

Hutsegiteen inguruko zenbait ohar

Jasone Zenoz

O. SARRERA

Hizkuntz ikasleek idaztean zein hitzegitean egiten dituzten errakuntzen kopuru handia da irakasleok gehien kezkatzen gaituen arazoetako bat. Hutsegiteak estuki loturik daude hizkuntzaren ikasprozesuarekin; eta horiek aztertzerakoan, zuzenketarako teknikak, guztiz baliagarri eta desiragarriak daitezkeenak, hautatu ez ezik, hutsegiteak gertatzearen zehazkiak aurkitzen eta sailkatzen ere ahalegindu beharko dugu. Ikerketa honek hutsegite jakin bat nola zuzen daitekeen ikustarazi badiezaguke ere, are garrantzikoagoa da ikastaldiari errakuntzak alde zuzetik kontutan harturik —eta ez alderantziz— ekitea.

Artikulu honetan hutsegiteekin zerikusirik duten ondorengo hiru puntuok garatuko ditugu:

- Hutsegiteak eta komunikazioarako estrategiak.
- Hutsegiteen zergatiak eta ikaslearen jatorrizko hizkuntzaren interferentzia.
- Jatorrizko hiztunaren jarrera hiztun berriaren hutsegiteen aurrean.

Hiru puntu hauek hizkuntza irakasteko duten eraginaz ere mintzatuko gara.

1. HUTSEGITEAK ETA KOMUNIKAZIOARAKO ESTRATEGIAK

Eskuarki esan dezakegu hizkuntz ikasleen helburua dela xede-hizkuntzaren hitzuneekin, ahoz zein idatziz, komunikatzea. Hitzegiterakoan, baita idazterakoan ere, oinarritzko bi baldintza bete behar ditu hizkuntz ikasleak:

- arintasuna,
- zuzentasuna.

Hiztunak gutxieneko abiaduraz hitzegin behar du; bestela, hitz eta esaldien arteko isilune eta etenak luzeak baldin badira, bere solaskideak haria galduko du eta ernegatu egingo da. Era berean, gutxieneko zuzentasun maila baten jabe izan behar du, bere solaskideak ulertu ahal izan diezaion.

Ikasleak ahoskera, hiztegi edo gramatikazko huts solte batzu egiten baditu, seguruenik ulertuko diogu; errakuntzak sarritan errepikatzen baditu edota solasaren gune gakoak erasaten badute, komunikazioa eten egingo da. Horrela, bada, eta bi baldintza hauen garrantzia azpimarraturik, argi dago batera hartu behar ditugula kontutan, biezi arreta berdintsua eskainiz. Arintasunaz bakarrik arretatuz gero, hitz jario onargarria duten hiztunak lortuko genituz-

ke; egindako akatsek, alabaina, komunikazioa oztopatu egingo lukete. Alderantzizko kasuan ere, hiztunek zuzen hitzegin arren, ezin jasango lirateke abiada geldoa dela bide.

Ikasleek eginiko errakuntzen analisiak, nahiz hizkuntza idatzian nahiz mintzatuan, ikasprozesua diagnostikatzeko balio dezake. Bitarteko etapa batean ikasleak ezin sor dezake hizkuntza osatu bat, oraindik ere adin jakin bateko haurrak edo «pidgin» hizkuntzetako hiztunak menderatzen dituzten kodeak bezalako kode mugatu baten jabe bait da soilik. Kasu guzti hauetan sistema morfologiko murrizta, polisemiara daraman lexiko eskasa eta abar gertatzen dira. Atzerriko hizkuntzaren ikasprozesua hizkuntza «pidgin» eta haur-hizkuntzen aldean aski desberdina bada ere, bat etor gaitezke Pit Gorden-ekin (1) hau esaten duenean: «hiztun berriak hitzegiten duena ez da hizkuntzaren erabilera oker edo desegokia, eraldatzen ari den berenezko hizkuntza baizik». Hizkuntza hori maila batean aurkitzen da eta ezin eska dakioke guztiz zuzena izatea.

