



## *Ikerketak*

# **Erroreen analisia, HABEren 2. mailaren azterketetan**

*Naroa Perez\**

*Lan honen helburua da euskara-ikasleek euskara-probetan egin dituzten erroreen analisia egitea, HABEren egiaztatze-deialdietako 2. mailaren idazmen- eta mintzamen-probak oinarri hartuta; alegia, gai eta ez gai direnen gaitasun-profilen arteko bereizgarriak kualitatiboki nahiz kuantitatiboki zehaztea. Horretarako, deialdi jakin bateko idazlanak eta ahozko grabaketak baliatu ditugu. Ikerketa egiteko jarraitutako pausoak hurrengo hauek izan dira: transkribatu, erroreak identifikatu eta erroreen analisia egin. Hainbat tresna erabili dira horretarako. Alde batetik, analisi kualitatiborako Atlas.ti eta Monoconc programa informatikoak, eta Type Token Ratio formula. Analisi kuantitatiborako, aldiz, Monoconc eta SPSS izenekoak. Lortutako emaitzak oso argiak izan dira. Espero izatekoa zenez, puntuazio baxuetan topatu da errorerik gehien. Ondorioztatu da ikasle guztiek antzeko erroreak egiten dituztela edozein delarik egiaztatze-probetan lortutako puntuazioa eta, antzeko errore-motak egin diren arren, maiztasunean dagoela ezberdintasuna. Bestetik, gehiago izan dira errore gramatikalak diskurtsiboak baino. Amaiera gisa, euskaltegi-tako eskoletarako proposamen batzuk egiten dira; izan ere, aintzat hartzekoa izango da ikasprozesuetan ekoizpen-gabeziei erreparatzea.*

---

\* naro08b@hotmail.com

## **1. Marko teorikoa**

### **1.1. Sarrera**

Hiru ikerketa-lerro nagusi laburbilduko ditugu atal honetan. Hirurak kritikatuak izan badira ere, hirurek egin dizkiote ekarpen garrantzitsuak erroreen tratamenduen esparruari.

- i. Analisi Kontrastiboa (1945-1967), Fries eta Lado ikertzaileen eskutik garatua. Sendi-hizkuntzaren eta xede-hizkuntzaren arteko konparaketa sistematikoa egitea izan zen lerro honen helburua.
- ii. Corderren eskutik (1967), *The Significance of Learners' Errors* lana argitaratzearekin batera, garrantzi handia hartzen hasi zen Erroreen Analisiaren ikerketa-lerroa. Erroreen Analisiak ikasleek meta-hizkuntzan egiten dituzten erroreen azterketa egitea du helburu, erroreak ikasprozesuan funtsezkoak dira-eta. Garrantzi handia izan zuen ikerketa-lerro honek erroren tratamenduan oinarritutako lanetan, zeren eta oso emaitza positiboak lortu baitzituzten ikerketek.
- iii. 1972an, eta Selinkerren eskutik, indarra hartzen hasi zen tarteko hizkuntzaren kontzeptua: sendi-hizkuntzaren eta xede-hizkuntzaren artean sortutako sistema linguistiko bere kasakoa da tarteko hizkuntza. Sistema linguistiko hori aldakorra da eta ezinbestekoa ikasle baten ikasprozesuaren berri izateko.

### **1.2. Analisi Kontrastiboa**

Analisi Kontrastiboaren (AK aurrerantzean) ideiak bi abiapuntu ditu: erroreei erantzun teoriko bat emateko nahia eta errore hauek saihesteko asmoa. Analisi-eredu honek proposatu zuen bi hizkuntzaren arteko kontrasteak iragarri ditzakeela hizkuntzen ikaskuntza-prozesuan aurki daitezkeen arazok; halaber, estruktura arazodunak identifikatu daitezkeela.

Lado izan zen kontzeptu honi buruz jardun zuen lehenetarikoa. Aditu horren arabera (1973), ikasleak hizkuntza berri batekin topo egitean, suposatzen da errazak irudituko zaizkiola hizkuntza horren zenbait alderdi eta beste zenbait, berriz, zailak. Hau da, errazak irudituko zaizkio bere sendi-edota guraso-hizkuntzarekin antzekotasunak dituzten alderdiak, baina zailak, aldiz, ezberdinak direnak.

Ikuspegi honen arabera, erroreak egiteko probabilitatea bi hizkuntzaren arteko tarte linguistikoak adierazten du, eta errore gehiago egingo dira estrukturak  $H_1$ en eta  $H_2$ n ezberdinak direnean. Horrela, ikasleak bi hizkuntzen arteko ezberdintasunak zehaztean, errazago bideratuko luke ikaskuntza eta erroreak ekiditen saiatuko litzateke.

Garai bertsuetan, beste termino garrantzitsu bat agertu zen: *interferentzia*. Izan ere, uste zen ikasleek  $H_1$ eko hainbat elementu  $H_2$ ra transferitzen dituztela. Bi hizkuntzatan arauak edota estruktura linguistikoak berdinak badira, positibotzat hartuko da transferentzia; parekotasunik ez dagoen kasuetan, berriz, transferentzia hori negatiboa izango da; *interferentzia* izena eman zitzaion gertakariari. Hortaz, ezberdintasunek “interferentziak” sortuko dituzte eta, ondorioz, erroreak. Horrexegatik jotzen da interferentzia errore-iturri nagusizat.

Ikasleek, orokorrean, hipotesiak eraikitzen dituzte ikasten ari diren hizkuntzaren inguruan, euren sendi-hizkuntzatik ikasten ari diren hizkuntzara transferitzen baitituzte perpausen eitura sintaktikoak, lexikoaren esanahia eta beste hainbat elementu (Corder, 1992). Modu berean, Lado (1973) eta Corderren arabera (1992), oinarrizko arazoak ez dira sortzen xede-hizkuntzaren zailtasun-mailagatik, baizik eta lehenengo hizkuntzak sortu dizkigun ohiturengatik. Horregatik uste zen berebiziko garrantzia zuela kontraste linguistikoak.

### *1.3. Analisi Kontrastiboari egin zaizkion kritikak*

Nahiz eta 50. eta 60. hamarkadetan berebiziko ospea izan, ondorengo urteetan kritika ugari jasotzen hasi ondoren, auzitan jarri zen AKaren fida-garritasuna. Hala, teoria horren praktikotasuna jarri zen zalantzan, eta inkoherentzia teorikoa zein zailtasun metodologikoa egotzi zitzaizkion. Dena den, kritika nagusia honako planteamendu honi egin zitzaion: “Errore guztiak guraso-hizkuntzaren interferentziek sortuak dira” .

Lehenik eta behin, argi utzi behar da zaila dela errore baten zergatia ematea. Hainbat ikerketa enpirikok frogatu dute errore asko ez direla lehenengo hizkuntzaren interferentzien ondorio. Elkarren arteko konparaketa egitean eta hizkuntza hauek antzekotasunik ez dutenean, asko izan daitezke aurreikusi ezin diren erroreak, ezinezkoa baita dena aurreikustea. Dulay-k eta Burt-ek (1974) frogatu zuten erroreak gehienak ez zirela sendi-hizkuntzaren transferentziek eragindakoak, baizik eta garapen-erroreak. Haien ikerketan, honako hau frogatu zuten: ama-hizkuntzaren ondoriozko interferentziak % 3 zirela, garapen-erroreak % 85 eta gelditzen zen gainerako % 12a ikasleek sendi-hizkuntzarekin zerikusirik ez zuten erroreak zirela. Hori guztia ikusirik, antzeman dezakegu AKak ez dituela errore guztiak aurreikusten. Gainera, hasierako autoreen arabera, balioztatzeko egin ziren frogak gehienak AKaren alde diseinatuak izan ziren, lehendik aurreikusitako erroreak hautemateko, eta, ondorioz, gainontzeko erroreak kontuan hartu gabe. Interferentziaren garrantzia ez da AKaren aldekoek zioten bezain garrantzitsua, eta ustezko zailtasuna ez dago zuzenean lotuta hizkuntzen arteko ezberdintasunarekin. Horrelako gogoetek eragin zuten AKak proposatutakoaren gaineko konfiantza eza. Richards-ek (1974) egindako ikerketak egiaztatu zuten errore intralingualak ere badaudela bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan. Hizkuntzarteko interferentziez gain, beste faktore batzuk ere badaudela: ikasleek berezko estrategiak, irakaskuntzan egon daitezkeen hutsunea eta interferentzia intralinguistikoa.

