

Facultad de Formación del Profesorado

Universidad de Barcelona

**REPARACIONES EN LA PRODUCCIÓN ORAL:
UN ESTUDIO SOBRE
APRENDICES DE ESPAÑOL EN FILIPINAS**

Memoria final del
Máster Oficial de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera
Bienio 2009-2010

Presentada por Anna Marie Sibayan

Dirigida por la Dra. Elisa Rosado Villegas

Barcelona, 2011

Resumen

Esta tesina presenta un estudio sobre la interlengua española de aprendices filipinos adultos, en una clase conversacional en la Universidad de Filipinas, mediante el análisis de sus autorreparaciones inducidas y no inducidas. Si bien que los errores indican progreso en la interlengua (Corder, 1981), las reparaciones de dichos errores, aparte de indicar progreso, representan el límite máximo del mismo sistema interlingüístico (van Hest, 1996). Las cinco transcripciones analizadas, con una duración de 50 minutos cada una, se han examinado a partir de cuatro criterios: según el tipo de error, el tipo de corrección del profesor, las incorporaciones de la corrección por parte del alumno y los tipos de autorreparación. 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. También se ha observado que los alumnos, con la ayuda del profesor, pueden autocorregir exitosamente los errores «biopcionales» (por ejemplo: subjuntivo-indicativo, *ser-estar*). Asimismo, los alumnos son capaces de detectar y reparar satisfactoriamente sin la ayuda del profesor los errores de concordancia nominal y verbal, y el uso inadecuado de lexemas del mismo campo semántico. Otros errores que aparecen tan frecuentemente como estos, sin embargo, no reciben la misma atención. El análisis sugiere que la extrema 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 L2.

PALABRAS CLAVE: *interlengua, retroalimentación correctiva, autorreparaciones inducidas, autorreparaciones no inducidas, atención a la forma, español como lengua extranjera*

Abstract

This Master's thesis presents a study of the Spanish interlanguage of adult Filipino students in a conversational class in the Philippines by examining their prompted and unprompted self-repairs. It is known that errors indicate progress in one's interlanguage (Corder, 1981), however, repairs of such errors not only indicate progress, but represent the maximum limit of the same interlinguistic system as well (van Hest, 1991). Transcripts of five 50-minute long sessions were analyzed into four parts: according to error types, corrective feedback types, uptake moves, and types of self-correction. Results include the frequency and distribution of successful and unsuccessful prompted and unprompted self-repairs related to most frequently committed errors. The findings are twofold: on the one hand, errors that are binary in nature (e.g. subjunctive-indicative, *ser-estar*) are successfully repaired by the students with the aid of the professor; on the other, errors on verbal and nominal agreement, as well as inadequate use of terms belonging to the same semantic group, are not only detected independently but also successfully repaired by the students. These brought about the awareness of errors as frequently committed but not as often detected. Furthermore, observations suggest extreme focus on form effective for as long as both the teacher and the students agree on the importance of corrective feedback in their practice of correct usage of the target language.

KEYWORDS: *interlanguage, corrective feedback, prompted self-repairs, unprompted self-repairs, focus on form, Spanish as a foreign language*

A mis padres

Por acompañarme pacientemente durante
aquellas tardes que se me hacían eternas con la logopeda

To Mama and Papa

*For making me say my words right
and for all the grueling afternoons with Mrs. Buhay*

*Salimos perdiendo... Salimos ganando...
Se llevaron el oro y nos dejaron el oro...
Se lo llevaron todo y nos dejaron todo...
Nos dejaron las palabras.*

Pablo Neruda

Agradecimientos

Mis más profundos agradecimientos a la Dra. Elisa Rosado Villegas, cuyo conocimiento sobre el tema me ha guiado de forma que mi vocabulario restringido no puede describir. Por ser mi constante fuente de motivación, por su entusiasmo contagioso y por su paciencia ilimitada.

Maraming salamat, Rachid Lamarti, por aquella conversación (entre muchas) que tuvimos en el parque sin césped. Gracias por ayudarme a convertir la idea en palabras, las palabras en borradores, y los borradores en el texto que ahora tenemos en nuestras manos.

Un sincero *xie xie* a Mirasol Li por aguantar viviendo conmigo durante meses interminables que me vieron angustiada por mis transcripciones, por animarme constantemente durante mi búsqueda desesperada de taxonomías, y sobre todo por sus sonrisas y abrazos.

A Lala Giménez i Alba Milà també els dono el meu sincer agraïment, no només per estar sempre disposades a donar-me un cop de mà amb qualsevol cosa que es pot imaginar sinó també per l'amistat i la companyia, a casa, a l'Skype, a la biblioteca i al barracó de romàniques. Special thanks to Alba, for helping me whip my presentation into shape and for never tiring of being my audience when I was in need of one.

A Celso Serrano quien se fija en todo, gracias: por no fallar en hacerme reír con sus comentarios, por enseñarme los sitios míticos de Barcelona, por corregirme la gramática cuando me equivoco, y especialmente, por indicarme los últimos toques que ha necesitado esta memoria.

Doy también las gracias a todos mis profesores de español de la Universidad de Filipinas, sobre todo al Padre Felipe Rufes y a la Dra. Daisy Lopez, dos de las personas más influyentes en mi decisión de realizar estudios de posgrado. Por hacerme ver que soy capaz de hacer grandes cosas.

Por supuesto, también les estoy muy agradecida al profesor y a los alumnos que me sirvieron de informantes en este estudio. Poco sabía entonces que vuestra clase era el entorno perfecto para ver lo que quería observar. Gracias miles.

I also thank my lucky stars for that fateful evening in Manila with Danica Salazar, and for everything she did for me then after. If not for her, I wouldn't have ended up taking this Master's degree at the University of Barcelona.

Por último, agradezco profundamente al Ministerio de Asuntos Exteriores y a la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo la beca que me han otorgado. Si no fuera por esta beca, no podría haber recibido la formación que mi vocación docente necesitaba.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	1
--------------------------	----------

CAPÍTULO 1

Retroalimentación y autocorrección en la adquisición de lenguas segundas.....	3
--	----------

1.1. Algunos conceptos previos.....	3
1.1.1. La hipótesis de la interacción.....	4
1.1.2. La retroalimentación correctiva: una propuesta de taxonomía.....	5
1.1.3. La corrección de errores mediante <i>prompts</i>	8
1.2. La incorporación y la autocorrección.....	10
1.2.1. La autorreparación inducida y la hipótesis del <i>output</i>	11
1.2.2. La autorreparación no inducida y la monitorización.....	15

CAPÍTULO 2

El papel de la autorreparación en la configuración de los sistemas de IL.....	20
--	-----------

CAPÍTULO 3

Metodología.....	22
3.1. El contexto social del estudio.....	22
3.2. El contexto institucional del estudio.....	23
3.3. Descripción de la muestra.....	24
3.4. Recogida de datos.....	25
3.5. Procesamiento del análisis.....	26

CAPÍTULO 4

Análisis y resultados.....	29
4.1. Análisis de los errores.....	29
4.1.1. Errores fonético-fonológicos.....	29
4.1.2. Errores gramaticales.....	30
4.1.3. Errores léxicos.....	32
4.1.4. Errores globales.....	33

4.2. Análisis de las correcciones.....	34
4.2.1. <i>Prompts</i>	36
4.2.1.1. Elicitación.....	36
4.2.1.2. Retroalimentación metalingüística	36
4.2.1.3. Petición de aclaración.....	37
4.2.1.4. Repetición.....	37
4.2.2. Reformulaciones del profesor	38
4.2.2.1. <i>Recast</i>	38
4.2.2.2. Corrección explícita	38
4.3. Análisis de las incorporaciones	39
4.3.1. Incorporación con éxito.....	40
4.3.1.1. Repetición.....	40
4.3.1.2. Repetición con producción.....	41
4.3.1.3. Autorreparación inducida	41
4.3.1.3.1. Autorreparaciones inducidas fonético-fonológicas	42
4.3.1.3.2. Autorreparaciones inducidas gramaticales	43
4.3.1.3.3. Autorreparaciones inducidas léxicas	44
4.3.1.3.4. Autorreparaciones inducidas globales	45
4.3.1.4. Reparación externa	45
4.3.2. Incorporación fallida	45
4.3.2.1. Mismo error	45
4.3.2.2. Distinto error	46
4.3.2.3. Evitación.....	46
4.3.2.4. Vacilación.....	46
4.3.2.5. Error parcial.....	46
4.3.3. Reconocimiento verbal.....	47
4.3.4. Autorreparación sin incorporación.....	47
4.3.5. No oportunidad de incorporación.....	47
4.4. Análisis de las autorreparaciones no inducidas	47
4.4.1. Autorreparaciones no inducidas fonético-fonológicas.....	48
4.4.2. Autorreparaciones no inducidas gramaticales.....	48
4.4.3. Autorreparaciones no inducidas léxicas.....	49
4.4.4. Autorreparaciones no inducidas globales	50

CAPÍTULO 5

Análisis y resultados51

BIBLIOGRAFÍA55

ANEXOS63

Anexo 1. Ejemplos de retroalimentación correctiva65

Anexo 2. Ejemplos de incorporación con éxito.....67

Anexo 3A. Listado de etiquetas adicionales en las transcripciones68

Anexo 3B. Listado de códigos de los subtipos de error70

Anexo 4A. Distribución de errores corregidos y no corregidos por el profesor72

Anexo 4B. Distribución de autorreparaciones no inducidas75

ÍNDICE DE TABLAS78

Introducción

Son numerosos y variados los trabajos sobre el desarrollo y la naturaleza de las interlenguas pero existen escasos estudios acerca de las reparaciones de los aprendices de lenguas segundas (L2) (v. Chaudron, 1977; Oliver, 1995; Lyster y Ranta, 1997; Fincher, 2006; Díaz y Bekiou, 2006); escasísimos en el caso de la interlengua española de los aprendices filipinos (v. Morta, 2005; Sánchez, 2006). En los estudios que abordan la descripción de las interlenguas, es costumbre examinar no sólo los errores sino también la producción adecuada o las vacilaciones y las estrategias de evitación para describir el progreso de los alumnos (Leeman, 2007). A pesar de la naturaleza poco consistente de las reparaciones (Chaudron, 1977; Pica *et al*, 1898), partimos de la creencia de que su análisis resulta pertinente puesto que, por un lado, demuestran progreso en la interlengua cuando el alumno corrige su propio error (van Hest, 1996), y, por otro lado, representan el límite máximo del sistema interlingüístico (Swain, 1998).

En este trabajo se realiza un estudio descriptivo de la interlengua del español mediante el análisis de la producción oral de seis filipinos universitarios, aprendices de Español como Lengua Extranjera (ELE). Para ello, nos centramos en las autorreparaciones inducidas y no inducidas con objeto de ampliar nuestra perspectiva de cómo se configura su interlengua.

Así, nuestro trabajo se estructura como sigue. En el primer capítulo, repasamos los términos clave del campo que resultan relevantes en nuestra investigación. Asimismo, revisamos la bibliografía existente acerca de las teorías relacionadas con dichos conceptos, como la hipótesis de la interacción (Long, 1981) y la atención a la forma (Long, 1991). En el segundo capítulo presentamos los objetivos y las preguntas que tratamos de responder. El tercero incluye la descripción de la metodología: se caracteriza el contexto social e institucional y se proporciona información sobre el perfil lingüístico de los informantes, la recopilación de los datos y el procesamiento y análisis de los mismos. En el cuarto capítulo examinamos los errores lingüísticos de los alumnos, las correcciones del profesor y las incorporaciones de tales correcciones con el fin de analizar la naturaleza de las autorreparaciones inducidas y no inducidas, objetivo principal de este trabajo. Finalmente, en el último capítulo, concluimos, por un lado, que la extrema atención a la forma funciona siempre y cuando los alumnos estén predispuestos a incorporarla en su práctica diaria y reconozcan su utilidad. Por otro

lado, recopilamos los errores que los alumnos son capaces de identificar y autocorregirse. De igual modo, y para cerrar el capítulo de conclusiones, se apuntan algunas limitaciones del estudio y las implicaciones del presente análisis; asimismo, se realizan sugerencias para estudios posteriores.