Aski erraza dirudi, idatziz zein hitzeginez, zuzentasunaren kontrako errakuntzak seinalatzeak; mota honetako errakuntzak betidanik zuzendu ditugu. Zuzentzeko teknika franko ere badago, eta errakuntza guztiak edo banaka batzuzuzentzea erabaki dezakegu, bide desberdinak erabiliz: autozuzenketa, beste ikaskideen zuzenketa, ikaslearena... (2). Arintasunari dagozkion errakuntzak zeintzu eta nolakoak diren aztertzen hasten garenean sortzen da, ordea, arazoa. Guztiarekin ere, mugatzen dira errazago ahozko hizkuntzan idatzian baino —hasiera faltsuak, totalitzeak, errepikak...—. Hizkuntza idatzian ikasleak nahi adinako astia har dezake esaldia pentsatzeko idazten hasi baino lehen. Arintasuna ez da, alabaina, abiadura arazo soil. Ez da minutuko hitz kopuru batera ailegatu beharra. Jakina, beti ere beharrezkoa da arazoizko abiadura komunikatzeko, baina hizkuntzaren jatorrizko hiztunek batere eragozpenik gabe komunika dezakete

mantsoago mintzatuz. Arintasun erritmo bati eustearen kontua da; era eraginkorrez ideia batzuz adieraziz epe jakin batean.

Begi bistakoa denez, errazagoa da *Nor-Nori-Norkaren* erabilkera okerra seinalatzen ikaslea lagunarteko afarira ezin joan dela nolako arintasunaz adierazten duen seinalatzen baino. Gauzak honela, bada, ikasleak sor ditzakeen esaldiak hiru multzotan sailkatzeari ekingo diogu:

- a) Azalari dagokionean hutsegiteak dituzten esaldiak.
- b) Azalari dagokionean ongi egituratutako esaldiak eta testuinguruan ondo txertatuak.
- c) Azalari dagokionean ongi egituratutako esaldiak, baina dauden testuinguruetan desegokiak.

Lehen multzoko esaldiak erraz nabarmen daitezke, hutsegitea guztiz agerikoa bait da; b) multzoko esaldiak zuzenak dira oso; c) multzoko esaldiak dira aztertzea komeni zaizkigunak, hauek erakus bait diezagukete arintasunaren norainokoa. Irakasleok interpretatzen ditugu hutsegiteak dituzten esaldiak eta guk geuk erabaki ohi dugu ikasleak zer adierazi nahi zuten. Maiz aski, ordea, okerreko interpretazioa eman dezakegu eta komenigarria da ikasleari berari galdetzea, bere jatorrizko hizkuntzan erantzun eraziz. Gauza jakina ere bada, zenbaitetan, ikasleek sorturiko hizkuntza azalez zuzena izan arren, muinean okerra izaten dela. Horrelakoetan testuinguruari egin beharko zaio jaramon; testuinguruari esker ohartuko gara azaleko zuzentasunak ez duela segurtatzen hutsegiterik eza.

Ikasle bati egoera jakin bat aurkezten badiogu, non, halabeharrez, zerbait komunikatu beharrean suertatzen bait da, ikasle honek estrategia batzuz erabiltzera joko du. Pit Corder-en hitzetan, hiztunak mezua adierazteko zailtasun linguistikoen aurrean era sistematikoaz erabiltzen dituen teknikak dira komunikazio-estrategiak (3). Kasu honetan, eta hizkuntz ikasle guztiena da, mezua era sistematikoaz egokitzen da hiztunaren ezagutza linguistikoetara.

Komunikazio-estrategiak zeintzu eta nolakoak diren aztertzen duen ikerketa-rik badago. Orokorki hiztunari eskatzen zaio bere jatorrizko hizkuntzan erantzun dezala ikasten ari den hizkuntzan hitzegingero edo idatzi eta gero.

• **Ikasleek erabiltzen dituzten estrategiak**

Ezabaketa

Ikasleak mezua murrizten edo amaitzeke uzten duenean. Askotan, ideia bera askoz modu laburragoan adierazten da xede-hizkuntzan jatorrizko hizkuntzan baino.

Puztuketa

Bigarren hau gertatzen da ikaslea, zerbait adierazteko, inguruka dabilenean edota beharrak eraginik xede-hizkuntzak ez dituen terminoak asmatu eta erabiltzen dituenean.

