



HARKAITZ ZUBIRI
EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

IMMIGRAZIOAREN BERRI ONAK EUSKARARENTZAT

Ikastetxe horretan ikasleen % 90 baino gehiago etorkina da. Ekonomikoki, baldintza kaskarretan bizi dira. La Florida auzoan asko dira 35 eta 40 metro koadro artean dituzten etxebizitzak, eta jendez gainezka daude. Ohikoa da argindarra sare orokorretik hartzea, etxebizitzatik kable bat luzatuz, araudiaren kontra, ordaindu behar ez izateko, askok alokairua ordaintzen ez duten bezala. Ez zaie iristen. Bartzelonaren hegoaldean dago, Hospitalet de Llobregat udalerrian. Ikastetxeak Joaquim Ruyra du izena. Umeak hiru urterekin has daitezke bertan, eta hamabi urtera arte ikasi, Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza osoa, baina ez da arruntena. Autobus-ikastetxea dela esaten dute, ume asko sartu eta atera egiten direlako ikasturtean zehar, hainbeste, ezen ikasturtearen hasieran ateratzen dituzten gelako argazkiak eta amaierakoak oso desberdinak diren.

Aurreiritzietatik abiatzen denak pentsatuko du ikastetxe horretan emaitza txarrak izango dituztela, giro liskartsua, absentismoa, familiekiko harreman gatazkatsua. Zorionez, Joaquim Ruyra ikastetxean, aurreiritziak horixe besterik ez dira, aurreiritzi. Eskola horrek urteak daramatza sekulako emaitza akademiko onak lortzen: Kataluniako batez bestekoaren gainetik beti, eta tarteka Kataluniako eliteko eskolen emaitzen gainetik. Hizkuntzen arloan ere ondo dabilta: familietan inork ez daki katalana, baina ikasleak Kataluniako batez bestekoaren gainetik dabilta emaitza akademikoetan.

Ez dago mirakulurik. Irizpide egokien eta lan onaren emaitza da. Baina onena ez da hori. Oraindik gutxi dira, baina onena da gero eta ikastetxe gehiago doazela bide horretatik.

ESKOLAK IZAN AL DAITEZKE ERALDATZAILEAK?

Coleman txostenaren itzala oso luzea da. Aukera berdintasuna ikertzea zen bere helburua. Ikasleen jatorri etnikoa, erlijioa eta nazionalitatea hartu zituen kontuan. Lagin zabala zuen: 645.000 ikasle eta 40.000 ikastetxe. Baina analisisa egiterakoan, akats handia egin zuen (Flecha; Buslón 2016): testuinguru sozio-ekonomikoa eta familien igurikpenak aintzat hartu zituenean, korrelazio soila zena harreman kausala balitz bezala ulertu zuen. Ondorioztatu zuen eskolek ez dutela eraldaketa sustatzeko ahalmenik eta, beraz, ikasle bakoitzaren lorpen akademikoak bere jatorri sozio-kulturalaren arabera izan ohi direla. Antzeko ideiak zabaldu zituzten Pierre Bourdieu-k eta Jean Claude Passeron-ek (1970) eta Samuel Bowles-ek eta Herbert Gintis-ek (1976), besteak beste. Erreproduzioaren teoria zen hura.