Capítulo 1

La adquisición de lenguas segundas y el concepto de reparación

En este capítulo se repasarán algunos conceptos fundamentales en el campo de la Adquisición y Aprendizaje de Segundas Lenguas (ASL) que resultan básicos para el planteamiento de nuestro trabajo: la interlengua, el error, la retroalimentación correctiva, la incorporación de correcciones y las autorreparaciones.

1.1. Algunos conceptos previos

Desde principios de los años 70 del siglo XX, lingüistas como Corder (1967) se dieron cuenta de que los errores aportaban información y de que podían decir cuánto sabía el alumno de la lengua objeto (LO). Según Corder (1986), los errores son significativos en tres distintas maneras. En primer lugar, informan al docente del progreso del alumno en su aprendizaje y de qué le queda por aprender; en segundo lugar, ayudan al investigador a observar la manera en que se adquiere o se aprende una lengua, por último, son parte inherente del propio proceso de desarrollo de L2. Selinker (1972) acuñó el término *interlengua* (IL)¹, definido como el sistema lingüístico provisional del aprendiz, y que demuestra magníficamente la importancia de los errores para progresar. Estos errores, inevitablemente, presentan al docente el reto de su tratamiento en el aula de L2.

La pregunta *¿corregir o no corregir?* ha sido reemplazada por *¿cómo corregir?* debido a las numerosas investigaciones en el campo de ASL en el aula que apoyan la efectividad de la retroalimentación (Leeman, 2007). En este apartado, trataremos de explicar el papel que desempeña la retroalimentación en la configuración de la IL de hablantes de una lengua extranjera.

Pasamos a continuación a exponer cómo la interacción da pie a dicha retroalimentación.

¹ Los sistemas de IL son receptores, por definición, de la influencia interlingüística de los idiomas hablados por un aprendiz de una segunda lengua (L2). En este sentido, De Angelis (2007) argumenta que el caso de los que aprenden una tercera lengua (L3) es necesariamente muy distinto, puesto que la IL de un aprendiz de L2, en la que sólo hay dos sistemas lingüísticos interactuando, no es como la de un aprendiz de L3, en la cual hay tres. Según la definición de De Angelis (2007), la L2 se refiere a la lengua adquirida después de la lengua materna, y, por tanto, la L3 se refiere a la tercera lengua aprendida. Sin embargo, no todos los lingüistas hacen esta distinción y en el presente trabajo, aunque reconocemos que el español es la L3 los informantes, emplearemos el término L2 para referirnos a él.

1.1.1. La hipótesis de la interacción

Cuando a finales de los años setenta Stephen Krashen, el mismo estudioso del proceso de desarrollo de las segundas lenguas y docente de las lenguas extranjeras, propone su hipótesis del *input* comprensible (1978) que postula que la ASL, está en el caso de aprendices adultos, únicamente motivada por el contacto con el *input* comprensible recibido, abre una línea de investigación e inaugura los estudios sobre interacción en L2. Long (1983), aunque reconoce la validez de algunos de los argumentos de Krashen, considera que no sólo el *input* sino también la participación en interacción es necesaria para el desarrollo de la L2. La hipótesis de la interacción, en resumidas cuentas, sugiere que participar en una conversación en la que los locutores interactúan facilita el aprendizaje de L2. Los beneficios de interacción son multifacéticos ya que ofrece la oportunidad para la negociación del sentido, conseguir retroalimentación, modificar la producción y descomponer *input* lingüístico (Long, 1996). Por un lado, el hablante aprendiz intenta hacerse entender mediante la modificación de su discurso a la hora de darse cuenta de lo que le falta lingüísticamente para poder expresarse de forma satisfactoria y produce un *output* comprensible (Swain, 1985). Por otro lado, el hablante más competente también modifica su discurso, adaptándolo de manera que el alumno lo entienda (Long, 1996). Aparte de las modificaciones por parte del alumno y del profesor, la retroalimentación recibida durante la interacción promueve el desarrollo de la IL (Long, 1996).

Ahora bien, la interacción se considera necesaria pero no suficiente para el aprendizaje de L2 (Ellis, 1999), y ésta es precisamente la idea que rige la revisada hipótesis de interacción propuesta por Spada y Lightbown (2009). Esta valora más el procesamiento cognitivo individual, en concreto, el enfoque en ciertas formas lingüísticas del *input* y el papel que desempeña la retroalimentación correctiva. Por su parte, Johnson (1995) sugiere la provisión de «condiciones óptimas» en la ASL mediante la creación de oportunidades para que haya algún motivo por atender a ciertas formas de la lengua. Autores como Ellis (2000) están de acuerdo e insisten en la repetición con el fin de enfatizar ciertas conexiones entre la forma y el significado. Por otro lado, otros autores como Carroll (2000) mantienen que no hay necesidad de hacerlo ya que los aprendices son capaces de deducir generalizaciones por sí mismos basándose en la retroalimentación tanto implícita como explícita. En cualquier caso, como señala Van

Lier (1988), la conversación en el aula suele enfocarse en la manera de expresar las ideas más que en las ideas expresadas.

Es variada la nomenclatura con que se alude al concepto de la *atención en la forma* (Lightbown y Spada, 1990; Long, 1991) que se da en el aula de L2: los lingüistas hablarán de corrección como de *evidencia negativa* (White, 1989); los analistas del discurso, de *reparación* (Kasper, 1985); y muchos estudios realizados desde la didáctica de lenguas extranjeras hablarán de *retroalimentación correctiva* (Fanselow, 1977) para referirse al concepto equivalente. En el presente trabajo, emplearemos este último término.

1.1.2. La retroalimentación correctiva: una propuesta de taxonomía

Hay numerosos estudios sobre el tratamiento del error en el aula algunos se centran en la retroalimentación correctiva (a partir de ahora, *corrección*) (Carroll, Roberge y Swain, 1992) y algunos examinan el efecto de la corrección de errores (De Keyser, 1993). Es el trabajo de Lyster y Ranta (1997) el que indaga los tipos de retroalimentación en el aula de L2. Este último es de especial importancia en el presente trabajo ya que sirve de base para la clasificación de las correcciones que se encontrarán en nuestro corpus. En él, los investigadores grabaron las interacciones en el aula de francés L2 e identificaron seis distintos tipos de corrección² empleados por los profesores (46-48):

1. La *corrección explícita* se refiere al suministro explícito de la forma correcta. Al proveer la corrección, el profesor alude claramente al enunciado erróneo del alumno diciendo: *te refieres a o quieres decir*.
2. Los *recasts*³ incluyen la reformulación total o parcial del profesor del enunciado del alumno, menos el error. A veces la atención se dirige a una sola palabra y otras veces se hace menos notable cuando la modificación se incorpora en el discurso. Los *recast* son generalmente implícitos⁴ puesto que no vienen introducidos por frases como *tienes que usar esta palabra o debes decir*.

² El Anexo 1 presenta ejemplos para cada una de las categorías de esta taxonomía.

³ Por falta de un equivalente en español, en el presente trabajo se mantiene la terminología en inglés.

⁴ En Long (2007) se critica la definición de Lyster y Ranta (1997) de los *recast*. Según el autor, los *recast* no son «generalmente implícitos» como dicen Lyster y Ranta (1997:47), sino implícitos por defecto. Al aclarar esta confusión, Long (2007) también critica la categorización propuesta por los dos autores. Conscientes de que esta categorización puede revisarse y mejorarse para un análisis de los tipos de

3. Las *peticiones de aclaración* indican a los alumnos que un enunciado suyo no ha sido entendido por el profesor o no está bien formulado, y que se requiere una reformulación. Este tipo de retroalimentación puede referirse a los problemas tanto de comprensión como de precisión o ambas. Una petición de aclaración incluye frases como *¿qué quieres decir?* o puede que incluya una repetición del enunciado problemático como *¿qué es x?*
4. La *retroalimentación metalingüística* es cualquier comentario, información o pregunta relacionada con la estructura del enunciado incorrecto del alumno, sin suministrar la forma correcta. Los comentarios metalingüísticos suelen señalar la existencia de un error mediante las frases *eso no es español* o *hay un error*. La información metalingüística, en cambio, comenta la naturaleza gramática del error o el significado de la palabra, en caso de errores léxicos. Las preguntas metalingüísticas, por otro lado, aunque también señalan la naturaleza del error, pretende elicitación la información al alumno.
5. La *elicitación* se refiere a, por lo menos, tres tipos de técnicas que emplean los profesores para elicitación directamente la forma correcta al alumno. Primero, piden al alumno que complete una frase originalmente dicha por él a través de pausas estratégicas para dejarle «llenar el hueco». Puede que procedan con un comentario metalingüístico como *Así no. Es...* Segundo, los profesores utilizan preguntas por ejemplo *eso ¿cómo se dice?*. Preguntas del tipo *eso ¿se dice en español?* se excluyen de esta categoría ya que se clasifican como retroalimentación metalingüística. Por último, los profesores en ocasiones piden a sus alumnos que reformulen su enunciado.
6. La *repetición* se refiere a la repetición aislada hecha por el profesor del enunciado erróneo del alumno. En muchas ocasiones, el profesor, a la hora de repetirlo, adapta una entonación interrogativa y pone énfasis en la palabra incorrecta. En el ejemplo⁵ que sigue, el profesor rechaza las palabras *de ir*.

- (1) *AMX: *no, miembros de [/] de ir a la actuación* .
*PFR⁶: *de ir a la actuación ? [S4, L. 455-456]*

retroalimentación correctiva, y dado que no es el fin de este trabajo indagar sobre ellos, hemos decidido emplearla. Entre las taxonomías que hemos encontrado, nos parecía la más adecuada para poder identificar las autocorrecciones no inducidas de los alumnos, en lo cual está centrado nuestro análisis.

⁵ Todos los ejemplos proceden del corpus que empleamos en el presente trabajo.

⁶ *PFR es el profesor.

Además de las seis enumeradas anteriormente, los autores proponían una séptima clasificación que era la *retroalimentación múltiple*, la combinación de dos de cualquiera de las categorías presentadas anteriormente. Sin embargo, cuando se interesaron por la frecuencia de estas combinaciones y hallaron que en cada combinación siempre hay un tipo que predominaba, decidieron clasificar tales combinaciones según el tipo de retroalimentación que prevalecía, lo cual se aplicará también en el presente trabajo para las retroalimentaciones combinatorias halladas en el corpus. En el ejemplo que sigue, puede observarse una instancia de retroalimentación metalingüística (2.2). Sin embargo, al suministrar la forma correcta (2.3), la combinación se ha convertido en una *corrección explícita*:

- (2.1) *CRL: *me gusta que los filipinos son hospitables .*
- (2.2) *PFR: *no, has usado aquí una palabra que xxx no es correcta .*
- (2.3) *PFR: *tienes que decir que me gusta o me encanta que los filipinos sean hospitalarios. [S1, L. 273, 287-288]*

Del mismo modo, como ejemplifica el ejemplo siguiente, cuando un *recast* (3.3) aparece junto con una retroalimentación metalingüística (3.4 y 3.5), el *recast* pierde su virtud implícita y la corrección se hace explícita por la naturaleza de la corrección en su totalidad:

- (3.1) *SHA: *si ven a sus padres lo hacen es ah@fp ah@fp los niños posiblemente piensen que es [/] es bueno para xxx y no xxx .*
- (3.2) *PFR: *porque son niños...*
- (3.3) *PFR: *ah@i, al ver estas cosas piensan que es bueno .*
- (3.4) *PFR: *es indicativo en presente .*
- (3.5) *PFR: *no hay nada raro . [S1, L. 460-469]*

Los mismos autores luego propusieron que cada uno de los tipos enumerados se clasificase como una reformulación o *prompt*⁷. Las reformulaciones son los *recasts* y las correcciones explícitas porque ambos suministran al alumno la reformulación correcta. Los *prompts*, en contraste, se componen de una variedad de signos, tanto gestual como verbal y empujan al alumno a autocorregirse. Estos incluyen la elicitación, los comentarios metalingüísticos, las peticiones de aclaración y la repetición por parte del profesor. Aunque sean maneras muy distintas de reaccionar al error del alumno, tienen un rasgo en común: no revelan la forma correcta del enunciado erróneo y en lugar de

⁷ Por falta de un equivalente en español, en el presente trabajo se mantiene la terminología en inglés.

esto, proporcionan pistas para inducir al alumno a «recuperar» la forma correcta de su conocimiento (2007:152).

