

La expresión oral en euskara del alumnado de bachillerato del modelo D en Navarra

GARBIÑE URREIZTI*
PABLO SOTÉS**

INTRODUCCIÓN

En Navarra conviven dos lenguas, el castellano y el euskara, en una situación en la que no existe un bilingüismo social equilibrado y donde el castellano es la lengua mayoritaria. La llamada Ley Foral del Vascuence aprobada en diciembre del año 1986 (Ley Foral 18/1986) es la ley de normalización lingüística que ha tenido gran influencia en la situación lingüística actual. Esta ley divide Navarra en tres zonas lingüísticas: la zona vascofona, la zona mixta y la zona no vascofona.

La enseñanza bilingüe en Navarra se ha materializado en la diferenciación de tres modelos lingüísticos, regulados por el decreto foral 159/1988. Este decreto, vigente en la actualidad, regula la incorporación y uso del euskara en la enseñanza no universitaria en Navarra en todos los niveles educativos y centros escolares (públicos y privados) y distingue la posibilidad de elección de la enseñanza de euskara y en euskara dependiendo de la zonificación lingüística.

La enseñanza en lengua vasca sólo es posible en las denominadas zonas vascofona y mixta. Dicha enseñanza se garantiza si se cuenta, por una parte, con suficientes peticiones de los padres que permitan formar un grupo o unidad escolar y, por otra, si existe disponibilidad del centro educativo. En la zona no vascofona se contempla, únicamente, la posibilidad de optar por la enseñanza de la lengua vasca (modelo A), debiendo de cumplir, también, las dos condiciones: suficientes peticiones de los padres y disponibilidad del centro. Debido a que en la zona no

* Escuela Oficial de Idiomas a Distancia del Gobierno de Navarra

** Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra

vascófona no se puede optar por la enseñanza en euskara (modelo D), es la oferta educativa de las *Ikastolas*, pertenecientes a la Federación de Ikastolas de Navarra, la que intenta paliar esta carencia (Sotés y Oroz, 2005; Oroz y Sotés, 2006).

Los alumnos y alumnas que se han escolarizado en el modelo D en Navarra han seguido un modelo pedagógico de enseñanza de los contenidos escolares a través del euskara, respondiendo a una situación sociolingüística determinada y teniendo un doble objetivo lingüístico: la adquisición de competencia comunicativa en las dos lenguas (euskara y castellano) (Sotés, 2000).

El alumnado del modelo lingüístico D en Navarra está comprendido tanto por alumnos que parten de un desconocimiento total de la segunda lengua (L2) como por aquellos que, dependiendo del entorno lingüístico y de la zona de Navarra donde residen, realizan su proceso de aprendizaje en euskara siendo esta su lengua materna (L1).

Los alumnos y alumnas que han realizado el proceso de aprendizaje en euskara en Navarra no presentan problemas a la hora de hacer frente a géneros orales básicamente conversacionales, inherentes a la vida social del aula, es decir, poseen los recursos necesarios para gestionar el día a día en clase. No obstante, se aprecian dificultades –concretadas en el excesivo número de errores gramaticales– en su expresión oral a la hora de exponer un tema oralmente en un contexto de formalidad alta.

La intervención didáctica recibida a lo largo de su proceso de aprendizaje no parece que contemple, suficientemente, la enseñanza de géneros discursivos propios de situaciones de comunicación más reflexivas y formales, denominados géneros discursivos secundarios.

Mientras que los géneros discursivos primarios aparecen en la comunicación inmediata, espontánea e informal, los géneros discursivos secundarios son propios de las situaciones de comunicación más formales, algunas de ellas orales y la mayoría escritas. Los géneros discursivos secundarios se alejan de la conversación coloquial y para ello adoptan algunas de las convenciones propias de la escritura. La corrección normativa y el uso de la variedad estándar son los rasgos lingüísticos que caracterizan a la lengua oral formal, además de los rasgos contextuales y discursivos. Estos géneros discursivos secundarios forman parte fundamental de la enseñanza curricular a partir de la educación secundaria, por lo que deberían ser uno de los objetivos principales de la programación de cada una de las lenguas (euskara y castellano), así como del resto de las áreas curriculares de una forma transversal.

La Escuela Oficial de Idiomas es uno de los organismos oficiales que acredita el conocimiento del euskara mediante el título de ciclo elemental y ciclo superior. A partir del curso 2007-08 entrará en vigor el nuevo plan de estudios de las Escuelas Oficiales de Idiomas y en el curso 2008-09 quedarán establecidos los niveles básico, intermedio y avanzado. El título de ciclo superior certifica la aptitud en euskara. El ciclo superior de la Escuela de Idiomas, además de exigir al alumno la capacidad de comunicarse en la lengua objeto de estudio, exige la correcta comunicación, tanto escrita como oral, en dicha lengua. La expresión oral es una de las cuatro destrezas o habilidades de la lengua –además de la expresión escrita y la comprensión oral y escrita– que el alumno debe dominar en el aprendizaje de la nueva lengua. Precisamente, la expresión oral es la destreza en la que más dificultades muestran los alumnos, tanto en su adquisición como en su correcto uso.

En la obtención del título de ciclo superior de la Escuela Oficial de Idiomas a Distancia de Navarra, la evaluación de la expresión oral en euskera de los alumnos del modelo D va a ser el objeto de estudio del presente trabajo.

LA EXPRESIÓN ORAL EN LOS APRENDICES DE LA L2

La expresión oral de los aprendices de la L2 está caracterizada por la sucesión de estadios que cada aprendiz atraviesa hasta la competencia oral de esa lengua. Estos estadios transitorios en la competencia cada vez más próxima a la lengua objeto de estudio son denominados interlengua (IL). Dentro de esta perspectiva centrada en el sujeto que aprende la L2 (Corder, 1967), los errores y las interferencias son considerados índices del proceso de aprendizaje. Los errores son considerados toda transgresión lingüística involuntaria de la norma establecida en una comunidad determinada.

La sistematicidad y la variabilidad son dos características aparentemente contradictorias de la interlengua (Ellis, 1994). Como toda lengua, la IL es también sistemática y se puede detectar en ella un conjunto coherente de reglas de carácter lingüístico y sociolingüístico que, en parte, coinciden con las de la lengua meta. Las investigaciones en IL demuestran que, en cada estadio, las producciones de los aprendices obedecen a unos mecanismos e hipótesis sistemáticas. Esta sistematicidad es variable, tanto porque las hipótesis se van reestructurando progresivamente para dar paso a otra etapa –variabilidad sistemática (Labov, 1978)–, como por las fluctuaciones propias de cada etapa –variación libre–. Dickerson (1975) llega a considerar la IL como un “sistema de reglas variables”. Se trata de una inestabilidad no aleatoria, obedece a las inducciones de reglas, contrastes y reestructuraciones sucesivas que marcan el camino hacia la lengua meta. Esta inestabilidad desaparece en las IL fosilizadas, como las de aquellas personas que, según Shumann (1978), no cubren las funciones expresiva y de integración de la lengua y se detienen en la comunicativa (Fernández, 1997).

En los primeros estadios, las interlenguas evolucionan muy rápidamente ya que no tienen tiempo de estabilizarse. En sus inicios el aprendiz recibe constantemente datos que le impulsan a transformar las hipótesis que ha elaborado, lo que dificultará la fosilización de las formas de su interlengua. En el nivel avanzado o superior es donde aparecen errores residuales, errores que pueden llegar a fosilizarse. A lo que hay que añadir que en los medios escolares el riesgo de fosilización aumenta con la retroalimentación por parte de hablantes que cometen los mismos errores (Ruiz Bikandi, 2000).

La influencia de la lengua materna del alumno en el aprendizaje de la segunda lengua es otro elemento que guía el proceso de las interlenguas. Estas son entendidas como sucesión de estados de la lengua, dinámicos e inestables, que evolucionan hacia la lengua meta, en donde la lengua materna de los alumnos ejerce una importante influencia.

La preocupación por identificar e intentar remediar los errores de los estudiantes es una constante didáctica en la enseñanza de lenguas. En un primer momento el análisis de errores, como corriente de investigación, cambió la visión del error que se había tenido tradicionalmente. Posteriormente, el análisis contrastivo atribuía las dificultades y los errores del aprendiz de la L2 a la transferencia negativa de los hábitos de la L1. Los estudios posteriores

han puesto de relieve la construcción creativa de la L2 por parte del aprendiz. En ese proceso, el recurso al sistema de la L1 sería una estrategia más, pero no la única, como lo demuestra el hecho de que sólo una parte pequeña de los errores se pueda explicar por interferencia de la L1.

En el análisis de errores y en los estudios de IL, se considera la interferencia de la L1 como una de las estrategias de aprendizaje¹, es decir, como uno de los mecanismos que forman parte de la estructura psicológica que actúa como motor en la adquisición de segundas lenguas. La interferencia de la L1 es considerada como uno de los procesos de generación de hipótesis sobre la nueva lengua.

Los errores —aunque no son el único producto de las estrategias de los aprendices, ya que los logros son siempre mayores— son una de las referencias más claras para acercarse a las estrategias de los aprendices. Si se consigue explicar los mecanismos que los producen se podrá conocer mejor cómo es el proceso de adquisición de una lengua. Las estrategias lingüísticas reflejan directamente los errores que analizamos y entre éstas están las estrategias interlingüales (transferencia de la L1 u otra lengua, la traducción literal) y las intralingüales (la invención de palabras, la generalización, mezcla de estructuras, etcétera).

Los dos polos del debate de la evaluación y de la corrección del error son los conceptos de “gramaticalidad” y de “aceptabilidad” de la Lingüística Teórica. La gramaticalidad hace referencia a la conformidad de la producción con el sistema de la lengua que se aprende. La aceptabilidad se somete al juicio del informante que, en cada situación concreta, valora si el mensaje se entiende, es confuso, si es adecuado a la situación, si es aceptable o no (Fernández, 1997).

