetivos con valor argumentativo (“*zaldi basatiengana* –a donde los caballos salvajes–”; “voy a donde la bruja malvada”), y además, aparecen secuencias con comentarios, calificaciones y evaluaciones (“le dio la llama de fuego que se merecía”). Por lo que respecta a los verbos, hacen su aparición verbos experienciales y psicológicos (“ella se quedó sorprendida”) frente a los verbos de decir que son habituales en los niños más jóvenes.

Como hemos dicho más arriba, seguiremos el esquema de la arquitectura textual para analizar los elementos que consideramos más significativos para caracterizar la narración como género textual y dar cuenta de las capacidades comunicativas de los niños al producir una narración oral en vasco y en español. Consideramos interesante utilizar una metodología que ya ha mostrado su validez en el análisis de narraciones orales en bilingües de L1 o L2 euskera o español porque ello nos permite interpretar los resultados con mayor coherencia. Nos fijaremos en la longitud de los textos, en la estructura narrativa y episodios o bloques de contenido, en los organizadores espaciales y temporales, en la presentación de los personajes, en la cohesión verbal y, finalmente, en las modalizaciones. La dimensión gramatical de la lengua también está presente en los textos de forma

transversal, pero en este estudio nos vamos a fijar únicamente en el uso del ergativo, que es un aspecto particular del euskera<sup>5</sup> que no está presente en la gramática del español y que es fuente habitual de errores en los nuevos hablantes del vasco; por otro lado, es una marca gramatical que afecta a los niveles de la cohesión nominal y verbal del texto.

### 3. Resultados

Respecto a las coordenadas generales de los mundos discursivos que señala Bronckart (2004: 95), todos los textos producidos por estos sujetos muestran un anclaje espacio-temporal autónomo en relación con el acto de producción y pertenecen al tipo discursivo de la narración.

#### 3.1. Longitud y duración de los textos

Medimos la longitud de los textos contando el número de palabras de cada texto y el tiempo que cada sujeto necesita para contar el cuento. Estos datos nos ofrecen una información valiosa para conocer el grado de homogeneidad de las producciones en cuanto a su longitud. En las tablas 2 y 3 damos los datos de los promedios de longitud y duración de las producciones en vasco (Eu) y en español (Es) de cada sujeto.

Vitoria-Gasteiz								
	(Ag)		(Bg)		(Cg)		Media	
	Eu	Es	Eu	Es	Eu	Es	Eu	Es
Nº palabras	414	474	303	434	452	596	389,6	501,3
Duración	5'58 "	4'55 "	2'55 "	3'14 "	4'54 "	5'56 "	4'48 "	5'15 "

Tabla 2. *Longitud y duración de las narraciones en los alumnos de Vitoria-Gasteiz*

Segura								
	(Ds)		(Es)		(Fs)		Media	
	Eu	Es	Eu	Es	Eu	Es	Eu	Es
Nº palabras	415	534	362	469	377	434	388,6	479
Duración	5'18 "	5'51 "	4'49 "	4'33 "	4'22 "	3'58 "	4'48 "	4'47 "

Tabla 3. *Longitud y duración de las narraciones en los alumnos de Segura*

Curiosamente, el promedio de longitud y duración de las narraciones en euskera de los dos grupos (Vitoria-Gasteiz y Segura) son los mis-

mos y, además, se aproxima mucho a la media de 373 palabras constata-  
das para los textos en euskera (L1) de niños de 11 años en el estudio rea-  
lizado por García-Azkoaga, Idiazabal y Larringan (2010). Con respec-  
to a las narraciones en español, aunque son ligeramente más largas en  
tiempo y cantidad de palabras, puede deberse a las características pro-  
pias de la lengua, pues el euskera es una lengua aglutinante. En cualquier  
caso, observamos cierta homogeneidad en la producción respecto a la  
misma lengua en cada grupo.

### 3.2. Estructura narrativa y episodios o bloques de contenido

Los cuentos contados por los adultos se estructuran en torno a cinco episodios narrativos:

1. Situación inicial: anclaje temporal / espacial y personaje/s principal/es.
2. Desequilibrio: mención explícita a la situación de pobreza y partida / viaje.
3. Encuentro con el primer ayudante, encuentro con el segundo ayudante, encuentro con el tercer ayudante, encuentro/s con donante o intermediario principal para obtener lo que se busca, recurso al primer ayudante, recurso al segundo ayu-  
dante, recurso al tercer ayudante.
- 4 y 5. Fase final: consecución del objeto deseado. Retorno al hogar.

En todos los textos de los alumnos aparecen todos los episodios sin excepción, pero no todos se explicitan por medio de los mismos recursos lingüístico-discursivos. En general, no se puede decir que lo hagan mejor en una lengua que en la otra. Las explicitaciones menos precisas aparecen al principio y al final del texto en ambas lenguas y en ambos grupos.