Reformulaciones	Prompts
Corrección explícita	Petición de aclaración
<i>Recast</i>	Retroalimentación lingüística
	Elicitación
	Repetición

Tabla 1.1.2 Categorizaciones de retroalimentación correctiva

La plétora de bibliografía sobre la retroalimentación en el aula L2 puede clasificarse en dos principales categorías: (1) los estudios descriptivos (v. Chaudron, 1977; Oliver, 1995; Lyster y Ranta, 1997) que examinan los tipos de retroalimentación y la manera en que reaccionan los alumnos y (2) los estudios experimentales (v. Carroll y Swain, 1993; Mackey y Philp, 1998; Long, Inagaki y Ortega, 1998) que investigan los efectos del contacto con los varios tipos de retroalimentación (Leeman, 2007:120). Tanto para la teoría de ASL como para el diseño de programas docentes, los temas más importantes están relacionados con la capacidad del alumno para aprovechar las evidencias negativas y el tipo de retroalimentación más beneficioso (Leeman, 2007:121). Aunque ahora mucho se haya averiguado sobre la retroalimentación, todavía no se han encontrado respuestas a las preguntas⁸ que planteó Hendrickson (1978) hace 20 años (Lyster y Ranta, 1997:38) sobre la corrección de errores. Ahora bien, pese a que tales preguntas aún están por responder, hay suficiente evidencia positiva hallada en los estudios empíricos para despejar la incredulidad de Krashen (1982), quien mantiene que la corrección puede elevar el filtro afectivo y no tiene beneficios directos en la adquisición, y que puede prescindirse de ella ya que los alumnos siguen cometiendo errores después de ser corregidos.

1.1.3. La corrección de errores mediante *prompts*

El modelo del proceso de adquisición de lenguas de Gass (1988) da validez al papel de la retroalimentación, principalmente por el hecho de que favorece la atención a ciertos problemas. Dicho modelo no es el único que supone que el alumno detecta las áreas de

⁸ Las 5 preguntas de Hendrickson (1978):

1. ¿Deben corregirse los errores de los alumnos?
2. ¿Cuándo tienen que corregirse?
3. ¿Cuáles son los errores que necesitan ser corregidos?
4. ¿Cómo deben corregirse los errores?
5. ¿Quién ha de hacer las correcciones?

dificultad. Según Carroll (1995:75), todos los modelos de adquisición de lenguas presuponen que el alumno percibe e internaliza las diferencias entre su *output* y la reacción del otro interlocutor y se da cuenta de cuando se equivoca. Mantiene que a la hora de creer que el alumno puede fijarse en los errores mediante la retroalimentación⁹, se parte de dos supuestos importantes. En primer lugar, para que el alumno comprenda que el profesor le está corrigiendo, el alumno debe poder interpretar que la reacción del profesor es un comentario metalingüístico. Es decir, el alumno encuentra un fin alternativo para la reacción del profesor que no sea el de contribuir a la conversación. En segundo lugar, se supone que el alumno puede hacer la correcta interpretación. Esta complicación es lo que denomina Pinker (1989) el Problema de la asignación: este tipo de reacción indica que hay un error, sin embargo no indica exactamente donde se encuentra. *Como consecuencia, el alumno necesita analizar o adivinar en qué se ha equivocado y planificar el tipo de reparación—si es un acto de habla, la selección léxica, la morfosintaxis, el orden lineal o articulación (traducción mía)* (12). Tomando en cuenta este argumento de Pinker, en el análisis veremos si estas reparaciones pragmáticas, globales, léxicas, gramaticales y fonéticas se dan en el aula de español conversacional en Filipinas y cómo las reparan reaccionando a un *prompt*. Para responder a los *prompts*, según Lyster (2004:406) *learners must attend to the retrieval from long-term memory of previously encoded representations, retrieving either an alternate exemplar or a rule for computing a more target-like form.*

No parece ser necesario, como dice Carroll (1995:77), que el alumno posea un elevado nivel de competencia en la LO para poder interpretar la retroalimentación. Lo que sí es verdad es que cuanto menos sabe el alumno de la LO, menos retroalimentación puede serle útil. De hecho, el nivel del aprendiz (Long, 1996) y sus conocimientos previos (Carroll, 1999; Ellis, 1994; Gass, 1997), entre muchos otros factores¹⁰, son considerados variables claves en la percepción (*noticing*). Philp (2003) sostiene que los aprendices tienden a no fijarse en el *input* que está por encima de su nivel de adquisición mientras

⁹ La autora se refiere a los *prompts*.

¹⁰ Los otros factores son: *the readiness of the learner* (Pienemann, 1989, 1999), *frequency and saliency in the input* (Bardovi-Harlig, 1989; Ellis, 1994; Gass, 1997), *L1 influence* (Carroll, 1999; Zobl, 1979), *familiarity, novelty of the input, or both* (Ellis), *linguistic content of the input* (Mackey et al, 2000), *the degree to which the discourse is understood* (Van Patten, 1990, 1996); *the degree of automaticity involved and the distinctiveness and complexity of the tasks* (Robinson, 1995, 1996; Rosa y O'Neil, 1999), *individual differences in working memory capacity and abilities* (Mackey, Philp, Fujii, Egi y Tatsumi, 2002; Robinson, 2001) and *the relevance and the contiguity the discourse has for the learner* (van Lier, 1994).

que Carroll (1999) afirma que percibimos lo que nuestros sistemas lingüísticos nos permiten percibir, lo cual está en la línea de la hipótesis del *input* comprensible de Krashen (1985). Esta percepción repercute en la incorporación (*uptake*¹¹) determinada mediante nuestra gramática (Carroll, 1999:343). Siguiendo el mismo hilo argumental, Skehan (1998:47) describe la IL basándose en la disposición del aprendiz para fijarse en el mensaje de la retroalimentación ya que tal percepción es el resultado de los sistemas existentes de conocimiento y las capacidades de procesamiento. Gass y Torres exponen que:

The idea that prior knowledge primes the learner to apperceive specific elements in the input (Gass, 1997) is upheld in general learning theory (Aubel, Novak & Hanesian, 1978; Bruner 1961 as cited in Driscoll, 1994). Ausbel (1968), for example, claimed that we perceive and interpret verbal messages in light of existing knowledge and that “the most important single factor influencing learning is what the learner already knows (2005:vi).”

Van Patten (1990 citado en Mackey, 2006) argumenta que los alumnos no pueden poner atención ni procesar forma y significado a la vez. Es un lujo poder centrarse en la forma y esto sólo es posible cuando se cumplen las condiciones (Skehan, 1998). Es decir, que es muy poco probable que el alumno note que la reacción del profesor estaba enfocada en la forma y no en el significado si sus sistemas lingüísticos son insuficientes. Pica (1991 citado en Lin, 1995) añade que cuando el aprendiz incorpora las correcciones de su interlocutor en su propia producción, tales instancias se convierten en oportunidades para el desarrollo de su sintaxis en L2. Aunque está fuera del alcance del presente trabajo demostrar el efecto positivo de los constituyentes de la interacción en el desarrollo de la IL, merece la pena comentar que muchos trabajos de investigación en el campo de ASL apoyan el constructo de la reestructuración de la IL (Mackey *et al*, 2000; Philp, 2003).

1.2. La incorporación y la autocorrección

Si los aprendices de L2 manifiestan su progreso mediante los errores (Corder, 1986) y si la reparación de estos errores representa el desarrollo en su L2 (van Hest, 1996), entonces *tanto los errores como las reparaciones sirven para informar a los docentes*

¹¹ Uptake se define como las posibles respuestas de carácter inmediato dadas por parte del alumno para responder a la retroalimentación hecha por parte del profesor (traducción mía) (Spada y Lightbrown, 2009:165).

de lengua de lo que hay que enseñar (traducción mía) (Fincher, 2006:1) y guían a los lingüistas en la descripción de la IL. Hay mucho interés en la investigación de las correcciones y reparaciones, pero hay muy pocos estudios que ofrezcan una visión reveladora sobre este fenómeno, lo cual se puede atribuir a la falta de fiabilidad de la *incorporación* como evidencian los resultados de los estudios descriptivos centrados en la retroalimentación en el aula L2. Los trabajos de Chaudron (1977) y Pica *et al* (1989) muestran que los alumnos no se autocorrigieron consistentemente tras la retroalimentación correctiva. El fenómeno de autocorrección, por ser poco consistente, demuestra que la *incorporación* no es una buena base para examinar la capacidad del alumno de fijarse en el mensaje de la reacción del corrector ni la utilidad de esa retroalimentación para el desarrollo de la L2, y de igual modo no es aconsejable asumir que los aprendices reconocen verbalmente toda retroalimentación en que se fijarán (Leeman, 2007:122). No obstante, y a pesar de su naturaleza inconsistente, no cabe la menor duda de que estas incorporaciones se dan en el aula L2 y sí sirven de manifestación del desarrollo de la IL. Por tanto, merece la pena observarlas.

Como se ha comentado anteriormente, no de todos los tipos de retroalimentación resultan una única forma de *incorporación*. Los alumnos, cuando reciben retroalimentación de tipo reformulación, pueden tender a la mera repetición del enunciado de su corrector, puesto que las reformulaciones suministran explícitamente la forma correcta, (Gass, 2003 citado en Mackey, 2006). En contraste, los *prompts* aunque también señalen que hay un error, no suministran la forma correcta, sino que exigen al alumno que haga una autocorrección (Lyster y Ranta, 2007:152). Este tipo de autocorrección lo consideramos como *autorreparación inducida* para diferenciarla del otro fenómeno de autocorrección que también se da en el aula L2, cuando los alumnos se autocorrigieron sin que su profesor les avise de que han cometido un error: las *autorreparaciones no inducidas*. En este apartado se presentarán estos dos distintos tipos de autocorrección.

1.2.1. La autorreparación inducida y la hipótesis del *output*

En el estudio descriptivo de Lyster y Ranta (1997) también se trata la *incorporación* de los alumnos. En su trabajo, la *incorporación* queda definida como el enunciado del alumno que inmediatamente sigue a la retroalimentación del profesor y constituye algún tipo de reacción al intento del profesor de guiar la atención a un cierto aspecto del

enunciado inicial del alumno (49). Encontraron dos tipos de incorporación: *incorporación con éxito (repaired)* e *incorporación fallida (still needs repair)*. La autocorrección inducida se encuentra dentro de la primera sub-categoría. Cabe mencionar que todas las categorías que se presentarán a continuación se emplearán para el análisis de nuestros datos lingüísticos.

Dentro de la categoría *incorporación con éxito*¹² se identificará lo siguiente:

1. La *repetición* es la repetición del alumno de la retroalimentación del profesor cuando esta última incluye la forma correcta. En otras palabras, es la reparación que se encuentra después de un *recast* o una corrección explícita.
2. La *repetición con producción* es también la repetición de la forma correcta suministrada por el profesor, pero incorporada en un enunciado más largo. Como la primera clasificación, esta se encuentra después de las retroalimentaciones del tipo reformulación.
3. La *autorreparación inducida (self-repair)* es una autocorrección producida por el alumno que cometió el error para responder a una retroalimentación del profesor que no incluye la forma correcta. Esta reparación sólo se puede encontrar después de retroalimentaciones del tipo *prompt*. En este punto cabe mencionar que aunque se vayan a emplear todas las categorizaciones presentadas en este apartado, en el análisis nos centraremos en esta categoría y la examinaremos más detenidamente.
4. La *reparación externa (peer-repair)* es una reparación dada por otro alumno que no sea el que cometió el error. Como la precedente clasificación, se encuentra después de una elicitación, un comentario metalingüístico, una petición de aclaración o una repetición.