Existen distintos parámetros para analizar la gravedad de los errores. Desde una perspectiva comunicativa, el criterio prioritario es el de la aceptabilidad. Un error será más grave cuanto más afecte al mensaje y dificulte o distorsione la comunicación. Otra perspectiva es la que, sin tener en cuenta el grado de distorsión comunicativa, considera que la gravedad del error se puede también medir con los parámetros de frecuencia y de distribución, o sea, las veces que aparece el mismo error y el número de alumnos que cometen ese error (Palmer, 1980).

En esta investigación son los criterios de frecuencia y distribución mencionados por Palmer los que se han tenido en cuenta en el análisis de errores realizado. Hemos considerado que este criterio es didácticamente más rentable en el caso de los alumnos objeto de este estudio ya que el criterio comunicativo en esta evaluación del error apenas marca diferencias entre estos alumnos. Este criterio no es válido, puesto que un porcentaje elevado de este alumnado tiene asegurada la comunicación, es decir, son capaces de comunicar aquello que pretenden expresar con fluidez y naturalidad. La tarea de estudio elegida es la evaluación de la producción oral de los alumnos en un contexto formal.

¹ Siguiendo a Fernández (1997), se entiende por estrategia cada una de las operaciones que efectúa quien aprende una lengua, de forma más o menos consciente, en el proceso interno de asimilar los datos disponibles —el input o aducto— y de ponerlo en práctica.

OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es conocer la calidad idiomática que presenta la producción oral en euskara de los alumnos del modelo lingüístico D, finalizados sus estudios de 1º de bachillerato. Esta calidad se concreta en los problemas que los alumnos tienen con el aspecto formal de la lengua en la prueba oral del examen certificativo de ciclo superior de euskara. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Elaborar la tipología de errores que sirva de base para su clasificación.
2. Analizar los errores de las exposiciones orales individuales una vez transcritas según la tipología de errores anteriormente elaborada.
3. Estudiar la frecuencia y distribución de los errores cometidos teniendo en cuenta la zonificación lingüística vigente (zona vascófona, zona mixta y zona no vascófona).
4. Estudiar la influencia interlingüística como principal fuente de los errores cometidos por estos alumnos.

HIPÓTESIS

1. Los alumnos del modelo lingüístico D de Navarra, finalizados sus estudios de 1º de bachillerato, mostrarán incorrecciones en su discurso oral formal en la prueba oral del examen certificativo de ciclo superior de euskara.
2. La expresión oral de los alumnos analizados mostrará mayor número de incorrecciones en el orden de la oración, en el uso de los casos de la declinación *Nor/Nork*, en las oraciones de relativo, en el uso de los conectores copulativos y será el condicional del verbo la forma verbal que más errores recogerá.
3. Las incorrecciones gramaticales que se observarán entre el alumnado del modelo D serán independientes de la zona lingüística de sus centros escolares.
4. La influencia interlingüística, la interferencia del español, será la fuente principal de las incorrecciones gramaticales cometidas por los alumnos.

METODOLOGÍA

El estudio está basado en el examen oral final que realizaron los alumnos de 1º de bachillerato del modelo D, correspondiente al 5º nivel de la Escuela Oficial de Idiomas a Distancia, durante el curso 2004/05. El examen oral es una de las pruebas que debe ser superada para la obtención del certificado de aptitud en euskara. La exposición oral es una de las dos partes de las que consta la prueba oral del quinto curso de la E.O.I. Las exposiciones orales fueron grabadas en vídeo y audio. El tribunal que calificó las exposiciones estaba constituido por dos miembros de la Escuela Oficial de Idiomas a Distancia de Navarra.

Esta prueba consiste en que el alumno exponga el contenido enmarcado según la estructura de discurso explicativo oral. El alumno, primeramente, debe ofrecer una visión de conjunto de lo que se va a decir, debe situar a los

receptores (el tribunal) y guiarlos para que puedan seguir la exposición y comprenderla en su totalidad, utilizando para ello diversos recursos como pueden ser el uso de conectores metatextuales (reformulación, ejemplificación, distribución...) y conectores lógico-argumentativos (causa, finalidad...). El alumno debe introducir el tema: presentar, delimitar, justificar y anticipar los puntos principales; desarrollarlo, utilizando para ello diferentes estrategias de cohesión discursiva y, finalmente, concluirá su exposición sintetizando las ideas principales y utilizando fórmulas de cierre del discurso.

El resultado de esta prueba oral se califica con las notas “apto” o “no apto”, siguiendo los criterios que el departamento de Euskara de la Escuela Oficial de Idiomas a Distancia considera que evalúan la destreza oral de 5º de la Escuela Oficial de Idiomas. Estos criterios de evaluación son la adecuación, la coherencia y la cohesión del discurso, la fluidez y pronunciación, la corrección en el uso del léxico y de las estructuras morfosintácticas y la riqueza (referida a la variedad y precisión léxica y sintáctica).

Las exposiciones orales resultantes de esta tarea han servido de base para analizar los errores cometidos por cada alumno. Las transcripciones de cada aspirante al título nos han permitido identificar los errores y llevar a cabo su análisis, así como enmarcarlos dentro de su contexto discursivo.

La tipología de errores que ha servido de base para su clasificación (tabla 1) fue sometida a una prueba de fiabilidad con el objeto de adoptar criterios claros y diferenciales entre los errores propuestos.

Tabla 1
Tipología de clasificación de los errores

<p>1. Elementos de la oración</p> <p>2. Declinación Declinación: casos <i>NOR/NORK</i></p> <p>3. Verbo Verbo: condicional</p> <p>4. Estructura de la oración: orden de las palabras</p> <p>5. Oración compuesta Oraciones de relativo Nexos textuales: conectores copulativos</p>

Los errores son clasificados de acuerdo con la tipología elaborada. Esta clasificación se recoge en una base de datos que ha permitido el manejo de dichos datos. Después se ha estudiado la frecuencia y distribución de los errores cometidos teniendo en cuenta la zonificación lingüística, y con ello se ha comprobado el grado de generalidad de la regla afectada. Posteriormente, se ha llevado a cabo la descripción de los errores cometidos. Partiendo de los errores contextualizados, se analizan dichos errores desde la perspectiva de la intencionalidad comunicativa del alumno. De esta manera, se compara la producción lingüística que contiene errores con la forma correcta de la expresión en euskara.

Finalmente, se trata de dar una explicación de la naturaleza del error. Se parte de la hipótesis de que la influencia interlingüística sea una de las fuentes fundamentales de los errores cometidos por los alumnos y se proponen, además de la interferencia, otras estrategias que pueden explicar el uso incorrecto de las expresiones orales en euskara.

Muestra

La muestra está constituida por 93 alumnos de 1º de bachillerato del modelo D, nacidos el año 1988, que realizan de forma simultánea sus estudios de bachillerato y de 5º curso de ciclo superior de euskara de la escuela oficial de idiomas. La muestra es representativa de los institutos de secundaria de Navarra que ofertan su enseñanza en euskara (modelo D).

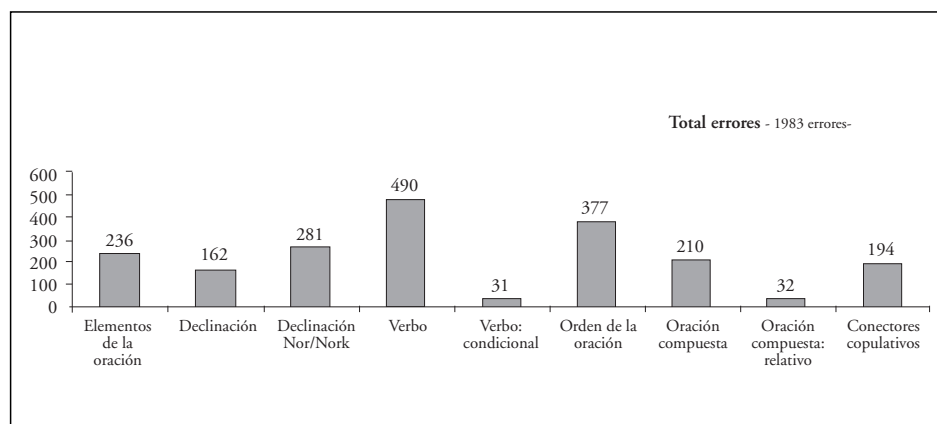
Entre los alumnos seleccionados se ha procurado, en la medida de lo posible, mantener la paridad entre los dos géneros. En la selección de la muestra el lugar de residencia de los alumnos ha sido otro de los criterios tenidos en cuenta, ya que alguno de los centros que participan en el programa reciben alumnado de diferentes localidades, e incluso de diferentes zonas lingüísticas.

En conclusión, consideramos que la muestra elegida es representativa de la totalidad de alumnos que estudian 1º de bachillerato en el modelo D en Navarra. Los alumnos proceden de las diferentes zonas lingüísticas de Navarra: zona vascófona, zona mixta y zona no vascófona.

RESULTADOS

La totalidad de errores recogidos en las transcripciones analizadas es de 1.983, repartidos entre las cinco tipologías generales (elementos de la oración, declinación, verbo, orden de la oración y oración compuesta) y las cuatro tipologías específicas (casos *nor/nork*, verbo condicional, oraciones de relativo y conectores copulativos) propuestas en la tabla 1.

Figura 1
Errores de las producciones orales de acuerdo a sus características



En una visión de conjunto, se observa que los errores cometidos en las exposiciones orales se reparten de la siguiente manera:

Tabla 2
Porcentaje de errores clasificados por su tipología

Tipo de error	Nº de errores	%
Elementos de la oración	236	12
Declinación	423	21
Declinación: <i>Nor/Nork</i>	261	13
Verbo	511	25
Verbo: condicional	31	2
Orden de la oración	377	19
Oración compuesta	436	23
Oración compuesta: relativo	32	2
Conectores copulativos	194	10
Total errores	1.983	100

Los datos obtenidos en este estudio nos proporcionan una visión de los errores que los alumnos analizados cometen en su discurso oral formal. Estos datos nos han permitido observar, y por lo tanto confirmar la primera hipótesis, que la expresión oral de los alumnos de los centros del modelo lingüístico D de Navarra que han sido estudiados en este trabajo cometen errores gramaticales en su expresión oral a la hora de exponer un tema oralmente en un contexto de formalidad alta.