Hortaz, AKaren bidez ezin dira iragarri ikasleek erabiltzen dituzten estrategiak, memento jakinetan egindako akatsak, errore intralingualak, sendi-hizkuntza ikasteen sortzen diren erroreak edota azalpenik ez duten erroreak. Alegia, AKa oker dabil erroreen sorburu bakartzat ama-hizkuntza hartuta. Gainera, erroreak lantzean, ez da ikasleek ekoiztutako corpus batez baliatzen.

Azkenik, nahiz eta AKa hizkuntza-irakasleen sena osatzeko baliagarria izan, eta nahiz eta ikaskuntza-teknikak hobetu daitezkeen, ikerketek ezagutarazi dute AKak ez diela hizkuntz irakasleei irakasten euren eskoletako esperientzia eta eskarmentuetatik jasotzen dutena baino gehiago. Hainbat ikerketak erakutsi dute oso murrizta dela analisi honek eskain dezakeena.

Corderrek (1967) ikasleen jokaerak aztertzea proposatu zuen, sistema gramatikalak aztertzeraz, deskribatzeraz eta konparatzeraz mugatuz harago joanez. Hau honela, 70. hamarkadaren amaieran, Erroreen Analisia hasi zen nagusitzen, bigarren hizkuntzetako ikasleen errore errealek identifikatzeko eta konpontzeko metodo gisa, eta, bide batez, H<sub>2</sub>en ikaskuntza-prozesua finkatzen lagundu zuen. Hala ere, onartu beharra dago AKa erroreen analisirako abiapuntua izan zela eta hizkuntzen ikas-irakas prozesuak norabide berri bat hartu zuela: arreta ikaslearengan jarri zen, irakaslearen rola aldatu eta balio positiboa eman zitzaion erroreei.

#### 1.4. Erroreen Analisia

Ia mende-erdia igaro da Corderrek (1969) *The Significance of Learner's Errors* argitaratu zuenetik. Lan horrekin, diziplina berri bat ezagutzera eman zuen: *Error Analysis* edo Erroreen Analisia (EA). Analisi Kontrastiboaren aukera gisa sortu zen korrante hau, eta bere baitan uztartu zituen tarteko hizkera eta bigarren hizkuntzaren ikaskuntza. Garrantzizkoak dira aipatutako azken bi kontzeptu horiek, erroreak ulertzeko eta aztertzeko. Espainian, Vázquezek (1991), Fernándezek (1991) eta Santos Gargallok (1992) egin zituzten EAri buruzko lehenengo ikerketak H<sub>2</sub>aren jabe-kuntza-prozesuan.

Metodo honek ez du inolako antzik aurreko metodo kontrastiboarekin. Metodo kontrastiboak xede-hizkuntza eta guraso-hizkuntza konparatzen zituen, eta metodo berriago honek, berriz, xede-hizkuntzaren ekoizpen errealek hartzen ditu aintzat: EAk erroreak beren testuinguruan identifikatu, sailkatu, deskribatu eta horien jatorria zein izango litzatekeen aztertzen ditu. Gero, erroreen larritasuna baloratu eta honen lanketa posible bat proposatzen du.

Hauexek izan ziren erroreen analisiak linguistika aplikatuari ekarri zizkion berrikuntzarik handienak: ikasleek H<sub>2</sub>a ikastearen erabiltzen dituzten estrategien bilaketa eta erroreak buruzko ikuspegi-aldaketa ikasprozesuaren elementu garrantzitsu eta positibo gisa ikusten hasi zen, ikasprozesuan gertatzen den fenomeno garrantzitsuenetarikoa da-eta.

Erroreen corpus baten analisi sistematikoa egitea proposatzen du metodo honek, eta ez bi sistema gramatikalen arteko alderaketa. Horrela, ikasleek egin ditzaketen errore-mota guztiak azter daitezke. Bestela esanda, ikasleek egin ditzaketen erroreak aurreikusi beharrean, ikasle horiek benetan egiten dituzten erroreak deskribatu eta azaltzea du helburu metodo honek. Hala, errore hauen zergatiak zeintzuk diren identifikatu, eta, bide batez, ikasleek hizkuntzen ikaskuntza-prozesuan baliatzen dituzten estrategiak ezagutaraziko dira.

Aipatu bezala, EA ikasleak benetan egiten duen horretan oinarritzen da, eta alde batera uzten du zer egingo lukeen, AKak egiten ez zuen bezala. EAK ikasleek egindako errorearen datuak aztertzen ditu (datuen corpusa), baina erantzuna ez da bi hizkuntzaren sistemen arteko konparaketa estrukturalan oinarritzen; hots, ikaslearen sendi-hizkuntzaren eta xede-hizkuntzaren artekoan. Arreta tarteko hizkuntzan jartzen da (Selinker). Tarteko hizkuntzak sistema linguistiko independentea du, eta hau sendi-hizkuntzaren eta xede-hizkuntzaren bidez sortzen da. Corderrek sistema honi *dialecto idiosincrático* deitu zion. Aurrerago atal bat eskainiko zaio *tarteko hizkuntza* terminoaren azalpenari.

Corderrek ikerketa-lerro berri bat eraiki zuen errorearen analisisen esparruan, eta errorearen ikuspegia aldatu zuen Chomskyren eskeman oinarrituta (Chomsky, 1999). Haur batek bere sendi-hizkuntza ikastean errore ugari egiten baditu gaitasun onargarria lortu bitartean, gauza bera gerta dakiok bigarren hizkuntza ikasten ari den ikasleari. Ikasle hori, beraz, haur txikiak egingo lukeen bezala, pixkanaka-pixkanaka joango da zabalduz bere gaitasuna. Corderrek (1967) berretsi zuen ikaslearen erroreak fenomeno saihestezinak direla hizkuntza modernoak ikasteko garaian. Halaber, Fernandezek (1990: 20-21) adierazi zuen hizkuntzaren jabeakuntza-prozesuan, sendi-hizkuntza eta bigarren hizkuntza edozein delarik ere, ikasleak hainbat aldi ezegonkor igarotzen dituela. Egiaz, erroreek iragartzen dute ikasleak gero eta arau gehiago bereganatzen ari direla eta arau horiek antzekotasunak izan ditzaketela beren sendi-hizkuntzarekin edota ezagutzen duten beste edozein hizkuntzarekin. Gaur egun, esperientziadun irakasle askok alde batera utzi dute proposamen konduktista, zeinak errorea arriskutzat ikusten duen gaitasun linguistikoa lortzeko. Beraz, esango dugu erroreak burutzea haurrek euren sendi-hizkuntza jabetzean erabiltzen duten estrategia bat dela, bigarren hizkuntza bat ikastean ikasleek erabiltzen dutenaren antzera.

Errorearen Analisisak teoria psikolinguistikoak berrantolatu zituen; izan ere, Corderrek (1992: 279) esaten zuen bezala, teoria linguistikoak errorearen izaera ezagutzeko balio du, baina ez azaltzeko ikasleek zergatik egiten dituzten erroreak. Arlo hau psikolinguistikaren esparruaren baitakoa da. Horren ildotik, beraz, erraztasun-zailtasunaren kontzeptua bigarren hizkuntzaren jabeakuntzan ez da bere osoan linguistikoa, beste hainbat faktoreekin lotuta baitago: faktore psikologikoekin, pedagogikoekin, soziologikoekin, motibazioarekin lotutakoekin eta kulturaren faktoreekin (Alonso eta Palacios, 1994).