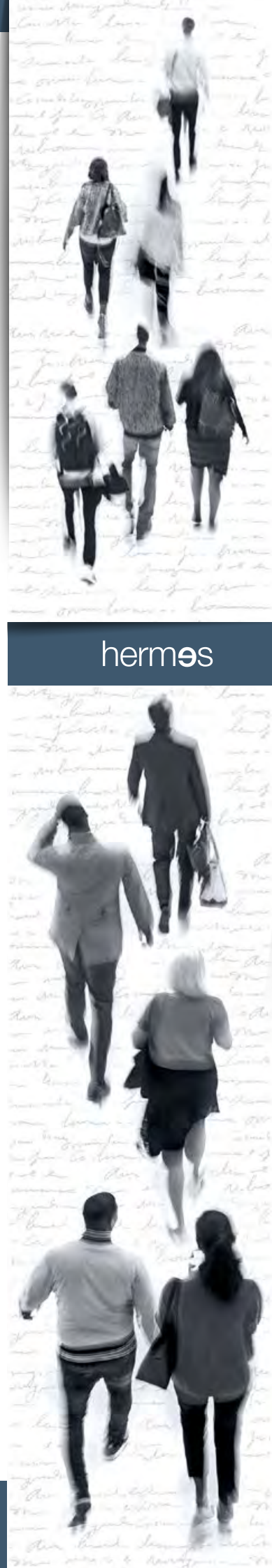
Coleman txostenaren ondorioak okerrak zirela argi utzi zuten 1973an, Harvard Educational Review aldizkari itzaltsuan. *Black Response* deitu zioten artikulu ezagunenari (Edmonds et al. 1973). Udaberriko ale horretan bertan, Lester Thurow-ek (1973) azaldu zuen hezkuntza arloko ekintza eraginkorrak gai zirela desberdinkeriarri aurre egiteko. Ez zen teoria bakarrik. Esate baterako, hamar urte lehenago, 1963an, hezkuntza zientzien arloan inoizko egile aipatuena den Paulo Freirek praktikan erakutsi zuen zenbaterainoko ahalmena izan dezakeen hezkuntzak: 45 egun behar izan zituen alfabetatugabeak ziren 300 langile xume (nekazaritza eremukoak, garbitzaileak, zerbitzariak, artisauak, arotzak...) alfabetatzeko. Harrezkero, adibide eredugarriak ez zaizkigu falta.

Stanford Unibertsitateko Linda Darling-Hammond ikertzaile ezagunak eta bere lankideek (Darling-Hammond et al. 2016) sustatu eta ikertu zuten AEBetako San Frantziskoko badian dagoen East Palo Alto Academy Bigarren Hezkuntzako ikastetxearen bilakaera. Emaizta akademiko txarrak zirela eta, itxi egin zuten institutua 1976an, eta ikasleak egunero autobusez eraman zituzten alboko udalerriko ikastetxeetara. Erabateko porrota izan zen. Ikasleek emaitza akademiko kaskarrak lortzen jarraitu zuten. East Palo Alto udalerrir txiroa da, eta indarkeriak markatu du urte luzez: AEBetan *hiletaren hiriburua* deitu zioten 1992an, 30.000 biztanleko udalerrir horretan 39 erailketa izan zirenean. Alboko udalerrria, Palo Alto, aldiz, diruduna da. Silicon Valley-ren bihotza dela esaten dute. Google eta Facebook Palo Alto sortu zituzten, eta gaur egun Apple, Hewlett Packard, eta Tesla, besteak beste, bertan daude. Baina ikasle horiek Palo Altoko ikastetxeetara bidali zituztenean, ikastetxe horiek ordura arteko ereduak garatzen jarraitu zuten, eta, ondorioz, ekimenak ez zuten arrakasta izan.

Institutua berriro irekitzea izan zen konponbidea, baina guztiz eraberritutako oinarriak erabiliz. Eskola eraldatu zuten. Testuinguru soziokulturala, berriz, ez zen aldatu. Familien % 84rentzat, ingelesa ez zen lehen hizkuntza, familien % 64tan, inork ez zituen Bigarren Hezkuntzako ikasketak bukatu, eta familien % 90etan, unibertsitateko ikasketak zituen inor ez zegoen. Lehen, 1976an itxi zutenean, ikasleen herenak bakarrik lortzen zuten ikasketak denbora egokian bukatzea. Berriro ireki zutenetik, ikasleen % 92 graduatzen da nori dagokion denboran, eta ikasleen % 90 onartzen dituzte unibertsitatean.