- (1) *behin batean Mattin Zaku izeneko mutil bat bere amari / bere amari galdetu zion aber joan abal zen erregearen gaztelura oso pobreak zirelako*  
una vez un chico llamado Mattin Zaku a su madre / le pregun-  
tó a su madre a ver si podía ir a donde el rey porque eran muy  
pobres<sup>6</sup> (Ag)
- (2) y luego Zentellita fue a casa y en casa e ya e podi-podían estar  
se podían calentar e y poder / cocinar (Es)



### 3.3. Organizadores textuales

Los organizadores temporales y espaciales, estudiados entre otros por Akinci y Jisa (2001) y Vion y Colas (2005), son elementos clave para un adecuado desarrollo de la narración, pues ayudan a textualizar las referencias espacio-temporales en las que se apoyan las acciones de la narración y, como ya hemos comentado más arriba, contribuyen a construir un esquema narrativo más elaborado.

	Sujetos	Archiconectores		Organizadores temporales		Organizadores espacio-temporales		Doble organizador temporal (OT + OT)		Doble organizador espacio-temporal (OT + OE)	
		Eu	Es	Eu	Es	Eu	Es	Eu	Es	Eu	Es
Vitoria-Gasteiz	Ag	47	28	2	2	1	0	0	0	1	2
	Bg	20	14	1	3	3	1	0	1	0	0
	Cg	33	28	3	2	1	2	3	0	1	2
Segura	Ds	28	26	4	1	2	4	0	3	0	0
	Es	31	33	2	1	1	1	0	0	0	1
	Fs	20	19	3	2	2	2	1	0	0	0
Total		179	148	15	11	10	10	4	4	2	5
Promedio		29,8	24,6	2,5	1,8	1,6	1,6	0,6	0,6	0,3	0,8

Tabla 4. *Número total de organizadores espaciales y temporales en las dos lenguas*

Aunque predomina la utilización de los archiconectores en las dos lenguas (*y, eta*), también se utilizan organizadores temporales combinados y se constata la utilización de organizadores espaciales (OE) y temporales (OT). Es más irregular el uso de los dobles organizadores temporales (“y luego / a la mañana siguiente”; “*gero minutu batzutarra* –luego unos minutos más tarde”).

Por grupos, no hay diferencia significativa entre el euskera y el español. Las diferencias son sobre todo individuales. El dato más llamativo en este apartado es el del sujeto (A) que hace uso de los archiconectores en ambas lenguas, pero mucho más en el caso del euskera, donde la concatenación de acciones viene establecida mayormente por medio de la conjunción copulativa *eta* (*y*):

- (3) *Eta umeak esan zion gaztelura joango zela erregeari dirua eskatzera / eta esan zion umeak azeriari// nahi duzu joan nirekin? / eta esan zion baietz*

Y el niño le dijo que iría al castillo a pedir dinero al rey / y le dijo el niño al zorro // ¿quieres venir conmigo? / y le dijo que sí (Ag)

Además, se puede apreciar el uso de la conjunción *eta* (y) seguida por un *verba dicendi* como apoyo a la gestión de las voces de los personajes. En algunos estudios se ha visto que cuando se trata de la L1 el uso de archiconectores disminuye con la edad (Manterola, Almgrem e Idiazabal 2012) y a los once años es ya muy bajo (con un promedio de 4,6 para L1 euskera) (García-Azkoaga, Idiazabal y Larringan 2010). Por otro lado, hay que tener en cuenta que en los textos de algunos sujetos hay archiconectores que no funcionan realmente como conjunciones o meros conectores textuales, sino más bien como marcadores que ayudan a sostener y continuar el discurso como observamos con el uso repetido de *eta* (y) en este ejemplo del euskera:

- (4) *umeak esan zuen e ura ibaia ateratzeko eta eta / eta su guztia e pizteko*

el niño dijo e que salga el río y y / y que encienda todo el fuego (Ag)

- (5) Centellita empezó el camino y / y y en el camino... (Es)

### 3.4. Presentación de los personajes

La presentación de los personajes forma parte de la cohesión nominal del texto. La forma más habitual para ello en las narraciones es utilizando para los nuevos personajes una primera mención en forma de sintagma nominal indefinido (“se encontró con **un zorro**”), –introducción fuerte en terminología utilizada por De Weck (1991)–, aunque también es posible el uso del nombre propio (De Weck 1991; García-Azkoaga 2004), especialmente en los casos en los que la narración va precedida por un título que permite adelantar, de alguna manera, información sobre dicho personaje. En contraste con la introducción fuerte tendríamos la introducción débil de los personajes, realizada por medio de sintagmas nominales definidos menos adecuados para la primera mención del personaje ya introducido en la narración (“se encontró con **el zorro**”). Reflejamos el uso de ambos tipos de introducción en las tablas 5 y 6.

