APLICACIONES Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS



La clase de español conversacional: un estudio sobre la retroalimentación correctiva del profesor y la reparación de la producción oral en alumnos filipinos

Anna Marie Sibayan y Elisa Rosado Villegas
Universidad de Filipinas y Universidad de Barcelona

1. RESUMEN

Se examina la interlengua española de aprendices filipinos adultos en una clase de conversación en la Universidad de Filipinas, mediante el análisis de las autocorrecciones del alumno provocadas por una corrección del profesor (o *autorreparaciones inducidas*)[1]. Si bien no es novedad examinar los errores para describir el progreso en la interlengua (Corder 1986), mantenemos que las reparaciones de dichos errores, aparte de indicar progreso, representan el límite máximo del mismo sistema interlingüístico (van Hest 1996). Para ello, analizamos cinco sesiones de clase de español como lengua extranjera (ELE), con una duración de 50 minutos cada una, a partir de los siguientes criterios: el tipo de error, el tipo de corrección del profesor y las incorporaciones de la corrección por parte del alumno. Los resultados incluyen la frecuencia y distribución de autorreparaciones inducidas tanto las que se han realizado con éxito como las fallidas– en relación con los errores más frecuentes. Se ha observado que los alumnos, con la ayuda del profesor, pueden autocorregir en gran medida y exitosamente los errores de naturaleza "biopcional" (como los de género gramatical). Otros errores que aparecen tan frecuentemente como estos (por ejemplo, el uso de las preposiciones), sin embargo, no reciben la misma atención o no son autorreparados con el mismo grado de éxito. El análisis sugiere que la excesiva atención a la forma funciona siempre y cuando tanto el profesor como los alumnos coincidan en la conveniencia de incorporar esa retroalimentación correctiva en la práctica y uso de la LE en el aula.

1 Esta investigación se basa en la memoria final de máster presentada por Anna Marie Sibayan en la Universidad de Barcelona, en la que se examinan tanto las autorreparaciones inducidas como las no inducidas. Se puede acceder a este trabajo (Sibayan, 2011) en http://marcoele.com/suplementos/reparaciones-en-la-produccion-oral/.

2. LA INTERACCIÓN EN LA ASL

A finales de los años setenta, Krashen (1978), propone su *hipótesis del input comprensible (input + 1)*, que postula que la adquisición de segundas lenguas (ASL) en adultos está únicamente motivada por el contacto con el *input,* Long (1983), aunque reconoce la validez de algunos de los argumentos de Krashen, mantiene que no solo mediante la recepción aprende el alumno, sino también mediante la producción. Cuando el alumno participa en una conversación con el profesor, esta interacción permite negociar el sentido, promover la retroalimentación, modificar la producción y "descomponer" el *input* (Long, 1996).

Sin embargo, algunos autores refutan el hecho de que la interacción, aunque necesaria, sea suficiente para la ASL (Spada y Lightbown, 2009; Ellis, 1999; Johnson, 1995), subrayando la importancia de la atención a ciertas formas lingüísticas del *input*, que facilitaría el procesamiento cognitivo individual. Esto pone de manifiesto la relevancia del papel que desempeña la retroalimentación correctiva del profesor (Spada y Lightbown, 2009). Cuando el profesor corrige y el alumno se da cuenta del error lingüístico que acaba de cometer, se origina un *output* modificado, u *output comprensible (output + 1)* (Swain, 1985).

3. LA RETROALIMENTACION CORRECTIVA

Los estudios empíricos sobre el tratamiento del error en el aula se centran o en la descripción de los varios tipos de retroalimentación correctiva y la reacción de los alumnos frente a ellos (Chaudron 1977; Carroll, Roberge y Swain 1992; Oliver 1995) o en la experimentación de los efectos de aquellos tipos de corrección de errores (Carroll y Swain 1993; De Keyser 1993; Mackey y Philp 1998; Long, Inagaki y Ortega 1998). Estos estudios empíricos presentan evidencia positiva suficiente para convencer a los escépticos como Krashen (1982), que mantiene que la retroalimentación correctiva (a partir de ahora *corrección*) no tiene beneficios directos en la adquisición, y que puede prescindirse de ella, ya que los alumnos siguen cometiendo errores después de ser corregidos.

Entre las numerosas investigaciones sobre dicho tema, es la de Lyster y Ranta (1997), que indaga sobre los tipos de corrección del profesor en el aula de L2, la que sirve de base para la clasificación de las correcciones que se encuentran en nuestro corpus. En el mencionado trabajo, los investigadores grabaron las interacciones en el aula de francés L2 e identificaron seis tipos distintos de corrección empleados

por los profesores, que fueron luego clasificados en dos grupos principales: las reformulaciones[1] y los *prompts*[2]. Las reformulaciones son aquellas correcciones explícitas que suministran al alumno la forma correcta; por su parte, los *prompts* son aquellas reacciones del profesor que se componen de una variedad de signos, tanto gestuales como verbales, que empujan al alumno a autocorregirse. Los *prompts* no revelan la forma correcta del enunciado erróneo, y en lugar de esto, proporcionan pistas para inducir al alumno a "recuperar" la forma correcta de su conocimiento (Lyster y Ranta, 2007 152).