Maizenik erabilitako baliabideak ezabaketarenak dira, zeren eta, eskuarki, nekerik gutxieneko bidea joaz, gutxiago hitzegiten dute xede-hizkuntzan jatorrizkoan baino. BUPeko ikasle eskaldun batzuri berriki eginiko frogan batean (4), aurretik emandako komiki mutuaen istorioa idatz zezatela eskatu zitzaizkien, ingelesez lehendabizi eta euskaraz gero. Egin zituzten kasuetariko batzuetan ditugu ondorengoak:

1. Ingelesez: *He found it.*
Euskaraz: *Ze suertea, txerri lodi-lodi bat aurkitu zuen.*
2. Ingelesez: *The other pigs shout.*
Euskaraz: *Txerriek deiadar egiten dute, keitzeko bezala.*
3. Ingelesez: *The pig isn't happy.*
Euskaraz: *Txerria ez dago batere ados sukaldariaren intentzioekin.*

Duela gutxi euskara ikasten ziharduena iparamerikar bati frogan bera egiteko eskatu zitzaion, oraingoan lehendabizi euskaraz eta gero ingelesez kontatzeko eskatuz. Bi bertsioren arteko diferentziak argi azalduko dituzte ondorengo esaldiek:

Euskaraz: **Gizona txerri egiten da.*

Ingelesez: *The man, who looks like a chef is drawing on the pig.*

Komunikazio-estrategien beste adibide batzuk honako hauek ditugu:

– **The cooker draws a paisage.*

– **The man ezabatu? The picture.*

Lehenengo kasuan ikasleak *paisaje* hitza mailegatu du, oker mailegatu ere.

Bigarren kasuko ikasleak ezagutzen ez duen terminoa jarri gabe utzi nahiago izan du. Maiz samar, jatorrizko hizkuntzan, euskaraz, sukaldaria sukaldari izan arren, xede-hizkuntzan orokorrigo eta arruntagoa den *gizona* hitza erabiltzen zuten.

Estrategien konstatazioa egin ondoren, kontutan izan beharko dugu zer eta nola esaten den ezezik zer adierazi nahi den ere ebaluatu behar dela. Gure zeregina ez da bakarrik errakuntza jakin batzuren zuzenketara mugatzen; gure eginbeharra ikaslea fase berrira bideratzea era bada; non komunikazio-estrategia hauek neurri txikiagoan erabili beharko bait dituzte.

Helburua hutsegiterik gabeko solasa edo izkribua izanik ere, ikasleek igortzen duten mezuak ahalik eta gutxienez erasana izan behar du, adierazi nahi dutena eta adierazitakoa gero eta hurbilago daudelarik.

2. **HUTSEGITEEN ZERGATIAK
ETA IKASLEAREN
JATORRIZKO
HIZKUNTZAREN
INTERFERENTZIA**

Asko hitzegingero edo idatzi da hutsegiteen zergatien buruz. Autore gehienak bat datoz bi sail nagusi bereiztean:

– Jatorrizko hizkuntzaren interferentziak eragindakoak.

– Ikasprozesuan bertan iturburua dutenak.

* Ikur honek esaldia gaizki dagoela adierazten du.

Ingeleseztan, esaterako, lehenengo hizkuntza gaztelania duten hiztunengan honako errakuntzak aurki ditzakegu:

1. **The man skinny.*

Hitzen ordena ez da zuzena, ingelesez adjektiboa sustantiboaren ezkerrean baita. Hortaz, honako hau izango genuke era zuzena:

The skinny man (Gizon argala)

Kasu hau argi eta garbi interferentziakoa da; gaztelaniaz gehienetan adjektiboak sustantiboaren eskuinaldean baita da.

2. **She do hungry.*

Kasu honetan ez zaio jarraitu gaztelaniaren egiturari; horrek bestelako errakuntza bat sortaraziko luke, hau da:

**She has hunger (hitzez hitz itzulita).*

Eta zuzena, *She is hungry (Hura (fem.) goseak dago)* izango genuke. Beraz, ez da interferentziarik gertatu.