	Mattin Zaku		Erregea (rey)		Azeria (zorro)		Otsoa (lobo)		Ibaia (río)	
	Fuerte	Débil	Fuerte	Débil	Fuerte	Débil	Fuerte	Débil	Fuerte	Débil
Vitoria-Gasteiz	1	2	0	3	2	1	2	1	2	1
Segura	0	3	1	2	2	1	2	1	3	0

Tabla 5. *Forma de presentación de los personajes de los cuentos en euskera*

	Centellita		Bruja		Hada		Gnomo		Búho	
	Fuerte	Débil	Fuerte	Débil	Fuerte	Débil	Fuerte	Débil	Fuerte	Débil
Vitoria-Gasteiz	1	2	0	3	3	0	3	0	3	0
Segura	3	0	2	1	3	0	3	0	3	0

Tabla 6. *Forma de presentación de los personajes de los cuentos en español*

En el grupo de Vitoria-Gasteiz, en ambas lenguas el personaje principal (*Mattin Zaku*) se introduce en una ocasión en forma de SN indefinido (un niño) y, en dos ocasiones, por medio del nombre propio. En cambio, en el grupo de Segura, en todos los textos en euskera el personaje principal se introduce por medio del nombre propio, pero en los textos en español se utiliza un sintagma nominal indefinido para introducir el personaje (un hada).

Esta fluctuación se constata también en los sujetos de L1 euskera estudiados por García-Azkoaga, Idiazabal y Larringan (2009), donde se ve que con 8 años cuando se trata del personaje principal se utilizan en la misma proporción las introducciones débiles y las fuertes.

En el caso de los personajes antagonistas (rey y bruja), los datos señalan un uso diferente en cada grupo de sujetos. En Vitoria-Gasteiz, en ambas lenguas y en todos los textos, se introducen los personajes de forma débil mientras que en Segura no aparece esa regularidad.

En el caso de los personajes secundarios hemos visto que cuanto más predecibles son, su introducción se realiza de forma más adecuada, es decir, mediante una forma nominal indefinida. Esto es especialmente reseñable en el caso del español. Esa misma tendencia se ha apreciado también en sujetos que tienen L1 euskera y L1 español (García-Azkoaga, Idiazabal y Larringan 2009; Almgren, Beloki y Manterola 2008). No obstante, la distinción entre ambas formas de introducir los personajes no es siempre significativa por sí misma, ni está relacionada sistemáticamente con las habilidades textuales de los alumnos, al menos en la modalidad oral. Además, aun no siendo considerado canónico, se ha visto que usos de procedimientos cohesivos no esperados, como el

nombre propio en lugar de las formas indefinidas, son también posibles incluso en la modalidad escrita de textos narrativos (León 2009).

### 3.5. Cohesión verbal

La cohesión verbal asegura la articulación de las relaciones temporales de acuerdo con tres parámetros: el momento de producción o de enunciación, el momento de realización de la acción y el tiempo de referencia psicológica (Bronckart 2004:170). Todos ellos entran en juego en función de los recursos lingüísticos disponibles según el código de cada lengua. En los textos analizados, aunque hay algunas rupturas temporales, en general, los mundos discursivos pasado / presente se construyen de la manera esperada en vasco y en español: pasado (segmentos narrativos) *vs.* presente (segmentos dialogados). Encontramos alguna excepción para el mismo sujeto. El uso que hace Bg de los tiempos verbales difiere del uso canónico –o esperado– del contraste pasado / presente que hacen el resto de los sujetos. Veamos los ejemplos:

- (6) *gero berriro itzuli da eta e / esan du*  
luego ha vuelto y / ha dicho (Bg)
- (7) *\*berriro zalditegi-zalditegira eramán dute eta esan zion otsoari*  
lo han llevado otra vez a las caballerizas y le dijo al lobo (Bg)
- (8) y le dio la llama de fuego que se merecía la metió en la lamparita y volvió a casa / y ahora pueden calentarse y comer (Bg)

En el caso del euskera (ejemplos 6 y 7), el sujeto utiliza contrastes temporales ligados al uso de los *verba dicendi*. En el caso del español (ejemplo 8), el contraste temporal marca el paso a la situación final. Estos usos se acercan a estrategias narrativas habituales de adultos (León 2009).

Se aprecian bastantes diferencias individuales en el control de las formas verbales. Observamos que el sujeto Ds de L1 portuguesa presenta una capacidad mayor en el uso de formas verbales y oraciones subordinadas en español, tal vez debido a la proximidad entre ambas lenguas. En el resto de los sujetos, especialmente en los más jóvenes, en ambas lenguas se aprecian dificultades en la elección de la forma verbal adecuada en algunos casos de subordinación.