Este estudio ha revelado que son el verbo y el orden de la oración las categorías gramaticales que mayores dificultades plantean a este tipo de alumnado. Se puede afirmar también, según los datos del presente estudio, que son los casos de la declinación *Nor/Nork*, concretados en aquellos errores causados por el uso del absolutivo *-Nor-* en lugar del ergativo *-Nork-*, los que crean más dificultades referidas a los distintos casos de la declinación.

Los errores referidos al orden de la oración y a los casos de la declinación *Nor/Nork* confirmarían en parte, por lo tanto, la segunda hipótesis planteada en relación a los tipos de error, donde se espera que sean estas categorías, entre otras, las que recojan mayor número de incorrecciones.

1. Errores referidos a los elementos de la oración (nombre, determinante, adjetivo y adverbio)

De los errores observados en relación a los elementos de la oración, los que presentan un número significativo de errores para considerar que existe cierta dificultad son los siguientes: el error que afecta al nombre, concretado en el uso del masculino para hacer referencia a ambos sexos (por ejemplo: «Ume guztien aitak etorri dira»); el error que afecta a los determinantes concretado en el uso del artículo indeterminado («Irati neska polit bat da»); el error que afecta al adjetivo, concretamente en el uso del adjetivo *berdina* en lugar de *bera* («Ikastetxe berdinean ikasten dute»); y finalmente, en relación al adverbio, estos errores se refieren al uso de las forma *ezer*, *inor* sin la partícula *ez* («Nor etorriko da? Inor»), al uso de las formas *ezer*, *inor* empleando dos veces la partícula *ez* («Ez du ezer ez erosi»), al uso de la forma completiva «-LA» con el adverbio de opinión *nire ustez* («Nire ustez, oso ondo dago

ela»), y al uso del adverbio *hobeto* en lugar del adjetivo *hobe* («Hobeto da ez ikustea»). Éstas son las producciones reales con los errores de los alumnos y se incluyen en el elemento de la oración que recoge ese error:

Nombre

«Beraien semeak hasiko zirela», «beren semeei kontatu dizkietela edo», «lehenengoa bere semeari ez esatea», «beraien semeak ez dute hemengo kultura».

Este error, que consiste en el uso del masculino para hacer referencia a ambos sexos, se puede decir claramente que es resultado de la interferencia del español. El euskara es una lengua sin género gramatical y así como en determinados casos utiliza la misma forma para el masculino y para el femenino (*ume* puede ser masculino y femenino), en otros casos utiliza diferentes palabras para referirse a los diferentes sexos, por ejemplo *aita/ama*, *gizon/lemakume*, etc. En todos los errores arriba expuestos se pretende generalizar con la forma masculina, es decir, se utiliza la forma masculina para referirse a ambos sexos, tal y como se realiza en español. Así se pueden observar: *semeak* en lugar de *seme-alabak*, *aitak* por *gurasoak*, *gizonak* por *gizon-ema-kumeak*, *osabak* por *osaba-izebak* y *aitonak* por *aiton-amonak*.

Determinante

«Izango zutela jarrera positibo bat», «euskarari buruzko informazio bat ere izateko», «etorkinei euskarai buruzko informazio bat ematea».

El error que ilustran estos ejemplos puede estar motivado por una interferencia del español que afecta al uso del artículo indeterminado. En español existen, de acuerdo con la gramática tradicional, los artículos determinados (el, la, lo, los, las) e indeterminados (un, una, unos, unas). En euskara, *bat* no es determinante sino cuantificador aunque sí se emplea como determinante. Aunque en la mayoría de los casos se utiliza como cuantificador, hay casos en los que cumple la función de artículo y podemos decir, como norma general, que *bat* se utiliza como artículo indeterminado cuando es necesario emplearlo para aclarar la duplicidad del mensaje; normalmente se utilizará el artículo determinado «-A» para el singular y «-AK» para el plural. En todos estos ejemplos de errores cometidos, el alumno emplea la forma *bat* de la misma manera y en los mismos casos en que utiliza el artículo indeterminado (un/una) en español, por ejemplo, en el caso de «hor sortzen da komunikazio falta bat», el alumno lo traduce de «ahí surge una falta de comunicación», cuando la forma correcta sería «hor komunikazio falta sortzen da».

De todas maneras, la interferencia pura es muy rara y lo más corriente es que actúe asociada a otras estrategias intralingüales, reforzándose entre sí, por lo que, en el caso de este error, al mismo tiempo que por una interferencia puede estar motivado por una falsa generalización (Richards, 1974) debida a la ignorancia de las restricciones de una regla.

Adjetivo

«Izan dire beste kasu batzuk berdina egin dutenak», «nik ere solastu behar dut gai berdinari buruz», «bere lagunari gertatutako berdina gertatzen zaio».

Los errores relativos a la confusión de los adjetivos *berdina* y *bera* se deben a que los alumnos asignan el mismo significado a ambas formas. El adjetivo *berdina* hace referencia a dos personas u objetos, mientras que el adjetivo *bera* se refiere a un único elemento. Parece que también en este caso podríamos hablar de la influencia del español, es decir, puede ser también un ejemplo más de la transferencia del español ya que es la forma mismo/a la traducción al español de los dos casos. Por ejemplo, en el caso de «nik ere solastu behar dut gai berdinari buruz», en español lo traduciríamos por «yo también tengo que hablar del mismo tema», y en euskara la forma correcta sería «nik ere gai berari buruz solastu behar dut». En cambio sí sería correcta la frase «nik ordenagailu berdina dut», que en español podría ser «yo tengo el mismo ordenador». En los ejemplos arriba expuestos se observa claramente que el alumno prescinde de la forma *bera* y utiliza la forma *berdina* para referirse a los dos significados, de la misma manera que utiliza la forma mismo/a en español. Por lo tanto, la hipergeneralización de reglas de la L2 puede ser en este caso la estrategia intralingual que actúe asociada a la interferencia del español. Tanto la transferencia como la hipergeneralización de reglas de la L2 responden a la facilitación o simplificación del sistema (Taylor, 1975).

Adverbio

- a) Adverbios derivados de los pronombres interrogativos *ezer/inor/inoiz/inolaz ere*

«Ez du aipatzen euskarari buruzko ezer ez», «inoiz ere esan bera bakarrik defendatzeko», «horrelako egoerak inolaz ere onartu», «edo igual deus», «eta gaztelaniaz ezer», «ez dago euskararik ezta ezer».

Los errores observados en el uso de los adverbios *ezer* (*deus* en determinados dialectos) */inor/inoiz/inolaz ere* se pueden concretar que se producen sobre todo en la utilización de estas formas en negativo. Estas formas no tienen significado negativo por sí mismas, y en los casos en que se omite el verbo, en oraciones negativas, es necesario añadir la partícula *ez*. Aunque se observan dificultades en el uso de estos adverbios, no podemos definir claramente que obedezcan a una causa generalizable; en algunos casos se aprecia que se dobla la partícula *ez* y en otros casos se omite. No hay posible explicación de interferencia interlingüística con el español ni tampoco parece hallarse una explicación plausible.

- b) *Nire ustez...- Ø/(e)la*

«Bere ustez ere legea beharrezkoa dela», «bere ustez ez dela nahikoa izan», «nire ustez hau horrela dela», «bere ustez ez dela ongi egin», «Ramón Jauregiren ustetan... tratu txar hauen ondorioa familiaren egituraren aldaketaren ondorioz izan dela uste du».

Se observa que los errores cometidos en el uso del adverbio de opinión *nire ustez* son producidos por añadir el sufijo completivo «-(e)LA» a la oración en la que se incluye dicho adverbio de opinión: «bere ustez ere legea beharrezkoa dela». En este caso no se puede añadir el sufijo «-(e)LA» al verbo. En euskara la oración «nik uste dut» es otra forma de expresar opinión o decir lo que uno piensa, con la diferencia que en este caso se debe de añadir el

sufijo completivo «-(e)LA» al verbo: «berak uste du legea beharrezkoa dela». Este error puede ser explicado como una generalización de los paradigmas de la lengua apoyada en el español. La forma «él cree que» en español puede también afectar a la formación correcta de la oración, ya que en diferentes tipos de proposiciones subordinadas, sustantivas y adjetivas, en las que se emplea la conjunción *que* en español, se observa que son traducidas al euskara por el alumno utilizando el sufijo completivo «-(e)LA», cuando en euskara este sufijo añadido al verbo permite sólo formar proposiciones subordinadas sustantivas de complemento directo (oraciones completivas). Por lo tanto, esta interferencia del español puede reforzar la generalización que utiliza el alumno como estrategia.

c) *Hobel/Hobeto*

«Eramango gara hobe», «arazo larria izan daitekeela hobe esan», «hauen alaba eta semeak hobe erlazionatu dira», «eta hau lehen hobe ematen zen».

Los errores cometidos en el uso de los adverbios *Hobe* y *Hobeto* se deben a que los alumnos utilizan la forma *hobe* cuando deberían utilizar *hobeto*, es decir, emplean el adjetivo *hobe* que responde a la pregunta *nolakoa?* cuando deberían utilizar el adverbio *hobeto* que responde a *nola?* En el caso de «eramango gara hobe», por ejemplo, es el adverbio y no el adjetivo el que se debe de emplear. Ante la proximidad semántica de ambas formas el alumno realiza una hipergeneralización y utiliza la misma forma en ambos casos. Es también éste un claro ejemplo de interferencia del español que actúa asociada a la citada estrategia intralingual: es la forma *mejor* la traducción en español tanto de *hobe* como de *hobeto*, y esto favorece, sin duda, el empleo de una única forma en euskara.