Ikerketek ez dute zalantzarako tarterik uzten, nola eskala txikiko ikerketek, hala eskala handikoek. Stanford Unibertsitateko Sean Reardon-ek (2017), adibidez, AEBetako 45 milioi ikasleren 300 milioi test aztertu zituen, hizkuntzari zegozkion emaitzak tartean, eta ondorioztatu zuen garrantzitsuena ez zela jatorri soziokulturala. Izan ere, jatorri soziokultural berdineko ikasleek emaitza oso desberdinak lortzen zituzten: eskola barruti batzuetan, 5 urtetan egiten zutena egiteko, beste eskola-barruti batzuek 6 urte behar izaten zituzten.

Zein da eraginkortasunaren gakoa?



hermes



hermes



INPAKTU SOZIALARI BURUZKO EBIDENTZIAK

Raquel Garcíak eta Miquel Charneckok, Hospitalet de Llobregat-eko Joaquim Ruyra ikastetxeko zuzendariak eta ikasketaburuak, etengabe azaltzen dute beren ikastetxean ez dagoela mirakulurik. Gakoa, ikerketa zientifikoa aintzat hartzea dela, ebidentzia zientifikoek erakusten digutenaren bidetik jotzea. Bizitzaren hainbat arlotan, ez dugu zalantzarik izaten: ezinbestekoa iruditzen zaigu ebidentzia zientifikoetan oinarritzea. Hezkuntzan, ordea, ebidentzia zientifikoak kontuan hartzea ez da beti hain ohikoa. Ebidentzia zientifikoa zer den eta zer ez bereiztea ere kostatzen zaigu maiz. Baina ebidentzia zientifikoak erabiltzearen alde egiten dugunean ere, ez digute ebidentzia guztiek berdin balio.

Ebidentzia zientifikoak, oro har, oso interesgarriak dira, baina are argigarriagoak dira inpaktu sozialari buruzko ebidentzia zientifikoak. Azken horiek azaltzen dute nondik jo daitekeen gure ekimenen bidez eragiteko ahalmena izan dezagun.

The Lancet aldizkarian, 2020ko otsailean argitaratu zituzten 2019ko koronabirus berria zeukaten gaixoei buruzko datuak (Huang et al. 2020). Baliagarriak izan dira gaixoen ezaugarriak zeintzuk diren ikusteko eta, beraz, eskertzen da haien berri izatea, baina datu horiek ez dute argibiderik ematen konponbideei buruz. Gaixotasunari aurre egiteko ebidentzia eraginkorrek laguntzen dute langintza horretan: esate baterako, 2019ko abenduan argitaratu zuten txertoa ekoizten lagundu dezakeen ikerketa bat (Kato et al. 2019) eta 2020ko urtarrilean azaldu zuten zenbait botikak zuten eragina (Sheahan et al. 2020). Azken horiek inpaktuari buruzko ebidentziak dira.

Demagun ikerketa batek ondorioztatzen duela maila sozioekonomiko apalenean dauden ikasleek 5 aldiz aukera handiagoa dutela ikaskuntza maila oinarrizkoenetan egoteko, maila altuagoa duten ikasleekin alderatuta. Diagnostikoaren ikuspegitik izango litzateke baliagarria, baina ez liguke argibiderik emango abiarazi beharko genituzkeen ekimenei buruz.

Euskarari dagokionez, ikerketak garbi utzi digu eskolak ekarpen erabakigarria egiten diola euskararen ikaskuntzari (Soziolinguistika Klusterra 2018). Baina,aldi berean, datuek erakusten digute oraindik ikasle askoren ezagutza oso apala dela (ISEI-IVEI Eusko Jaurlaritza 2018): D ereduari dago ikasleen % 73,6 LH4n eta ikasleen % 66,5 DBH2n, baina LH4ko ikasleen % 8,47 eta DBH2ko ikasleen %10,87 ez da hasierako mailara iristen, eta, era berean, hasierako maila ikasleen % 62,6k bakarrik gaintzen du LH4n, eta ikasleen % 54,4k DBH2n. Hasierako mailan dagoen ikasleak "komunikazio-gaitasun mugatua du eta nolabaiteko zailtasunak ditu euskarazko testuak ulertzeko. Gai da ipuinetan, albiste laburretan, liburuxketan eta antzeko gertuko ahozko eta idatzizko testuetan datuak identifikatzeko. Era berean, testu laburretan eta argietan zentzu orokorra eta ideia nagusiak identifikatzen ditu" (ISEI-IVEI Eusko Jaurlaritza 2018, 25).