Ez da zuzena interferentziak errorearen sorburu bakar gisa hartzearen ideia: errore asko irakaslearen transmisioaren ondorioz sortutakoak badira, horiek ezin dira irakaslearen lanaz zuzendu; hortaz, irau egiten dute. Horregatik, errorearen zergatia azaltzeko, iturri aberatsa da EA. Gainera, errorearen maiztasun erlatiboa kontuan hartuko duen EA sakon baten bidez antzemango da ikasleentzat benetan ikasteko zaila dena, eta ikasleek erabiltzen dituzten estrategiak behatuko. Horrela, irakasleei lagunduko zaie material pedagogikoak sortzeko orduan, eta hizkuntzen irakaskuntza erraztu.

Erroreei dagokienez, bereizketa bat egin zuen Corderrek. Alde batetik, hutssegiteak bereizi zituen, eta, bestetik erroreak. Lehenengoak jardutean egin dako erroreak dira, eta bigarrenak errore sistematikoak eta ikaslearen gaitasunari eragiten diete:

it will be useful therefore hereafter to refer to errors of performance as mistake, reserving the term error to refer to the systematic errors of the learner form which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date, i.e., his transitional competence. (Corder, 1967: 167)

Errorearen ikuskera berri hori giltzarri da hizkuntzaren jabekuntza-ikas-kuntzaren alorrean, bai alderdi teorikotik —joera metodologikoetan—, bai ta alde praktikotik ere —ikerketen azalpenetan— (adibidez, Fernandezek, 1997). Errorea jabekuntza-prozesuko parte moduan ikusteak eragin zuen errorearen inguruan izan zitezkeen beldur guztiak uxatzea. Corderren arabera (1971), erroreak esplikatu nahi ditu, jakiteko bigarren hizkuntza bat ikastea ikasleak zer ikasten duen eta nola iristen den ikastera ikasten duen hori. Halaber, ikasprozesuko aldi bakoitzean saiatzen da aurkitzen ikasleak zer ezagutzen duen eta zer ez. Corderren arabera (1992: 262), errorean gaineko ikerketa egin ondoren, honako informazio hau lor daiteke: alde batetik, irakasleari eragiten dio, izan ere informazio honek ikasgela barruan erabiltzen dituen materialen eraginkortasunaren berri ematen dio, irakaste-tekniaken baliagarritasunaren berri eta eskoletan baliatutako programetan arreta berezia behar duten atalen berri; eta, bestetik, helburu zabalago batetik, errorean zuzenketa ahalbidetuko duen ikerketa-programa bat diseinatzeke balio izango du, alegia berrirakaskuntza-programa bat egiteko.

EAK ez ditu soilik ekoizpen okerrak aintzat hartzen; ekoizpen zuzenak ere aztergai ditu, ikasprozesuaren deskribapen orokor bat lortzeko. Erroreen analisisa bilakatuz joan zen, eta arreta gaitasun gramatikalean soilik jartzetik errore komunikatiboetan ipintzera igaro zen. Izan ere, horrela lortuko zen ikaslearen gaitasun globala neurtzea (gaitasun gramatikala eta gaitasun linguistikoa), irizpide pragmatikoak edota soziokulturalak kontuan hartuta. Hau da, Chomskyk proposatutako gaitasunaren eta jardutearen artean egindako bereizketatik abiatuta, atzerriko hizkuntza baten ikaskuntzaren gaitasun linguistikoan eta gaitasun komunikatiboan oinarritzen dela defendatzen da. Corderrek (1992: 90) ondo adierazi bezala, jatorrizko hiztun batek ez du soilik esaldi ongi eraikiak sortu eta ulertzeko gai izan behar, baizik eta, era berean, testuingurura ondo egokitzen diren esaldiak sortu eta ulertzeko ere izan behar du gai. Bigarren hizkuntza bat irakasten denean, ikasleak gramatika-gaitasuna ez ezik (Chomskyk ulertzen zuen bezala), komunikatzeko ahalmena ere garatu behar du. Horrela, EAK, errore gramatikalak hautemateaz gain, errore diskurtsiboak ere hautematen ditu. Geroago, S. Fernandezek (1997: 267-268) errore diskurtsiboen garrantzia azpimarratu zuen, kontuan hartuta koherentzia, egokitasuna eta testuinguru jakin baten barruan proposatutako gaia.

EAK, ikuspegi komunikatibo batetik, komunikazioan desitxuratzea sortzen dituztenak ikertzen ditu, baina hemen garrantzizkoa da objektibitatea, erroreen larritasuna edo larritasun eza balioesteko orduan. Horrela, Fernandezek iradoki zuen honako irizpide hauek hartu behar direla kontuan, ikuspegi komunikatibo batetik erroreen larritasun-maila zehazteko: komunikazioaren desitxurazte-maila, egoerari lotutako egokitasuna, hartzailerearen haserrealdia, dibertigarritasuna... Beste era batera esanda, lehendabizi komunikazioa desitxuratzen duten erroreak zuzentzen dira, hauek baitira larritasun handienekoak. Santos Gargallosek (1992) adierazi zuen, ikuspegi komunikatibo batetik, zuzenketarako eta erroreen tratamendurako estrategia ezberdinak izan behar zirela, ahoz sortutako erroreak eta idatziz sortutakoak gobernatzean. Erroreen analisiaren bidez jakingo dugu zeintzuk diren zuzendu beharreko erroreak, zeintzuk diren tarteko hizkuntza ezaugarritzen duten erroreak, fasilizatzen diren erroreak edota komunikazioa desitxuratzen duten erroreak, eta zein irizpide jarraitu behar diren ikasge-la barruan gertatzen diren errore hauek zuzentzeko eta ekiditeko.

Nahiz eta ikerketa-eredu teoriko asko izan diren analisi kontrastibotik erroreen analisisira iritsi arte, ikerketa gehienek bi adar hauetatik jo dute. Erroreen zergatia aurkitzea ez da lan erraza. Gero eta ikerketa gehiago baliatzen dira aipatutako bi analisi-mota horietaz, elkarren arteko nahasketaz, erroreen deskribapen orokorra lortzea helburu izaki. AKaren eta EAren arteko analisi osagarri batek lagunduko digu erroreen naturaltasunaren eta bigarren hizkuntzaren jabekuntzaren ikuspegi osatuago bat izaten. Gainera, aditzera emango digu ea sendi-hizkuntza den egindako erroreen kausa nagusia edota badauden erroreak sortzen dituzten beste arrazoi batzuk.

### 1.5. Tarteko hizkuntza

Termino hau Selinker-ek proposatu zuen (1969 eta 1974) *Language Transfer* argitalpenean, nahiz eta Corder izan zen (1967) “aldi baterako gaitasuna” deiturarekin lehendabizi jardun zena horri buruz. Tarteko hizkuntza da ikaslea bigarren hizkuntza ikasten ari denean sortzen den kode linguistikoa, eta etengabe aldatzen doa xede-hizkuntzan erabateko gaitasuna lortzen duen arte. Ikasleek hizkuntza berri bat ikasteen buruturiko prozesuak aztertzen zituzten Selinkerrek eta bere jarraitzaileek, hizkuntzaren ezaugarriak eta honen bilakaerak, unean uneko egoeren berri izateko asmoz. Tarteko hizkuntzaren konplexutasuna handituz doa, ikaslearen ikasprozesuak aurrera egiten duen heinean. Ikasprozesuko sistema linguistikoa denez, erakuntza zuzen eta erroredunez osaturik dago, eta azken hauek izango dira ikaslearen garapenaren isla. Tarteko hizkuntzaren interesekoa da ikasleak ikasprozesuan erabiltzen dituen estrategien berri izatea, baita hauek ikertzea ere.