4. LA INCORPORACIÓN DE LA CORRECCIÓN

El hecho de que los *prompts* constituyan la mejor forma de corregir al alumno sigue siendo tema de debate hoy día, aunque ya existan muchos estudios que demuestran su eficacia, sobre todo en lo referido a la reestructuración y desarrollo de la Interlengua (IL) (Selinker 1972) (Pica 1991; Mackey *et al* 2000; Philp 2003; Lyster 2004). Carroll (1995) expone que, al creer que el alumno puede detectar los errores mediante el uso de *prompts,* se asume que para que el alumno comprenda que el profesor le está corrigiendo debe poder interpretar que la reacción del profesor no es una contribución a la conversación, sino un comentario metalingüístico. Asimismo, se supone que el alumno puede hacer la correcta interpretación. Carroll (1999) afirma que percibimos lo que nuestros sistemas lingüísticos nos permiten percibir, lo cual coincide en parte con la hipótesis del *input* comprensible de Krashen (1985). Esta percepción repercute en la incorporación (*uptake*)[2] determinada mediante nuestra gramática (Carroll 1999: 343). A este tipo de autocorrección nos referimos como *autorreparación inducida.*

En el mismo trabajo de Lyster y Ranta (1997) donde se clasifican los varios tipos de corrección en *prompts* y reformulaciones, se encontraron dos tipos de incorporación: incorporación con éxito e incorporación fallida. La incorporación exitosa de las reformulaciones son las repeticiones[3], mientras que la incorporación exitosa de los *prompts* son: (a) la *autorreparación inducida* –una autocorrección producida por el mismo alumno que cometió el error–y (b) la *reparación externa*–reparación dada por un alumno que no es el que cometió el error.

Una incorporación se considera fallida cuando el alumno solo reconoce verbalmente la corrección (ej. decir: *Sí, eso.*), o cuando en el intento de incorporar la

2 Definida como las posibles respuestas de carácter inmediato dadas por el alumno para responder a la retroalimentación correctiva del profesor (Spada y Lightbown 2009:165)

corrección del profesor, se produce el mismo u otro error, se repara parcialmente el error, cuando a pesar de percibir claramente la corrección se elude el enfoque lingüístico del profesor y se acaba produciendo un enunciado sin ningún otro error, o cuando el alumno titubea a la hora de reaccionar ante la retroalimentación proporcionada (Lyster y Ranta 2007).

Aparte de las incorporaciones exitosas y fallidas, hemos añadido otras dos: la *no incorporación*–las ocasiones en las que el alumno no reacciona verbalmente a la corrección del docente– y aquellas en las que no ha tenido ninguna oportunidad para corregirse tras recibir retroalimentación— la categoría *no oportunidad* (Loewen 2005).

Swain (1985), en su estudio sobre programas de inmersión lingüística del francés canadiense, observó que los alumnos no estaban lo suficientemente impelidos en su producción de la LO y a partir de estos resultados mantiene que los alumnos deben estar forzados a expresarse con precisión para que extiendan así su repertorio lingüístico. El *output* que producen va así un paso más allá del inicialmente producido. Para designar este fenómeno Swain (1985, 1995, 1998, 2005) acuñó el término *output comprensible,* paralelo al *input* comprensible de Krashen (1982).

Si los aprendices de L2 manifiestan su progreso mediante los errores (Corder 1986) y si la reparación de esos errores representa un desarrollo en su L2 (van Hest 1996), podemos deducir que tanto los errores como las reparaciones sirven para informar a los docentes de lengua de lo que hay que enseñar (Fincher 2006:1) y para guiar a los investigadores en la descripción de la IL. Sin embargo, existen pocos estudios sobre la autorreparación debido a su naturaleza poco fiable. Según la bibliografía existente, los alumnos no reaccionan igual a la corrección, ni se autocorrigen consistentemente tras la retroalimentación correctiva (Chaudron1997; Pica *et al*1989), ni reconocen verbalmente toda la retroalimentación en que se fijan (Leeman 2007). No obstante, a pesar de su falta de fiabilidad, no cabe la menor duda de que estas incorporaciones se dan en el aula de L2 y manifiestan la forma en que se desarrolla la IL. Merece la pena, pues, observarlas.

5. OBJETIVO DEL ESTUDIO

Son escasos los estudios de la IL que se centran en las reparaciones de los aprendices de segundas lenguas (Chaudron 1977; Oliver1995; Lyster y Ranta 1997;

Fincher 2006), y escasísimos en el caso de la IL española de aprendices filipinos (Morta 2005; Sánchez 2006). El estudio de la IL, tiene en cuenta no solo lo que hace mal el alumno, sino también lo que hace correctamente: se analiza la naturaleza de los errores, las estrategias de evitación, los cambios de idioma y los diferentes fenómenos que tienen lugar en el proceso de aproximación a la Lengua Objeto (LO) en parte motivados por la presencia de la experiencia lingüística anterior (Liceras, 1996). En el proceso de aproximación a la LO, el aprendiz puede que vaya experimentando con la lengua, corrigiéndose al darse cuenta de sus errores, o vaya incorporando las retroalimentaciones correctivas del profesor. En esta investigación nos proponemos ver el papel de la autorreparación inducida en la configuración de los sistemas de la IL. Para llevar a cabo tal objetivo, intentamos dar respuesta a la siguiente pregunta: *¿con qué tipos de error se relacionan las autorreparaciones inducidas exitosas y fallidas?*

No es el propósito de este estudio identificar cuál es la manera más eficaz de corregir a los alumnos ni comprobar si la corrección tiene efectos momentáneos o duraderos en la IL de los hablantes analizados. Concretamente, en este trabajo nos proponemos describir cuantitativa y cualitativamente la IL de los alumnos filipinos de la clase de conversación en español de la Universidad de Filipinas.

Hasta el momento, existen pocos estudios sobre la IL española de los filipinos. Dos de los trabajos más importantes son el de Morta (2005) y el de Sánchez (2006), los cuales analizan la producción escrita y se centran en los errores del alumnado filipino. A través del análisis de una serie de datos empíricos, esperamos proporcionar un estudio descriptivo que precise y complemente la información proporcionada por trabajos previos y contribuya también a ampliar la perspectiva del estudio de las ILs.