ZER DA HIZKUNTZA BAT IKASTEA?

Ikasi nahi den hizkuntzan izaten diren interakzioak dira gakoa. Horixe erakutsi du berriaz bigarren hizkuntzen ikaskuntza aztertzen duen ikerketak: zenbat eta interakzio gehiago, hobeto (Mackey; Gass 2015; Mackey; Goo 2017; Keck et al. 2006). Adostasun zabala dago interakzioaren garrantziaren inguruan (Loewen; Sato 2018), eta, beraz, interakzioak nola sustatu identifikatzea da helburu nagusia (Mackey; Abbuhl; Gass 2012).

Hizkuntzak ikastea ez da bakarrik erronka kognitiboa. Batez ere, prozesu soziala da. Tresna bat (hizkuntza) erabiltzen ikastea da, baina ez tresna erabiltzen jakiteko gogo soilagatik. Helburua da testuinguru sozialean hobeto moldatzen lagunduko digun tresna bat erabiltzen ikastea (Van Lier 2000). Ekintzara bideratutako ikuspegi hori sustatzen du, besteak beste, Hizkuntzen Europako Erreferentzia Marko Bateratuak (Europako Batzordea 2001), zeinak ulertzen duen hizkuntza ekintza sozialerako tresna dela.

Ez da barrutik ateratzen den gertakari indibiduala. Aitzitik, ikaskuntza lehenik interakzio sozialetan gertatzen da, eta gero, interakzio horiei esker, norbanakoak interakzioetan erabili duena barneratu egin dezake (Vygotsky, 1980; 1986). Beraz, giza-kion gaitasun neurobiologikoak ezinbesteko oinarriak dira hizkuntzak ikasteko, baina hizkuntza ikastea goi mailako prozesua da eta, garatu ahal izateko, derrigorrez, norbanakoen jardura kognitiboa interakzioan sartu behar da testuinguru sozialarekin eta materialarekin (Lantolf; Thorne 2006). Testuingurua, beraz, funtsezkoa da. Mintzaki-deek goitik behera baldintzatzen dute interakzioa, bai mintzakide garaikideek bai iraganekoek, orainaldian oihartzuna egiten duten elkarrizketa kate luzeetan, eta horregatik da eraginkorragoa jardura ahalik eta dialogikoenetan murgiltzea, askoz aberasgarriagoak direlako (Bakhtin 1981; 1986).

Hezkuntza eredu dialogikoaren eraginkortasuna garbi utzi dute hainbat ikerketek, bai eskala handikoek, bai eskala txikikoek (García-Carrión et al. 2020). Esate baterako, Cambridge Unibertsitateko Robin Alexander-ek (2018) 9-10 urteko 5.000 ikasleko eta 208 irakasleko lagin bat aztertu zuen 20 asteko esku-hartze batean, eta ondorioztatu zuen hezkuntza dialogikoaren ereduari jarraitzen ziotenek 2 hilabeteko aurrerapena lortu zutela hizkuntzaren, matematikaren eta zientziaren ikaskuntza prozesuan, eredu dialogikoa baliatu ez zutenekin alderatuta. Unibertsitate bereko Christine Howe eta bere kideak (2019) antzeko ondorioetara iritsi ziren 9-11 urte arteko 72 ikasgela eta 48 ikas-tetxe aztertu zituztenean: hezkuntza dialogikoari jarraitzen ziotenek emaitza hobekak lortu zituzten hizkuntzan eta matematikan.