Las incorrecciones se concentran principalmente en un mismo texto y en español, cuando el sujeto, al no poder utilizar las formas de subjuntivo convenientes, no emplea adecuadamente el estilo indirecto. A modo de ilustración ponemos unos ejemplos:

- (9) le dijo la madre de Centellita / Centellita e / que vaya al bosque (Ag)
- (10) Centellita le dijo a la bruja que le que le de fuego pero la bruja le dijo que cuando quite todo toda la nieve (Ag)

En esa misma lengua, sin embargo, el sujeto Cg, que es el más mayor, usa sin problemas el estilo indirecto:

- (11) le dijo que cortase todos los troncos (Cg)

### 3.6. Modalizaciones

En este apartado, hemos seleccionado algunos elementos modalizadores como los comentarios que García-Azkoaga, Idiazabal y Larringan (2009; 2015) apuntan como indicadores del desarrollo de las capacidades narrativas porque expanden los enunciados introduciendo valoraciones psicológicas y emocionales:

- (12) y le dio la llama de fuego **que se merecía** la metió en la lamparita y volvió a casa (Bg)
- (13) la bruja **se quedó sorprendida** y le: / y le dio **un poco** / de: / fuego y se venió<sup>7</sup> la Centellita se venió a la casa (Fs)
- (14) *erregeak esantzion bale nabi duzuna emango dizut ze bebar duzu? dirua betezazu zaku hau diruz / eta horixe nabi dut*  
el rey le dijo vale te daré **lo que quieras** qué **necesitas?** dinero **llena este saco de dinero** / y **eso es lo que quiero** (Fs)

Este tipo de modalizaciones está presente en ambos grupos y en ambas lenguas, lo cual, desde nuestro punto de vista, es señal de mayor riqueza de recursos expresivos y de apropiación de las características pragmáticas del género textual. Además, tal como señala Shiro (2003), una de las diferencias más notables desde el punto de vista evolutivo, reside en el uso de las expresiones evaluativas. Identificamos, por un lado, los siguientes tipos de comentario: a) sobre las acciones (“*ibai batekin topo egin zuen eta ezin zuen zeharkatu* –se encontró con un río y no lo podía cruzar–”); b) sobre el segundo plano (“*zuhaitz baten ondoan* –al lado de un árbol–”); c) sobre los protagonistas (“*bere amona oso pozik jarri zen* –su abuela se puso muy contenta–”). Por otro lado, tendremos en cuenta la introducción de otras voces, de frases hechas y de generalizaciones (“*dirua nabi dut / bai gustura joango naiz!* –quiero

dinero / ¡iré a gusto!–”; “ta esan zion alperrei dirua ez! –y le dijo ¡nada de dinero a los vagos!–”). Observamos la distribución en la Tabla 7:

	Vitoria-Gasteiz						Segura					
	Ag		Bg		Cg		Ds		Es		Fs	
	Eu	Es	Eu	Es	Eu	Es	Eu	Es	Eu	Es	Eu	Es
Comentarios sobre las acciones	3	3	5	5	2	5	5	7	4	6	5	2
Comentarios sobre el segundo plano	0	2	3	3	2	5	2	2	2	2	3	1
Comentarios sobre los protagonistas	2	2	2	4	6	5	2	2	2	2	3	3
Introducción de otras voces, frases hechas, generalizaciones...	0	1	1	2	2	1	3	3	4	2	3	2

Tabla 7. Cantidad de modalizaciones en cada texto

Si atendemos a la cantidad de modalizaciones, tenemos que en el grupo de Vitoria-Gasteiz aparecen en total 28 modalizaciones en euskera y 39 en español. Por su parte, en el grupo de Segura, aparecen 38 en euskera y 34 en español. Por lo tanto, en este último grupo, el número de modalizaciones en ambas lenguas es prácticamente el mismo.

Algunas de las modalizaciones utilizadas difieren en su gradación a la hora de expresar la cantidad (“*diru guztia* –todo el dinero–”; “*zakua bete diru* –un saco lleno de dinero–”) y, a veces, en la corrección de la forma gramatical (“*diru osoa* –el dinero entero–”). Vemos que, para la lengua vasca, el uso más adecuado y correcto de las formas modalizadoras está en estrecha relación con la zona o el contexto sociolingüístico local, pues las formas más correctas aparecen en el grupo de Segura (localidad vasco-parlante o zona de cuarto tipo) y las menos correctas, en el grupo de Vitoria-Gasteiz (localidad castellano-parlante de la segunda zona sociolingüística). Si comparamos la realización del episodio de la reparación en euskera en los dos grupos, constatamos estas diferencias:

– Vitoria-Gasteiz:

- (15) *e gero itzuli da erregearengana eta esan zion erregeak / zer nahi duzu? / esan zion Mattin Zaku dirua nahi dut! / esan zion erregeak e hartu gazteluan dagoen diru osoa*

luego ha vuelto a donde el rey y el rey le dijo / ¿qué quieres? / le dijo Mattin Zaku **¡quiero dinero!** / le dijo el rey e **coge entero** el dinero que hay en el castillo (Bg)

– Segura:

- (16) *eta esa- eta erregek galdetu zion zer nahi duzu? / dirua nahi dut! eta erregek esan zuen zenbat diru nahi duzu? zakua berbete diru / eta gero eman zion*  
y dijo y el rey le preguntó ¿qué quieres? / **¡quiero dinero!** y el rey dijo ¿cuánto dinero quieres? **el saco lleno de dinero** / y luego se lo dió (Fs)

En el episodio de la reparación en español en los dos grupos hay modalizaciones, aunque son algo más abundantes y precisas en el caso de Vitoria-Gasteiz. Veamos estos ejemplos:

– Vitoria-Gasteiz:

- (17) y le dió la llama de fuego **que se merecía** la metió en la lamparita y volvió a casa (Bg)
- (18) la bruja **cumplió su deber** y le dio **un poco** de / de llama / y se fue / Centellita **se fue a casa contenta** (Cg)

– Segura:

- (19) la bruja **se quedó sorprendida** y le: / y le dio **un poco** / de: / fuego y se veníó (vino) la Centellita se veníó a la casa (Fs)
- (20) y ella **se quedó son-sonprendida** y le y le dijo **vale** toma esta llama / y luego Centellita fue a casa (Es)

### 3.7. El uso del ergativo

El caso del ergativo es una dificultad muy presente en el aprendizaje de la lengua vasca como lengua segunda. Algunos estudios muestran que todavía a los ocho años los niños bilingües (vasco-español) de L2 euskera cometen más errores que los de L1 (Ezeizabarrena 2012). Para ver si también nuestros sujetos muestran esa tendencia, analizamos cuantitativamente la aparición del ergativo. En la Tabla 8, mostramos tanto los usos correctos como los incorrectos teniendo en cuenta, además, que las incorrecciones pueden deberse a una utilización del ergativo tanto por exceso como por defecto.

Grupo	Sujeto	Edad	USO INCORRECTO				USO CORRECTO	
			Por exceso		Por defecto		Singular	Plural
			Sing.	Pl.	Sing.	Pl.		
Vitoria-Gasteiz	A g	10 años	1	0	4	3	18	0
	B g	11 años	0	0	3	0	9	0
	C g	12 años	2	0	1	0	13	0
Segura	D s	9 años	0	0	4	0	7	0
	E s	10 años	0	0	0	0	6	0
	F s	11 años	0	0	0	0	9	1

Tabla 8. *Distribución del uso del ergativo*

Al reparar en los datos cuantitativos, lo primero que llama la atención es la escasez de formas de ergativo plural. Eso es debido a que normalmente los sujetos que se tematizan en estas narraciones son singulares. Por lo demás, el contexto sociolingüístico local parece influir de manera importante, no solamente respecto al uso correcto / incorrecto del ergativo, pues observamos que cuantitativamente el ergativo se usa menos en el grupo de Segura.

A partir del análisis del corpus hay un par de observaciones a realizar. Por un lado, a la vista de los casos de A y D, que son los más jóvenes de cada grupo y los que más incorrecciones muestran, la edad parece un factor importante en los dos contextos. El uso del ergativo, aun siendo correcto en general, puede fluctuar en el mismo sujeto como en el siguiente ejemplo (entre paréntesis, marcamos la elipsis y el ergativo realizado incorrectamente por defecto):

(21) (Ø) *basoan zebarkatzen / e zuhaitz baten ondoan azeria / azeri batekin topo egin zuen / ta azeriak galdetu zion nora zoaz / eta Mattin Zaku(k) erantzun zion/ gatzelura / nirekin etorri nahi duzu / azeriak erantzun zion bai* (Bg)

(22) (Ø) *cruzando el bosque / e al lado de un árbol / se encontró con un zorro / y el zorro le preguntó ¿a dónde vas? / y Mattin Zaku le respondió / al castillo / ¿quieres venir conmigo? / el zorro le respondió sí* (Bg)

Por otro lado, en el grupo de Vitoria-Gasteiz, hay mayor uso incorrecto del ergativo, achacable, probablemente, al contexto sociolingüístico local; pero el análisis textual también nos indica que cuanto más se actualiza el sujeto temático aumenta la necesidad de utilizar el ergativo y, por lo tanto, la probabilidad de cometer errores.



## 4. Discusión

Todos los textos analizados presentan elementos consolidados del texto narrativo. Para las dos lenguas y para los dos contextos sociolingüísticos, los niños inmigrantes de ambas poblaciones realizan narraciones bien estructuradas, de longitud similar en cada una de las lenguas y con estrategias discursivas ricas y variadas en las dos lenguas, similares a las que utilizan los niños autóctonos de L1 o L2 euskera o español de las mismas edades (García-Azkoaga, Idiazabal y Larringan 2009; 2010; 2015), aunque utilizando un poco más de tiempo para producirlas.