6. METODOLOGÍA

Los participantes son seis estudiantes de la Universidad de Filipinas que asisten a la clase de conversación en español (*Spanish* 30-31), una asignatura ofrecida a los alumnos que han cursado 288 horas (18 créditos) de español. Según defiende Morta (2005), un alumno medio de esta asignatura muestra un nivel equiparable a un A2+ según la estructura de niveles del *Marco Común Europeo de Referencia*. Sin embargo, y en el contexto concreto de este trabajo, tanto el profesor como la investigadora están de acuerdo en que los alumnos presentan un nivel de competencia mayor, equivalente a un B1. Los seis tienen aproximadamente la misma edad, hablan el tagalo como lengua

materna, el inglés como L2 y aprenden el español como lengua extranjera junto con otro idioma europeo.[3]

En clase se les suele presentar un tema sobre el que debatir . Para asegurarse de que hablen, el profesor sonsaca reacciones, opiniones personales, etc. El profesor es un hablante nativo de español que lleva unos 10 años viviendo en Filipinas y que en su práctica docente anima a los alumnos a que se atrevan a hablar sin miedo a cometer errores. En consecuencia, ellos esperan su corrección. El discurso que existe en el aula es, por tanto, muy artificial: existe entre los participantes un acuerdo tácito según el cual los alumnos no hablan para comunicarse, sino para utilizar la lengua que están aprendiendo, practicarla y perfeccionar el dominio de sus aspectos formales.

Los participantes fueron grabados mediante un dispositivo digital[4] durante cinco sesiones de clase de aproximadamente 50 minutos y las transcribimos según las directrices del sistema CHAT (Codes for Human Analysis of Transcripts) del proyecto CHILDES (Child Language Data Exchange System) (MacWhinney, 1995, 2000). Aparte de las etiquetas preestablecidas del programa[5], añadimos otras[6] para indicar el tipo de

3 Aunque el español era el idioma de la universidad, de la prensa y de la literatura, idioma jurídico y legislativo, no llegó nunca a ser vehículo general de comunicación (Molina en Rodríguez-Ponga 2003: 46), pero permeó los diferentes idiomas filipinos en sus niveles fonológico/fonético, gramatical y léxico (Quilis 1992: 119-158). Desde 1952 hasta 1957, en Filipinas era obligatoria la enseñanza de español en la universidad. En 1986, el español llegó a desaparecer de los currículos y pasó a ser asignatura optativa (Morta: 2005).

4 Anna Sibayan, antiguamente alumna de la Universidad de Filipinas, y de hecho, del mismo profesor, asistió a las clases de oyente-observadora y con un iPod Touch grabó un total de 250 minutos de interacción docente-alumnado (es decir, las sesiones que duraron apróximadamente 50 minutos cada una, se grabaron de principio a fin).

5 Algunas etiquetas preestablecidas:

< >	delimitación del fenómeno linguístico (repetición, reformulación)
[/]	repetición
[//]	autocorrección
[///]	reformulación o paráfrasis
[*]	error
+/	frase inacabada
+	retoma de la frase inacabada

6 Las etiquetas añadidas, por tanto, son las que llevan número. Todas las que empiezan con [1] se refieren a los errores; con [2] se refieren a la corrección del profesor; con [3] se refieren a la incorporación. Para

error, el tipo de corrección del profesor y el tipo de incorporación. Una vez obtenidos los recuentos de errores (fonético-fonológicos, gramaticales, léxicos y globales), las correcciones correspondientes y sus incorporaciones, calculamos los porcentajes de las macrocategorías y sus respectivas subcategorías. Por ejemplo[7]:

*MAN: jactarse <de> [/] de un coche nuevo o un teléfono de [*] [1.2n] movíl [*] [1.1n] , sí (.) y (.) entonces no [/] <no ahorra [=! preguntando] no ahorra> [/] (.) no ahorra [*] [1.2]+/.

*PFR: los filipinos [2.1.1].

*MAN: +, no ahorran [3.1.3.2] dinero.

A continuación, clasificamos los enunciados según la naturaleza del error, indicando los que fueron o no corregidos por el profesor y reparados o no reparados por el propio alumno. Con el programa se obtienen los recuentos totales de las distintas categorías mediante la ejecución de órdenes específicas. A continuación, se extraen los porcentajes en Excel. En el apartado que sigue presentaremos los datos y nuestra interpretación de esos porcentajes.

7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

LOS ERRORES

Proporcionamos a continuación una perspectiva general de la tipología de los errores de los alumnos examinados.

---

especificar, [1.1] se refiere a un error fonético-fonológico, [1.2] a un error gramatical, y así sucesivamente. La *n* al final indica que es un error no corregido por el profesor. En cuanto a las correcciones, [2.1.1] significa que es del tipo *prompt* y, en concreto, una elicitación (véase las categorías de las correcciones al final de este artículo). Es decir, la primera cifra señala el fenómeno (si es error, corrección o incorporación). La segunda cifra indica la macrocategoría del fenómeno. La tercera cifra indica la subcategoría, etc.

7 Este ejemplo viene de la segunda sesión grabada, líneas 1358-1363.

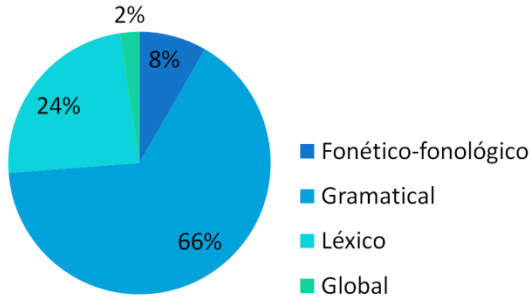


Gráfico 1. Distribución de los errores producidos

Como puede observarse en el Gráfico 1, el error más frecuente es el de tipo gramatical, mientras que el error de carácter global es el menos frecuente. Tales datos coinciden con los de Morta (2005).