Ikerketa horien ikuspegia zehatz ulertzea komeni da, hobekuntza zerk eragiten duen garbi identifikatu nahi badugu. Interakzio dialogiko guztiek ez dute lortzen ikasleek pentsamendu eta ulermen maila handiak lortzea. Parte-hartzaile guztien ideiak entzuten, balioesten eta kontuan hartzen direnean gertatzen dira interakzio dialogikoak (Mercer; Howe 2012). Ikasgeletan hain ohikoak diren IRE (Initiation-Response-Evaluate, Hasi-Erantzun-Ebaluatu) eta IRF (Initiation-Response-Feedback, Hasi-Erantzun-Feedback) ereduek ez dute horretarako aukerarik ematen, irakasleak monopolizatzen duelako hitza ikasgelan edo, zenbaitetan, ikasle gutxi batzuek pixka bat parte hartzeko aukera bakarrik izaten dutelako.

Bigarren hizkuntzen ikaskuntza sustatzeko, partaidetza eraginkorra bermatzea ezinbestekoa da (Storch 2002). Hainbat ikerketek erakutsi dute interakzio kolaboratiboa dela eraginkorra (Swain 2000; Watanabe; Swain 2007; Kim 2008; Fernández Dobao 2012; Storch; Aldosari 2013). Baina interakzioak ez dira berez sortzen, testuinguruak ahalbidetzen ditu, eta horregatik komeni da ikasleentzat erronka handiko egoerak sortzea eta, aldi berean, erronka horiei aurre egiteko beharrezkoak diren laguntzak eskaintzea; hau da, igurikpen handiak ezinbestekoak dira, baina, horrekin batera, ikas-kuntzaren azpiegitura eraginkorra eskaini behar da (Hammond; Gibbons 2005).

Irakaslea erdigunean duten eskoletatik jardura kolaboratiboagoetara pasa behar da (Mehan; Cazden 2015), eta horretarako, ekimen zehatzak behar dira. Horixe eskaintzen dute hainbat ikerketek. Hezkuntza dialogikoaren bidetik, nabarmentzeko modukoa da Includ-Ed proiektua (Flecha 2015): Europako 7 herrialdeetan, iraupen luzeko 26 kasu aztertu zituen, eta gerora ere hamaika ikerketa egin dituzte ildo beretik, eta frogatu dute hainbat ekintza oso eraginkorrak direla diskurtso monologikoa gainditzeko eta interakzio ahalik eta aberatsenak sustatzeko; talde elkarreragileak eta literatura-solasaldi dialogikoak ikertu dituzte gehien, eta erakutsi dute oso ondo funtzionatzen dutela testuingurua edozein dela ere, ikasleen profila edozein dela ere. Ekimen horietan, funtsezkoak dira talde heterogeneoak eta kolaboratiboak osatzea, eta familien parte-hartzea sustatzea hezkuntza prozesuan. Ikaskuntza ingurune interaktiboak sortzen direnean, sinergia oso aberasgarriak pizten dira, elkarri laguntzen dioten korranteak: ikaskuntza akademikoa sustatzeak indartu egiten ditu balio prosozialak, elkartasuna eta laguntasuna kasu, eta, alderantziz, balio prosozialek erraztu egiten dute ikaskuntza akademikoa (Villardón-Gallego et al. 2018).