Laburbilduz, tarteko hizkuntzaren helburu nagusia da aztertzea ikasleak meta-hizkuntza bereganatzean jarraitzen duen prozesua, ikasle bakoitzak une zehatz batean duen sistema linguistikoa ezagutzuz.

## 1.6. Erroreen esanahia

Lehenago aipatu den bezala, erroreak elementu garrantzitsuak dira H<sub>2</sub> ikasteen; izan ere, ikasprozesuan hainbat errore egiten dira. Haur txikiak euren H<sub>1</sub> eskuratzean edota helduek H<sub>2</sub> ikasteen ere erroreak egiten dituzte, eta horrek esan nahi du ikasprozesua gertatzen ari dela. Errorea, hortaz, hizkuntza-komunitate batek ezarritako arauetatik kanpo dagoen guztia dela esan daiteke; hau da, gramatika-arauetatik edota arau soziopragmatikoetatik kanpo dagoena. Dena den, errore terminoaren inguruan definizio ugari eman izan dituzte adituek.

Corderrek (1967) hirutan bereizten ditu:

- i. Erroreak (systematic errors) → Ikasleak ezjakintasunez sortzen dituen egitura okerrak eta sistematikoak dira; horrela, bada, behin eta berriro errepikatzen dira eta gaitasun linguistikoari daude lotuta. Huts horiek ohikoak dira, ikasleak xede-hizkuntzako egitura guztiak menderatzen ez dituenean. Horregatik, gerta liteke egitura horiek batzuetan ondo erabiltzea eta beste batzuetan gaizki.
- ii. Hutsegiteak (mistakes) → Ikasleak arau zuzena zein den ezagutu arren, nahi gabe eta ez-sistematikoki egiten dituen hutsak dira.
- iii. Lapsusak (lapsus) → Hizkuntzarekin zerikusi zuzena ez duten arrazoiak sortutako hutsak dira: nekea dela, urduritasuna dela, arreta falta dela... Hauek ere ez dira sistematikoak.

Corderren ekarpen horrek aurrekoarekin haustura ekarri zuen, eta errorea negatiboki ikusi beharrean, positiboki ikustera igaro zen.

Fernandezek (1997) ere definitu du errorea, eta, haren iritziz, errorea da komunitateak ezarritako arauak betetzen ez dituen edozein egitura. Ez die erroreen ezaugarriari erreparatzen, ezta erroreak egin izanaren zergatieri ere.

Euskal Herrira jotzen badugu, IXA taldeak (2007), *erroreak* eta *desbideratzeak* bereizten ditu.

- Erroreak: “Erroretzat hartzen ditugu euskal gramatiketan zehaztutako eta Euskaltzaindiak ezarritako arauak (ortografikoak, lexikoak, gramatikalak...) betetzen ez dituzten egiturak, edozein kasutan gaizki egongo direnak. Eta gramatika-zuzentzaileak detektatu beharreko adibideak dira, beraz, erroreak”.
- Desbideratzeak: “Gramatikaren ikuspuntutik zuzenak izan arren, tes-tuinguru jakin batean egokiak ez diren egiturak”.

Corderrek arestian aipaturiko artikuluan (1967) nabarmentzen du errore-ak hiru esparrutan direla garrantzitsuak.

- Lehenik eta behin, irakaslearentzat. Etekin positiboak atera ditzake erroreetatik, irakas-estrategien eta materialen eraginkortasunaren berri emango diote, eta, bide beretik irakasten jarraitu edota beste bide batzuk arakatu behar dituen adierazten diote. Irakasleek, erroreen bi-



dez, ikasleen puntu ahulak zeintzuk diren eta laguntza noiz behar duten hauteman dezakete; horrela, denbora gehiago izango dute puntu horiek argitzeko eta berriro azaltzeko.

- Bigarrenik, hizkuntza bat nola bereganatzen den ezagutzeko balio du, ikasleak meta-hizkuntzaren ikaskuntza-prozesuan erabiltzen dituzten estrategiak ezagutzeko.
- Hirugarrenik, hizkuntza-ikasleei ere erroreak lagungarriak zaizkie, ikasprozesuko tresna garrantzitsuak dira-eta. Errore hauek erakutsiko digute ikasleek hizkuntzaren zein esparrutan dituzten arazo gehien eta arreta handiagoa non jarri behar duten.

Atal hau amaitzeko, erroreak lantzean jarraitu izan diren prozedurak aipatuko ditugu. Gass eta Selinkerren arabera, pauso hauek jarraitu behar dira erroreen analisirako:

1. corpus-bilketa
2. erroreen identifikazioa
3. erroreen sailkapena
4. erroreen zenbatekotasuna identifikatu
5. errore hauen jatorri edo iturria arakatu
6. konponbide posibleak proposatu

Corderrek (1967), berriz, honako hau proposatu zuen:

1. corpus-bilketa
2. ondoren, erroreen identifikazioa
3. jarraian, erroreen deskribapena
4. erroreen azalpena
5. erroreen ebaluazioa

### 1.7. Erroreen jatorria

Arestian adierazi bezala, garai batean erroreak  $H_1$ en eta  $H_2$ ren arteko interferentzien ondorioztat hartzen ziren. Hala ere, EAren ikuspegia agertu ondoren, argi geratu zen erroreen jatorriak beste arrazoi batzuk dituela. Hori horrela izanik, erroreen jatorria bi eremutan sailkatu daiteke: (i) *interlingual transfer*, eta (ii) *intralingual transfer*.

*Interlingual transfer* errore-iturri/jatorri esanguratsua da hizkuntza-ikasleentzat. *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* delakoan (1992), honela definitzen dira *interlingual* erroreak: hizkuntza-transferentziaren ondorio dira, ikaslearen  $H_1$ arengatik sortuak. Ikasleak hizkuntza berriaren sistema barnetatzen eta ikertzen ari den seinaleztat har-

tzen dira EAK. Errore interlengualak maila ezberdinetan gerta daitezke; adibidez, transferentzia fonologikoan, morfologikoan, gramatikalean eta lexisemantikoa. (H<sub>1</sub>eko maila hauek H<sub>2</sub>ra transferitzean).

Ikus dezagun orain *Intralingual Transfer*. Interferentziak ez dira soilik gertatzen ikasleen H<sub>1</sub>eko interferentziengatik; xede-hizkuntzaren jabekuntza akastun edo partzialaren ondorio ere izan daitezke. Hizkuntza berriaren item batek beste bati eragiteagatik gerta liteke. Labur esanda, ikasleek hizkuntza berriaren aurrean duten esperientzia mugatua kontuan izanik, hipotesiak eta eraikuntzak egitean sortzen dira *intralingual* erroreak. Lehen esan bezala, jabekuntza-prozesuan arau guztien erabilera okerraren ondorio moduan.

## 2. Ikerketaren metodologia

### 2.1. Lagina

Azterlan honetan, eskuartean izan ditugu HABEren egiaztatze-deialdiaren 2013ko maiatzean egindako 2. mailako 270 azterketariren azterketak: hain zuzen, 180 idazlan eta 90 ahozko grabazio. 1. taulan ikus ditzakegu laginaren ezaugarriak zehatzago, lortutako puntuazioaren arabera banaketari erreparatuta.

#### 1. taula

Idazmena		Mintzamina	
Puntuazioa	Idazlan-kopurua	Puntuazioa	Grabazio-kopurua
<14	36	<14	18
14	36	14	18
15	36	15	18
16	36	16	18
>16	36	>16	18
	180		90

### 2.2. Datu-bilketarako prozedura eta tresnak

Lagina eskuartean, lehenengo urratsa material guztia transkribatzea izan zen. Lehenik eta behin, idazlanekin hasi ginen, banan-banan guztiak transkribatu arte. Jatorrizko idazlan hauek PDF formatuan zeuden eskaneatuta, eta, horregatik, emaitzak atera ahal izateko, ezinbestekoa zen makinaz pasatzea testu horiek. Bigarrenik, ahozko probei ekin genien, esandako guztia hitzez hitz transkribatzeko.