2. Errores en la declinación

De los errores observados en relación a los diferentes casos de la declinación (exceptuando los casos *Nor* y *Nork*), los que presentan un número significativo de errores para considerar que existe dificultad son los que se refieren al uso incorrecto del dativo *Nori*: «hobekiago elkarri ezagutzeko», «zaintzaile honek ez diola gehiago zainduko», «eragiten diela adineko jendeari gaizki tratatzea», «ia beti adinekoei zaintzera arduratzen dira», «emakumeei ez jotzeko».

El error que ilustran estos ejemplos parece estar motivado por una interferencia del español que afecta al uso correcto del caso absoluto *-Nor-*, es decir, el alumno tiende a utilizar el caso *Nori* en lugar del caso *Nor* por llevar a cabo una traducción literal del español de lo que quiere comunicar. En el caso de «biktimei salatzeke», por ejemplo, es la traducción de «denunciar a las víctimas», cuando la forma correcta es «biktimak salatzeke». El alumno traduce el complemento indirecto «a las víctimas» como «biktimei» y esta traducción sí puede ser correcta según en qué oración. Lo que sucede es que en euskara hay verbos como *ikusi, jo, salatu, jipoitu*, etc., que precisan del caso *Nor* –*nire ama ikusi, bere anaia jo, auzokidea salatu*– y no del *Nori*, y con estos verbos en español es el complemento indirecto (el sintagma *nori*) y no el directo (el sintagma *nor*) el que correspondería: *ver a mi madre, pegar a su hermano, denunciar al vecino*. En esto exactamente consiste el error: el alumno, a menudo, tal y como se observa en los ejemplos recogidos en las trans-

cripciones de las exposiciones de los alumnos, traduce literalmente del español y procede de esta manera: *nire amari ikusi*, *bere anaiairi jo*, *auzokideari salatu*, es decir, utiliza el dativo en lugar del absoluto. Es muy claro en este caso la influencia interlingüística causada por el español.

En el caso del resto de los errores cometidos en torno a la declinación, no se pueden considerar errores significativos ya que son errores de características distintas entre ellos; no obedecen a una causa generalizable, es decir, son ejemplos sueltos que no pueden más que indicarnos que la declinación sí causa problemas entre los alumnos. Estos son algunos de esos errores que, como se podrá comprobar, afectan a distintos casos de la declinación y de diferente forma:

«Seme-alabeji arreta gehiago jartzea», «erantzukizun guztia umeak irakas-teko», «emakumeak egiten dituzten salaketak buruz», «arazo hori aurre egiteko», «agindu hori esker», «telebistak esker», «gizonezko eta emakumezko arteko harremanak ongi eratzeko», «ahalegin handiak egin behar direla erakartzeko D ereduari», «gure kulturagatik interesatzeko», «konturatzeko egiten ari diren gida», «mutil hau Jokin Ceberioeren kasu parekoa gertatu zitzaion», «lege berri batenen buruzkoa».

Errores en el uso de los casos Nor y Nork de la declinación

Entre los errores producidos en relación a los casos *Nor* y *Nork* de la declinación se aprecian dos tipos de errores significativos: aquellos errores causados por la omisión de la marca del ergativo, es decir, errores causados por el uso del absoluto –*Nor*– en lugar del ergativo –*Nork*–, y aquellos otros errores causados por el uso de la forma singular del ergativo «AK» cuando se debe utilizar la forma plural «EK».

Éstos son algunos de los muchos errores causados por el uso del *Nor* en lugar del *Nork*: «beraien kultura aurrera egiteko», «ta Angeles Iztueta ukatu zuen», «ni segituko dut tratu txarrei buruz», «Jokin egindakoa bezala», «Bigarren testua hitz egiten du».

Estos otros son errores referidos al uso del singular del ergativo «AK» cuando se debe utilizar la forma plural «EK»: «ta etorkin batzuk nahi dute hemen bakarra», «denak esaten dute», «irakasleak esaten dute», «datu zehatzak diotenez», «erasoak segitzen dute».

Otro tipo de error en relación a estos casos de la declinación son aquellos producidos por emplear el caso *Nork* en lugar del *Nor*. Los errores de este tipo se limitan a casos puntuales y son mínimos, por lo que no se pueden considerar significativos. Estos son algunos de estos errores: «norbaitek ongi ez dagoela ikusten da», «Gobernuak egiten ari den legeari buruz», «testu honek tratu xarrei buruzkoa da».

El caso *Nork* o ergativo es, sin duda, una de las características principales del euskara, ya que no existe categoría semejante en ninguna de las lenguas próximas al euskara. Esta es la razón que explica la dificultad que crea este contenido gramatical en los alumnos.

En euskara hay dos tipos de sujeto, el sujeto de las oraciones intransitivas que va declinado en el caso *Nor* –*Amaia atera da*– y el sujeto de las oraciones transitivas que va declinado en el caso *Nork* –*Amaiak bizikleta erosi du*–. En español estas dos oraciones se traducirían de la siguiente manera: *Amaia ha*

salido y *Amaia ha comprado una bicicleta*. En ambos casos el sujeto se mantiene igual. En los errores en los que el alumno utiliza el caso *Nor* por el *Nork*, el alumno forma el sujeto tanto de las oraciones transitivas como el de las intransitivas de la misma forma: *Amaia atera da / Amaia erosi du*. Es evidente que la influencia interlingüística es la explicación del error; hay una clara interferencia del español.

No obstante, en el análisis de estos errores recogidos en relación a los casos *Nor/Nork*, hemos descubierto diferencias entre los alumnos de los centros de la zona vascofona y aquellos alumnos de centros pertenecientes a la zona mixta (donde también estudian alumnos que residen en municipios de la zona no vascofona). Los alumnos que pertenecen a la zona vascofona cometen muy pocos errores en los que se omite la marca del ergativo, es decir, diferencian sin problemas los dos tipos de sujeto arriba mencionados. Se ha observado también que los errores referidos al caso ergativo cometidos por los alumnos de la zona vascofona son mayoritariamente errores en los que el alumno utiliza el singular del caso *Nork* «AK» en vez de la forma plural de este caso «EK», no hay ausencia de la marca del caso *Nork* en estos casos. No podemos, por lo tanto, hablar de interferencia en el caso de los alumnos de la zona vascofona. La estrategia de la que hemos hablado se referiría únicamente a esos otros alumnos pertenecientes a los centros de la zona mixta; su error estaría causado por la interferencia del español.

En el caso de los errores cometidos por el uso de la forma singular del ergativo «AK» cuando se debe utilizar la forma plural «EK», puede ser debido, en el caso de los alumnos que pertenecen a la zona vascofona, a que esta diferencia del singular y plural del caso *Nork* no lo llevan a cabo en el contexto en el que habitan. Esta omisión del plural «EK» del ergativo es un hecho que se aprecia en muchas localidades de la zona vascofona de Navarra y en otras fuera de Navarra que usan el euskara en la vida diaria. No obstante, el hecho de no utilizar el plural del caso *Nork* «EK» no parece que pueda crear dificultades en la comunicación ya que son el contexto, la entonación y el acento los elementos que intervienen a la hora de diferenciar el singular y el plural del caso ergativo –*Nork*– (hay dialectos del euskara que diferencian el singular y el plural del caso *Nork* mediante el acento). En el caso de los alumnos que pertenecen a centros de la zona mixta podríamos decir que este error es causado por un desconocimiento de reglas específicas.

3. Errores verbales

De los errores verbales observados, los que presentan un número significativo de errores para considerar que existe dificultad son los relacionados con el aspecto del verbo, las formas verbales sintéticas, el nombre verbal de las formas no conjugadas, la concordancia verbal, errores ocasionados cuando el elemento inquirido es el propio verbo, y los errores cometidos en el uso de los verbos *NOR* y *NORK*.

El aspecto verbal

El mayor número de incorrecciones recogidas en relación al aspecto verbal se deben al uso de la marca del aspecto verbal inacabado «-t(z)en» en lugar del acabado «-tu»: «testuak hasieran ematen digu datu garrantzitsu ba-

tzuk», «neri tokatzen zait Edurne Soraluek idatzitako artikulatu bat», «eta honek aipatzen du», «mediku honek aipatzen du», «baita ere aipatzen dute».

Los verbos en euskara pueden clasificarse de tres formas diferentes: verbos *NOR* y *NORK*; formas verbales conjugadas y no conjugadas, y formas verbales perifrásticas y sintéticas. Nos vamos a centrar en las formas verbales perifrásticas, ya que se refiere a éstas el tipo de error que recoge estas incorrecciones. Las formas verbales perifrásticas se componen de verbo principal (nos informa de la semántica y del aspecto del verbo) y verbo auxiliar (nos informa de la persona, del tiempo y del modo); y el verbo principal puede aparecer de 4 formas, por ejemplo: *mugi daiteke* / *mugitu da* / *mugitzen da* y *mugituko da*. Excepto en el caso de *mugi daiteke*, en el que el verbo principal no tiene marca del aspecto verbal, las tres formas restantes sí lo llevan (el verbo auxiliar es también el mismo en estas últimas) y esta marca del aspecto verbal es diferente en los tres casos: la forma verbal *mugitu* hace referencia a una situación, actividad o proceso acabado; la forma verbal *mugitzen* se refiere a una actividad, que aunque ha comenzado, es una actividad inacabada; y la forma verbal *mugituko* hace referencia a una actividad venidera, es decir, expresa futuro.

El error referido al uso de la marca del aspecto verbal inacabado «-t(z)en» en lugar del acabado «-tu» es causado porque el alumno hace referencia a una actividad acabada como si todavía estuviera en proceso: «neri tokatzen zait Edurne Soraluek idatzitako artikulatu bat». En este caso se aprecia una influencia del español que se puede explicar de la siguiente forma: el presente de indicativo en español indica una acción real en tiempo presente y se puede utilizar con otros valores, presente con valor de pasado, de futuro, habitual, intemporal y de mandato. El alumno, por lo tanto, puede utilizar el presente en español para hacer referencia a acciones pasadas (*Colón descubre América en 1492*), a acciones venideras (*mañana me voy de vacaciones*), a acciones que se repiten antes y después del momento que se dicen –acciones inacabadas– (*todos los veranos voy a la costa*), acciones que se repiten siempre (*el mar es salado*) y puede utilizar el presente también para dar órdenes (*viene y hablamos*).