hermes





hermes



BERRI ONAK EUSKARARENTZAT

Ohikoa baino minutu batzuk lehenago irten ziren jolastokira. Senide asko zituzten zain. Zirkulu bat osatu zuten denen artean. Irakasle batek mikrofonoa eskuan hartu zuen eta bertaraturako guztiak gonbidatu zituen parte hartzera. Musika hasi eta berehala hasi ziren umeak kantuan: “Guk euskaraz, zuk zergatik ez?”. Hamarkada batzuk lehenago pentsaezina zen argazkia ikus zitekeen eskola hartan: munduko leku askotatik etorritako jendea elkartu zen han, eta, bukatu zutenean, pozik joan ziren etxera. Hurrengo egunean, berriro bueltatuko ziren ikasgelara eta berriro helduko zioten eguneroko erronkari. Eskola horretan, ume gehienek euskarazko maila apala dute oraindik, baina ikastetxea hezkuntza dialogikorantz aldatzen ari den heinean, hasi dira hobekuntza nabaritzen. Ikas komunitate bat dira. Joaquim Ruyra ikastetxeak jarraitzen duen ereduari oinarritzen ari dira.

Eskolak espazio oso bereziak dira. Sekulako potentzialtasuna dute. Beste leku batzuetan lortu ezin daitekeena erdietsi daiteke. Ume askorentzat, zenbait aukera sortzeko leku bakarrak dira eskolak, eta horregatik garatu behar da eskolen potentzialtasun osoa. Ez da besteen umeekin burutazioak esperimintatzeko leku bat. Ondo funtzionatzen duten ereduak praktikara eramateko esparruak baizik. Eskoletan, aukera izan dezakete harreman onak ikusteko eta ikasteko, askotan gelatik atera gabe mundua ezagutzeko, mila eta bat ezagutzaz jabetzeko eta makina bat gauzetan trebatzeko, lagun onak egiteko, maitemintzeko. Hizkuntzak dira horietarako guztietarako sarbidea. Eskolako hizkuntzak ondo ikasten dituztela bermatu behar dugu, gako baitira atek irekitzeko.

Ez alferrik, nazioarteko hitzarmenek helburu hauek guztiak jasotzen dituzte. Nazio Batuen Erakundeak hitzartu zituen Garapen Iraunkorrerako Helburuen artean, laugarrenak zehazten du “persona guztientzat kalitatezko hezkuntza inklusiboa eta ekitatiboa” bermatu behar dela eta “bizi osorako ikaskuntza aukerak” sustatu behar direla (NBE 2015). Etxeko hizkuntza edozein dela ere, bermatu egin behar da ikasleak eskolako hizkuntzetan ondo moldatuko direla, ondo ikasiko dituztela (UNESCO 2011; 2016). Hori da erronkaren neurria.

Berri onak dira euskararentzat. Helburuak argi daude, eta bitartekoak badauzkagu. Hizkuntzak pertsonen artean hobeto moldatzeko goi mailako tresnak dira. Pertsonen multzoa aberatsagoa den heinean, hizkuntza aberatsagoa izango da. Munduko hamaika lekutatik etorri den jendeak euskara bere egiten duen heinean, euskarak sendoago hartuko du arnas. Bide hori, ezinbestean, eskola eraldatzaileetatik pasatzen da.

ERREFERENTZIAK

- ALEXANDER, Robin J. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33, 561–598. doi: 10.1080/02671522.2018.1481140
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovic (1981). *The dialogic imagination: Four essays (Vol. 1)*. Austin: University of Texas Press.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovic (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- BOURDIEU, Pierre; Passeron, Jean Claude (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOWLES, Samuel; Gintis, Herbert (1976). *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the contradictions of modern social thought*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- DARLING-HAMMOND, Linda; Ramos-Beban, Nicole; Padnos Altamirano, Rebecca; Hylar, Maria (2016). *Be the Change. Reinventing School for School Success*. New York: Teachers College Press.
- EUROPAKO BATZORDEA (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EDMONDS, Ronald; Billingsley, Andrew; Comer, James et al. (1973). A Black Response to Christopher Jencks's Inequality and Certain Other Issues. *Harvard Educational Review*, 43(1), 76-91. doi: 10.17763/haer.43.1.g8n8710253744kp3
- FERNÁNDEZ DOBAO, Ana (2012). “Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work.” *Journal of Second Language Writing*, 21 (1), 40-58. doi: 10.1016/j.jslw.2011.12.002.
- FLECHA, Ramón (2015). *Successful Educational Actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Berlin: Springer.
- FLECHA, Ramón; Buslon, Nataly (2016). 50 años después del