En lo que se refiere a los organizadores textuales, las diferencias entre los resultados del vasco y del español no son muy grandes. El dato más destacable es la frecuencia con la que recurren a los archiconectores (como hemos visto, especialmente en uno de los sujetos), pero teniendo en cuenta que también utilizan otros organizadores, el dato nos hace pensar que se trata de un uso ligado al proceso de aprendizaje, durante el cual los archiconectores (especialmente *y*), acompañados de *verba dicendi*, ayudan a que no se trunque el discurso.

Respecto a la introducción de nuevos personajes, las diferencias que pudieran aparecer entre euskera y español no deben ser interpretadas solo en términos de capacidad lingüística en una u otra lengua. Nos parece que a la hora de valorar ciertos usos de elementos cohesivos canónicos habría que tener en cuenta diversos factores o estrategias discursivas, tales como el uso del nombre propio, los recursos metadiscursivos, elementos supra-segmentales (entonación, pausa...), etc., que pueden reforzar las introducciones aparentemente débiles, o las condiciones que permiten la aparición de una anáfora asociativa del tipo ‘castillo→rey’ o ‘bosque→lobo’. Hay un factor de predictibilidad resultante del conocimiento compartido: topos narrativos interpretados como más conocidos pueden conllevar introducciones débiles de personajes. En general, se constata que cuanto más desconocida es la relación actante-acción, más probabilidad hay de introducción fuerte.

En el plano de la cohesión verbal, esta se construye de acuerdo con las coordenadas del narrar. Las rupturas temporales y el uso inadecuado de las formas verbales se concentran principalmente en un sujeto y en ambas lenguas. Aunque en los sujetos más jóvenes y también en ambas lenguas se aprecian algunas formas verbales inadecuadas en el caso del subjuntivo, creemos que no se puede interpretar como un error de uso, sino como un paso intermedio en el aprendizaje de construcciones de formas de estilo indirecto que requieren el uso del modo subjuntivo y de la subordinación, dificultad que, por otro lado, es muy característica en el aprendizaje de español como L2 y de ELE.

En cuanto a la modalización, se aprecian incorrecciones gramaticales relacionadas con formas adverbiales que se usan para expresar gradación (\*“el dinero entero” por “todo el dinero”), sensiblemente mayores en lo que se refiere al euskera. Los datos parecen apuntar hacia la importancia que tiene la lengua predominante en el contexto sociolingüístico en el desarrollo de las habilidades discursivas relacionadas con la modalización. Se trata de un dato importante si tenemos en cuenta que los matices que introducen las modalizaciones están muy relacionados con los aspectos pragmáticos de los géneros textuales y con las características discursivas de las prácticas sociales del lenguaje.

Respecto al rasgo gramatical del ergativo, se nota la influencia del contexto sociolingüístico local. En todo caso, para los 11 años, en un contexto sociolingüístico favorable al euskera (grupo de Segura), no se constata ningún error. Por otro lado, teniendo en cuenta que el uso del ergativo está estrechamente relacionado con la aparición del sujeto temático, consideramos que trabajar este aspecto articulándolo con la cohesión nominal puede contribuir a integrar los aspectos gramaticales en el texto de forma más significativa.

En todos los puntos tratados, la edad y los años de exposición a cualquiera de las lenguas parecen ser un factor importante en el desarrollo de las capacidades verbales y gramaticales.

## 5. Conclusión

Según los datos analizados, podemos decir que los niños inmigrantes escolarizados en euskera son capaces de producir narraciones orales en euskera y en español sin grandes dificultades y con similares características a las producidas por niños de L1 euskera y L1 español escolarizados en euskera. Por lo tanto, el modelo de inmersión lingüística en la lengua minorizada (euskera) ni impide ni perjudica el aprendizaje de la lengua mayoritaria (español). Es más, proporciona a los alumnos extranjeros la oportunidad de aprender sin problemas dos lenguas nuevas y entre ellas una lengua minorizada como el euskera, que de otra manera tendrían pocas probabilidades de aprender fuera de la escuela. Hay que añadir también que ese aprendizaje se realiza independientemente del entorno sociolingüístico de la población en la que se sitúa la escuela.

El contexto sociolingüístico parece influir principalmente en el uso del ergativo y en el de las modalizaciones, pues el ergativo se utiliza mejor en el grupo de Segura (contexto vasco-parlante, cuarta zona sociolingüística). En lo que respecta al uso de las modalizaciones, en las narraciones en español, son más adecuadas en el grupo de Vitoria-

Gasteiz (segunda zona sociolingüística) y, en las narraciones en vasco, en el grupo de Segura.