Debajo de la segunda sub-categoría, la *incorporación fallida*, se encuentran seis clasificaciones: (1) el *reconocimiento (acknowledgment)*, que es sólo un reconocimiento verbal de la corrección, por ejemplo, un *sí*, (2) el *mismo error (same error)*, que es un intento de reparación en que se produce el mismo error, (3) el *distinto error (different error)*, que es una reparación que ni corrige ni reproduce el error inicial, (4) la *evitación (off target)*, que es claramente una reacción a la retroalimentación, pero que elude el enfoque lingüístico del profesor y acaba produciendo un enunciado sin ningún otro

¹² El Anexo 2 presenta ejemplos para cada una de las categorías de incorporación con éxito.

error, (5) la *vacilación* (*hesitation*), que se refiere al titubeo del alumno a la hora de reaccionar a la retroalimentación y (6) el *error parcial* (*partial error*), que es la reparación del error en parte (44-45). En este trabajo, sin embargo, hemos suprimido la micro-categoría *reconocimiento* (*verbal*) dentro de la *incorporación fallida* ya que a nuestro parecer, merece ser incluido en una categoría distinta. También hemos incluido dos categorías más propuestas por Loewen (2005) en su trabajo sobre los episodios de atención a la forma (*focus on form episodes* o FFEs en inglés), donde se tuvieron en cuenta las ocasiones en las que el alumno no dio ninguna reacción verbal a la corrección del docente—la categoría *no incorporación* (*no uptake*), y en las que no tuvo ninguna oportunidad para corregirse tras recibir retroalimentación—la categoría *no oportunidad* (*no opportunity*).

Incorporación con éxito
Repetición
Repetición con producción
Autorreparación inducida
Reparación externa
Incorporación fallida
Mismo error
Distinto error
Evitación
Vacilación
Error parcial
Reconocimiento (verbal)
No incorporación
No oportunidad

Tabla 1.2.1. Categorizaciones de incorporación

Dentro o fuera del aula de lengua, lo que debería primar en una conversación es el mensaje. Esto se confirma en el estudio de Swain (1985) sobre programas de inmersión lingüística del francés canadiense, donde señala que los alumnos no están incitados lo suficiente en su producción de la LO. Muranoi (2007:56), citando a Swain (1985), explica que esto se debe al hecho de que hay muy poca presión social o cognitiva para producir enunciados parecidos a los de la LO ya que los hablantes más competentes de la LO pueden entender a los alumnos gracias a su competencia estratégica. Entonces, cuando los alumnos están forzados a expresarse con precisión, extendiendo su repertorio lingüístico, el *output* que producen es más de lo que inicialmente han producido, para lo cual Swain (1985, 1995, 1998, 2005) acuñó el término *output comprehensible* (paralelo al *input comprehensible* de Krashen (1982)). Mantiene que es un mecanismo necesario en la

adquisición de L2 e identifica las tres distintas funciones del *output* en el aprendizaje de lenguas: hace que el alumno se fije en ciertas formas, favorece la formulación y la prueba de hipótesis, y repercute favorablemente a la función metalingüística y al procesamiento sintáctico. Todo esto es lo que constituye la hipótesis de *output* de Swain (1985).

Swain (1995) cree que a la hora de expresarse (en este caso, verbalmente), el alumno se da cuenta de que hay algo que no puede explicar precisamente en la LO (denominado *noticing the gap* en inglés). De esta manera, el alumno se hace consciente de sus problemas lingüísticos, y más importante, su atención se dirige selectivamente al *input* relevante (Swain y Lapkin, 1995). Además, puede que perciba la diferencia entre lo que él mismo puede decir o ha dicho (o incluso lo que sabe que no puede decir) y lo que el hablante más competente de la LO dice para expresar la misma idea (Doughty, 2001), un proceso denominado *comparación cognitiva*.

También mediante el *output*, el alumno va probando nuevas formas lingüísticas (es decir, sus hipótesis) para expresar un mensaje (Swain, 1998). Schachter (1984:169) define la hipótesis lingüística de un alumno como *una predicción de que cierto aspecto de la lengua está organizado de cierta manera (traducción mía)*, y dice que esta hipótesis está supeditada a la retroalimentación metalingüística (directa e indirecta) de su interlocutor. En resumidas cuentas, la producción es como probar su hipótesis mediante dicha retroalimentación. En caso contrario, es decir, si no dispone de recurso externo, puede que dependa de su conocimiento interno para probar su hipótesis (Swain, 1998). Los estudios de Gass (1997), Long (1996) y Pica (1994), por citar algunos, demuestran que los hablantes no nativos sí modifican su *output* cuando los hablantes más competentes explícitamente piden clarificación. Este *output* modificado y reprocesado se considera representativo de la IL del alumno y la prueba de hipótesis como un proceso en el que los aprendientes de lengua están empujados a los límites de sus sistemas interlingüísticos (Swain, 1998).

Asimismo, Swain (1998) observó que los alumnos utilizan la LO para reflexionar sobre ella. Esta *habla metalingüística* (o *metatalk* en inglés) demuestra cómo el alumno piensa conscientemente sobre la LO. Esta tercera función del *output* de carácter metalingüístico, sirve para incrementar la concienciación de los alumnos sobre los aspectos formales de la lengua y su nivel de comprensión de la relación entre la forma,

el significado y el contexto. El mecanismo que promueve el procesamiento sintáctico está íntimamente ligado con esta función metalingüística. Para Muranoi (2007) la hipótesis del *output* de Swain (1998), asume que la producción en la LO deriva del cambio de procesamiento de lo semántico a lo sintáctico, algo que no ocurre cuando uno meramente comprende escuchando, lo cual hace que los alumnos produzcan el mensaje satisfactoriamente, limitándose a lo lingüístico sin la ayuda de los gestos (o lo que Krashen (1982) llama *información extralingüística*). Como se verá más adelante en las autorreparaciones de los informantes, este *output* sirve de catalizador para hablar correctamente, ya que están pendientes de la forma a la vez que del significado y del contexto, de modo que se autocorrijen para que su discurso se adecue gramaticalmente y demuestran una gramaticalización de las ideas de manera muy consciente.

1.2.2. La autorreparación no inducida y la monitorización

Siguiendo la misma línea, Kormos (1999) dice que la monitorización (Krashen, 1982) promueve el proceso de la ASL. Como se ha comentado anteriormente, cuando el alumno se da cuenta de sus errores, *cobra una mayor consciencia de su sistema interlingüístico (traducción mía)* (Fincher, 2006:21). Esta detección del error es un fenómeno que se da tanto en la producción de la L1 como en la de la L2 (o L3), aunque las razones por las que se monitorizan difieren según la L1 o la L2 (para profundizar en este tema, véase Levelt, 1983). Tal detección se define como *the process that selects, or engages, a particular and specific bit of information* (Tomlin y Villa 1994:192) y se manifiesta, por ejemplo, en las interrupciones en el habla (Noteboom, 1980). Como consecuencia, la detección de error conlleva a la *autocorrección no inducida* por agente externo alguno. Van Hest (1996) define el término como reparaciones hechas por los mismos hablantes por su propia voluntad y sin intervención alguna de sus interlocutores.

Noteboom (1980), Levelt (1983) y Bredart (1991) realizaron estudios sobre la monitorización del habla de los nativos a través de sus interrupciones, y los tres llegaron a la misma conclusión: los hablantes suelen interrumpirse ante palabras erróneas, pero no ante palabras correctas. Esta conclusión, por muy obvia que parezca, es importante ya que revela hasta qué punto se detecta un error. Es decir, si el habla sólo se interrumpe durante la producción de una palabra errónea, entonces esto pone en evidencia los casos en los que se detecta un error. En el caso de L2, puede que los hablantes interrumpan su

discurso incluso ante una palabra correcta (Fincher, 2006). En un estudio comparativo, van Hest (1996, citado en Fincher, 2006) averiguó que los hablantes de L2 tienden a interrumpir su habla antes que los de L1 (los L1 hablantes esperan un momento más adecuado para interrumpirse con el fin de no interferir la comunicación), lo cual se atribuye al hecho de que la monitorización en L2 es un proceso más frecuente y controlado y que, además, los hablantes de L2 hablan más despacio.

En cuanto a los estudios en que sólo se observaron las autocorrecciones no inducidas de hablantes L2, el de Díaz y Bekiou (2006) examina cómo empleaban los alumnos dos tipos de estrategia de monitorización: (1) las pausas articuladas¹³ y (2) las reformulaciones y repeticiones. Observaron a 31 aprendices de español agrupados según la tipología de su L1 y concluyeron que en general¹⁴, la estrategia preferida de los del nivel superior es la de repetición (cuyo empleo aumentó comparado con el del nivel intermedio) y que además se usa eficazmente para corregir los verbos.

También el estudio de Fincher (2006) investigaba las funciones de autocorrecciones no inducidas en el aula de japonés L2 avanzado. La conclusión de este estudio es que el error se detecta después de haberse cometido y que los errores gramaticales son los más reparados (incluso los corregían innecesariamente) mientras que los léxicos menos reparados.

La monitorización juega un papel importante en el habla y puede ocurrir en cualquier momento de la producción verbal: antes, durante o después de ella (traducción mía) (Fincher, 2006:3). En 1985, Krashen propuso su teoría de la monitorización que explica cómo el alumno reflexiona sobre su propio aprendizaje, detecta sus errores e igualmente analiza las razones. Sin embargo, sólo se hace posible la monitorización si el alumno está enfocado en la forma, conoce la regla que tiene que utilizar, y no está limitado por el tiempo (citado en Fincher, 2006). Debido a sus carencias a la hora de explicar nítidamente cómo funciona el monitor y/o dónde se encuentra, se desarrollaron teorías más detalladas para su aplicación a la ASL.

Muranoi (2007) expone que a la hora de elegir entre las teorías existentes de automonitorización en la L1, los investigadores de ASL sienten predilección por la de

¹³ A lo que se refieren, en el estudio de Díaz y Bekiou (2006), como *pausas rellenas*.

¹⁴ No todos los grupos incrementaron el uso de esta estrategia ya que el grupo románico la utilizó menos y además, a la vez, su producción se acercaba al sistema nativo.

Levelt (1983), dentro de las teorías¹⁵ de la edición (*editor theories*), desarrollada originalmente para estudios sobre la L1, teoría que describe y explica los procesos involucrados en la producción de la L2.

El modelo de producción de lengua de Levelt (1989) tiene tres componentes principales: el Conceptualizador, el Formulator y el Articulador.

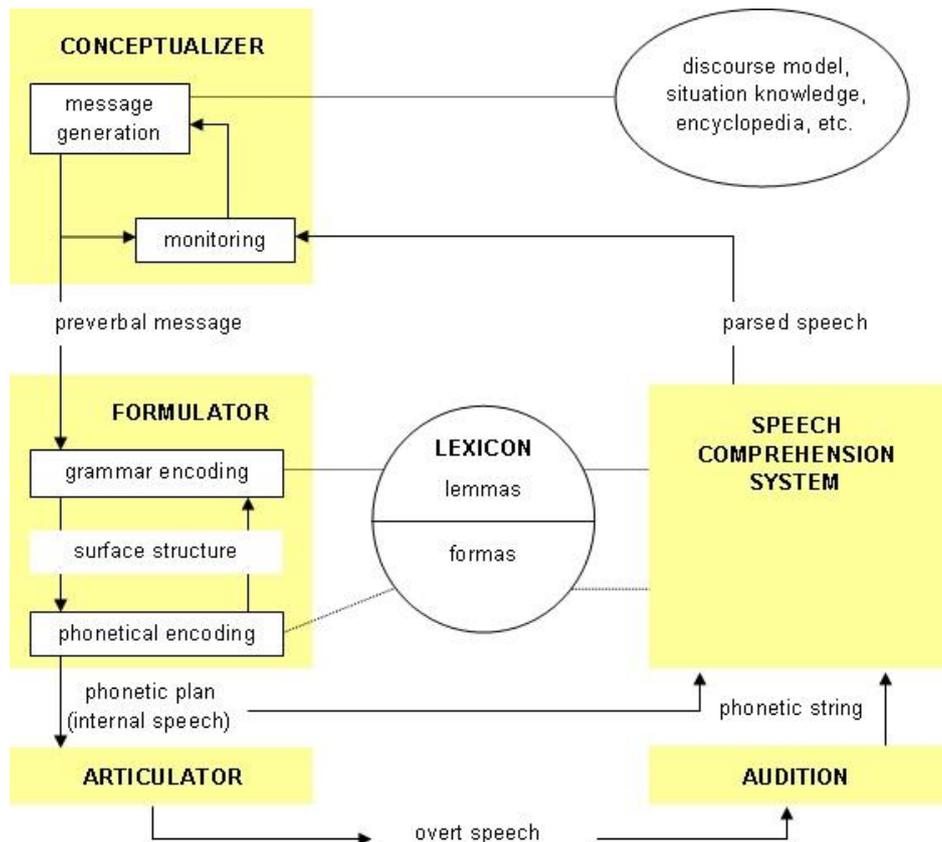


Fig. 1 El modelo de producción de Levelt (1989)