Los errores fonético-fonológicos suponen el 8% del total, los segundos menos frecuentes en la producción verbal de los informantes, debidos en su mayoría al énfasis incorrecto (43%) y a la adición de un fonema de un contexto ilícito (24%). Desde un punto de vista contrastivo, lo bajo de la cifra puede atribuirse a la semejanza entre los sistemas fonológicos tagalo y español (Quilis, 1992).

Los errores gramaticales, como se ha comentado previamente, son el tipo de error más frecuente: un 65% del total. Para clasificarlos, hemos adaptado las categorías propuestas por Morta (2005). Los subtipos de errores gramaticales que llaman especialmente la atención están relacionados con el uso de preposiciones (20%) y con la concordancia de género y número (24%). Este resultado coincide con los de Morta (2005). La cifra del tercer subtipo más frecuente, la concordancia verbal y la producción de verbos (11%), es sensiblemente inferior.

También para clasificar los errores léxicos hemos adaptado las categorías de Morta (2005). Entre ellos, los dos más frecuentes son el uso inadecuado de lexemas del mismo campo semántico (15%) y la invención léxica con una base inglesa (23%), estrategia comunicativa ampliamente descrita y documentada en trabajos anteriores (Tarone, 1977; Dewaele, 1998). Otra estrategia muy empleada a la hora de superar las carencias léxicas es el cambio de código. Igual que ocurre con las palabras inventadas, el idioma suministrador es el inglés.

En cuanto a los errores globales, se han clasificado bajo esta subcategoría los que afectan a la sintaxis general del enunciado y/o dificultan la comprensión del mensaje. De este tipo solo se registran un 2% del total de errores. Estos están básicamente provocados por el intento de los alumnos de transmitir mensajes que requieren de estructuras que son más complejas de las que de momento son capaces de producir. Sin embargo, reconocemos que la procedencia de dichos errores es discutible.

8. LAS CORRECCIONES DEL PROFESOR

Como puede verse en el Gráfico 2, el tipo de error más corregido por parte del profesor es el léxico (78%), inmediatamente seguido por el global (67%), y el gramatical (59%). Estas cifras nos informan de que la mayoría de los errores recibió la atención del profesor, con excepción del fonético-fonológico no corregido en el 62% de los casos. Esto, muy probablemente, se deba al hecho de que la pronunciación general de los alumnos filipinos no causaba confusión ni impedía la comunicación.

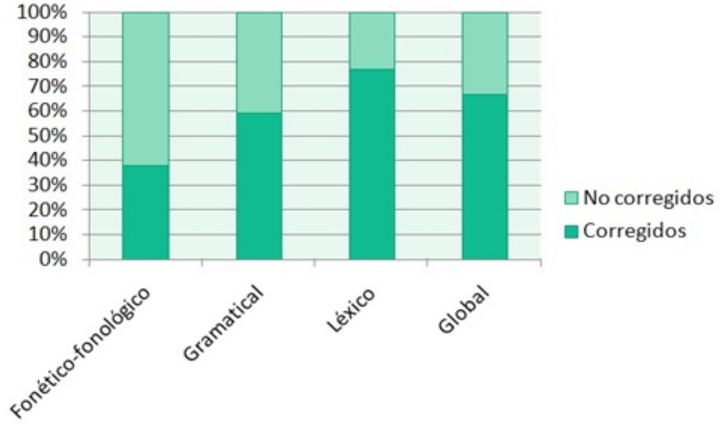


Gráfico 2. Distribución de errores corregidos y no corregidos por el profesor

En estudios descriptivos anteriores sobre la retroalimentación correctiva (Oliver 1995), el error gramatical siempre es el que recibe un mayor grado de corrección, sin embargo, este fenómeno no se refleja en nuestros datos. Posiblemente, el profesor no considerase tales errores como obstáculos para la comunicación, como sí lo son los

errores léxicos y globales, y por otro lado, es probable que la mayoría de los errores gramaticales no fuesen lo suficientemente graves como para prestarles atención.

En este punto, cabe retomar nuestra pregunta inicial para determinar a *qué tipos de error se asocian más frecuentemente las autorreparaciones inducidas exitosas y las fallidas.* Para poder contestarla, es preciso focalizar el tipo de corrección del profesor que da pie a tal autorreparación del alumno, los *prompts*.

LOS PROMPTS

Para corregir los diversos tipos de error, los *prompts* (33%) no fueron la opción preferida por el profesor, salvo en el caso de los errores globales, para los que se empleó un 75% de las veces.

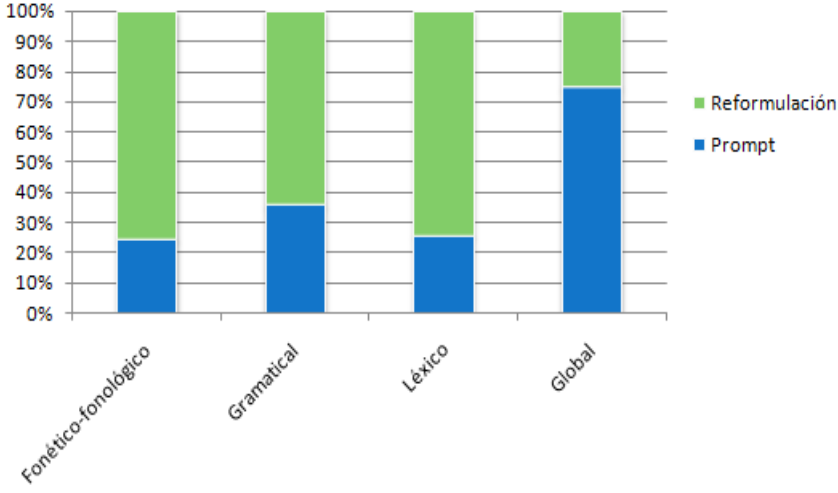


Gráfico 3. Distribución de los usos de los prompts y las reformulaciones

Para corregir a los alumnos sin suministrarles la forma correcta, el profesor les proporciona pistas como comentarios metalingüísticos del tipo que se ilustra en (1):

(1) *KRZ: *las Filipinas <han colonizado> [*] .*

*PFR: *ahora voz pasiva (.) hay una voz pasiva .*

Ello demuestra una presunción por parte del profesor de que los alumnos ya conocen todas las reglas gramaticales, tal vez con el único objetivo de recordar lo que ya, en principio, se ha aprendido.