En el tipo de error al que nos referimos, el alumno lleva a cabo una traducción literal del presente habitual a la hora de formar el aspecto acabado del verbo. Así pues, en el caso de «neri tokatzen zait Edurne Soraluek idatzitako artikulatu bat», el alumno debería decir «neri tokatu zait Edurne Soraluek idatzitako artikulatu bat», ya que hace referencia a un acción acabada. En cambio, utiliza la misma forma que emplearía a la hora de expresar «neri **beti** tokatzen zait Edurne Soraluek idatzitako artikulatu bat»; no hace diferencia entre los dos aspectos. Traduce literalmente del español: «a mí **me toca hablar** (ahora) de un artículo de Edurne Soralue» y lo forma de la misma manera que «a mí **me toca hablar** (siempre) de un artículo de Edurne Soralue». Podemos hablar, por lo tanto, de una hipergeneralización de reglas asociada a la interferencia del español.

Otro error también referido al aspecto verbal se debe al uso de la marca del aspecto verbal «-t(z)en» en lugar de la marca de aspecto verbal que indica futuro «-tuko»: «orain jarraitzen dut», «segitzen dut?», «hasten naiz?».

Este error lo podemos explicar de la misma manera que el anterior. El alumno en la frase «hasten naiz?» utiliza la misma forma que emplearía a la

hora de expresar «ni **beti** hasten naiz» y prescinde de la marca del aspecto que expresa futuro «-tuko». Traduce literalmente del español: «(ahora) **empiezo**?» y lo forma igual que llevaría a cabo la frase «(siempre) **empiezo** a las cuatro». Está claro, por lo tanto, que el alumno utiliza la marca del aspecto verbal inacabado «-t(z)en» para traducir literalmente diferentes usos del presente de la lengua española. Se puede hablar de una influencia interlingüística del español.

Formas verbales sintéticas

Sólamamente unos pocos verbos tienen formas verbales sintéticas en euskara. Estas formas verbales sintéticas, a diferencia de las perifrásticas, reúnen toda la información en un solo elemento (significado, persona, tiempo, etcétera). Por ejemplo: *noa*, *nator*, *gabiltza*, *daramat*, etc. Estos son algunos de los errores causados en el uso de los verbos sintéticos: «etorkin gehiago etortzen ari dira», «joaten dela hiltzen poliki poliki», «egoten zaren tokian», «aurrera eramaten ari da», «aintzinatik etortzen den arazoa dago».

Se observa que el error que muestran estos ejemplos es debido a que se aplican a los verbos sintéticos las mismas reglas de uso de los verbos perifrásticos. Es decir, se forma el verbo mediante verbo principal y verbo auxiliar cuando, tal y como se ha mencionado más arriba, en el caso de los verbos sintéticos es un único elemento el que reúne toda la información. También se aprecia que para referirse a una acción o momento puntual forman la oración con el verbo *ari izan* (como se lleva a cabo en las formas verbales perifrásticas) cuando las formas verbales sintéticas expresan este aspecto puntual por sí mismas. Se puede considerar que es una generalización de las reglas a casos que no se aplica el mecanismo intralingual que el alumno utiliza como estrategia; no hay posible explicación de interferencia interlingüística del español.

Formas verbales no conjugadas –nombre verbal–

Los errores observados en este apartado se deben a que el alumno utiliza de forma incorrecta las distintas formas de los nombres verbales. Estos son algunos de los errores recogidos en el uso de los diferentes nombres verbales: «esan nahi die seme-alabei arreta gehiago jartzea», «esan nahi die... komunikazio bideak gehiago sortzea», «dagoela denon esku fenomeno hori nolabait akitzeko», «hobe zela pertsona bat izatea laguntzea».

Las formas verbales conjugadas y no conjugadas son otra de las clasificaciones del verbo del euskara, tal y como se ha citado anteriormente. Los verbos conjugados marcan la persona y el tiempo, los no conjugados, en cambio, no. El nombre verbal es un verbo convertido en nombre –para ello es suficiente añadir al lexema o raíz verbal el sufijo «-t(z)e–», y como tal se puede declinar. Dependerá del verbo principal de la oración la forma que puede coger el nombre verbal; estas son las formas que más se utilizan: «-t(z)ea», «-t(z)en», «-t(z)era», «-t(z)eko», «-t(z)eak», «-t(z)etik», «-t(z)eari», «-t(z)eaz».

Los errores cometidos se deben a que el alumno utiliza de forma incorrecta estas formas de los nombres verbales. En el caso, por ejemplo, de «esan nahi die seme-alabei arreta gehiago jartzea», el alumno utiliza la forma «-t(z)ea» cuando debería utilizar la forma «-t(z)eko» y debería haber formado

la frase de esta manera: «esan nahi die seme-alabei arreta gehiago jartzeko». Hay que señalar que apenas se repiten los diferentes errores y que se trata de una dificultad originada por la asimilación incompleta de las transformaciones de los nombres verbales; estos errores son inexplicables desde la interferencia del español. El desconocimiento y la mezcla de estructuras es la estrategia que explica la causa de este error.

Concordancia verbal

Las incorrecciones observadas en relación a la concordancia verbal se deben a los errores cometidos en relación a la persona gramatical de los verbos auxiliares y al número verbal. Estos son algunos de los muchos errores recogidos en relación a este apartado: «botatzen diola errua irakasleei», «gero abusuak ta indarkeria gehituko zaie», «indarkeria jasaten duten emakumeen inguruko jendiak», «Jipoitzen zuen mutilei».

Tal y como se ha mencionado anteriormente, el verbo auxiliar de las formas verbales perifrásticas nos informa de la persona, del tiempo y del modo, nos comunica quién realiza y cuándo la acción expresada en el verbo principal. La persona es la característica verbal en la que nos interesa centrarnos en este momento. La persona nos informa sobre el sujeto de la acción; pero en euskara, a diferencia de otras lenguas próximas a ésta, podemos diferenciar tres tipos de personas gramaticales, es decir, en el verbo auxiliar se pueden diferenciar tres personas gramaticales: *NOR*, *NORI* y *NORK*. Por lo tanto, el verbo nos da información sobre todos los sintagmas nominales de la oración. El que los sintagmas de complemento directo y complemento indirecto afecten a la morfología del verbo es precisamente algo que resulta complejo al alumno. Entre los errores recogidos se observa que el alumno forma el verbo sin que éste concuerde con los elementos de la oración que tienen implicación directa en el verbo. En el caso, por ejemplo, de «azaldu egin behar dela jendeari», el alumno debería reflejar la existencia del caso *Nori*, «jendeari», en el verbo auxiliar y debería formar la frase de esta manera: «azaldu egin behar zaiola jendeari», es decir, el alumno prescinde de indicar la existencia del complemento indirecto en la forma verbal.

Por otro lado, entre los errores recogidos se aprecian también muchos errores que tienen que ver con el número. En euskara el número y la persona gramatical son inseparables y en algunos casos a la marca de la persona se le suma la marca del número. Por ejemplo, para diferenciar el singular y plural de la segunda persona («-zu» y «-zue») utilizamos el pluralizante «e». De todas maneras, los pluralizantes se utilizan, sobre todo, para expresar la pluralidad del sintagma *NOR*. En euskara, a diferencia de otras lenguas próximas, las formas verbales cambian según el número del objeto. Así, cuando el objeto es plural, es decir, cuando el sintagma *NOR* es plural, añadimos un pluralizante a la forma verbal en singular, por ejemplo: *diot* → *dizkiot*. Entre los errores recogidos se observa que hay dificultades en el uso de los pluralizantes. En el caso, por ejemplo de «izan behar dugulako eskubide berdinak», el alumno omite el pluralizante «-IT-», puesto que el objeto es plural, «eskubide berdinak»; la frase correcta sería «izan behar ditugulako eskubide berdinak». En este otro ejemplo, en cambio, se incluye el pluralizante cuando no debería llevarlo: «esaten dituzte akatsak beti gertatzen direla».

La explicación de todos estos errores cometidos es el desconocimiento de reglas específicas y la mezcla de estructuras, que implican el incumplimiento de la norma de uso de la concordancia verbal. Toda esta variedad y número de errores referidos a la concordancia verbal muestran que existe una seria dificultad que no parece debida a una influencia interlingüística del español.

El verbo como elemento inquirido

El elemento inquirido es el elemento principal de la oración y va siempre delante del verbo. No obstante, hay veces en las que el elemento inquirido es el propio verbo. En estos casos se deben establecer diferencias entre las formas verbales perifrásticas y las formas verbales sintéticas. Las incorrecciones observadas en este apartado se refieren tanto a las normas de uso de las formas verbales perifrásticas como de las sintéticas. Estos son algunos de los errores recogidos en relación a estas dos formas verbales en este apartado:

- Formas verbales perifrásticas: «Bost soilik salatu egiten direla», «sortu egin zen testu hau», «bukatu egin du», «honi erantzuten... bukatu egin du», «hori aldatu da Jokinen heriotzaren ondorioz».
- Formas verbales sintéticas: «badu beldurra bere gauzak jartzeko», «Euskal herrian badira hiru eredu», «emakume askok badituztela zailtasunak beraien egoerak salatzeko».

Tal y como hemos mencionado anteriormente, existen diferencias entre las formas verbales perifrásticas y las formas verbales sintéticas en relación al elemento inquirido. Cuando el elemento que se quiere subrayar (el elemento inquirido) es un verbo perifrástico, el euskara se vale del verbo *Egin* (*Ira-bazi egin dugu*), y en el caso de las formas verbales sintéticas se utiliza el prefijo «BA-» (*Badator trená*).