Nuestro análisis, a pesar de sus limitaciones, nos ha permitido estudiar empíricamente las capacidades adquiridas por los niños inmigrantes y ver que, aun partiendo de condiciones diferentes, todos ellos son capaces de adquirir las habilidades lingüísticas y discursivas necesarias para producir un género textual como la narración en las dos lenguas oficiales de la CAV. Pensamos que este análisis preliminar es pertinente y novedoso, en primer lugar, porque no existen análisis discursivo-textuales tan exhaustivos sobre las producciones textuales de alumnos inmigrantes, más específicamente, narraciones orales, y, en segundo lugar, porque si bien esta metodología ha sido utilizada con eficacia para el estudio del bilingüismo euskera (L1 o L2)-español (L1 o L2), apenas existen estudios empíricos de este tipo que aborden la diversidad lingüística debida a la inmigración. El análisis nos muestra la complejidad y las dificultades que conlleva la evaluación objetiva de las capacidades verbales que los niños inmigrantes adquieren a lo largo de la escolarización y contribuye a diseñar mejores dispositivos de análisis y de observación de estas situaciones, así como mejores dispositivos para la plena participación de estos escolares en las actividades de aprendizaje de la escuela.

Sobre todo, la enseñanza que sacamos es que todos los niños son capaces de aprender lenguas nuevas, incluso de uso minoritario, cuando la escuela proporciona las condiciones favorables para ello. En este sentido, la escuela debe ayudar a superar algunos prejuicios para que tanto las instituciones competentes como los padres de esos nuevos alumnos consideren eficaz el programa de inmersión en euskera. En definitiva, hemos de subrayar el valor mediador que tiene la escuela en la incorporación de estos escolares a su nuevo contexto social, el valor del modelo de inmersión lingüística en euskera y el valor didáctico de la narración como objeto de aprendizaje de la lengua.

Leire Díaz de Gereñu  
Facultad de Letras  
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)  
01006 – Vitoria-Gasteiz – España  
leire.diaz@ehu.eus

Inés M<sup>a</sup> García-Azkoaga  
Facultad de Educación y Deporte  
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)  
01007 – Vitoria-Gasteiz – España  
ines.garciaazkoaga@ehu.eus

Recepción: 14/11/2015; Aceptación: 29/03/2016

## Notas

<sup>1</sup> Este trabajo se ha realizado gracias a proyectos de investigación financiados por el Gobierno vasco (IT676-13) y Gobierno español (FFI2012-37884-C03-01).

- <sup>2</sup> Nuestro más sincero agradecimiento a esas escuelas por su buena disposición y por su colaboración.
- <sup>3</sup> Criterios de transcripción utilizados por el grupo de investigación *Hizkuntzaren Jabekuntza eta Erabilera (Adquisición y uso del lenguaje)* de la Universidad del País Vasco en investigaciones de corpus orales.
- <sup>4</sup> Los ejemplos que proporcionamos para ilustrar esos fenómenos están extraídos de las narraciones orales de los niños inmigrantes del presente trabajo.
- <sup>5</sup> El euskera es una lengua que marca el sujeto de las oraciones transitivas para diferenciarlo del objeto.
- <sup>6</sup> Ofrecemos una traducción en español de la versión en euskera lo más aproximada posible. Hay que tener en cuenta, además, que los errores que pueda haber en una lengua no son siempre trasladables a la otra ni significa que tengan que ser los mismos en ambas lenguas.
- <sup>7</sup> *Venió* en vez de *vinó*, error habitual en este verbo irregular durante el proceso de aprendizaje del español.