El profesor también les incita a producir la forma correcta mediante la repetición parcial o total del enunciado problemático, poniendo énfasis en lo incorrecto mediante el empleo de la entonación interrogativa. En el ejemplo que sigue, se observa una *elicitación,* utilizada sobre todo para corregir la terminación de palabras. El profesor realiza estratégicamente una pausa para que el alumno "rellene el hueco":

(2) *AMX: *siempre [/] ah@fp siempre es tarde y no me gusta que los filipinos piensan [*] que el gobierno debe solucionar con las xxx.*

*PFR: *<pien> +...*

Para corregir los errores tanto fonético-fonológicos como léxicos, el profesor siempre pide una aclaración por parte del alumno, como se observa en el ejemplo de (3):

(3) *AMX: *uh@fp<sus> [//] su reglo [*] para ajorrar [*] .*

*PFR: *su qué ?*

En nuestra opinión, esto se debe al hecho de que responder con un *¿qué?* o un *¿cómo?* sería la reacción más natural cuando se escucha una palabra irreconocible, tanto dentro como fuera del aula.

9. LAS REFORMULACIONES

El resto de las correcciones vienen de las reformulaciones del profesor (67%). Esta cifra significa que el profesor, la mayor parte del tiempo, corrige a sus alumnos mediante el suministro de la forma correcta, con lo cual señala el problema y lo resuelve al mismo tiempo.

Vale la pena señalar que se observa un uso elevado de las reformulaciones para corregir los errores gramaticales, si bien también se han empleado frecuentemente los *prompts*. Es decir, aunque la naturaleza de este tipo de errores no requiere de una autorreparación, el profesor la solicita de sus alumnos. Ello ilustra una presuposición previa: la solución la saben ellos y "solo" es necesario impelerlos a que la produzcan. En el apartado que sigue analizaremos las incorporaciones de las correcciones que acabamos de ver. Nos centraremos de forma especial en la llamada autorreparación inducida.

10. LAS INCORPORACIONES DE LOS ALUMNOS

De las oportunidades que tuvieron los alumnos para reparar el error, se han aprovechado el 69%. Es decir, la mitad de las correcciones del profesor fue incorporada con éxito en un 51% de las veces e incorporada no tan exitosamente en un 17% de las ocasiones.

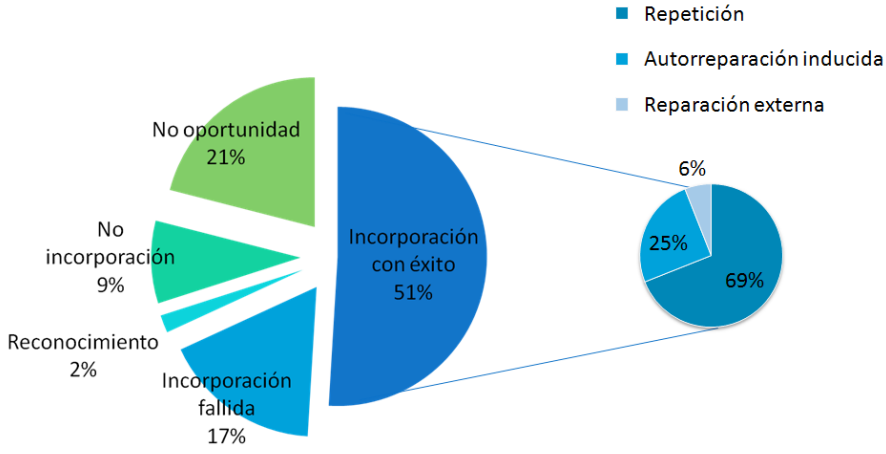


Gráfico 4. Distribución de los tipos de incorporaciones y de los casos de incorporación con éxito

Estas cifras ilustran tanto la gran importancia que dan los alumnos al aspecto formal de la LO como los esfuerzos que hacen para producir enunciados correctos. El gran número de casos de repetición (69%) se debe al empleo del tipo de corrección que repercute en este tipo de incorporación, la reformulación, que, como hemos

visto anteriormente, fue mucho más frecuente. De las incorporaciones exitosas de los *prompts*, se registran más autorreparaciones del propio alumno (25%) que reparaciones provistas por un compañero de clase (6%). A continuación, analizaremos con más detalle las autorreparaciones inducidas.

Este tipo de incorporación, del que hemos registrado un 25% de casos, es al que Swain (1985) se refiere como *output comprensible* y se produce cuando tiene lugar la negociación del significado y los alumnos modifican su *output*. Dado que solo un 33% de las correcciones del profesor lleva a los alumnos a los límites de sus sistemas interlingüísticos (Swain, 1998), hay muy pocas ocasiones para que se produzca este tipo de autorreparación. En este punto, nos disponemos a responder a la pregunta *¿con qué tipo de error se relacionan las autorreparaciones inducidas exitosas y fallidas?*

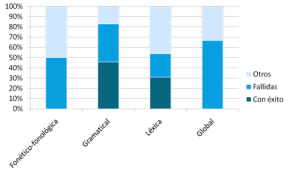


Gráfico 5. Distribución de autorreparaciones inducidas exitosas, fallidas y otros[8]

A primera vista, puede decirse que, en general, el Gráfico 5 ilustra una carencia de autorreparaciones inducidas exitosas. Esto lo podemos atribuir a la muy poca oportunidad de autorreparación o a la falta de dominio lingüístico específico de los alumnos frente a aquellos errores que han tenido que reparar.