El «Conceptualizador» es el nivel donde el hablante monitoriza su discurso y a la vez crea una intención, elige la información, organiza las ideas, etc. El producto de todos estos procesos mentales es un mensaje preverbal, un concepto. En el «Formulador», el concepto se convierte en un plan lingüístico. El primer paso sería la gramaticalización: el proceso de acceder a la información morfológica y sintáctica de los elementos léxicos y el proceso de construir la sintaxis de este mensaje preverbal. Levelt (1989) considera

¹⁵ En el campo de investigación psicolingüística sobre la automonitorización en la L1, existen dos tipos: las teorías del conexionismo y las de la edición. En la primera, los psicolingüistas mantienen que el monitor forma parte del sistema del habla y que la monitorización es un producto automático. En contraste, en la segunda, el monitor o el editor es algo externo y no integrado al sistema de la producción verbal y que la monitorización involucra procesos tanto automáticos como controlados (Fincher, 2006).

la información morfológica y sintáctica de un hablante como conocimiento declarativo (o conocimiento almacenado), mientras que el proceso de acceder y crear la sintaxis lo considera como conocimiento procedural (o conocimiento de cómo hacer las cosas). Un segundo paso sería el procesamiento fonológico que prepara el mensaje para su articulación. El plan fonético se lleva a cabo en el «Articulador» que se encarga de transformar el conocimiento lingüístico interno en sonidos audibles (Levelt, 1989 citado en Muranoi, 2007).

El modelo de producción de Levelt (1989) fue diseñado para explicar los procesos que ocurren en la mente de un hablante de L1, desde la perspectiva de la automaticidad. Según él, el proceso de conceptualización es mayoritariamente controlado, mientras que los procesos de formulación y articulación son más automáticos. En el caso del hablante L2, sin embargo, este proceso es distinto, ya que le falta dominio de la LO y por tanto es muy probable que tanto la formulación como la articulación estén controlados. En la enseñanza de L2, este modelo informa al docente en qué aspectos debe focalizar para promover tanto la precisión como la automaticidad, lo cual se puede conseguir mediante tareas de producción tanto escrita como oral, ya que dichas actividades dependen del conocimiento léxico, gramatical y fonético del alumno y a su vez da oportunidad para conceptualizar, formular y articular (Muranoi, 2007).

Para la categorización de las autorreparaciones no inducidas, empleamos la de Levelt (1983) quien, aparte de su modelo de producción, proporciona detalladamente un listado de las categorías de autorreparación de hablantes nativos, la cual, como su modelo de producción, ha sido adaptada para hablantes no nativos. Fincher (2006), en su tesis doctoral, presenta una tabla que reúne tanto las categorías de Levelt (1983) como las que añadió Kormos (1998) y Bredart (1991):

Reparación de información
Error de ordenación
Información no adecuada
Cambio de mensaje
Adecuación
Nivel de adecuación de la información
Coherencia de la terminología
Nivel de adecuación de la información y coherencia de la terminología
Reparación de lenguaje
Adecuación pragmática
Reparación del error
Error fonético-fonológico
Error gramatical
Error léxico
Reparación parafrástica

Tabla 1.2.2. Categorizaciones de autorreparación no inducida

Según Levelt (1983), hay tres distintos tipos de autorreparación: el de información distinta (*D-repairs*), el de adecuación (*A-repairs*) y el de error (*E-repairs*). Como no nos conviene utilizar todas las categorías, sólo hemos escogido las tres sub-categorías de *E-repairs*, y hemos añadido una cuarta atinente a los errores globales. Al emplear dicha categorización para clasificar las autorreparaciones no inducidas de los informantes en el presente estudio, hemos podido comprobar que no todas las autorreparaciones del hablante nativo coinciden con las de un hablante no nativo, ya que las de aquellos están mayoritariamente motivadas por la adecuación del mensaje y las de estos están motivadas por la adecuación lingüística.

Capítulo 2

El papel de la autocorrección en la configuración de los sistemas de IL

El estudio de la IL parte de la creencia de que las destrezas comunicativas de los alumnos van mejorando a lo largo de su aprendizaje y ha sido la respuesta para compensar las carencias del Análisis de Errores que sólo se fija en los errores del alumno (Corder, 1967, 1971; Selinker, 1972). En cambio, el estudio de la IL tiene en cuenta no sólo 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 LO en parte motivados por la presencia de la experiencia lingüística anterior (Liceras, 1996). El término *Interlengua* en sí mismo parece implicar que el hablante aprendiz sigue haciendo cosas con la LO que un nativo no haría y que sigue cometiendo errores. Ahora bien, el proceso de aproximación a la LO no tendrá lugar si se desprecian tales errores. Puede que el aprendiz vaya experimentando con la lengua, corrigiéndose a la hora de darse cuenta de sus errores, o vaya incorporando las retroalimentaciones correctivas del profesor.

En el aula de L2, es frecuente tanto la aparición de errores lingüísticos como su corrección por parte del profesor o de los propios alumnos. En esta investigación pretendo ver el papel de la autorreparación en la configuración de los sistemas de IL. Para llevar a cabo el objetivo de nuestro estudio intentamos dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipos de error aparecen más frecuentemente en una clase de español conversacional en un contexto de no inmersión lingüística?
2. ¿A qué tipos de error se asocian más frecuentemente las autorreparaciones inducidas (es decir, provocadas por una corrección del profesor)?
 - 2.1. ¿Con qué tipos de error se relacionan las autorreparaciones inducidas exitosas?
 - 2.2. ¿Con qué tipos de error se relacionan las autorreparaciones inducidas fallidas?

3. ¿A qué tipos de error se asocian más frecuentemente las autorreparaciones no inducidas (es decir, las reparaciones que hacen los alumnos de manera autónoma, sin intervención del profesor)?
 - 3.1. ¿Con qué tipos de error se relacionan las autorreparaciones no inducidas exitosas?
 - 3.2. ¿Con qué tipos de error se relacionan las autorreparaciones no inducidas fallidas?

No es el objeto de este estudio identificar cuál es la manera más eficaz de corregir a los alumnos ni analizar cuál es el momento oportuno para hacer tales correcciones. Tampoco es nuestro fin comprobar si la corrección tiene efectos momentáneos o duraderos o si por el contrario no tiene ningún efecto en el desarrollo de la IL de los hablantes analizados. En este trabajo pretendemos describir cuantitativa y cualitativamente la IL de seis alumnos de la clase conversacional de español de la Universidad de Filipinas, quienes mayoritariamente tienen el tagalo como L1, el inglés como L2, y el español y el francés como L3, centrándonos, como acabamos de comentar, en las autorreparaciones inducidas y no inducidas para determinar qué es lo que los informantes ya saben y lo que todavía no les queda claro en este nivel de lengua A2+/B1.

Hasta el momento, existen pocos estudios sobre la IL española de los filipinos. Sabemos de la existencia de dos memorias de máster de la Universidad de Salamanca: la de Morta Enderes (2005), «Interlengua y análisis de errores de los estudiantes filipinos en el aprendizaje de español como lengua extranjera», y la de Sánchez Jiménez (2006), «Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera». Ambos trabajos analizan la producción escrita y se centran en los errores del alumnado filipino. A través de una serie de datos empíricos, no sólo esperamos proporcionar un estudio descriptivo distinto, sino también ampliar la perspectiva de la IL.

Capítulo 3

Metodología

3.1. El contexto social del estudio

Desde 1952 hasta 1957, en Filipinas era obligatoria la enseñanza de español en la universidad. Luego, la ley fue revisada (concretamente, la sección 1 de RA Num. 709) y los estudiantes que no cursaban las carreras de Derecho, Comercio, Artes Liberales, Diplomacia y Educación sólo estaban obligados a cursar 12 créditos de español, y los demás, 24 créditos. En 1986, el español llegó a desaparecer de los currículos y pasó a ser asignatura optativa. La Universidad de Filipinas, un año más tarde, implementó dicha ley (RA Num. 1881 o «Ley Cuenco»), cambiando los 12 créditos obligatorios de español por 12 créditos de lenguas extranjeras.

A pesar de estos cambios legales que afectan a la enseñanza del español, el interés por el idioma ha ido creciendo con el paso del tiempo. A raíz de este auge, aparecen los proyectos del Instituto Cervantes (IC) de Manila que promueven la difusión de la lengua española. A través del proyecto «Berso sa Metro», por ejemplo, los filipinos acceden a la poesía en lengua española de poetas españoles, hispanoamericanos y filipinos, escrita en los diferentes transportes públicos y acompañada de su traducción al tagalo. Otros proyectos, también auspiciados por el Instituto Cervantes de Manila, son el «e-Dyario», el primer periódico filipino digital redactado en español y el «Pilipinas Ora Mismo/ Filipinas Ahora Mismo», un programa de radio en español de una hora de duración y que se emite de lunes a viernes. Cabe mencionar que la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) ha añadido dos universidades más en su listado para el año académico 2011-2012, lo cual eleva la cifra de lectorados en Filipinas a un total de 6¹⁶. En 2007, antes de que se terminara su presidencia, Gloria Macapagal-Arroyo, en su *Memorandum Order* Num. 276, propuso la reanudación de la enseñanza del español en los institutos tanto públicos como privados. Se prevé implementar dicho programa solamente en 15 institutos (un instituto en cada región del

¹⁶ Las universidades adicionales son la de San Carlos en Cebú y la Normal Filipina, y dos para la Universidad de Filipinas y la Universidad de Santo Tomás (las últimas tres universidades se sitúan en la capital). Actualmente, el español también se enseña en otras universidades: Ateneo de Manila University, Miriam College, De la Salle University, University of East Asia and the Pacific, La Consolacion College, Adamson University, Centro Escolar University, San Sebastian College y Lyceum of the Philippines, y también en institutos científicos e institutos privados como Poveda Learning Center, International School of Manila, Brent International School y Cebu International School.

país; la selección se basa en el dominio del inglés de los alumnos). José Rodríguez, el Director actual del IC de Manila, apoya la decisión de la ex presidenta afirmando que están formando a 100 maestros filipinos cada año («Spanish subject to», 2010) en el IC de Manila. Aunque hasta la actualidad no se ha implementado la reanudación de la enseñanza del español, es un buen comienzo. Asimismo, es signo también de que los filipinos nos estamos dando cuenta de la relevancia del idioma español, no sólo para redescubrir nuestro pasado, sino también para nuestro progreso en el futuro.

Tras la descripción de la situación general del español en el país, a continuación pasamos a describir la institución donde se encuentran los informantes del presente estudio.

3.2. El contexto institucional del estudio

Los participantes son seis estudiantes de la Universidad de Filipinas que asisten a la clase de español conversacional (*Spanish 30-31*), una asignatura ofrecida a los alumnos que han cursado 288 horas (18 créditos) de español. Como se explica en el trabajo de Morta (2005), el alumno de esta asignatura está por debajo del nivel umbral, según la estructura de niveles del Marco de Referencia Europeo. Puede corresponderse con el nivel A2+. No obstante, teniendo en cuenta el Plan Curricular del Instituto Cervantes según el cual el nivel avanzado¹⁷ coincide con el de la programación del *Spanish 30-31* del Departamento de Lenguas Europeas de la Universidad de Filipinas, puede decirse que equivale al curso de nivel avanzado. Ahora bien, cabe subrayar que tanto el profesor de la asignatura como la investigadora están de acuerdo en que los alumnos observados tienen un nivel más alto de lo normal. Es decir, en lugar de poseer una competencia de A2+, la esperable, poseen un nivel B1 o incluso, como ocurre en algunos casos, un nivel B2. En el programa de licenciatura, el alumno del Departamento de Lenguas Europeas elige un idioma europeo (español, francés, italiano o alemán) como primera especialización; luego puede optar como segunda especialidad por otro idioma europeo (español, francés, italiano, alemán, portugués o ruso) u otra disciplina.