Tamalez, kasu guztiak ez dira hemen azaldukoak bezain garbiak, zenbaitetan anbiguitate franko aurkezten delarik.

**I no have a car.*

I have not a car (Ez dut kotxerik).

Pentsa genezake hemen gaztelaniaren eraginari zor zaiola ezeztapena aditzaren aurrean jarri izana, gaztelaniaz horrela jokatzeko eta (*No tengo coche*).

Hala ere, errakuntza hau ingelesez lehenengo hizkuntza duten haurrek ere egiten dute.

Aurreko hizkuntza baten eragina kasu honetan ezinezkoa izanik, hutsegite hauek anbiguotzat jotzen dira helduaren dagokionean.

Xede-hizkuntza ikasteko prozesuaren beraren baitako hutsegiteek arau berri batzuek ikastearen ezaugarriak jartzen dituzte agerian. Jatorrizko hizkuntzaren eraginez sorturiko hutsegiteei gehiegizko garrantzia eman zaie ia oraintsu arte. Oso ikerketa zehatzak burutu dira xede-hizkuntzaren eta jatorrizkoaren artean maila guztietako antzak eta desberdintasunak mugatzeko; gero, ikasbideak prestatzerakoan, desberdin-

tasunez, zailtasun gune direlakoan, bereziki arretatzeko.

Ikerketen ondorioak, ordea, uste zitekeenaren kontrakoak izan dira, zeren ikasleek guztiz elkarren antzekoak ziren egituretan ere huts egiten bait zuten. Halaber, jatorrizko oso hizkuntza diferentzetatik zetozen ikasleek ere, xede-hizkuntza bera ikasterakoan, errakuntza antzeko samarrak egiten zituzten. Bere jatorrizko hizkuntza ingelesa duen euskara-ikasle batek ondorengo esaldia sortu zuen frogarekin:

**Txerri denak lasai dago.*

Esaldiak duen errakuntza larriena sujetuaren eta aditzaren arteko konkordantziarik eza da numeroari dagokionean. Errakuntza mota hau erraz aurkitzen da jatorrizko hizkuntza gaztelania dutenen artean ere; alabaina, hiru hizkuntzetan sujetua plurala bada, aditzak ere plurala izan beharko du. Hiru hizkuntzen konparaketak, beraz, ez zigukeen errakuntza hori iragarriko.

Bi hizkuntzen analisi kontrastiboa zailtasun-eremuak ahozkerrari dagokionean mugatzeko bakarrik gertatu da arrakastatsu. Maila honetan, bai aurrikus daitezkeela gertatuko diren hutsegiteak; errazago lortzen da ahozkera onargarria baldin eta jatorrizko hizkuntzaren eta xede-hizkuntzaren soinuak kidekoak badira. Honen adibidetzat aski bedi jatorrizko ingelesa hitzegiten dutenek batzuek beste euskaraz lortzen duten ahozkera maila gaztelera hitzegiten dutenen mailarekin konparatzea. Zenbait autore analisi kontrastiboaren teoria eraldatuz eta osatuz joan dira. Esan ere esan da jatorrizko hizkuntzaren eragina ikasgela bezalako esparru artifizialean haundiagoa dela, lehenengo ikasturteetan areagotu egiten dela eta abar... Corder-ek dioenez, interferentziaren zenbatekoan badute zerikusirik adinak, jatorrizko hizkuntzak berak, xede-hizkuntza ikasten deneko esparruaren formalidade mailak eta ikasgela ala murgilketa-sistema baten bidez ikasten den (5).

Badago beste teoria bat, hutsegitearen barne lingualez interferentziakoez

baino gehiago arretatzen den errakuntza analisiarena, alegia.

Teoria honen jarraitzaileak jatorrizko hizkuntzaren eta xede-hizkuntzaren ikasprozesuetan dauden parekotasunetan oinarritzen dira. Askotan nabarmendu da aski berdinak direla haurrek beren lehenengo hizkuntza ikastea eta helduek hizkuntza hori bera bigarren hizkuntza bezala ikastea egindako errakuntzak. Orain arte uste zenaren kontra, Dulay, Burt eta Krashen bat datoz jatorrizko hizkuntzak eragindako errakuntzak oso gutxi direla esatean (6).