En el mismo gráfico (Gráfico 5), puede observarse que no hay ninguna autorreparación inducida exitosa asociada con el error fonético-fonológico. Esto parece indicar que en las ocasiones en las que tuvieron la oportunidad de autorrepararse, no supieron cómo solucionar el problema:

(4) *AMX: *&reg<reglas> (.) su regla para ajorrar [*] .*

*PFR: *para qué ?*

*AMX: *para ajorrar [=! preguntando] .*

8 La categoría "Otros" incluye las reparaciones externas, el reconocimiento verbal de la corrección, la no incorporación de la corrección y la falta de oportunidad de incorporarla.

En cuanto a las autorreparaciones inducidas gramaticales, se observa que los alumnos no han llegado a autocorregir la mitad de sus errores (48%). Sin embargo, si nos detenemos a examinar el porcentaje restante, podemos observar que la mayoría de tales incorporaciones no se componen únicamente de fracasos (37%), sino también de casos de reparaciones externas, reconocimiento verbal de la corrección, no incorporación de la corrección, o falta de oportunidad de incorporar la corrección (que en el gráfico se clasifican en la categoría *Otros*) (17%).

Un examen detallado de los errores gramaticales que han podido autocorregirse, muestra que un 60% se debe al hecho de que los errores eran del tipo confusión indicativo-subjuntivo, problemas de concordancia verbal, de concordancia de género y número, o falta de preposición/pronombre/artículo. Es decir, la propia naturaleza biopcional del error indica a los alumnos alertados de que su enunciado original es erróneo, que la opción que no han escogido es la correcta y, por tanto, no resulta difícil autocorregirse.

(5) *MAN: *jactarse <de> [/] de un coche nuevo o un teléfono de movíl*

[*], sí (.) y (.) entonces no [/] <no ahorra [=! preguntando] no ahorra> [/] (.) no ahorra [*] +/ .

*PFR: *los filipinos .*

*MAN: *+, no ahorran dinero .*

Basándonos en esta observación, cabe comentar que esta autorreparación podría calificarse de mecánica, casi automática, es decir, no requiere reflexionar tanto sobre la LO y no demuestra la generación de *output* comprensible en la línea de Swain (1985), ya que, en realidad, los hablantes no fueron del todo "empujados" a los límites de su sistema interlingüístico.

En cuanto a las autorreparaciones inducidas fallidas (37%), y de acuerdo con nuestra observación anterior, estas aparecen cuando el error no es tan fácil de corregir, es decir, cuando no se trata de errores del tipo biopcional. Hemos observado dificultades en reparar estructuras que no requieren el subjuntivo, el impersonal, y el uso de los tiempos verbales en el pasado (ejemplo 6):

(6) *KRZ: *um@fp &quis quisiera [*] que en este [*] clase &aprenderi &aprendri aprendería [*] hablar más [//] con más &ace acento .*

*PFR: *bueno fíjate, has empleado dos verbos, quisieras que aprendiera .*

*PFR: *pero creo que la frase es en pasado, no?*

*PFR: *porque estás hablando eh@fp de un momento en el que aun no empezaba el curso .*

*PFR: *entonces?*

*KRZ: *quisiera?*

*KRZ: *yo (.) &de deseaba?*

Por lo que se refiere a las autorreparaciones inducidas léxicas, el 31% de las realizadas con éxito parecen indicar problemas de manejo del vocabulario. También conviene decir que el éxito de la realización de estas autorreparaciones inducidas léxicas se debe a la naturaleza biopcional de las estructuras que dan lugar a los errores, ya observada en los errores gramaticales. En este campo aparecen, por ejemplo, errores relacionados con la confusión entre *ser* y *estar* y entre *haber* y *tener*, aunque también encontramos casos como el de (7):

(7) *MAN: *es como underground [:=e clandestina] [*] [=! preguntando].*

*PFR: *cómo que underground?*

*MAN: *no sabe el profesor, la actuación es ilegal.*

La dificultad de los alumnos a la hora de expresar ideas relativamente complejas también se percibe en los intentos fallidos de autorrepararse. En el Gráfico 5, se registra un 0% de autorreparaciones inducidas con éxito, un 67% de fallidas, y un 33% en las demás categorías. Esto puede significar que los alumnos que han producido los enunciados se habían situado en los límites de su sistema interlingüístico y, por tanto, ya no podían ubicar el error y autocorregirse.

11. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo hemos podido observar que el profesor presta atención a todos los tipos de error, lo cual indica que todos los aspectos formales de la lengua son de igual importancia para él. Esta percepción es compartida por sus alumnos que aprovechan su retroalimentación correctiva en la mayoría de las ocasiones. Conscientes de que su única oportunidad de utilizar el español en Filipinas es en el contexto del aula, perciben que para mejorar necesitan ser alertados cuando producen enunciados agramaticales y reciben esta corrección sin complejos. Parecen estar pendientes de la corrección del profesor tanto como el profesor está pendiente de los errores de sus alumnos.

Estas "conversaciones" en clase son ejemplos de *output practice,* concepto propuesto por Muranoi (2007), para conseguir la automatización de los procesos de formulación (la gramaticalización de un mensaje) y de articulación (la transformación del conocimiento lingüístico interno en sonidos audibles) (Levelt, 1989 citado en Muranoi, 2007). Esta práctica tiene como objetivo proporcionar suficientes oportunidades para conceptualizar, formular y articular su propio discurso para animarles así a utilizar sus conocimientos previos léxicos, gramaticales y fonéticos en dicha producción. Según Muranoi, la práctica conduce al dominio de estructuras concretas: en el caso concreto del aula observada en este estudio, no es que no importe la fluidez, sino que a lo que se presta más atención es a la forma del discurso porque forma parte de la práctica.