¹⁷ Por ejemplo: la correlación de tiempos en el estilo indirecto referido al presente, al pasado, o al futuro; usos de ser y estar; usos del futuro condicional, simples y compuestos, para expresar la probabilidad, las construcciones pasivas, las oraciones subordinadas, etcétera (Morta, 2005).

También vale la pena poner de relieve que existe una particularidad cultural en la Universidad de Filipinas que es la libertad de cátedra. Se da por hecho que rige el criterio del profesor en cuanto a admitir alumnos en su clase¹⁸, imponer requisitos y ajustar los horarios de clase. Es necesario que uno esté informado sobre esto para poder entender que son aceptables las reacciones del profesor de la clase en observación, incluso aquellas que pueden resultar algo cáusticas. Asimismo, ello es fundamental para comprender la imprevisibilidad de la longitud de las sesiones.

El profesor es un nativo español que lleva aproximadamente 10 años viviendo en Filipinas y enseñando en la Universidad de Filipinas. Habla inglés, francés, italiano, y un poco de chino y tagalo, y tiene la costumbre de bromear con sus alumnos, hablándoles según qué idioma(s) conocen. Tomando en cuenta las capacidades de sus alumnos, esta asignatura para él no es de nivel A2+, como describe Morta (2005), sino que equivale a un nivel de perfeccionamiento del español y les anima a que se atrevan a hablar y a cometer errores. En consecuencia, ellos esperan su corrección. El discurso que existe en el aula, por tanto, es muy artificial: los alumnos no hablan para comunicarse, sino para utilizar la lengua que están aprendiendo, practicarla y perfeccionar el dominio de sus aspectos formales. No sólo el profesor está pendiente de los errores, sino que también ellos mismos son conscientes de que tienen que hacer un gran esfuerzo en hablar bien gramaticalmente. De igual manera, están pendientes de las correcciones del profesor y se autocorrigen en la medida de sus posibilidades. Desde luego, es la clase perfecta para observar el fenómeno de la autocorrección.

3.3. Descripción de la muestra

Entre los sujetos, MAN, una chica de 19 años, es la única que se especializa en español, con el italiano como segunda especialización. PAO y KRZ son alumnos del Máster en Español. Por un lado, PAO, de 20 años, ha terminado la carrera universitaria en el Ateneo de Manila (AdMU) con *BS Legal Management*. Aparte de las clases de español en la Universidad de Filipinas, también asiste a las del IC de Manila. Por otro lado, KRZ, de 22 años, terminó la carrera en De La Salle University (DLSU) con *BA European Studies*. También ha hecho unos cursos en el IC de Manila. PAO tiene conocimientos en alemán y KRZ en italiano. CRL, SHA, AMX, que tienen 20, 19 y 20

¹⁸ Cuando esta última ya ha alcanzado el número máximo de alumnos

años respectivamente, se especializan en francés, lengua que lleva tres años estudiando. El español es su segunda especialización. Todos los informantes salvo SHA nacieron y han crecido en Manila y hablan el tagalo como L1 y el inglés como L2. SHA nació en Samar, una provincia en Visayas, y tiene el waray y el cebuano como L1 junto al tagalo y está aprendiendo chino y coreano por su cuenta. Se ha trasladado a la capital para estudiar en la universidad. A continuación, proporcionamos en la Tabla 1 los perfiles de los informantes:

	Informante	Edad	L1	L2	L3			Otros cursos de español
					1ª esp.	2ª esp.	Otras	
1	AMX	20	tagalo	inglés	francés (B2)	español (B1)		
2	CRL	20	tagalo	inglés	francés (B2)	español (B1)		
3	KRZ	22	tagalo	inglés	español (B1)		italiano (A2)	Niveles 1-5 en DLSU, Niveles 6-12 en IC Manila
4	MAN	19	tagalo	inglés	español (B1)		italiano (A2)	
5	PAO	20	tagalo	inglés	español (B2)		alemán (A1)	12 créditos en AdMU, Nivel 7 en IC Manila
6	SHA	19	tagalo, waray, cebuano	inglés	francés (B2)	español (B1)	chino (A1), coreano (A1)	

Tabla 3.3. Perfil lingüístico de los informantes

Cabe destacar que, aunque en Manila existan hogares bilingües tagalo-inglés (Gonzales, 1989 en Gonzales, 1998), los oriundos de la capital no se consideran hablantes nativos de inglés. En este punto, es imprescindible aclarar los términos que utilizamos para hacer referencia a las lenguas de los hablantes. En este trabajo, siguiendo la definición de De Angelis (2007), la L3 es cualquier lengua que actualmente se está aprendiendo. La diferencia entre la L2 y la L3 se basa en el orden en que se han adquirido. Sin embargo, mantendremos la etiqueta de L2 para el español a pesar de ser esta lengua la L3 de los informantes.

3.4. Recogida de datos

Las tres primeras grabaciones las hice personalmente cuando fui a Filipinas. Las dos últimas grabaciones las hizo el profesor¹⁹ de la clase mediante una grabadora con cinta.

¹⁹ Nos gustaría darle las gracias al profesor por hacer posible una segunda recogida de datos.

Para conseguir una copia digital, pidieron al soporte técnico²⁰ que la convirtieran en mp3. Cabe añadir que en estas dos sesiones había una chica (codificada RIO) que no estuvo presente en las tres primeras, y que además ha estado un mes en Madrid. Por lo tanto, hemos decidido excluir los enunciados de esta chica dado que su perfil difiere respecto del de los otros informantes del estudio.

Debido, por una parte, a la naturaleza de la asignatura, y, por otra, a las particularidades culturales de la propia Universidad de Filipinas, no previmos la longitud de las clases. Para sesiones de una hora y media, acabamos grabando una media de aproximadamente 50 minutos. Asimismo, hubo sesiones en las que el profesor dominó el debate, de modo que la distribución de los fenómenos de autorreparación no resultan equivalentes en todas las sesiones registradas.

3.5. Procesamiento del análisis

Los datos provienen de cinco grabaciones en audio que luego fueron transcritas con el sistema CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) del proyecto CHILDES (Child Language Data Exchange System) (MacWhinney, 1995, 2000). Entre las etiquetas preestablecidas en el sistema CHAT para la transcripción de datos, reproducimos a continuación aquellas que directamente atañen a nuestro estudio, ya que se refieren y/o marcan procesos de repetición, reformulación u otros fenómenos de nuestro interés:

[*]	error
[/]	repetición
[//]	repetición con corrección
[///]	reformulación
[=t: <i>palabra</i>]	cambio de código a tagalo
[=e: <i>palabra</i>]	cambio de código a inglés
<i>um@fp</i>	pausa articulada
<i>ah@i</i>	interjección
<i>&palabra</i>	falso comienzo

Además de éstas, hemos añadido algunas etiquetas adicionales para identificar con facilidad los tipos de error, las ocasiones de corrección, las incorporaciones de éstas correcciones (con especial atención en las autorreparaciones inducidas) y las

²⁰ De igual modo, nos gustaría agradecer al soporte técnico del Departamento de Investigación del Institute of Small Scale Industries de la Universidad de Filipinas (UP ISSI) por posibilitar la digitalización de las grabaciones.

autorreparaciones no inducidas. A continuación se incluye un listado resumido de dichas etiquetas (para un listado más detallado, véase Anexo 3A):

- [1...] etiquetas relacionadas con el error
- [2...] etiquetas relacionadas con la corrección del profesor
- [3...] etiquetas relacionadas con la incorporación de la corrección
- [4...] etiquetas relacionadas con la autorreparación no inducida

A continuación, presentaremos un diagrama que traza el despliegue de los fenómenos desde la producción de errores hasta sus reparaciones:

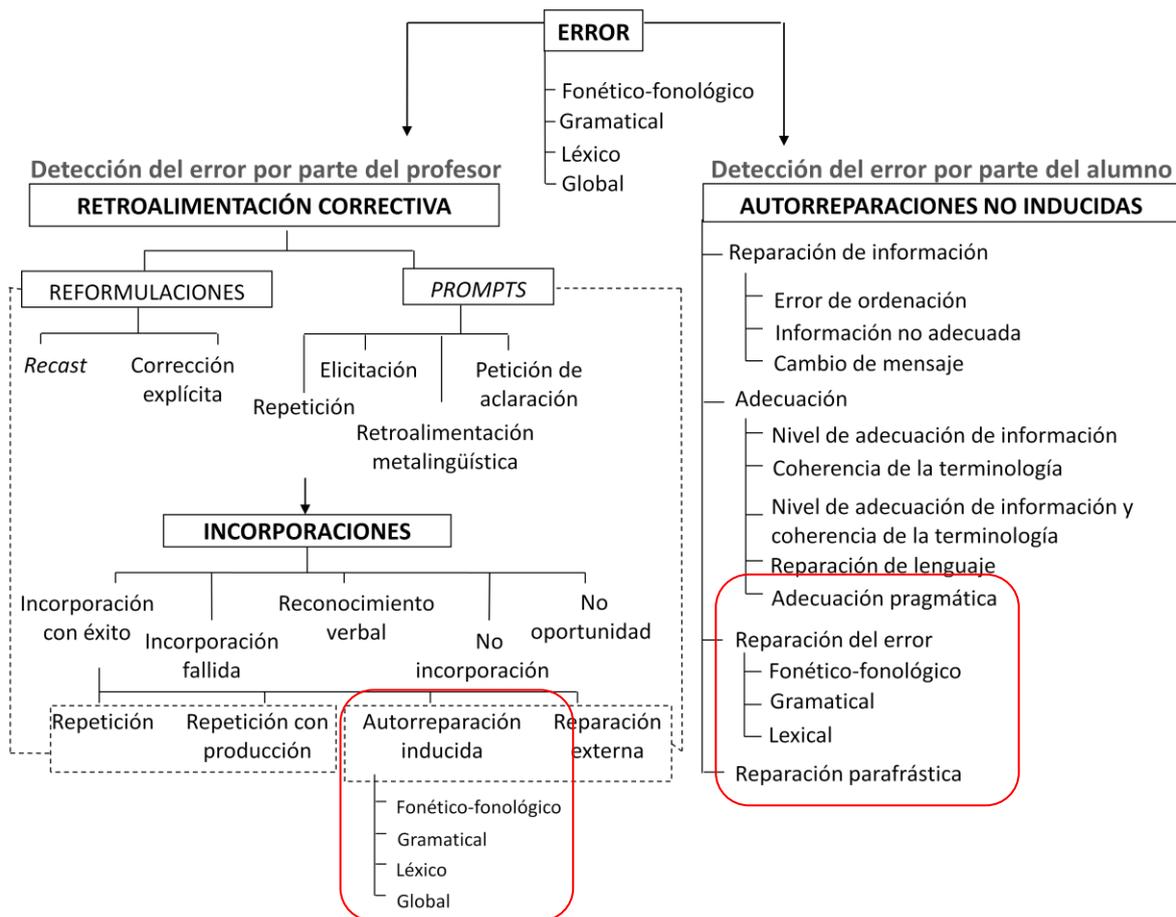


Fig. 2 Modelo del procesamiento de errores (adaptado de varios autores)²¹

Mediante la orden *+freq* del programa CLAN (MacWhinney, 1995, 2000) hemos podido obtener los recuentos de errores, correcciones, incorporaciones y autorreparaciones no inducidas. Asimismo, mediante la orden *+kwal*, hemos obtenido los enunciados donde todo ello se encuentra. A partir de ahí, hemos calculado los porcentajes de las macro-categorías y sus respectivas sub-categorías en tablas de Excel.

²¹ Véase Capítulo 1 de este estudio.