Hizkuntzalari hauek haurrekin burutu dituzten ikerketa ugarien ondorioz, errakuntz kopuru osotik %5a bakarrik zor dakiok jatorrizko hizkuntzari; ikerketa hauek ikasleak bizi direneko lurraldeen hizkuntza ikasten ari diren haurrekin gauzatu ziren, maila fonetiko inoiz ikuitu gabe.

Helduei dagokionean, jatorrizko hizkuntzaren eragina haundiagoa dela azaltzen da; ikasleak egiten dituen errakuntzen kopuru osotik %8tik %23ra birtartekoa zor dakiok jatorrizko hizkuntzari. Ikerketa hauek burutzerakoan, ingelesa, frantsesa, gaztelania, arabiarra, hindua eta japoniera hartu zituzten kontutan. Datu aski jakingarria ere ageri da, hau da, jatorrizko hizkuntzaren eragina bereziki nabaria dela zenbait pertsonarengan, lehen aipatu portzentaita aztertu guztien batz bestekoa izanik. Esan gabe doa ikerketa hauek bere biziko garrantzia izan dezaketela *syllabus* eta ikasbideak atontzerakoan, eta ikaslearentzat itxuraz zailak diruditen aspektuek, agian, ez dute hainbesteko arreta merezi. Komenigarria da bestalde, beren jatorrizko hizkuntza dela bide hutsegiteko joera duten pertsonak alde aurretik detektatzea, egokien zaizkien ikasmoldeetatik abia daitezen.

Dulay, Burt eta Krashen-ek ez dute interferentziatzko hutsegitezat hartu haur-hizkeran gerta daitezkeen errakuntza oro. Erizpide honi jarraiki, «*Zu arraina jan duzu*» esaldian ergatiboaren gabezia ez letorke gaztelaniaren eraginetik, haurrek hizkuntza ikastea ni/nik, zu/zuk... formak ere nahasten bait

dituzte. Gauza jakina da, ordea, Euskal Herriko egoera diglosikoa dela eta, guztiz zaila dela haur euskaldunei buruz mota honetako ezein ikerketa aurrera eramatea; neurri batean ala bestean gehienak bait daude gaztelaniaren eraginpean. Errakuntzak sailkatu ere egin dira ikasleak jarraitzen duen ikasprozesuaren arabera. Sailkapen mota hau esaldien egituretan oinarritzen da eta ez errakuntzen zergatietan. Hona hemen gerta daitezkeen errakuntzak:

1. Kenketa: *Ni sagar bat erosi dut. Uste dut polita da.*
2. Gehiketa: *Gona hau eros zenezakezu. Ez dut ezer ez ekarri.*
3. Deformazioa: *Etortzen ari da.*
4. Orden desegokia: *Esan du Koldok hori.*

3. HIZTUNAREN JARRERA HIZTUN BERRIAREN HUTSEGITEEN AURREAN

Hizkuntza ikastearen helburua komunikazioa lortzea baldin bada, bidezkoa dirudi hutsegiteek komunikazio hori noraino oztopatzen duten ikusteak. Komunikazio-jardueran hitzunak edo idazten duenak ez ezik entzuleak edo irakurleak ere hartzen dute parte. Honetaz, bada, guztiz baliagarri gertatzen zaigu, hutsegiteen nolakotasunak eta zenbatekoa jakiteaz gain, hutsegiteek entzulearengan edota irakurlearengan sortzen duten erantzunaren berri jakitea. Entzuleari dagokionean, honela sailka genitzake errakuntzak ondorengo puntuen arabera:

- Ulergarritasuna.
- Onargarritasuna.
- Entzulearengan sor dezaketen ernegua.

Burutu diren ikerketa guztiak ados daude honako aspektuotan (7):

- Errakuntza semantikoak gramatikalak baino garrantzizkoagoak dira.

- Hizkuntza idatzian egindako errakuntzek ahozkoek baino gutxiago ernekatzen dute.