En relación a los errores cometidos en el uso de las formas verbales perifrásticas se observa que en la mayoría de los casos son debidos a que el alumno añade el verbo *Egin* al verbo principal cuando el elemento inquirido no es el verbo sino otro elemento de la oración. En el caso, por ejemplo, de «Bost soilik salatu egiten direla» el alumno incluye el verbo *Egin* cuando el elemento inquirido es *bost soilik* y no el verbo *salatu*. La forma correcta sería: «Bost soilik salatzen direla». Se han observado también errores, aunque en muy pocos casos, debidos a que el alumno prescinde del verbo *Egin* cuando el verbo perifrástico es el elemento inquirido. En este caso, por ejemplo, «hori aldatu da Jokinen heriotzaren ondorioz», la frase correcta sería «hori aldatu egin da Jokinen heriotzaren ondorioz».

Por otro lado, en relación a los errores cometidos en el uso de las formas verbales sintéticas, se ha observado que en todos ellos el alumno adjunta el prefijo «BA-» a la forma verbal sintética sin que ésta sea el elemento inquirido. En el caso, por ejemplo, de «Euskal Herrian badira hiru eredu», el alumno debería decir «Euskal herrian hiru eredu dira».

Tanto en relación a los errores referidos a las formas verbales perifrásticas como a las sintéticas podemos considerar que la fuente del error es una falsa generalización debida a la ignorancia de las restricciones de una regla. Este tipo de error, de la misma forma que se viene repitiendo en los diferentes tipos de errores verbales analizados (salvo en el caso de los errores referidos al aspecto verbal), es inexplicable desde la interferencia del español.

Verbos NOR y NORK

Los errores observados en este apartado se deben a que el alumno utiliza de forma incorrecta el verbo auxiliar de las formas verbales perifrásticas. Estos son algunos de los errores recogidos en este apartado: «lutzatu beharko ginatekeela», «hau da indarkeria erabiltzen direnak», «ez gara bata bestea imitatu behar», «eskutitza ez dela ezertarako balio», «pentsatzen ari dutenari buzur», «emakume honek indarkeria jasotzen ari duela».

Los verbos *NOR* y *NORK* recogen otra de las clasificaciones del verbo del euskara, tal y como se ha citado anteriormente. En euskara el sujeto puede aparecer en el caso *NOR* y en el *NORK*. Según, por lo tanto, el caso en el que viene declinado el sujeto, podemos clasificar el verbo en dos grupos: verbos *NOR* y verbos *NORK*. De esta manera, cuando el sujeto viene en el caso *NOR*, será el verbo *Izan* el que se utilice como auxiliar de las formas verbales perifrásticas (*Gu mendira joango gara*), y en el caso de que el sujeto se decline en el caso *NORK* se utilizará el verbo auxiliar *Ukan* (*Guk kotxea erosi dugu*). Hay que señalar también que si hay un objeto que se recoge en la acción realizada por el sujeto, el verbo de la oración será un verbo *NORK*; si no hay objeto, en cambio, será un verbo *NOR*. Es por ello que a los verbos *NORK* se les conoce también como verbos transitivos y como intransitivos a los verbos *NOR*.

Los errores cometidos en el uso de los verbos *NOR* y *NORK* se observa que son debidos a que el alumno utiliza el verbo auxiliar *NOR* cuando debería de utilizar el *NORK* y viceversa, utiliza el *NORK* cuando debería utilizar el *NOR*. En el caso, por ejemplo, de «eskutitza ez dela ezertarako balio», la forma correcta sería «eskutitzak ez **duela** ezertarako balio».

Los errores cometidos en este apartado tampoco obedecen a la interferencia interlingüística, pues en español entre las clases de verbos existentes según su significación están también los verbos transitivos e intransitivos que, en todo caso, podrían favorecer al alumno a diferenciar en euskara los verbos transitivos de los intransitivos y así aplicar a éstos el auxiliar *Izan* o *Ukan*. Y en esto consiste la dificultad, el alumno no sabe qué verbo auxiliar debe aplicar porque confunde los verbos transitivos e intransitivos. El desconocimiento y la mezcla de estructuras es la estrategia que explica la causa de este error.

Errores en el uso de la forma condicional del verbo

En cuanto a los errores recogidos en relación a la forma condicional del verbo, si bien no niegan la existencia de errores, contabilizan cifras que en ningún caso se pueden considerar significativas.

Se observa que el error referido al verbo condicional es debido a que la consecuencia o apódosis se forma mediante formas verbales de pasado cuando deberían de haberse empleado formas verbales hipotéticas. Estos son algunos de los errores recogidos en este apartado: «erraten digu baita beharko genula sortu», «ta hola beraiek izango zuten jarrera positibo bat», «eta beraien semeak hasiko zirela aisiago B eta D erduetan», «eta hauek izanen ziren jipoiak eta holako gauzak», «gero izango ziren abusu sikologikoak».

En las oraciones condicionales se diferencian dos partes: por un lado está el condicional o prótasis, en el que la forma verbal lleva el prefijo «BA-», y por otro lado la consecuencia o apódosis.

Las formas verbales del condicional se dividen en hipotéticas y no hipotéticas. Nos centraremos en las formas verbales hipotéticas puesto que es donde, aunque no se pueda hablar de problema, se han cometido los errores referidos al tiempo condicional. El condicional hipotético o prótasis se forma mediante formas verbales que no llevan el morfema «KE» (*balitz*), mientras que para formar la consecuencia o apódosis se utilizan formas verbales hipotéticas (*litzateke*) y de pasado (*zatekeen*) que llevan este morfema «KE» –en el caso de las formas verbales de pasado se puede prescindir de la marca «KE» y utilizar la forma del tiempo pasado de indicativo (*zen*)–. Para expresar consecuencia se pueden utilizar según requiera la oración, por lo tanto, dos verbos auxiliares: verbo auxiliar hipotético y verbo auxiliar de pasado. Es la confusión de estos verbos auxiliares, concretada en el uso del verbo auxiliar de pasado en lugar del hipotético, lo observado en todos los errores arriba expuestos. Hay que añadir también que es la forma de pasado que prescinde del morfema «KE» la forma que se utiliza en todos los ejemplos arriba expuestos. En el caso, por ejemplo, de «denek ikasi beharko genuela», la forma correcta sería «denek ikasi beharko genuKEela».

La generalización de las reglas a casos que no se aplican, el escape de las estructuras complejas y uso de la forma menos marcada, y el uso de una forma única (la más simple) son los mecanismos intralinguales que el alumno utiliza como estrategias en el uso incorrecto del tiempo condicional del verbo. Tal y como se ha apreciado en los diferentes tipos de errores verbales analizados anteriormente (salvo en el caso de los errores referidos al aspecto verbal), no hay posible explicación de interferencia interlingüística del español.

4. Errores en el orden de la oración

En cuanto a los errores producidos por ordenar de forma incorrecta los elementos de la oración, la dificultad se debe a que el alumno no coloca el elemento inquirido delante del verbo. Estos son algunos de los errores recogidos en relación al orden de la oración: «eta 2004ean zirela 398 mila», «bere ustez da garrantzitsua konturatzea», «gehienak sartzen dira G ereduan», «Ta etorkin batzuk nahi dute hemen bakarria beraien kultura», «gehienbat dago etorkinei zuzenduta», «bertan irakaskuntza ematen da euskaraz».

El elemento inquirido, es decir, el elemento principal de la oración, como ya hemos mencionado anteriormente, debe ir siempre delante del verbo en euskara. Por lo tanto, la misma oración puede tener diferente orden dependiendo del elemento que queramos subrayar. No obstante, hay veces que no se quiere subrayar ningún elemento en concreto de la oración; en estos casos el verbo, no así en español, va generalmente al final de la oración.

En los errores arriba expuestos se observa que los alumnos no colocan delante del verbo aquello que quieren subrayar, es decir, no colocan el elemento inquirido delante del verbo, y se aprecia, además, una tendencia a colocar el verbo delante del elemento inquirido. Por ejemplo, en el caso de «gelditzen direla nahasiak», la forma correcta sería «nahasiak gelditzen direla». De la misma forma, en este otro ejemplo, el alumno, por un lado, no coloca el elemento que quiere subrayar delante del verbo y se vuelve a observar que coloca lo que quiere subrayar detrás del verbo: «esaten dute errua dela irakasleena», cuando la forma correcta sería «esaten dute errua irakasleena dela». Se

observa también en estos errores que el orden que siguen los elementos de la oración coincide con la traducción literal del español. De esta manera, del español «quedan confundidos» vendría el error «gelditzen direla nahasiak», y de «dicen que el error es de los profesores» vendría «esaten dute errua dela irakasleena».

La causa principal de este error, por lo tanto, es la transferencia desde el español. El español interfiere tanto en la expresión oral de los alumnos pertenecientes a centros de la zona vascófona como en la de aquellos alumnos que pertenecen a centros de la zona mixta. Es más, tal y como se ha señalado más arriba, en dos de los tres centros de la zona vascófona los errores referidos al orden de la oración son muchos y, además, recogen mayor porcentaje que el resto de los tipos de error analizados.

5. Errores en el uso de las oraciones compuestas

Los errores cometidos por los alumnos en relación a las oraciones compuestas obedecen a distintas desviaciones con respecto a la norma; son errores que afectan de diferente manera a los distintos tipos de oraciones compuestas. Estos errores muestran que las dificultades referidas a la oración compuesta no obedecen a una causa generalizable. Se ha observado que no hay errores en la coordinación oracional; los errores observados corresponden, sobre todo, a los diferentes tipos de oraciones subordinadas. Estos son algunos de los errores recogidos en este apartado: «gertautakoa ta gero orain azeleratu egin da», «hauen arrazoia izaten ahal litzatekeela alde batetik beldurra sentitzen dutelako», «tratu txarrak gehituz eta bortitzago dire», «ta hemen erraten du irainak, laidoak, kolpeak eta meziprezuak jasaten dira», «abuso fisikoak dira osea erraz», «ta honek erraten du ia beti adinekoei zaintzera arduratzen dira».