Erroreak analizatu ahal izateko, erroreen kodetze-sistema sortu beharra zegoen, eta, horretarako, IXA taldeak erroreen analisi automatizaturako duen kodetze-sistema hartu genuen oinarri. Oinarri diogu, zeren eta, kodetze-sistema bakoitza helburu jakin baterako egina dagoenez, gure kodetze-sis-

tema propioa sortzeari ekin baikenion, IXA taldearena oinarri hartuta. Hala, HABEk egiaztatze-probak ebaluatzeko kontuan dituen hizkuntzaren alderdiak izenburu hartuta moldatu genuen kodetze-sistema. Guztira, bi kodetze-sistema sortu genituen, hizkuntza-jarduera bakoitzeko bat: idazmenerako eta mintzamenerako.

### **2.3. Analisi kualitatiboa**

Erroreak analizatzeko, *Atlas.ti* programa informatikoa erabili dugu. Zegokion kodetze-sistema baliatuz identifikatzen genituen erroreak, errore bakoitzari lotutako kodea sartuta. Azterketariak egiaztatze-proban lortutako puntuazioaren arabera gordetzen genituen erroreak, gure interesa puntuazioen arteko ezberdintasuna ikustea baitzen eta ez norbanakoen araberakoa.

Idazmenarekin erabilitako prozesu bera jarraitu genuen mintzameneko laginarekin. Prozesu hau izan zen luzeena, banan-banan errore guztiak identifikatu eta kodifikatu behar izan zirelako.

### **2.4. Analisi kuantitatiboa**

Norbanako guztien kodea, lortutako puntuazioa, egindako erroreak eta horien maiztasuna *Excel* batean jarri genituen. Horrela, *SPSS* programan datu horiek guztiak sartu, eta emaitza kuantitatiboak lortu genituen.

Lanean murgildurik ginela, interesgarria iruditu zitzaigun azterketarien lexiko-aniztasuna kalkulatzeko. Horretarako, *Type Token Ratio (TTR)* formulaz baliatu ginen;  $number\ of\ types = number\ of\ tokens * 100$ . Formula hau oso erabilia izan da lexiko-aniztasuna kalkulatzeko, beste zenbait eginkizunen artean. *Token* idazlanetan idatzitako eta mintzamen-probetan ekoiztutako hitz-kopuruari deitu diogu, eta *type*, aldiz, hitz-motari; alegia, errepikatutakoak kenduta, guztira geratzen den zenbatekoari.

Testu idatziek, normalean, ahozko jardunek baino lexiko zabalagoa erakusten dute. Denbora-kontua da: bat-batean mintzatzean, pentsatzeko denbora gutxiago izaten dugu, eta testu bat idazteko orduan, aitzitik, denbora gehixeago izaten dugu idatzi behar duguna pentsatzeko. Horregatik, *TTR* altuak bariozio lexikal zabala erakusten du eta *TTR* baxuak bariozio lexikal murrizta. Azterketari bakoitzak idazmenean eta mintzamenean ekoiztutako hitz-kopurua kalkulatu genuen sistema honen bidez eta *Monoconc* programa informatikoaren laguntzaz. Programa honek, norbanako bakoitzak erabilitako hitzen kopurua ematearekin batera, hitzen maiztasuna ere neurtzeko balio zuen. Horrela, formula matematikoa egiteko behar ziren bi datuak lortzen genituen (*number of type* eta *number of token*). Puntuka ez ezik, taldea ere kalkulatu genuen lexiko-aniztasuna: azterketan 5-14 puntu lortutakoek osatzen dute lehenengo taldea, azterketan 15 puntu lortutakoek bigarrena eta azterketan 16-30 puntu lortutakoek azken taldea.

Datuen bilketa era anonimoan egin genuen, norbanakoen izenik jakin gabe; horretarako, azterketari bakoitzari kode bat esleitu zitzaion egiaztatze-prozesu osoan.

### 3. Emaitzak

#### 3.1. Idazmena

##### 3.1.1. Erroreak egokitasunean

Atal honetan, bi errore-mota ikusi ditugu:

- i. Lehenik eta behin, azterketa batean baino gehiagotan ikusi dugu azterketari askok ez dutela eginkizuna ulertu, ez baitute eskatzen zitzaiena betetzen. Bestela esanda, egiaztatze-proban proposatutako helburua ez zuten bete. Esate baterako, eskutitza idazteko eskatu eta iritzi-artikulu bat idatzi zuten askok, eskutitzak behar dituen agurrak eta formatua bera erabili gabe.
- ii. Bigarren errore-mota izan da idazlanean ez garatzea itemean eskatutako puntu guztiak. Batzuetan, bat aipatu gabe utzi dute azterketari askok; beste batzuetan, puntu bakarra baino ez dute garatu.

##### 3.1.2. Erroreak koherentzia eta kohesioan

Hiru dira azpimarratzekoak:

- i. Ez dute diskurtso zuzena osatzen.
- ii. Ez dituzte juntagailu egokiak erabiltzen.
- iii. Puntuazio-ikurrak oso gutxi erabiltzen dituzte, eta, ondorioz, esaldiak oso luzeak eta ulergaitzak bihurtzen dira.

Ikus ditzagun adibide batzuk:

- “Diru-laguntza beharrezkoa da gure helburua lortu ahal izateko gure egunero bizitzan ez gara konturatzen baina haur asko daude gure laguntza itxaroten.”
- “Ni momento honetan zerrenda bat prestatzen ari naiz, hain zuzen ere, animatu diren familiekin baina konturatu naiz motza dela, joan den urtekoa baino askoz motzakoa, badakit momento honetan egoera ez dela ona ume bat etxean edukitzeko, baina mesedez, ondo pentsatu, bai umeek, bai guk laguntza behar dugu.”

##### 3.1.3. Erroreak aberastasunean

Gaztelaniatik mailegatutako hitz ugari sumatzen dira, hala nola

\*konkursante, \*errebizio, \*informativoa, \*akogitzera, \*kontagiatzeko, \*infantzia, \*bakunak...

Bestetik, esamolde bat azpimarratu nahi dugu: “botatzen duzuen saioa”. Eraikuntza hau beren-beregi gaztelaniazkoa da, eta itzulpen literariotzat hartuko genuke. Euskara jatorrean telebistak ez du ezer *botatzen*, baizik eta *ematen*. Horregatik, honako hau litzateke eraikuntza zuzena: “ematen duzuen saioa”.

##### 3.1.4. Erroreak aditzean

Aspektuan, denboran eta moduan daude erroreak; esate baterako:

\*Saio baten helburuak izan behar ziren, \*Aurten Afrikan lan egiten dugu, \*Dira urte batzuk Tele5 kateak arrakasta handia eduki izaten duela.

##### 3.1.5. Erroreak sintaxian

Mendekoetan egin da errorerik gehien, baina behin eta berriro errepikatu direnak perpaua konpletiboari eta nominalizazioari lotutakoak izan dira:

\*Bistan dago, azken boladan, umeentzat diren saioak franko aldatu dira, \*Aipatu behar da ‘Telecinco’ telebista-kateak izugarritzko arrakasta du, \*Nekatuta eta triste daude erakusten digute, \*Nire proposamena da telebista-saio honek telebista-katetik kendu, \*Egin beharreko gauza bakarria izango litzateke gure bulegora etorri.

### 3.1.6. Errore ortografikoak:

Txistukariekin, oro har, eta “h”aren erabilerarekin egon da errorerik gehien:

- \*nahaztuta, \*etxanda, \*ezango, \*guztokoa, \*gasteek, \*ezkerrak, \*matxur, \*keskatu, \*gustiok, \*zakon, \*krizia, \*aprobetxatxea...
- \*ohiuka, \*haurrera, \*hasmatu, \*hurrengo...

### 3.1.7. Errore morfologikoak:

Nahiz eta deklinabide-errore asko izan diren, errepikatuenak ergatibo-nominatiboaren erabileran egin dira. Baita deklinabide-kasu konplexuagoetan ere.