Behatu egin da, halaber, entzulearen nortasunak, hala nola bere heziketa kulturalak, aldaketa nabariak sor ditzaketela. Guztiarekin ere, beste faktoreek (adina, sexua, status soziala, atzerritarrekiko harremanetan ohitua izatea...) ez dira oraindik behar hainbat ikertu. Aipatu ere egin da, oro har, irakasleek gutxiago jasaten dituztela errakuntzak beste hiztunek baino.

Duela gutxi, ikasle amerikar batzuk idatziz eginiko errakuntzek jatorriaz gaztelania dakiten hiztunengan eragindako jarrerak aztertu dira (8). Ikerketan ehun lagunetako taldeak 37 esalditako 47 hutsegiteren aurrean agertzen duen jarrera aztertzen da. Hasteko hiru maila ezartzen dira:

- Uler eta onar daitezkeen esaldiak.
- Ulertu bai, baina onar ezin daitezkeen esaldiak.
- Ezin ulertu daitezkeen esaldiak.

Kontutan hartzea merezi duen lehenengo datua beste hizkuntzekin gauzatu diren ikerketak bermatzera dator eta ia esaldi guztiak ulertu zituztela adierazten digu. Hiru esaldi dira bakarrik gehienek ulertu ez zituztenak. Hiru kasu hauek hiztegi mailako errakuntzak dira; ez dagozkie zuzentasun gramatikalari. Ezin ulertuzko esaldiak honoko hauek dira:

1. *Si es resultado inesperado.*
2. *Durante las vacaciones vamos a visitar a unos relativos que viven cerca.*
3. *Está enfadado conmingo pero no cuida.*

Beste esaldi batzu ulertu baziren ere, ezin onartuzkotzat jo ziren:

1. *Mamá ¿Hay un mensaje por mí?*
2. *Estoy estudiante de la escuela superior de Charlottesville.*
3. *Jorge ¿Qué eres haciendo?*

Azkenik, ulertu eta onar daitezkeen hutsegiteetako zenbait ikus ditzagun:

1. *La familia comió cuando sonaba el teléfono*
2. *Me gustan discos de música clásica.*

3. *¿Los García? Sí, los conozco. Sus casa está cerca el parque.*

Ondorioz, bada, eta adibide hauetan ikusten denez, hiztegi mailakoak dira hutsegite larrienak; honek lehentasun mailaketa bat finkatzera garamatza hizkuntza irakasterakoan, hiztegi mailako hutsegiteei eta hiztegiaren beraren irakaskuntzari arreta berezia eskainiz. Euskarari dagokionean, badirudi hizkuntz formen zuzentasunak gehiago kezkatzen gaituela hiztegiaren zuzentazunak baino. Uste hau sendotu egiten da, ikusiz komunikazio maila aski onargarria lor daitekeela, nahiz eta hiztegia ongi ez menderatu, hizkuntz formak zuzen erabiliz gero. Euskaraz, eskuarki, ez dago ezin ulertzearen arazorik, baldin eta hizkuntza horretan ez dagoen hitza gaztelaniatik hartzen badugu. Gaztelaniaren hiztun askorentzat «*Está enfadado conmingo pero no cuida, non no cuida*», «*I don't take care*» formaren hitzez hitzeko itzulpena dena, guztiz ulertezina den bitartean, euskaldunontzat «*Ilea hartu zion*» esaldia guztiz ulergarria da eta zenbaitentzat onargarria ere bai. Ez dugu guzti honetaz, bada, aurrera jarraitu beharrik hiztegiaren irakaskuntza zein garrantzizkoa den eta euskara pobregotzearen arriskuak ikusteko.

Nolanahi ere, beste ikerlari batzuk egindako azterketan arabaera, bestelako ondorioetara ere iristen da, hots, batzuentzat hiztegi mailako errakuntzak garrantzizkoak diren arren, besteentzat joskera mailakoek edota hitzen ordena hausten dutenek merezi dute arreta guztia. Argi dago adostasunik eza nabaria dagoela; dena dela, honek, oraindik ere, ikerketa ugari egin behar dela besterik ez digu erakusten.

4. OHARRAK

(1) CORDER, S.P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, 31-32. orr.

(2) Hutsegiteen teknikei buruz diharduten bi liburu: NORRISH, J. (1983): *Language Learners and Their Errors*, London, Macmillan; WALZ, J.C. (1985): *Hizkuntza Arrotzetako Hutsegiteak Zuzentzeko Teknikak*, HABE, Itzulpen Saila.