Por último, nos gustaría poner de relieve el tratamiento de los errores más destacables de este grupo de informantes: la enfatización de la sílaba incorrecta (nivel fonético-fonológico), la concordancia nominal, el uso de preposiciones y la concordancia verbal (nivel gramatical), el uso inadecuado de lexemas del mismo campo semántico (nivel léxico) y la construcción de frases incomprensibles (nivel global). Los alumnos han demostrado que pueden reparar autónomamente con notable éxito los errores de confusión subjuntivo-indicativo, la falta de elementos gramaticales y la concordancia nominal y verbal, siempre que el profesor les avise de que hay un problema en su producción. Los problemas frecuentes que no solo no reciben tanta corrección por parte del profesor, sino que (quizá justamente por eso) persisten en la producción de los alumnos proceden de diferentes niveles de lengua, a saber: la enfatización de la sílaba incorrecta, el uso de preposiciones y la construcción de frases incomprensibles. Creemos que esta información puede, sin duda, serle útil al docente.

En conclusión, a partir de los errores que los alumnos han sido capaces de reparar autónomamente, hemos podido identificar los límites de su sistema interlingüístico. Es decir, aunque sigan cometiendo errores, saben cómo corregirlos, y esto se ilustra especialmente en el caso de aquellos errores referidos a aspectos muy concretos y recurrentes, como hemos visto, tanto en el nivel fonético-fonológico, como en el morfológico o el semántico. Cabe señalar que el éxito de dichas reparaciones se debe a la naturaleza biopcional de los errores encontrados y finalmente corregidos. Además de estos hallazgos, hemos observado que, a pesar de la abundancia de correcciones por parte del profesor, en las conversaciones en clase, el sentido prima sobre la forma, ya que los errores que pueden provocar confusión–v. errores léxicos y globales–fueron corregidos en más ocasiones que los gramaticales. Dicha predisposición hacia la corrección, asimismo, es compartida de buen grado por los alumnos, ya que los hemos observado pendientes tanto de sus propios errores como de las correcciones del profesor y en disposición de autocorregirse. Concluimos, pues, que la atención a la forma sí funciona, no solo por lo que hemos visto, sino también porque conocemos el contexto de primera mano.

BIBLIOGRAFÍA

Carroll, S. (1995). The irrelevance of verbal feedback to language learning. En L. Eubank, L. Selinker y M. Sharwood Smith (Eds.). En The Current State of Interlanguage, 73-88. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Carroll, S. (1999). Putting "input" in its proper place. Second Language Research, 15, 337–388.

Carroll, S. y Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. En Studies in Second Language Acquisition, 15, 357–386.

Carroll, S., Roberge, Y. y Swain, M. (1992). The role of feedback in adult second language acquisition: Error correction and morphological generalizations. En Applied Psycholinguistics, 13, 173–198.

Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. Language Learning, 27, 29–46.

Corder, S. P. (1986). Error Analysis and Interlanguage. Londres: Oxford. University Press.

DeKeyser, R. (1993). The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. En Modern Language Journal, 77, 501–514.

Dewaele, J.-M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. En Applied Linguistics, 19(49), 471-490.

Díaz, L. y Bekiou, K. (2006). Lo que las reformulaciones y repeticiones halladas en los relatos orales de los aprendices de español L2 pueden decirnos acerca de la adquisición del aspecto verbal del español. En M. Villayandre (Ed.), Actas del XXXV Simposio de la Sociedad Española de Lingüística, 400-418. León: Universidad de León.

Ellis, R. (Ed.). (1999). Theoretical perspectives on interaction and language learning. En R. Ellis (Ed.). En Learning a second language through interaction, (3-31). Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Fincher, A. (2006). Functions of Self-initiated Self-repair in an Advanced Language Classroom. En B. Bartlett, F. Bryer y D. Roebuck (Eds.), Educating: Weaving Research into Practice: Volume 2. Nathan, Qld: Griffith University, School of Cognition, Language and Special Education, 2004: 44-56. Disponible en:

http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=003055214499510;res=IELHSS. [Fecha de consulta: 9 marzo 2011].

Johnson, K. (1995). *Understanding communication in second language classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, S. (1978). Second language acquisition. En W. Dingwall (Ed.), A survey of linguistic science, 317-338. Stamford, CT: Greylock.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications.* Londres: Longman.

Leeman, J. (2007). Feedback in L2 learning: Responding to errors during practice. En R. De Keyser (Ed.). En Practice in a Second Language Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology, 111-140. Nueva York: Cambridge University Press.

Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation.* Cambridge, MA: MIT Press.

Liceras, J. M. (1996). *La adquisición de lenguas segundas y la gramática universal.* Madrid: Síntesis.

Loewen, S. (2005). Incidental Focus on Form and Second Language Learning. Studies in Second Language Acquisition, 27, 361-386.

Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics,* 4(2), 126-41.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.). En Handbook of research on second language acquisition, 413-468. Nueva York: Academic Press.

Long, M. H., Inagaki, S. y Ortega, L. (1998). The role of implicit feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. En Modern Language Journal, 82(3), 357-71.

Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. En Studies in Second Language Acquisition, 26, 399–432.

Lyster, R. y Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake. En Studies in Second Language Acquisition, 19, 37-66.

Lyster, R. y Ranta, L. (2007). A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness-Practice-Feedback sequence. En R. De Keyser (Ed.). En Practice in a Second Language Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology, 141-160. Nueva York: Cambridge University Press.

Mackey, A., Philp, J., Egi, T., Fujii, A. y Tatsumi, T. (2002). Individual differences in working memory, noticing of interactional feedback and L2 development.En P. Robinson (Ed.). En Individual differences and instructed language learning, 181-209. Philadelfia: John Benjamins.