Informe Coleman. Las actuaciones educativas de éxito sí mejoran los resultados académicos. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 127-143. doi: 10.17583/rise.2016.2087

GARCÍA-CARRIÓN, Rocío; López de Aguilera, Garazi; Padrós, María; Ramis-Salas, Mimar (2020). Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning. *Frontiers in Psychology*, 11, 140. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00140

GASS, Susan M., & Mackey, Alison (2015). Input, interaction, and output in second language acquisition. In Bill Van Patten; Jessica Williams (editoreak), *Theories in second language acquisition*, 180-206. New York: Routledge.

HAMMOND, Jennifer; Gibbons, Pauline (2005). What is scaffolding? In Anne Burns; Helen de Silva Joyce (Eds.), *Teacher's Voice's 8: Explicitly supporting reading and writing in the classroom* (pp. 8-16). Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

HOWE, Christine; Hennessy, Sara; Mercer, Neil; Vrikki, Maria; Wheatley, Lisa (2019). Teacher-Student dialogue during classroom teaching: does it really impact on student outcomes? *Journal of Learning Sciences*, 28, 462-512. doi: 10.1080/10508406.2019.1573730

HUANG, Chaolin; Wang, Yeming; Li, Xingwang et al. (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *The Lancet*, 395, 497-506. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30183-5

ISEI-IVEI, Eusko Jauriritza (2018). *Ebaluazio Diagnostikoa 2017. Txosten exekutiboa*. Retrieved from http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/eu/detalle-informes-home?p_p_id=KAI0AContenido_WAR_w24mContenidoWARportlet&KAI0AContenido_WAR_w24mContenidoWARportlet_idArticulo=1639440&KAI0AContenido_WAR_w24mContenidoWARportlet_idPlantilla=2226984

KATO, Tatsuya; Takamia, Yoshihiro; Deo, Vipim Kumar; Park, Enoch Y (2019). Preparation of virus-like particle mimetic nanovesicles displaying the S protein of Middle East respiratory syndrome coronavirus using insect cells. *Journal of Biotechnology*, 306, 177-184. doi: 10.1016/j.jbiotec.2019.10.007

KECK, Casey; Ibarri-Shea, Gina; Tracy-Ventura, Nicole; Wa-Mbaleka, Safary (2006). Investigating the empirical link between task-based interaction and acquisition: a quantitative meta-analysis. In: John M. Norris; Lourdes Ortega (editoreak), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*, 91-132. Philadelphia: John

Benjamins.

KIM, Youjin (2008). The contribution of collaborative and individual tasks to the acquisition of L2 vocabulary. *The Modern Language Journal*, 92(1), 114-130. doi: 10.1111/j.1540-4781.2008.00690.x

LANTOLF, James P. & Thorne, Steven L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.

LOEWEN, Shawn; Sato, Masatoshi (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285-329. doi: 10.1017/S0261444818000125

MACKEY, Alison; Abbuhl, Rebekha; Gass, Susan M. (2012). Interactionist approach. In: Susan M. Gass & Alison Mackey (editoreak), *The Routledge handbook of second language acquisition*, 7-24. New York: Routledge.

MACKEY, Alison; Gass, Susan M. (2015). *Second language research: Methodology and design*. New York: Routledge.

MACKEY, Alison; Goo, Jaemyung (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. In Alison Mackey (editoreak), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*, 407-449. Oxford: Oxford University Press.