(3) CORDER S.P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, 103. or.

(4) GASTON (1985): *Habekomik*, 17. alea.

(5) CORDER, S.P.(1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, 71. or.

(6) DULAY, BURT eta KRASHEN (1982): *Language Two*, Oxford University Press, 7. Kapitulu.

(7) Askotxo izan dira hutsegiteen jatorrizko hiztunengan ikertu duten autoreak. Honako hauek ditugu beraien artean:

– DELISLE, H. (1982): «Native speaker judgement and the evaluation of errors in German» In: *Modern Language Journal*, 66. bol., 1. zenb., 39-43 orr.

– GUNTERMANN, G. (1978): «A study of the frequency and communi-

cative effects of error in Spanish» In: *Modern Language Journal*, 62. bol., 245-253 orr.

– OLSSON, S. (1981): «The effects of different types of errors in the communication situation» In: *Errata: Papers in Error Analysis*, Jan Svartvik ed Lund: CWK, Gleerup.

– PIAZZA, L.G. (1980): «French tolerance for grammatical errors made by Americans» In: *Modern Language Journal*, 64. bol., 422-427 orr.

– POLITZER, R. (1978): «Errors of English Speakers of German as perceived and evaluated by German natives» In: *Modern Language Journal*, 62. bol., 253-261 orr.

(8) Ikerketa hau Eliseo Picó-k aurkeztu zuen «*Error tolerance and error gravity: a report*» izenpean, Barcelonako Unibertsitatearen ICEk 1986ko Otsailean ingeles-irakaskuntzarako 5. jardunaldietan.

BIBLIOGRAFIA

ALLEN, J.P.B.; CORDER, S.P. (1980): *Papers in Applied Linguistics*, Oxford University Press.

BROUGHTON, G. et al (1980): *Teaching English as a Foreign Language*, London, Routledge eta Kegan Paul.

CORDER, S.P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press.

CHASTAIN, K. (1980): *Toward a Philosophy of Second-Language Learning and Teaching*, Boston, Henley.

DULAY, H. et al. (1982): *Language Two*, Oxford University Press.

HYDE, J. (1982): «The identification of Communication Strategies in the Interlanguage of Spanish Speakers of English» In: *Anglo-American Studies*, 2. bol., 1. zenb.

FREIRE, J.L.; KUNZEL, A.: «Contrastive Analysis in Spanish» In: *Anglo-American Studies*, 4. bol., 2. zenb., Salamanca.

NORRISH, J. (1983): *Language Learners and Their Errors*, London, Macmillan.

RICHARDS, J.C. (1970): *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis*, San Francisco, March.

RICHARDS, J.C. (1971): *Error Analysis and Second Language Strategies*, Quebec, University Laval.

WALZ, J.C. (1985): *Hizkuntza Arrotzetako Hutsegiteak Zuzentzeko Teknikak*, HABE, Itzulpen Saila.

ALGUNAS OBSERVACIONES EN TORNO A LOS ERRORES LINGÜÍSTICOS

Tres puntos relacionados con la producción de errores son analizados en el presente artículo:

- Los errores y las estrategias de comunicación.
- Las causas de los errores y la interferencia de la lengua nativa.
- El efecto que los errores causan en el hablante nativo.

Ciñiéndonos al primer apartado, se observa la tendencia a la utilización de unas estrategias impuestas por el conocimiento limitado que se tiene de la lengua objeto de estudio en el momento del aprendizaje. Las dos estrategias más comunes son:

- Omisión.
- Perífrasis.

Es igualmente observable el hecho de que el desconocimiento de la lengua objeto de estudio influye en la naturaleza del mensaje a transmitir, deformándolo y haciéndolo diferente al que en principio fue concebido por el discente. Es por ello que, a pesar de unas formas lingüísticas superficialmente correctas, el error puede existir.

Dos son las causas que en el segundo apartado se analizan como agentes provocadores del error:

- Interferencia de la lengua nativa propia.
- Dificultades intrínsecas al proceso de aprendizaje en sí.