- Nominatiboa ergatiboaren lekuan edo ergatiboa nominatiboaren ordean erabiltzea: \*guk aukeratu beharko dugu zeintzuk diren gehien onuratsen gaituzten saioek.
- Partitiboa erabili behar zenean ez erabiltzea: \*Adituek esaten dute kalitate txarreko saio horretan ez dugula ezer ona ikasten.
- Inesiboaren plurala eraikitzean egitea errorea: \*parte hartzeko zuen etxetan ume bat hartzea izango litzateke forma zuzena.
- Aditzak soziatiboa eskatzen duenean ez erabiltzea: \*Nazka-nazka egin da nago telebistaren bidez jasotzen dugun informazio eza.
- Pluralak eraikitzeko orduan egitea erroreak deklinabidean: \*Horregatik, jo dugu hemengo familiangana haur hauek zure etxetan hartzera animatu nahian, \*Afrikako herrialdetan eragiten dugu, \*umeak ikusten dute, \*gaur egun asko hitz egiten da gizakien eskubidei buruz, \*haien eskolako material guztia guk eta etxeke boluntarioak ordaintzen ditugu, \* osasun-arazo dituzten umeekin lan egiten dugu, \*bidaia gehienak kidei esker ordaintzen dira.
- Instrumentala behar denean ez jartzea: \*gure erakundeak hasi zen herri pobreetako arduratzen.
- Pertsona adlatiboa eta motibatiboa nahastea: \*horrela ordaintzen digute guk haiengaindik egiten duguna.

### 3.1.8. Erroreak komunztaduran

Singular-plural komunztadura falta nagusitzen da errore-moten artean. Esaterako: \*gaur egungo telebistan gero eta kate gehiago daukagu, \*Programazioa erabiltzen dituzte onura lortzeko, \*behar dituzten tratamenduak, bakarrik, gure lurraldean dago, \*Afrikako ume txiro bat eta hemengo emakume bat elkarri begiratzen agertzen zen argazki horretan, \*horrelako saioekin ez ditugu ondorio onik izango, \*jendeak gero eta baliabide gutxiago du.

### 3.1.9. Erroreak hitzen ordenan

Gaztelaniaren ordena mailegatzearen ondorioz edota besterik gabe euskararen ordena naturala ondo barneratua ez izatearen ondorioz sortutako erroreak: \*erabaki genuen arazoari aurre egiteko erakunde bat sortzea onena izango litzatekeela, \*telebista garrantzi handia pertsona askoren bizitzan dauka, \*Orain dela urte askotik ezagutzen ditugu osasun-arazoak dauden herrialde pobreetan, \*Jarraituko dugu baloreak galtzen.

## 3.2. Mintzamena

### 3.2.1. Erroreak aditzean

Atal honetan, aspektuari eta moduari lotutako erroreak izan dira ugarienak: \*Nik ez dut ulertzen ondo zergatik dago hain txarto graffitiak egitea, \*Pentsatzen dugu produktu horiek ez dutela loditu hainbeste, \*Hurrengo egunean, eguraldi ona egin, pues hondartza edo mendira.

### 3.2.2. Erroreak sintaxian

Mintzamenean ere, konpletiboetan eta nominalizazioan egin dira errorerik gehien: \*Nik uste dut lanaren eragina oso garrantzitsua izan da, \*Suposatzen da produktu horiek ez dute loditu, \*Suposatzen da azukre edo gatz gutxiago daukate, \*Pentsatzen dugu produktu horiek ez dute loditzen, \*Orain dela lau edo bost urte ez naiz jotaten, \*Gustatzen zait liburuak irakurri, \*Oso normala da gero eta egunkari gutxiago saltzen.

### 3.2.3. Errore morfologikoak

Honako deklinabide-errore hauek agertu zaizkigu:

- Nominatiboa ergatiboarekin ordezkatu: \*jendea bilatzen du horrela bere bizitza, \*Ni igual aitzakia pila bat jarriko nuke, \*Ni uste dut \*Astean zehar jaten dut beti ni bakarrik”\*
- Ergatiboa nominatiboarengatik ordezkatu: \*badaude beste arrazoi batzuek baina hau da inportanteena.
- Pluralean errorea: \*baina denak entzun dugu horrelako reality saioak, \*badaude beste arrazoi batzuek baina hau da inportanteena

### 3.2.4. Erroreak hitzen ordenan

Gaztelaniaren ordena mailegatzeagatik edota euskarazko ordena naturala barneratu ez izanagatik sortutako erroreak dira: \*saio-mota hauek asko konpainia egiten diote, \*Ni nahiago dut gutxiago jatea ez light produktuak kontsumitu, \*ez izan-go da aldaketa handia, \*berak zeukan denbora prestatzeko janaria.

### 3.2.5. Erroreak komunztaduran

Subjektuaren eta aditzaren arteko komunztadura eza (singular-plural) dira nagusi: \*hona etorri dira jende pilo bat, \*markatzen dute egun batzuk, \*nik katuekin eduki dut arazo batzuk, \*orain badaude egun komertziala.

### 3.2.6. Erroreak aberastasunean

Gaztelaniatik mailegatutako lexikoa; adibidez:

- \*bonba izan zen < mundiala izan zen.

- \*egunero jaten dut nire etxean < egunero bazkaltzen dut nire etxean.
- \*kontaminatu < kutsatu
- \*jaula < kaiola
- \*grupo < talde

### 3.2.7. Erroreak jariorotasunean

Batetik, gaztelaniazko makulu-hitzen gehiegizko erabilera dugu: *luego, oye, pues, es que, porque, ya que, encima...* Eta, bestetik, mintzatzerako garaian etenak, diskurtsoaren harikoak ez direnak eta entzuleari ernegua sortzen diotenak.

## 4. Ondorio-bidetik

### 4.1. Analisi kuantitatiboak (datu estatistikoak)

#### 4.1.1. Idazmena

- Oro har, ez gai izan direnek errore gehiago egin dituzte atal gehiengat; eta gauza bera gertatzen da errore guztien kopurua alderatzean. Idazlanean erabilitako hitz ezberdinen kopurua gradualki haziz doaz puntuazioaren arabera.
- Hasiera batean deigarria iruditu zitzaigun arren, ikusi ahal izan dugu puntuazio baxukoek hitz gehiago idatzi dituztela. Badirudi, eta 5 puntu lortutakoak bertan sarturik, hauek betelana egiten dutela; hots, idazlan luzeak sortzeko asmotan hasten dira idazten, ustez izan ditzaketen ahulezia horiek nolabait estaltzeko.
- Azkenik, *Type Token Ratio* formulari esker lortutako emaitzak ditugu, eta, hauek espero zirenak izan dira, eta, pixkanaka-pixkanaka haziz doaz puntuazioaren arabera.

#### 4.1.2 Mintzamena

- Oro har, ez gai izan direnek errore gehiago izan dituzte atal gehiengat. Errore guztien kopurua alderatzean, gauza bera gertatzen da. Idazlanean erabilitako hitz desberdinen kopuruan, idazmenarekin alderatuta, ezberdintasunak daude: 15 puntukoek lortu dute kopururik altuena; jarraian 16tik gorakoek; eta, azkenik, 14tik beherakoek.
- Idazmenean bezala, honako honetan ere deigarria iruditu zaigun zerbait aurkitu dugu: 15 puntukoek dute kopururik altuena; ondoren, 14tik beherakoek; eta, azkenik, 16tik gorakoek.
- Mintzamenean ere, ikusi ahal izan dugu gehiago ekoizten dutela maila baxuagokoek. Hala ere, autozuzenketa gehiago daude maila hauegan; hortaz, esaldi bera bitan errepikatzean, bikoiztu egiten da produktzioa.

- Azkenik, *Type Token Ratio* formulari esker lortutako emaitzak ditugu: puntuaziorik altuena 16tik gorakoek lortu dute; ondoren, 14tik beherakoek; eta, azkenik, 15 puntukoek.