MEHAN, Hugh; Cazden, Courtney (2015). "The study of classroom discourse: early history and current developments". In Lauren B. Resnick; Christa Asterhan; Sherice N. Clarke (editoreak), *Socializing Intelligence Through Academic Talk and Dialogue*. Washington, DC: American Educational Research Association. doi: 10.3102/978-0-935302-43-1_2

MERCER, Neil; Howe, Christine (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: the value and potential of sociocultural theory. *Learn. Cult. Soc. Interact.* 1, 12-21. doi: 10.1016/J.LCSI.2012.03.001

NAZIO BATUEN ERAKUNDEA (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>

REARDON, Sean F. (2017). Educational opportunity in early and middle childhood: Variation by place and age. *Stanford Center for Education Policy Analysis*, 17-12. Retrieved from <https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/wp17-12-v201712.pdf>

SHEAHAN, Timothy P.; Sims, Amy C.; Leist, Sarah R. et al. (2020). Comparative therapeutic efficacy of remdesivir and combination

lopinavir, ritonavir, and interferon beta against MERS-CoV. *Nature Communications*, 11, 222. doi: <https://doi.org/10.1038/s41467-019-13940-6>

SOZIOLINGUISTIKA KLUSTERRA (2018). *EAEko ikasleen euskaren erabilera eskola-giroan (2011-2015)*. Arrue proiektua.

STORCH, Neomy (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52(1), 119-158. doi: 10.1111/1467-9922.00179

STORCH, Neomy; Aldosari, Ali (2013). "Pairing learners in pair work activity." *Language teaching research*, 17 (1), 1-18. doi: 1362168812457530.

SWAIN, Merrill (2000). "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue." In James P. Lantolf (editoreak), *Sociocultural theory and second language learning*, 97-114. Oxford: Oxford University Press.

THUROW, Lester (1973). Proving the Absence of Positive Associations. *Harvard Educational Review*, 43(1), 106-112.

UNESCO (2011). *Children need to be taught in a language they understand*. EFA Global Monitoring Report 201 3/4. Retrieved from http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/pdf/language_factsheet.pdf

UNESCO (2016). *If you don't understand, how can you learn? Policy Paper 24*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713>

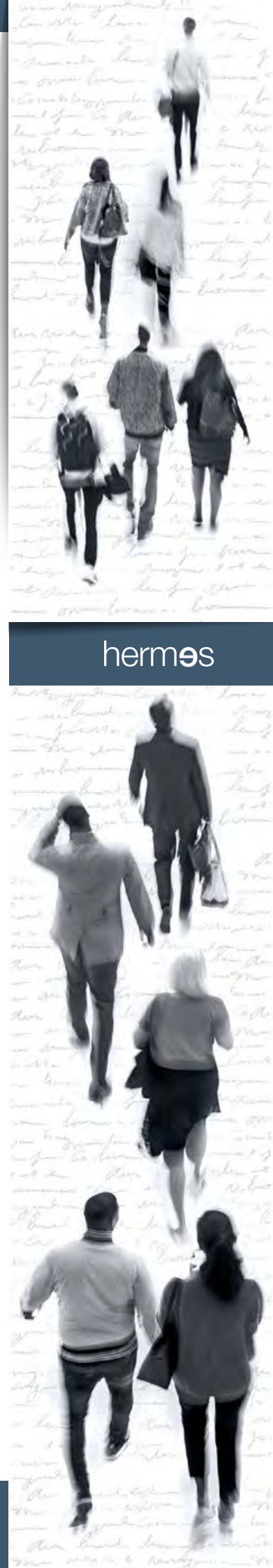
VAN LIER, Leo (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In James P. Lantolf (editoreak), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

VILLARDÓN-GALLEGO, Lourdes; García-Carrión, Rocío; Yáñez-Marquina, Lara; Estévez, Ana (2018). Impact of the interactive learning environments in children's prosocial behavior. *Sustainability*, 10, 21-38. doi: 10.3390/su10072138

VYGOTSKY, Lev S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.

VYGOTSKY, Lev S. (1986). *Thought and language*. Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology.

WATANABE, Yuko; Swain, Merrill (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language teaching research*, 11(2), 121-142. doi: 10.1177/136216880607074599



hermes