Errores en el uso de las oraciones de relativo

En cuanto a los errores recogidos en relación a las oraciones de relativo, contabilizan cifras que no pueden considerarse significativas, aunque también se aprecian errores en el uso de esta categoría lingüística.

Las incorrecciones referidas a las oraciones de relativo se deben al uso de la conjunción subordinante completiva «-(e)LA» en lugar de la conjunción subordinate «-N» que se debe utilizar para formar las oraciones de relativo. En el caso, por ejemplo, de «bada bertze bortxakeria mota bat, duela urte gutxi ezagutzen hasi zela», la forma correcta sería «bada bertze bortxakeria mota bat, duela urte gutxi ezagutzen hasi zena». Estos son algunos de los errores recogidos en este apartado: «ze gehienak sarzten dire G ereduana dela dena gaztelania», «bada bertze bortxakeria mota bat, duela urte gutxi ezagutzen hasi zela», «tratu txar hauen eragilea edo eragiten duela».

Diferentes tipos de proposiciones subordinadas, sustantivas y adjetivas, en las se emplea la conjunción *que* en español, se observa que son traducidas al euskara por el alumno utilizando el sufijo completivo «-LA», cuando en euskara este sufijo añadido al verbo permite sólo formar proposiciones subordinadas sustantivas de complemento directo (oraciones completivas). La traducción en español, por ejemplo, de la oración completiva «esan du mendira joango dela» es «ha dicho que irá al monte» y sólo en este caso –en las oraciones subordinadas sustantivas de complemento directo– es cuando la oración que lleva la

conjunción *que* de las subordinadas sustantivas sí puede ser traducida a una oración completiva que contenga el sufijo «-LA» en euskara.

En todos los errores arriba expuestos se ve claramente que los alumnos traducen la conjunción *que* añadiendo al verbo el sufijo «-LA», tal y como lo hacen en las oraciones completivas. Este error, por lo tanto, puede ser explicado como una generalización de los paradigmas de la lengua apoyada en el español. La interferencia del español refuerza la generalización que utiliza el alumno como estrategia.

Errores referidos a los conectores copulativos

En relación a los errores producidos por el uso incorrecto de los conectores copulativos se ha observado que aunque los conectores copulativos son, entre otros, *ere*, *gainera*, *bestalde*, *halaber*, *orobat*, *behintzat*, *bederen eta behinik behin*, es el conector o nexo copulativo *ere* y todas las formas que este nexo adquiere, según la posición que le corresponda en la oración (*Eta__ere bai / Eta__ere ez / Baita__ere / Ezta__ere*), los que presentan un número significativo de errores que nos hacen considerar que existe dificultad en el uso de este conector: «Ta testuak erraten digu baita beharko genula sortu», «eta baita bertako Sakanako jendiantzako etorkinei buruzko hitzaldi batzuk eman dire», «baita beharko osea bertako jendei», «kanpoan ere dago erasotzailea», «baita ere laguntzen dietela irakasleei», «sikologoak ere daudela», «Ere bai azken urte hauetan», «30 urte beranduago arazoa ere oraindik jarraitzen du».

Se han observado errores que consisten en situar el conector *ere* de forma incorrecta teniendo en cuenta que debe colocarse siempre justo detrás del elemento de referencia: «30 urte beranduago arazoa ere oraindik jarraitzen du»; errores en los que se usan de forma conjunta la partícula *bai* y el sintagma verbal cuando la partícula *bai* sustituye al sintagma verbal: «Gero ere bai aipatzen du»; errores en los que se usa de forma incorrecta las formas *baita/ezta*: «baita ere izaten direla sikikoak», cuando en estos casos el elemento de referencia se ha de colocar delante de *ere*; otros usos incorrectos de *ere* como: «ez dira euskaraz ikasten ahalegintzen ere», en el que el elemento de referencia es el verbo y el alumno no utiliza el verbo *Egin* y tampoco coloca el conector *ere* detrás del verbo principal; y errores como «ezta estatistikak ezta inolako daturik ere ez», en el que el alumno repite el elemento *ez*.

La explicación de todos estos errores cometidos es el desconocimiento de reglas específicas y la mezcla de estructuras, que implican el incumplimiento de la norma de uso en relación al conector copulativo *ere* y a todas las forma que éste admite. Toda esta variedad y número de errores referidos al conector *ere* dejan ver que existe una seria dificultad que parece estar reforzada por la influencia interlingüística del español, ya que hay errores que muestran que el alumno pretende utilizar el conector *ere*, o alguna de sus formas, de la misma manera que emplea el adverbio de afirmación *también* en español. El alumno no discrimina el uso de las diferentes formas del conector *ere*, puesto que el significante es el mismo en todos los casos (en el caso de *también* es una forma única y un significado). En los casos, por ejemplo, de «ere bai azken urte hauetan» o «baita ere iruditzen zaio», el alumno parece que traduce del español «también en los últimos años», en el primer caso, y «también le parece», en el segundo; no tiene en cuenta la posición que debe ocupar el co-

nector *ere* en la oración, coloca el conector copulativo en el mismo lugar que colocaría el adverbio *también* en español. Se puede decir que la interferencia del español puede actuar asociada a las estrategias intralingüales arriba mencionadas, reforzándose entre sí.

CONCLUSIONES

Los datos obtenidos en este estudio nos proporcionan una visión de los errores que los alumnos analizados cometen en su discurso oral formal. Estos datos nos han permitido observar y, por consiguiente, confirmar la primera hipótesis de que la expresión oral de los alumnos de los centros del modelo lingüístico D de Navarra estudiados cometen errores gramaticales en su expresión oral a la hora de exponer un tema oralmente en un contexto de formalidad alta.

El total de errores recogido en las transcripciones de las 93 exposiciones orales analizadas es de 1.983 errores repartidos entre las diferentes categorías gramaticales que recoge la tipología de errores que ha servido de base para la clasificación de dichos errores. Este estudio ha revelado que son el verbo y el orden de la oración las categorías gramaticales que mayores dificultades plantean a este tipo de alumnado. Según los datos del presente estudio, se puede afirmar, también, que son los casos de la declinación *Nor/Nork*, concretados en aquellos errores causados por el uso del absoluto *-Nor-* en lugar del ergativo *-Nork-* los que crean más dificultades referidas a los distintos casos de la declinación. Los errores referidos al orden de la oración y a los casos de la declinación *Nor/Nork* confirmarían en parte la segunda hipótesis planteada en relación a los tipos de error, donde se espera que sean estas categorías, entre otras, las que recojan mayor número de incorrecciones.

En cambio, contrariamente a las expectativas, el número de errores recogidos en relación al verbo condicional y a las oraciones de relativo, si bien no niegan la existencia de errores, contabilizan cifras que en ningún caso se pueden considerar significativas. Los resultados muestran que existen importantes dificultades referidas al verbo, pero éstas se definen en otras categorías verbales y no en el condicional del verbo.

Los errores contabilizados en relación a los elementos de la oración (nombre, determinante, adjetivo y adverbio), la oración compuesta y los conectores copulativos muestran que estos alumnos también tienen dificultades referidas a estas categorías lingüísticas. Si bien los errores referidos a los conectores copulativos confirman el elevado número de errores planteado en la hipótesis en relación a esta categoría, los errores referidos a los elementos de la oración y a la oración compuesta muestran mayores dificultades que lo esperado al comienzo de este trabajo.

En general no se han observado diferencias significativas entre las exposiciones realizadas por mujeres y por hombres, ni en cuanto al tiempo de producción, ni en cuanto al número y tipo de errores cometidos.

Los datos obtenidos de los alumnos del modelo D que han sido objeto de este estudio muestran incorrecciones en la expresión oral independientemente a la zona lingüística a la que pertenezcan. Se confirmaría, por lo tanto, la tercera hipótesis planteada en este estudio.

No obstante, cabe destacar las siguientes diferencias en cuanto al número y tipo de errores en relación a las diferentes zonas lingüísticas: el orden de la oración es la categoría gramatical que mayores dificultades crea en los alumnos pertenecientes a dos centros de la zona vascófona; otra diferencia significativa se refiere a los casos *Nor/Nork*, concretados en la omisión del ergativo, ya que los alumnos de los centros que pertenecen a la zona vascófona son los que han cometido un porcentaje menor de este tipo de errores. Aunque este último dato nos pueda llevar a pensar que los alumnos cuya lengua materna es el euskara son los que menos dificultades tienen con el caso ergativo de la declinación —el ergativo es una de las características del euskara que no tiene categoría semejante en otras lenguas próximas—, no existen datos suficientes para poder afirmarlo. Este estudio no ha podido disponer de los datos personales del alumno referentes a su contexto familiar que nos permitan conocer si es el euskara o el español la lengua materna del alumno. No manejamos datos suficientes que confirmen que para un alumno de la zona vascófona el euskara sea su lengua materna o que para un alumno de la zona mixta sea el español su lengua materna o una de ellas. Otra conclusión reseñable es que los alumnos pertenecientes a los centros de la zona mixta cometen mayor número de errores verbales en comparación a los alumnos de la zona vascófona.

En relación a la explicación del error, los resultados de este estudio confirmarían que la influencia interlingüística, la interferencia del español, es fuente de muchas de las incorrecciones gramaticales cometidas por los alumnos que han realizado la prueba oral del examen certificativo de ciclo superior de euskara pero no la única. Si bien, la cuarta hipótesis recoge que la interferencia será la fuente principal de las incorrecciones gramaticales de los alumnos estudiados, hay que señalar que los distintos errores en los que se aprecia la influencia interlingüística de la interferencia se muestran en la mayoría de los casos reforzados por otras estrategias intralingüales como son la hipergeneralización, desconocimiento de reglas específicas y mezclas de estructuras, escape de las estructuras complejas y uso de la forma menos marcada, etc., que han sido definidas en cada caso.