Mackey, A. y Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? En Modern Language Journal, 82(3), 338-56.

Morta, A. (2005). Interlengua y análisis de errores de los estudiantes filipinos en el aprendizaje de español como lengua extranjera. Tesis de Maestría no publicada, Salamanca: CIUS, Universidad de Salamanca.

Muranoi, H. (2007). Output Practice in the L2 classroom. En R. De Keyser (Ed.). En Practice in a Second Language Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology, 51-84. Nueva York: Cambridge University Press.

Oliver, R. (1995). Negative feedback in child NS-NNS conversation. En Studies in Second Language Acquistion, 17, 459-481.

Philp, J. (2003). Constraints on "Noticing the Gap" Nonnative Speakers' Noticing of Recasts in NS-NNS Interaction. En Studies in Second Language Acquisition, 25, 99-126.

Pica, T. (1991). Input as theoretical and research construct: From Corder's original definition to current views. *IRAL* 26(3). 183-93.

Pica, T., Holliday, L., Lewis, N. y Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. En Studies in Second Language Acquisition, 11, 63-90.

Quilis, A. (1992). *La lengua española en cuatro mundos.* Madrid: Mafre.

Rodríguez-Ponga, R. (2003). "Pero ¿cuántos hablan español en Filipinas?". En Matamoro, B. (director), Cuadernos hispanoamericanos 631, 45-58. Salamanca: Gráficas Varona.

Oliver, R. (1995). Negative feedback in child NS-NNS conversation. En Studies in Second Language Acquistion, 17, 459-481.

Pica, T. (1991). Input as theoretical and research construct: From Corder's original definition to current views. *IRAL* 26(3). 183-193.

Quilis, A. (1992). *La lengua española en cuatro mundos.* Madrid: Mafre.

Sánchez Jiménez, D. (2006). Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Tesis de maestría, Salamanca: Universidad de Salamanca. Biblioteca Virtual RedELE, 6, 2006. Disponible en:

http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/DavidSanchez.shtml. [Fecha de consulta: 17 marzo 2010].

Selinker, L. (1972): Interlanguage. *IRAL*, 3, 209-231. Traducción al español de M. Marcos, en J. M. Liceras (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (79-97). Madrid: Visor. 1992.

Sibayan, A. (2010). Reparaciones en la producción oral: un estudio sobre aprendices de español en Filipinas. Tesis de maestría, Barcelona: Universidad de Barcelona. *MarcoELE*, 13, 2011. Disponible en:

http://marcoele.com/suplementos/reparaciones-en-la-produccion-oral/. [Fecha de consulta: 4 octubre 2011].

Spada, N. y Lightbown, P. (2009). Interaction research in Second/Foreign Language Classrooms. En A. Mackey y C. Polio (Eds.). En Multiple Perspectives on Interaction: Second language research in honor of Susan M. Gass, 157-175. Nueva York: Routledge.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass y C. Maden (Eds.). En Input in second language acquisition, 235-253. Cambridge, MA: Newbury House.

Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. En C. Doughty y J. Williams (Eds.). En Focus on form in classroom second language acquisition, 64-81. Nueva York: Cambridge University Press.

Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report. En H. D. Brown, C. Yorio y R. Crymes (Eds.), *On TESOL'77*. (194-203). Washington, D. C.: TESOL.

van Hest, E. (1996). *Self-repair in L1 and L2 production.* Tilburg: Tilburg University Press.

1 Las reformulaciones fueron clasificadas en dos grupos:

a. *Corrección explícita:* se da cuando el profesor alude claramente al enunciado erróneo del alumno al proveer la corrección. Incluye frases como *te refieres a* o *quieres decir.*

b. *En Studies in Second Language Acquisition, Recasts:* incluyen la reformulación total o parcial del profesor del enunciado del alumno, a excepción del error. A veces se hace menos notable cuando la modificación se incorpora en el discurso. Son generalmente implícitos, puesto que no vienen introducidos por frases como *tienes que usar esta palabra* o *debes decir* (Lyster y Ranta, 1997).

2 Los *prompts* fueron clasificados en los siguientes tipos:

a. *Peticiones de aclaración:* indican al alumno que un enunciado suyo no se entiende bien (problema de comprensión) o no está bien formulado (problema de precisión), y se requiere una reformulación. Puede incluir frases como: *¿qué quieres decir?* o *¿qué es x?* (así repitiendo el enunciado problemático).

b. *En Studies in Second Language Acquisition, Retroalimentación metalingüística:* cualquier comentario relacionado con la estructura del enunciado incorrecto del alumno, sin suministrar la forma correcta. Pueden ser comentarios (ej. *Eso no es español* o *hay un error*), información que comenta la naturaleza gramatical del error o el significado de la palabra, o preguntas (ej. *¿Se usa el subjuntivo?*)

c. *Elicitación*: técnica para sonsacar directamente la forma correcta por parte del alumno. Incluyen pausas estratégicas para dejarle al alumno que "llene el hueco" (ej. *Así no. Es…* o *A ver, repite. Quiero que hab…*) y peticiones de reformulación del enunciado del alumno.

d. *En Studies in Second Language Acquisition, Repetición:* se refiere a la repetición aislada hecho por el profesor del enunciado erróneo del alumno. A parte de poner énfasis en la palabra incorrecta, suele emplearse una entonación interrogativa (Lyster y Ranta, 1997).

3 Los subtipos de incorporación de una reformulación con éxito son:

a. R*epetición* es la repetición del alumno de la retroalimentación del profesor cuando esta última incluye la forma correcta.

b. En Studies in Second Language Acquisition, R*epetición con producción* es también la repetición de la forma correcta suministrada por el profesor, pero incorporada en un enunciado más largo (Lyster y Ranta, 1997).