#### 4.1.3. Lexikoaren aniztasuna

#### Idazmena

Ez da ezberdintasunik egon hiru multzoen artean; izan ere, antzeko hitzak erabiltzen dituzte denek. Beheko hitz-zerrendetan ikus daitekeen bezala, lehenengo postuetan daude *eta*, *ez* eta *da* hiru multzoetan. Bestalde, testu-antolatzaileak ez daude gure zerrendetan aurreneko postuetan. Horregatik, euskaltegietan horien lanketa egitea aipatuko dugu aurrerago etorriko den atal batean.

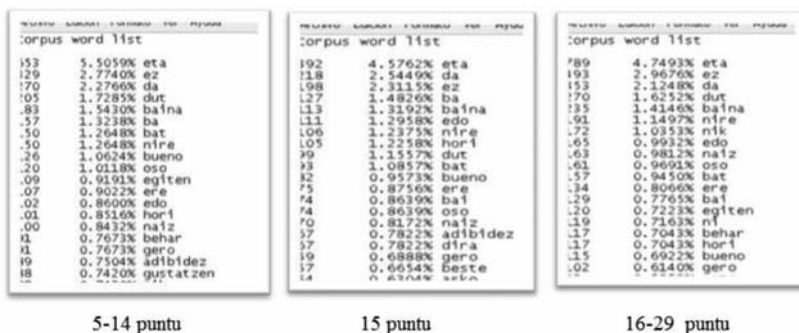
#### 1. irudia



#### Mintzamena

Mintzamenean ere ez da ezberdintasunik handirik egon. Baina ikusi ahal izan dugu puntuazio baxuetan askotan erabiltzen dela *bueno* gaztelaniazko makulu-hitza. Aldiz, puntuazio altuetan murriztuz doa hitz honen erabilera.

#### 2. irudia





## 4.2. Ondorioak

### 4.2.1. Idazmena

- Espero izatekoa zenez, puntuazio baxuetan egon da errorerik gehien. Antzeko errore-motak egon diren arren, maiztasunean dago ezberdintasuna. Izan ere, sinpleagoak dira ez gai direnen perpausen egiturak: oro har, ez daude bata besteari lotuta; lexiko sinpleagoa erabiltzen dute; ortografi errore gehiago egiten dituzte; mailegatutako hitz asko erabiltzen dituzte. Gainera, errore bat baino gehiago aurki daiteke perpaus berean.
- Ikusi dugun bezala, konpletiboen erabileran egin dira errorerik gehien. Orokorrean, mendeko konpletiboaren markaren elipsia gertatu da. Puntuazio-ikurren erabileran ere egin dira erroreak: batetik, esaldi luzeegiak eta lokailu askorekin ikusi ahal izan ditugu eta, bestetik, koma behar ez zen kasuetan erabiltzea.
- Deklinabide-kasuei dagokienez, askotarikoak izan dira erroreak, nahiz eta ergatiboaren kasua izan den errepikatuena. Oraindik ere, ergatiboarena da usuen egiten den erroreetako bat, nahiz eta euskaltegietan lan handia egiten den horrelakoak gainditzen ahalegintzeko.
- Gaztelaniazko hurrenkera linguistikoaren arabera eraikitzen dituzte euskarazko perpausak. Errore hau ere gehien errepikatu direnen artean dago. Zail samarra izan daiteke errore hau saihestea, ikasleek euren guraso-hizkuntzan pentsatzen dutelako ekoitzi beharrekoa, eta, ondoren, euskarara itzuli. Eta euskaltegietan hasieratik irakasten bazaie ere ikasleei zein den euskararen berezko ordena, hala ere zailtasunak daude oraindik; batez ere, mendeko perpausak dituzten eraikuntza linguistikoetan.
- Komunztadura-erroreak ere ugari izan dira; nagusiki, aditzarekin komunztadura egitean. Objektua singularra izan eta aditza pluralean jarritako adibideak aurkitu ditugu, baita kontrako kasuak ere. Dena dela, handiagoa da aditza singularrean jartzeko joera, eta errore hau gerta daiteke singularrekoak izaten direlako hizkuntza batean ikasten diren lehenengo formak. Komunztaduraren errorearekin jarraituz, bitxia iruditu zaigu “jende” hitza pluralean komunztatze joera. Badirudi, “jende” hitzak bere barnean plural-kutsua duenez, aditza pluralean erabiltzen dutela aditzarekin komunztadura egitean. Baina, gehienetan, gaztelaniaren kalkoak egiten dituzten bezala, kasu honetan ez dute euren guraso-hizkuntzaren egitura errespetatzen. Argiago esateko, gaztelaniaz *gente* singularrean komunztatzen da aditzarekin (*la gente está contenta*), euskaraz egiten den bezala (“jendea pozik dago”). Alabaina, euskara-ikasleek pluralerako joera dutela erakutsi dute hitz honen komunztadurarekin.
- Errore ortografikoen artean, emaitzen azterketan ikusten den bezala, txistukarien arteko nahasketa izan da gehien nagusitu dena. Horren arrazoa ahoskatzearekin lotuko dugu, hitz egitean txistukariak elkarren artean bereizten ez dituztela konturatu gara-eta; horregatik, txistukariak daramatzaten hitzak idaztean, ez dute oso argi zein txistukari aukeratu behar duten.

- Azkenik, ikusi dugu gutxiago izan direla kohesio-, koherentzia- eta egokitasun-erroreak. Kasu isolatu batzuk aurkitu baditugu ere, ez ditugu hona ekarri, esan legez, gutxi batzuk izan direlako eta ez direlako estrapolagarriak. Dena den, aipatu behar dugu egokitasun-errore batzuk aurkitu ditugula. Azterketetako zereginetan idazlanak 3 puntu jarraitu behar zituela adierazi, eta, horiexek aipatuak egon arren, bi bakarrik jorratu dituzte kasu batzuetan, eta bakarra beste batzuetan. Ez dakigu lapsus-kontua izan daitekeen edota egin beharrekoa ondo ulertu ez dutela.

#### 4.2.2. *Mintzamena*

- Maila baxuagoetan, ahulagoa da jariotasuna, eta, era berean, handi samarra da azterzailearen parte-hartzea maila baxu horietan. Galdera asko egiten dituzte azterketarien parte-hartze handiagoa lortzeko asmotan.
- Eten asko egin dituzte azterketariek euren mintzapraktikan. Baina eten horiek leundu egiten dira, puntuazioak gora egiten duen heinean. Hala ere, jabetzen gara luzea dela hizkuntza baten ikasprozesua eta etenak ekidin ezinak direla; are gutxiago, B2 mailan.
- Idazmenean bezala, mintzamenen ere asko dira kompletiboetan egingako erroreak. Badirudi oraindik ere arazoak daudela mendeko per-paus-mota honekin. Betiko erronka da eta badirudi etorkizunean ere hala izango dela.
- Komuntzadura-erroreak ere lehenengo postuetan daude, aditzarekiko komuntzadurarenak gehienbat. Idazmenean eman diogun azalpen bera emango dugu mintzamenerako: singularrekoak dira lehenengo ikasten diren aditz-formak eta modu automatikoan ateratzen zaizkie horiek. Hala ere, mintzamenen autozuzenketa asko egin dituzte komuntzadurari dagokionez; azterketariek euren burua zuzendu izan dute behin baino gehiagotan.
- Bestalde, asko izan dira deklinabide-erroreak ere, eta ergatiboarena nagusitzen da guztien artean. Puntuazio altuagoetan deklinabide-kasu konplexuagoak erabiltzen dituzte. Horregatik, puntuazio altuetan deklinabide-errore ugari ikusi ditugu, baina hauek ez dira izan ergatibo, inesibo edota nominatiboarekin lotutakoak —puntuazio baxuetan hainbestetan errepikatzen zirenen antzekoak—.
- Aditzari dagokionez, aspektuari eta moduari lotutako erroreak idatzizkoan baino ugariagoak dira. Eta, logikoa den bezala, esaldi konplexuagoak egiten saiatzen dira puntuazio altuagoa lortu dutenak.
- Horrez gain, autozuzenketa asko dago; errorea egin eta berehala zuzentzen da. Batzuetan, zuzenketa egokia izan da; beste batzuetan, aldiz, ez.