A continuación, hemos clasificado los enunciados también en Excel según la naturaleza del error, indicando los que fueron corregidos y no corregidos por el profesor y reparados o no reparados por el propio alumno (véase Anexo 3B para un listado detallado de las clasificaciones de la naturaleza de los errores). En el apartado que sigue presentaremos los datos y nuestra interpretación de estos porcentajes.

Capítulo 4

Análisis y resultados

4.1. Análisis de los errores

Para poder ver cuáles son los tipos de error que los alumnos se autocorrigien, es preciso disponer primero de una perspectiva general de la tipología de sus errores.

Tipos de error	Total	
	n	%
Fonético-fonológico	21	8,33%
Gramatical	165	65,48%
Léxico	60	23,81%
Global	6	2,38%

252

Tabla 4.1. Distribución de errores

Como puede observarse en la Tabla 4.1, hemos encontrado casos de cada tipo de error. El más frecuente es el error de tipo gramatical, mientras que el error de carácter global es el menos frecuente. Tales datos coinciden con los de Morta (2005). En los subsiguientes apartados, estos errores se analizarán en detalle.

4.1.1. Errores fonético-fonológicos

Los errores fonético-fonológicos suponen el 8,33% del total, lo cual los convierte en los segundos menos frecuentes en la producción verbal de los informantes. Sólo en dos de las categorías de errores fonéticos se ha registrado más de un caso: adición de un fonema de un contexto ilícito (23,81%), y en lo suprasegmental, énfasis incorrecto (42,86%) y (véase Tabla 4.1.1. *Distribución de los errores fonético-fonológicos* en el Anexo 4A). Desde un punto de vista estrictamente contrastivo, lo bajo de la cifra total de errores fonético-fonológicos puede atribuirse a la semejanza entre los sistemas fonológicos tagalo y español (Quilis, 1992), lo que facilita más que dificulta la pronunciación de la LO. Sería interesante, sin duda, mirar en el futuro más detenidamente la más problemática de las dos: la enfatización de la sílaba incorrecta. De las nueve ocurrencias, ocho pertenecen a dos de los informantes (KRZ y MAN), de ahí que podamos conjeturar que la pronunciación del grupo es muy adecuada.

Merece la pena comentar especialmente el caso de la palabra *tendencia** [ten·den·Ói·ja], ya que, curiosamente, dos alumnos distintos (MAN y CRL) la pronuncian de la misma incorrecta manera. Dado el número total de los alumnos, es posible que sea un error homiofóbico²² de hablantes filipinos, ya que *tendencia* existe en tagalo con el mismo significado²³. Además, hay en español numerosos sustantivos abstractos (teoría, hipocresía, etc.) que acaban de esta forma.

Cabe insistir en que, en ningún caso, la pronunciación de los informantes ha impedido la comunicación.

4.1.2. Errores gramaticales

Los errores gramaticales, como se ha comentado previamente, son el tipo de error más frecuente: un 65,48% del total. La categorización que se encontrará en la Tabla 4.1.2. *Distribución de errores gramaticales* (véase el Anexo 4A) es una adaptación de la que hizo Morta (2005:128) con los errores de alumnos filipinos universitarios del mismo nivel.

En la tabla, pueden observarse dos micro-categorías que llaman especialmente la atención: el uso de preposiciones (20%) y la concordancia en género y número (23,64%). Ambas coinciden con los resultados de Morta (2005)²⁴ y presentan porcentajes similares. El porcentaje de la tercera micro-categoría, la concordancia verbal y producción de verbos (10,91%), es sensiblemente inferior. En cuanto a los errores de concordancia en género y número, 19 de ellos son debidos a la elección del género masculino por el género femenino, otros nueve se deben a la elección justamente contraria, el femenino por el masculino²⁵, mientras que los 11 casos restantes son de número (la mayoría tiene una predilección por el plural). Aunque las diferencias individuales son considerables y hay informantes que comenten más errores de concordancia que otros (CRL tiene un total de ocho mientras que PAO, un total de dos),

²² *Homoiofobia* es el miedo que tiene el hablante aprendiz de producir algo en la L2 que percibe a su L1, (Kellerman, 2000).

²³ pronunciado /tendensha/ [ten·dén·ja] en contraste con la pronunciación española /tendencia/ [ten·dén·Ója]

²⁴ En la tesina de Morta (2005), el uso de preposiciones era el más problemático (22.47%), seguido por la concordancia en género y número (19.1%)

²⁵ Otro resultado parecido al de Morta (2005), 18 casos de la elección del género masculino por el femenino y 10 en el orden contrario.

todos cometen errores que, tal vez, serían más propios de niveles menos avanzados, como los siguientes:

- | | | | |
|-----|-----|-------------------|---------------|
| (1) | AMX | una* helado | (S5, L. 35) |
| (2) | CRL | cosa destructivo* | (S1, L. 186) |
| (3) | KRZ | este* clase | (S4, L. 58) |
| (4) | MAN | los* actuaciones | (S4, L. 510) |
| (5) | PAO | cultura chino* | (S2, L. 1453) |
| (6) | SHA | las* amigos | (S3, L. 617) |

En lo que se refiere al uso de preposiciones, un error clásico en los hablantes de L2 (Fernández, 1997), el principal problema de los alumnos es su omisión seguido por el uso erróneo de la preposición *en*. Ello nuevamente coincide con los datos de Morta (2005) (véase la Tabla 4.1.2.2. *Distribución de las preposiciones* en el Anexo 4A). De los 10 casos de omisión, seis de ellos son debidos a la omisión de la preposición *a*, como ejemplifican los siguientes casos:

- | | | | |
|------|-----|---------------------------------|---------------|
| (7) | PAO | no ayuda a0* la gente | (S1, L. 108) |
| (8) | AMX | pregunto a0* mis amigos | (S2, L. 267) |
| (9) | CRL | solamente a0* los ricos | (S2, L. 432) |
| (10) | CRL | a0* los filipinos los* encantan | (S2, L. 1258) |
| (11) | KRZ | a0 * los filipinos le* gustan | (S2, L. 1367) |

Otro error que vale la pena comentar es el sobreuso de la preposición *en* de los informantes KRZ y CRL. Observando con más detenimiento las ocasiones en que los informantes han empleado *en*, hemos visto que no sólo englobaba otras preposiciones, sino también que ha sido sobreutilizada en algunos contextos:

- | | | | |
|------|-----|--------------------------------|---------------|
| (12) | KRZ | en* tiempo | (S2, L. 147) |
| (13) | KRZ | llegan en* tarde | (S2, L. 151) |
| (14) | CRL | piensan en* que no hay policía | (S2, L. 970) |
| (15) | CRL | en* mismo tiempo | (S2, L. 1500) |
| (16) | CRL | en* tiempo | (S4, L. 329) |

Las causas a las que podemos atribuir tales fallos son variadas: *en* equivale al tagalo *sa*, que también equivale a otras preposiciones como *a*, *sobre* y *de*. Muy probablemente también se deba a influencia del inglés, sobre todo en la expresión *en* tiempo* (*on time*). Es curioso el caso de KRZ, ya que demuestra una sobregeneralización: si es correcto decir *llegar en* tiempo*, entonces debe decir *llegar en* tarde*. En este punto, cabe comentar que el 50% de los problemas observados en el uso de la preposición *a* se deben a su confusión con *en*, lo cual también consideramos que es por influencia de la

preposición tagala *sa* y/o a los problemas que presenta tradicionalmente la adquisición de los sistemas preposicionales de cualquier L2.

El tercer aspecto gramatical en que cometen más errores nuestros participantes es la concordancia verbal y la producción de verbos (10,91%). Dentro de este tipo prevalece el empleo de la conjugación en la tercera persona singular para sujetos de la tercera persona plural y la concordancia de los verbos de afección *gustar* y *encantar* tanto con el sujeto y el objeto. Puede que ello ilustre una falta de dominio de los hablantes aprendices de este nivel, causada por la dificultad de adquirir un aspecto de la lengua española que no existe ni en su L1 ni en su L2 previa.

4.1.3. Errores léxicos

También para clasificar los errores léxicos, hemos adaptado las categorías que Morta (2005) estableció para los errores de hablantes avanzados de similares características (véase la Tabla 4.1.3. *Distribución de los errores léxicos* en el Anexo 4A). Entre ellos, los dos más frecuentes son el uso inadecuado de lexemas del mismo campo semántico (15%) y la invención léxica²⁶ con una base inglesa (23,33%).

- | | | | |
|------|-----|--|--------------|
| (17) | AMX | pregunto* a mis amigos que lleguen antes | (S2, L. 270) |
| (18) | KRZ | para suplicar* el carnet de conducir | (S2, L. 810) |

A la hora de superar las carencias lingüísticas en la LO, como puede comprobarse en la tabla de arriba, recurren más al inglés L2 que al tagalo L1, a pesar de que este último contenga muchos vocablos de raíz española²⁷. Este fenómeno (denominado *factor lengua extranjera* (Dewaele, 1998)) debe de estar causado por elegir como lengua suministradora la percibida como tipológicamente más parecida a la LO, en este caso, el inglés. A continuación veremos ejemplos de las invenciones léxicas con base inglesa:

- | | | | |
|------|-----|-----------------|---------------|
| (19) | AMX | realísticos* | (S1, L. 146) |
| (20) | KRZ | pardón* de Dios | (S1, L. 490) |
| (21) | CRL | printar* | (S2, L. 296) |
| (22) | PAO | <rica nueva>* | (S2, L. 1455) |

Otra estrategia que han empleado bastante es el cambio de código, donde, igual que ocurre con las palabras inventadas, el idioma suministrador es el inglés:

²⁶Del inglés *lexical inventions* de Dewaele (1998), un fenómeno previamente analizado por Tarone (1977) como estrategia comunicativa de hablantes no nativos, lo cual denominó *word coinage* (acuñación).

²⁷ Alcantara (2006) estima que un 33% del léxico tagalo viene del español.

- | | | | |
|------|-----|---|--------------|
| (23) | SHA | es <Quezon City Day> [:=e Día de Quezon] | (S2, L. 83) |
| (24) | AMX | acostumbrados de* <filipino time> [:=e tiempo filipino] | (S2, L. 237) |
| (25) | CRL | <jeepneys> ²⁸ [:=e campero] | (S2, L. 321) |
| (26) | SHA | porque es <cool> [:=e guay] | (S2, L. 925) |

En este punto, valdría la pena comentar que en Filipinas, concretamente en Manila, es normal cambiar de código y mezclar el tagalo con el inglés (Gonzales, 1998). Todas las palabras inglesas utilizadas en los ejemplos, se escuchan en las conversaciones cotidianas en tagalo que mantienen los filipinos de Manila. Forman parte del léxico hasta tal punto que algunas voces como *filipino time* y *jeepneys* no tienen equivalentes en tagalo. Por esta razón, creemos que resultaba normal para los informantes emplearlas también en español.

Es igual de interesante ver la influencia tagala en la producción léxica, ya que la forma de aquellas palabras inventadas con base en el tagalo no cambian, quizá por suponer que se dice igual en español. Este fenómeno demuestra que los informantes son conscientes de los hispanismos en su L1:

- | | | | |
|------|-----|------------------------------------|--------------|
| (27) | AMX | es más <segurado> [:= seguro] | (S2, L. 736) |
| (28) | SHA | está <desperado> [:=t desesperada] | (S3, L. 416) |

En cuanto a otros tipos de transferencia, como el uso de falsos amigos y traducciones directas, ambas lenguas interfieren en la producción:

- | | | | |
|------|-----|--|--------------|
| (29) | CRL | hay una línea* larga (cola, del tagalo <i>linya</i> y del inglés <i>line</i>) | (S2, L. 310) |
| (30) | KRZ | actualmente* (en realidad, del inglés <i>actually</i>) | (S2, L. 800) |
| (31) | MAN | una actuación <sin paga>* (gratuita, en inglés <i>without pay</i>) | (S4, L. 576) |
| (32) | AMX | <más malo>* (peor, en tagalo <i>mas masama</i>) | (S2, L. 941) |

4.1.4. Errores Globales

Hasta este punto, hemos visto ejemplos de todos los tipos de errores de los que habló Pinker (1989) en relación con el problema de asignación (véase apartado 1.1.3. *La corrección de errores mediante prompts*). En esta sub-categoría se han clasificado los errores globales, que o bien afectan a la sintaxis general del enunciado y dificulta la comprensión del mensaje, o bien constituyen inadecuaciones pragmáticas. De este tipo

²⁸ El *jeepney/jeep* (escrito *dyip* en tagalo) es el modo de transporte más popular en Filipinas. Son los camperos de guerra que dejaron los americanos, después de la Segunda Guerra Mundial, reconvertidos en una especie de autobús público.