Sin embargo, aparecen errores que no están causados directamente por la interferencia del español, como son los errores verbales (en todas las categorías analizadas salvo en el aspecto verbal), los errores referidos al uso del singular del caso ergativo *Nork* en lugar de la forma plural de éste en el caso de los alumnos pertenecientes a la zona vascófona, los referidos al uso de los adverbios derivados de los pronombres interrogativos *ezer*, *inor*, *inoiz* e *inolaz ere*, y los errores referidos a las oraciones compuestas (salvo en los referidos al uso de la conjunción coordinante *osea*).

No se han encontrado trabajos previos que permitan contrastar los datos obtenidos en este estudio, ni en esta comunidad ni en la Comunidad Autónoma Vasca (comunidad en la que los alumnos pueden realizar su proceso de aprendizaje en euskara). Sería interesante confrontar los datos obtenidos en relación a los discursos orales de otros alumnos con un doble objetivo, por un lado, en caso de que se dieran incorrecciones compararlos, y, por otro, valorar las diferencias que se pudieran dar en la explicación del error.

DISCUSIÓN

Este estudio se encuadra entre los estudios de interlengua que se apoyan en el análisis de errores. Este trabajo parte de las transcripciones de exposiciones orales de los alumnos, para seguir con el análisis de los aspectos más idiosincrásicos, los errores, y finalmente describir el error e indagar los mecanismos psicolingüísticos (estrategias) que parecen regular la comunicación oral en euskara de los alumnos.

Aunque lo más idiosincrásico de la interlengua son los errores, y es en los errores donde se basa este estudio, se deben tener en cuenta, además, las producciones correctas si se quiere llevar a cabo una descripción de la interlengua total. Este estudio se ha limitado al conocimiento, descripción y explicación de los errores, a pesar de que la descripción completa de las producciones correctas de los discursos de los alumnos sería un apoyo inmejorable para, además de describir las dificultades, valorar los logros en la comunicación oral del alumnado objeto de este estudio.

Sin dejar de lado la vertiente psicolingüística de esta investigación, la que estudia el proceso de aprendizaje a través de los signos de ese proceso –los errores– y de los mecanismos que explican esos errores, hay que decir que el objetivo final es didáctico; se trata de definir cuáles pueden ser las estrategias didácticas que favorezcan la mejora de las dificultades del alumno.

Una de las motivaciones fundamentales para llevar a cabo este estudio ha sido la preocupación, compartida con muchos profesores que enseñan en un modelo de inmersión lingüística en euskara, modelo D, de saber dónde radican las dificultades de este alumnado en la expresión oral, por qué se originan y sobre todo cómo se puede favorecer ese proceso de aprendizaje del uso correcto de la lengua. La falta de actividades educativas referidas a la enseñanza oral, el hecho de que la enseñanza de la lengua no contemple la expresión oral como objetivo de sus programaciones, es muchas veces lo que subyace a las deficiencias que muestra el discurso oral de los alumnos que después de toda la enseñanza obligatoria no son capaces de producir un discurso oral lingüísticamente correcto. Realmente, lo que interesa a partir de la etapa de educación secundaria es que los alumnos puedan dar el paso de un uso intuitivo de la lengua a un uso más reflexivo que implique una mejora en la manera de hablar y un control propio sobre el comportamiento lingüístico general (Vilà et al., 2005).

En definitiva, este estudio pretende poner de relieve la necesidad de incluir la expresión oral entre los objetivos principales de las programaciones de Lengua y de forma transversal del resto de las áreas curriculares de las diferentes etapas y de los distintos niveles educativos. Reducida la enseñanza de la Lengua a la expresión escrita y a la enseñanza de la teoría lingüística, pretendemos manifestar la necesidad de introducir la enseñanza del discurso hablado en los currículos de todo el proceso de aprendizaje del alumno, ya que, como señala la máxima, “a hablar se aprende hablando si alguien enseña a hablar mejor de como ya se habla”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORDER, S. P. (1967), "The significance of learners' errors", *IRAL*, 5, 161-170.
- DICKERSON, L. (1975), "The learner's interlanguage as a system of variable rules", *TESOL Quarterly*, (9)4, 401-407.
- ELLIS, R. (1994), *The study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Fernández, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- OROZ, N. y SOTÉS, P. (2006), "Hezkuntza elebiduna Nafarroan: Elebakartasunetik eleaniztasunera", en J. CENOZ y D. LASAGABASTER (eds.), *Hizkuntzak Ikasten eta Erabiltzen*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 37-58.
- PALMER, D. (1980), "Expressing Error Gravity", *English Language Teaching Journal*, 2, 93-96.
- RICHARDS, J. (ed.), (1974), *Error Analysis: Perspectives on second language acquisition*, Londres, Longman.
- RUIZ BIKANDI, U. (2000), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, Madrid, Síntesis.
- SELINKER, L. (1972), "Interlanguage", *IRAL*, 10, 209-231.
- SHUMANN, J. H. (1978), *The pidginisation Hypothesis: A model for Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.
- SOTÉS, P. (2000), "Uso y adquisición de la segunda lengua en un programa de inmersión: Diferencias individuales", *Infancia y Aprendizaje*, 92, 29-49.
- SOTÉS, P. y OROZ, N. (2005), "El tratamiento de las lenguas en Navarra", en X. RODRÍGUEZ-YÁÑEZ; A. M. LORENZO y F. RAMALLO (eds.), *Bilingualism and Education: From the Family to the School*, Muenchen, Lincom.
- TAYLOR, B. (1975), "Adult language strategies and their pedagogical implications", *TESOL Quarterly*, 9, 391-399.
- VILÀ I SANTASUSANA, M. et al. (2005), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Barcelona, Graó.

LABURPENEA

Mintzama hizkuntzaren ekoizpenak duen trebetasunik garrantzitsuenetakoa da eta bigarren hizkuntzaren (L2) ikaskuntzan aurrerapenaren eta gaitasunaren adierazle. Ikastunek hizkuntza horretan ahozko gaitasuna lortu arte gainditu behar duten estadio-segida L2-ko ikastunen mintzamenaren ezaugarria da. Artikulu honek Nafarroako D hizkuntz-ereduan dauden Batxilergo-ko 1. mailako ikasleen mintzama, euskaran, aztertu du. Ikasle hauek, ama hizkuntza euskara, gaztelera edo biak dituztenak, euskaraz egin dituzte beraien ikaskuntzak hezkuntza-etapa ezberdinetan. Zehazki, Nafarroako Urrutiko Hizkuntza Eskola Ofizialean egindako Goi Zikloko azterketaren ahozko proban, ikasleek adierazi duten hizkuntza kalitatea aztertzean datza. Ahozko ekoizpenean egin diren akatsen maiztasuna eta sailkapena eta ikastetxeen jatorrizko hizkuntz-eremua korrelazioan jarri dira. Emaitzek kurrikuluan ahozko hizkuntzaren erabilera formala lantzerantz zuzendutako zehar-programa sarzteko beharra nabarmendu dute.

RESUMEN

La expresión oral es una de las habilidades lingüísticas principales en la producción de una lengua y el índice de progreso y dominio en el aprendizaje de la segunda lengua (L2). La expresión oral de los aprendices de la L2 está caracterizada por una sucesión de estadios que cada aprendiz atraviesa hasta la competencia oral en esa lengua. Este artículo estudia la expresión oral en euskara de los alumnos del modelo lingüístico D de Navarra al finalizar sus estudios de 1º de bachillerato. Estos alumnos de lengua materna euskera, español o ambas han seguido sus estudios en lengua vasca en las diferentes etapas

educativas. En concreto se trata de analizar la calidad idiomática de los alumnos en la prueba de expresión oral perteneciente al examen certificativo del ciclo superior de euskara, llevado a cabo por la Escuela Oficial de Idiomas a Distancia de Navarra. La frecuencia y distribución de los errores en la producción oral se han correlacionado con la zona lingüística de procedencia de los centros educativos. Los resultados ponen de relieve la necesidad de incluir dentro del currículo un programa transversal orientado hacia el uso formal de la lengua hablada.

RÉSUMÉ

L'expression orale est une des habiletés linguistiques principales de la production d'une langue et l'indice de progrès et de maîtrise dans l'apprentissage de la deuxième langue (L2). L'expression orale des étudiants de la L2 est caractérisée par une succession de niveaux que l'élève passe jusqu'au moment où il parvient à s'exprimer dans cette langue. Cet article aborde la capacité de s'exprimer en basque des élèves du modèle linguistique D de Navarre à la fin de leurs études de 1^{er} de baccalauréat. Ces élèves dont la langue maternelle est le basque, l'espagnol ou les deux, ont poursuivi leurs études en basque dans les différentes étapes éducatives. Concrètement, il s'agit d'analyser la qualité idiomatique des élèves dans l'épreuve d'expression orale appartenant à l'examen qui conclue le cycle supérieur de langue basque réalisé par la *Escuela Oficial de Idiomas a Distancia de Navarra*. La fréquence et la distribution d'erreurs dans l'expression orale ont été en rapport avec la zone linguistique d'origine des centres éducatifs. Les résultats soulignent le besoin d'inclure un programme transversal orienté vers l'usage formel de la langue dans le curriculum.

ABSTRACT

Oral expression is one of the main language skills in the production of a language and the indicators of progress and command when learning a second language (L2). The oral expression of L2 learners is characterised by a succession of stages which each student passes before reaching oral competence in the language. This article studies the oral expression in Basque of students studying in Navarre's language model D on finishing their 1st year of "bachillerato" (High school). These students, whose mother tongue is either Basque or Castilian or both, have studied in the Basque language throughout the different stages of their formal education. More specifically, the aim is to analyse the language quality of students in the oral expression test which forms part of the examination certifying the superior study level in Basque set by the Official Navarrese Distance-learning Language School. The frequency and distribution of mistakes in oral production were correlated to the language area the education centres were based in. The results highlight the need to include a cross-curricular programme aimed at the formal use of the language in the curriculum.