- Amaitzeko, ikusi dugu errore guztiak leunduz doazela puntuazioz puntuazio. Hala ere, aurreikustekoa zen leuntze hori, zeren eta, azterketarien hizkuntza-maila altuagoa den heinean, erroreak murriztuz baitoaz.

#### 4.3. Etorkizunerako ibilbidea

Lan honetara ekarritako guztia gaiarekiko hurbilpen bat besterik ez da. Zabal da erroreen mundua, eta sakona hauek aztertzeko egin beharreko lana. Dena den, erroerik arruntenak azaleratu ditugu, ahalik eta xehetasun guztiak kontuan izanik. Eskuen artean izan duzuen ekarpen hau hurbilpen bat besterik izan ez denez, bide luzea daukagu oraindik ere aurretik.

Gainera, zabalera egindako lana da, baina luzera egitea ere interesgarria litzateke; alegia, HABEren maila guztien arteko erroreen konparaketa egitea, maila guztietako erroreak elkarren artean alderatuz.

Hori guztia zabaldu ez ezik, kodetze-sistema ere zabal daiteke. Honekin esan nahi dugu egokitasun, koherentzia eta kohesioaren atalak zabal daitezkeela eta zehatzago aztertu. Lan honetan, horiek guztiak aztertu nahi izan ditugun arren, ezin izan dugu saihestu errore gramatikalak nabarmendu izana. Horrez gain, iruditu zaigu interesgarria dela autozuzenketa-kodea ere gehitzea; izan ere, mintzameneko probetan autozuzenketa asko egin dira. Horregatik, etorkizunean egin daitezkeen ikerketetan, egokia litzateke kode hau izatea gogoan.

Lexikoaren aberastasuna ikertzea ere interesgarria izan daiteke. Guk honakoan aipamen bat besterik egin ez dugun arren, xehetasun gehiagoz azter daiteke eta emaitza interesgarriak lortu. Horrez gain, interesgarria litzateke esaldi bakoitzeko hitz-kopurua kalkulatzeko ere.

Mintzamenean, diskurtsoan egiten diren etenaldiak azter daitezke. Guk zera ikusi ahal izan dugu: pausaldi diskurtsiboak eta diskurtsoaren harikoak ez diren etenaldiak egiten dituztela. Baina hauek sakonago azter daitezke eta emaitza interesgarriak lortu.

Ikasleak alde batera utzi, eta irakasleak eta aztertzaileak izango ditugu orain mintzagai. Lana biribiltzeko asmotan, egokia iruditzen zaigu irakasleek ikasleen idazlanetan egiten dituzten zuzenketei erreparatzea. Ez hori bakarrik, aztertzaileek idatzitako oharren analisisa ere egin daiteke. Horrela, gaiarekiko ikuspegi zabalagoa izateko aukera izango dugu.

#### 4.4. Eskoletarako proposamenak

Amaitzeko, euskara-eskoletan landu daitezkeen zenbait proposamen egingo ditugu.

- i. Oso alderdi garrantzizkoa da lexikoaren irakaskuntza, are gehiago gure komunitatean egiten diren kalkoengatik.
- ii. Lagungarria izan daiteke txistukarien ahoskera lantzea, batez ere idazmenerako. Ahoskatzean hots horiek ezberdintzeko gai ez direnez, za-

lantzak dituzte honelako hitzak paperera ekartzeko. Hitz batzuen grafia aldatzean ez da ezertxo ere gertatzen, baina, beste batzuetan, nahasmenduak sor daitezke: *atso* eta *atzo* kasuekin gertatzen den bezalaxe.

- iii. Deklinabidea lantzea (batez ere, gaztelanian parekorik ez dutenetan).
- iv. Kohesio-formak: lokailu eta antolatzaileak berariaz lantzea, horrela testuek kohesio eta koherentzia gehiago izango dute.
- v. Estiloa: ikasgelan modu esplizituan irakastea.
- vi. Mintzamenerako:
  - a. Lehenengo egunetik automatizatzea euskarazko *fillersak*. Horrela, gaztelaniazko makulu-hitzak ekidingo dira. Izan ere, hauek entzuleari ernegua sortzen diote. *Fillers* hauek ohituragatik errepikatzen diren hitz edo hitz-multzoak dira. Hizkuntzaren esparruan *fillersak* diskurtsoaren euskarri dira, eta horregatik existitzen dira hizkuntza guztietan. Hiztun orok erabiltzen dituen hitzak ditugu hauek; nahiz eta hizketaldia aurrera eramaten eta arintzen laguntzen duten, hizkuntza bateko *fillersak* beste edozein hizkuntzatan txertatzen badituzu, hizketaldia lausotu egiten da. Euskarazko *fillersak* lehenengo egunetik automatizatuz gero, jario-tasuna arindu eta hizkuntza naturalagoa izango da. Honako hauek ditugu gure hizkuntzaren *fillersak*: ea, tira, ba...
  - b. Intonazioa lantzea. Uste dugu ez zaiola garrantzi handirik ematen hizkuntzaren alderdi honi, baina, gure ustez landu beharrekoa da, baldin eta naturaltasuna eskuratu nahi bada.

## **Bibliografia**

- Alonso Alonso, R., Palacios Martinez I. M. 1994. Expresión escrita y transferencia: análisis de errores en la lengua de estudiantes de españoles como segunda lengua, *REALE*, 2: 23-37.
- Corder S. P. 1967. The Significance of Learner's Errors. *IRAL* (International Review of Applied Linguistics) 5, 161-170. (Españieraz: in J. Muñoz Licerias, 1992: *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor).
- Chomsky, N. 1999. *El aspecto minimalista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Corder, S.P. 1967. The significance of learners' errors, *IRAL* 5: 161-169.
- Corder, S.P. 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis, *IRAL* 9: 147-160.
- Dulay, H. C., Burt, M. 1974. You can't learn without goofing: an analysis of childrens' second language errors. In J. C. Richards (Ed.). *Error analysis*, 95-123. Londres: Longman.
- Fernández, S. 1997. *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Gass, S., Selinker, L. 2008. *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (2. ed.). New York: Routledge.
- Ixa taldea. Elhuyar Fundazioa. 2007. Testu-corpusak: ezaugarriak, eraketa eta tresnak. in Arrieta, M.J. (koord). *Hizkuntza, komunikazioaren eta teknologia-ren garaian*. Gasteiz: IVAP.
- Lado R. 1957. *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor: Michigan University Press. (Gaztelaniako itzulpena: 1973. *Lingüística contrastiva: Lenguas y culturas*, Madrid: Alcalá).
- Richards, J.D. 1974. *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London/New York: Longman
- Richards, J.C., Schmidt R. 1992. *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Longman.
- Santos Gargallo, I. 1992. *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de españoles cuya lengua nativa es el serbo-croata*. Madrid: Universidad Complutense.
- Selinker, L. 1969. 1974. Language Transfer, *General Linguistics*, 9: 67-92.
- Vázquez, G. 1992. *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera.*, Frankfurt: Peter Lang.
- Alba Quiñones, V. 2009. El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 1-16.
- Husein, H. 2009. Error analysis of the university level students in the use of concord. *Surra Man Raa journal*. University of Samarra.
- Uria, L. 2009. *Euskarazko errorearen eta desbideratzearen analisisirako lan-ingurunea: Determinatzaile-errorearen azterketa eta prozesamendua*. Tesis doktoral, Euskal Herriko Unibertsitatea, Donostia, Euskal Herria.

## **Gehiago jakiteko**