## Referencias bibliográficas

- Adam, Jean-Michel. 1992. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Akinci, Mehmet-Ali y Harriet Jisa. 2001. "Développement de la narration en langue faible et forte: le cas des connecteurs". *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*. Disponible en <<http://aile.revues.org/document1431.html>>. [Consultado en septiembre de 2013].
- Almgren, Margareta, Itziar Idiazabal e Ibon Manterola. 2009. "Euskeraren ikaskuntza H1 eta H2 gisa 5 eta 8 urte bitartean". *Euskera*, 54:2-1. 683-721.
- Almgren, Margareta, Leire Beloki e Ibon Manterola. 2008. "The acquisition of narrative skills in Spanish L1 and L2 speakers." En *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistic Symposium*, Joyce Bruhn de Gavarito y Elena Valenzuela (eds.), 146-156. Somerville: Cascadilla, Proceedings Project.
- Berman, Ruth A. y Dan I. Slobin. 1994. *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Bronckart, Jean-Paul. 1996. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux and Niestlé. [Traducción al español: *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 2004].
- Clúster de Sociolingüística. 2013. *Proyecto Arrue. Evaluación diagnóstica 2011: datos sobre el uso lingüístico del alumnado (Alumnado de 4º EP y 2º ESO [CAV]); informe de los principales resultados*. Disponible en <<http://www.soziolinguistika.org/es/arrue/2011txostena>>. [Consultado el 10 de julio de 2014].
- Cummins, James. 2005. "La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe." En *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*, David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra (eds.), 113-132. Barcelona: Horsori.
- De Weck, Geneviève. 1991. *La cohésion dans les textes d'enfants*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Ezeizabarrena, M<sup>a</sup> José. 2012. "The inconsistent ergative marking in early Basque: L1 vs child L2". *Lingua*, 122:3. 303-317.
- García-Azkoaga, Inés M<sup>a</sup> e Itziar Idiazabal. 2003. "La cohesión nominal dans les narrations d'écoliers bilingües basque-espagnols". *Lidil*, 27. 75-87.
- García-Azkoaga, Inés M<sup>a</sup>. 2004. *Kohesio anaforikoa hiru testu generotan. Adinaren araberako azterketa*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- García-Azkoaga, Inés M<sup>a</sup>, Itziar Idiazabal y Luis M<sup>a</sup> Larringan. 2009. "Contar el mismo cuento a los 5 y a los 8 años. Una explicación desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo". *Revista de Estudios/Lingüísticos Linguistic Studies*, 3. 211-226.

- García-Azkoaga, Inés M<sup>a</sup>, Itziar Idiazabal y Luis M<sup>a</sup> Larringan. 2010. "Desarrollo de destrezas narrativas en euskera L1 a lo largo de la enseñanza primaria". *6th International Conference on Language Acquisition / VI Congreso AEAL*, Barcelona 2010.
- García-Azkoaga, Inés M<sup>a</sup>, Itziar Idiazabal y Luis M<sup>a</sup> Larringan. 2015. "Narratze-trebetasunen garapena. Ipuin bera eta ume bera hiru adin ezberdinetan." En *Eridenen du zerzaz kontenta. Sailkideen omenaldia Henrike Knörr irakasleari (1947-2008)*, Ricardo Gómez y María José Ezeizabarrena (eds.), 227-244. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV/EHU.
- Idiazabal, Itziar y Luis M<sup>a</sup> Larringan. 1997. "Transfert de maîtrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue Basque-espagnol". *A.I.L.E. (Acquisition et Interaction en Langues Etrangères)*, 10. 107-126.
- Labov, William y Joshua Waletzky. 1967. "Narrative analysis". En *Essays on the Verbal and Visual Arts*, J. Helm (ed.), 12-44. Seattle: University of Washington Press.
- León, Élica. 2009. "Hacia una caracterización del componente experiencial en el discurso narrativo dirigido a niños". *Letras*, 51:78. 275-307.
- Manterola, Ibon, Margareta Almgren e Itziar Idiazabal. 2012. "El aprendizaje del euskera en niños de origen inmigrante: influencia de la escuela y del entorno". En *Esquisses pour une école plurilingue: contextualiser nos réflexions sociodidactiques*, Marine Totozani, Sandra Tomc, Marielle Rispail y Céline Jeannot (eds.), 199-217. Paris: L'Harmattan.
- Manterola, Ibon. 2012. *Euskerazko murgilketa haur hezkuntzan: euskera-gaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen analisi diskurtsiboa eta didaktikoa*. Tesis Doctoral inédita. Disponible en <<http://hdl.handle.net/10810/8260>>.
- Manterola, Ibon, Margareta Almgren e Itziar Idiazabal. 2012. "L'usage de connecteurs dans les contes oraux en L1 et L2 chez des enfants bilingues basque-espagnols". En *Recits d'enfants: Développement, genre, contexte*, Régine Delamotte-Legrand y Mehmet-Ali Akinçi (eds.), 329-352. Rouen: Presses Universitaires de Rouen et de l' Havre.
- Martínez de Luna, Iñaki. 2007. "Euskeraren kale-erabilera Araban: 1989-2006". *Bat Soziolinguistika Aldizkaria*, 64. 61-71.
- Quasthoff, Uta M. 1997. "An Interactive Approach to Narrative Development". En *Narrative Development: Six Approaches*, Michael Bamberg (ed.), 51-83. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Shiro, Marta. 2003. "Genre and evaluation in narrative development". *Journal of Child Language*, 30. 165-195.
- Vila, Ignasi, Ángel Huget y José Luis Navarro. 2005. "Ethnic origin, time of residence and knowledge of the school language". Comunicación invitada al Simposio "Bilingualism in children exposed to Spanish and another language in Spain". *XIIth European Conference on Developmental Psychology*. La Laguna.
- Vion, Monique y Annie Colas. 2005. "On the use of the connective 'and' in oral narration: a study of French-speaking elementary school children". *Journal of Child Language*, 31. 399-419.