En contra de lo que cabría esperarse, los errores de interferencia (siempre refiriéndose a la sintaxis) apenas llegan al 23% en los adultos, atribuyéndose el resto al propio proceso de aprendizaje. Se observa asimismo que el fenómeno de la interferencia se concentra especialmente en un número determinado de personas. Es igualmente interesante estudiar el efecto que los errores producen en el hablante nativo. En una prueba realizada con un centenar de castellanoparlantes frente a 37 frases producidas por estudiantes norteamericanos, se pudo observar que la mayoría de las frases conceptuadas como incomprensibles contenían errores de léxico.

Es a todas luces evidente la necesidad de los análisis de errores, ya que de las conclusiones a que se llegue dependerá en gran medida la orientación metodológica que se dé en el futuro a la enseñanza de lenguas.

SOME COMMENTS ABOUT LINGUISTIC MISTAKES

In this article three different aspects related to the production of mistakes are analysed:

- the mistakes and the strategies of communication,
- the causes of these mistakes and the interferences of the native language,
- the effect that these mistakes have on the native speaker.

Considering the first aspect that has been mentioned, there is a trend to use some strategies imposed by the limited knowledge of the language that is being learnt. The most common strategies are:

- omission,
- periphrasis (avoidance strategies).

This limited knowledge of the new language that is being learnt has a big influence on the transmitted message and it usually gets deformed and very different to what the speaker intended at the beginning. This is why sometimes, despite having some apparently correct linguistic forms, the mistake can still be there.

There are two main factors that cause these mistakes:

- interference of the native language,
- intrinsic difficulties in the process of learning itself.

Despite what might be thought, the mistakes caused by interference (referring to syntax) hardly reach 23% among adults, so 77% that is left has to be caused by the process of learning itself. It has been noticed that the phenomenon of interference is seen in a specific number of people. It is very interesting as well to study the effect of these mistakes on the native speaker.

In a test run with a hundred Spanish speakers who had to deal with thirty seven sentences produced by some American students, it was observed that most of the sentences that were considered incomprehensible had lexical mistakes.

So, taking all this into account, the analysis of these mistakes is absolutely essential, so that the conclusions that can be drawn from it could help in the selection of the best methodology for language teaching.

QUELQUES OBSERVATIONS AU SUJET DES ERREURS LINGUISTIQUES

Le présent article analyse trois cas concernant la production d'erreurs:

- les erreurs et les stratégies de communication,
- les causes des erreurs et les interférences de la langue maternelle,
- l'effet produit par les erreurs chez le sujet parlant natif.

Etudions tout d'abord le premier des cas. Nous observons une claire tendance à l'utilisation de stratégies durant l'apprentissage, et imposées par la connaissance limitée de la langue objet d'étude. Les deux stratégies les plus courantes sont:

- l'omission,
- la périphrase.

Nous observons également comment l'ignorance de la langue objet d'étude, influence la nature du message à transmettre, le déformant et devenant différent de celui que le sujet parlant avait conçu à l'origine. C'est pour cela que malgré des formes linguistiques superficiellement correctes, l'erreur peut exister.

Deux sont les causes analysées dans le deuxième des cas comme étant les agents déclencheurs de l'erreur:

- l'interférence de sa propre langue maternelle,
- les difficultés intrinsèques au processus d'apprentissage en soi.

Au contraire de ce que l'on pourrait croire, les erreurs d'interférence (ayant attiré à la syntaxe), ne constituent, chez les adultes, que le 23% de la totalité des erreurs, le reste étant dues au processus même d'apprentissage. Nous observons également, que le phénomène de l'interférence se concentre sur un nombre déterminé de personnes. Il est d'autre part intéressant d'étudier l'effet produit par les erreurs sur le sujet parlant natif. Au cours d'un test où une centaine de sujets parlants espagnols écoutaient 37 phrases produites par des étudiants des Etats Unis, il a été constaté comment la plupart des phrases jugées incompréhensibles, renfermaient des erreurs de lexique.

L'importance des analyses d'erreurs est de toute évidence, surtout sachant que les conclusions détermineront en grande partie l'orientation méthodologique, dans le futur, de l'enseignement des langues.