(2,38% del total de errores) sólo se registran seis casos, todos dentro de la categoría mensaje poco opaco por problemas lingüísticos y ninguno por inadecuaciones pragmáticas:

(33)	KRZ	<no comparen su hacen mismas>*	(S1, L. 439)
(34)	SHA	<si ven a sus padres lo hacen>*	(S1, L. 460)
(35)	KRZ	<pueden hacer algo mal también>*	(S1, L. 492)
(36)	AMX	<ingreso menos economías y entonces, gastos>*	(S1, L. 1191)
(37)	CRL	<y pierden su tiempo para su familia para trabajar>*	(S1, L. 1304)
(38)	MAN	te pido por favor que <mi casa está cerrada>*	(S1, L. 40)

La mayoría de los mensajes que estos informantes pretenden decir requieren de estructuras que son más complejas de las que de momento son capaces de producir, aunque hay que reconocer también que la procedencia del error es discutible.

Dado que el tipo de discurso de las clases en observación es altamente superficial (es decir, el fin de comunicarse en esta asignatura no es ni intercambiar opiniones ni realizar tareas, sino la práctica oral de la LO), no hay ocasiones para cometer errores pragmáticos, lo cual, en nuestra opinión, es lo que queda reflejado en la tabla (véase Tabla 4.1.4. *Distribución de errores globales* en el Anexo 4A).

4.2. Análisis de las correcciones

Como puede verse en la tabla de abajo, el tipo de error más corregido es el léxico (78,33%), inmediatamente seguido por el global (66,67%), y el gramatical (59,10%). Estas cifras nos informan de que la mayoría de aquellos errores ha recibido atención del profesor, salvo al fonético-fonológico (el 61,90% de ellos no fue corregido). Eso, muy probablemente, se debe al hecho de que la pronunciación general de los alumnos filipinos no causaba confusión, como se ha comentado anteriormente.

Tipos de error	Corregidos por el profesor		No corregidos por el profesor		Total	
	n	%	n	%	n	%
Fonético-fonológico	8	38,10%	13	61,90%	21	8,33%
Gramatical	98	59,39%	67	40,61%	165	65,48%
Léxico	47	78,33%	14	23,33%	60	23,81%
Global	4	66,67%	2	33,33%	6	2,38%
	157		96		252	

Tabla 4.2.a. Distribución de errores corregidos y no corregidos por el profesor

Una predicción fallida es la de la corrección de los errores gramaticales. En estudios descriptivos anteriores sobre la retroalimentación correctiva (v. Oliver, 1995), el error gramatical siempre es el que recibe el mayor grado de corrección. Cabe la posibilidad, por un lado, de que el profesor no considerase tales errores como obstáculos para la comunicación, como sí lo son los errores léxicos y globales, y, por otro lado, de que la mayoría de los errores gramaticales no fuesen suficientemente graves para prestarles atención. Si examinamos con más detenimiento los dos tipos de errores gramaticales más frecuentes (la concordancia de género y número y el uso de preposiciones), veremos que más de la mitad de los errores de preposición (57,58%) y casi la mitad de los errores de concordancia (48,72%) no fueron tomados en consideración. El cuarto tipo de error gramatical más frecuente, la estructura de la oración, fue corregido en un elevado porcentaje (83,33%) (véase la Tabla 4.1.2. *Distribución de errores gramaticales* en el Anexo 4A), lo cual parece coincidir con nuestra hipótesis anterior sobre el motivo de las correcciones, la falta de claridad del mensaje.

A continuación se presentarán los resultados relativos a los distintos modos de corrección empleados por el profesor para corregir a los alumnos:

Tipo de corrección	Fonéticos		Gramaticales		Léxicos		Globales		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Prompt	2	25,00%	35	35,71%	12	25,53%	3	75,00%	52	33,33%
Elicitación	0	0,00%	8	8,16%	3	6,38%	0	0,00%	11	21,15%
Retro. metalingüística	0	0,00%	22	22,45%	3	6,38%	2	50,00%	27	51,92%
Petición de aclaración	2	25,00%	2	2,04%	4	8,51%	1	25,00%	9	17,31%
Repetición	0	0,00%	3	3,06%	2	4,26%	0	0,00%	5	9,62%
Reformulación	6	75,00%	63	64,29%	35	74,47%	1	25,00%	104	66,67%
Recast	6	75,00%	52	53,06%	26	55,32%	1	25,00%	85	81,73%
Corrección explícita	0	0,00%	11	11,22%	9	19,15%	0	0,00%	19	18,27%
	8 Total		98 Total		47 Total		4 Total			

Tabla 4.2.b. Modos de retroalimentación correctiva empleados por el profesor

En este punto, cabe retomar la segunda pregunta de investigación: *¿A qué tipos de error se asocian más frecuentemente las autorreparaciones inducidas?* Para poder contestarla, es preciso focalizar el tipo de corrección del profesor que da pie a tal autorreparación del alumno, los *prompts*. Como puede observarse en la tabla de arriba, el profesor muestra una mayor predilección por las reformulaciones (66,24%) que por los *prompts* (33,76%). Más adelante vamos a tratar de explicar la preferencia del profesor por los específicos tipos de retroalimentación.

4.2.1. *Prompts*

Para corregir todos los tipos de error, los *prompts* no fue la opción preferida por el profesor, salvo en el caso de los errores globales (donde se empleó un 75% de las veces). Si observamos bien la tabla, dentro de la categoría *prompt*, parece que el profesor tiene preferencias aún más específicas a la hora de corregir los distintos tipos de error, lo cual coincide con la opinión de algunos autores (v. Lyster, 1998) acerca de que el tipo de corrección varía según la naturaleza del error.

4.2.1.1. Elicitación

Aunque la *elicitación* aparezca en segundo lugar en el orden de frecuencia (21,15%) entre los *prompts*, no parece dominar en la corrección de ningún tipo de error. La cifra se compone de los 11 casos combinados de correcciones léxica y gramatical, y aún así, los ocho casos de corrección gramatical no significaba ninguna preferencia sobre ello. De hecho, el profesor solía emplearlo en casos muy específicos, como cuando quería que el alumno corrigiera la terminación de una palabra, sobre todo en casos de confusión entre los modos indicativo-subjuntivo, tal como ilustra el ejemplo que sigue:

- (39) *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> +... [S1, L. 357-360]*

4.2.1.2. Retroalimentación metalingüística

La *retroalimentación metalingüística* es, sin duda alguna, el *prompt* preferido del profesor (51,92%) y lo utiliza sobre todo en la corrección de los errores gramaticales (22,45%) y globales (50%). En un apartado anterior, se ha descrito cómo en este curso se pretende trabajar el perfeccionamiento del español oral de los alumnos. Es decir, el profesor asume que ellos ya conocen todas las reglas gramaticales y por tanto prefiere corregir mediante comentarios metalingüísticos cuyo objeto no es otro que el recordar lo que ya, en principio, se ha aprendido:

- (40) *KRZ: *las Filipinas <han colonizado> [*] .*
*PFR: *ahora voz pasiva (.) hay una voz pasiva. [S2, L. 1088-1090]*

Por otro lado, en el caso de los errores globales, lo elevado de la cifra se debe a los muy pocos casos de estos errores globales (son dos sobre un total de cuatro corregidos) y no necesariamente ilustra la misma preferencia definitiva.

4.2.1.3. Petición de aclaración

La *petición de aclaración* es el tercer tipo de *prompt* que más se da (17,31%) y fue el preferido para corregir tanto los errores fonético-fonológicos como los léxicos. En nuestra opinión, incluso fuera del aula, responder con un *¿qué?* o *¿cómo?* sería la reacción más natural cuando se escucha una palabra errónea, y es precisamente lo que hace el profesor para señalarla.

- (41) *AMX: *uh@fp <sus> [//] su reglo [*] para ajorrar [*].*
*PFR: *su qué ? [S2, L. 1174-1177]*

Ahora bien, esta reacción puede resultar ambigua ya que el alumno la puede interpretar de dos maneras: o no se ha oído bien y hay que repetirla o era incorrecta y hay que repararla. Estas interpretaciones se analizarán en el apartado del Análisis de incorporaciones.

4.2.1.4. Repetición

Los casos de *repetición* son escasos (9,62%) y sólo aparecen en cinco ocasiones en total: tres en las correcciones gramaticales y dos en las correcciones léxicas.

- (42) *CRL: *pero (.) la [/] la [//]el desarrollo en mi habilidad de hablar es clara [*].*
*PFR: *es clara . [S4, L. 308-310]*

Tal vez esto se deba a la naturaleza propia de este tipo de *prompt*, ya que es muy fácil emplearlo en combinación con otro recurso. Además, como se han clasificado las correcciones según el tipo que rige, las repeticiones dejan de serlo en sentido estricto una vez se han emparejado con un comentario lingüístico, por ejemplo:

- (43) *CRL: *ah@fp en este se:mes:tre .*
*CRL: *yo puedo decir que aprende [*] mucho +/.*
*PFR: *que aprende.*
*PFR: *yo puedo decir que aprende mucho.*
*PFR: *bueno no, que aprende es presente. [S4, L. 271-276]*

4.2.2. Reformulaciones del profesor

El resto de las correcciones vienen de las *reformulaciones del profesor* (66,67%). Esta cifra significa que el profesor, la mayoría 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.

4.2.2.1. Recast

Las cifras de los *recasts* son muy llamativas. En total, son un 81,73% y se utilizan en un 75% de las veces para corregir los errores fonéticos, en un 53,06% para los errores gramaticales y en un 55,32% para los errores léxicos.

- (44) *KRZ: <realmente> [///] (.) ay@i <en teoría> [*] +/.
*PFR: en teoría . [S2, L. 1007-1009]

El único tipo de error con el que no se empleó tanto es el global, ya que no se repara tan fácilmente como los demás. Suele requerir de la aclaración del enunciado (sobre todo en aquellos casos donde es imposible comprender el mensaje), y por tanto el profesor pide la autorreparación del alumno por defecto. Estas elevadas cifras de los *recasts* coinciden con muchos, si no con todos, de los estudios realizados sobre la retroalimentación correctiva en el aula de lenguas extranjeras, como los de Chaudron (1977), Oliver (1995), Lyster y Ranta (1997), Long, Inagaki y Ortega (1998), Mackey (2006) y Spada y Lightbown (2009).

4.2.2.2. Corrección explícita

Dentro de las reformulaciones el 18,27% restante corresponde a la *corrección explícita*, únicamente empleada para corregir los errores gramaticales y léxicos.

- (45) *PAO: los <dominicanos> [*], por ejemplo.
*PAO: <por ejemplo los> [///] uh@fp eran corruptos en aquella época y ahora um@fp ahora es (.) normal en Filipinas <porque> [/] (.) porque
0en [*] los años o los siglos pasados existía.
*PFR: bueno, no es dominicano.
*PFR: dominicano es oriundo de Santo Domingo, país.
*PFR: antes se llamaban Dominicus. [S2, L. 833-851]

Hemos tratado de observar si este tipo de corrección se asocia con ciertos tipos de error dentro de las categorías de errores gramatical y del léxica, pero aparentemente, no hay ningún motivo aparente en utilizarlo.

Como hemos visto, los *recast* son el tipo de retroalimentación correctiva preferida por el profesor para corregir todos los tipos de error menos el global, que por defecto requiere una autorreparación por parte del propio alumno. Vale la pena señalar que hay 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 sólo falta incitarlos 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 aquella llamada *autorreparación inducida*.

4.3. Análisis de las incorporaciones

Cabe recordar que la mayoría de los errores de los alumnos fueron corregidos por el profesor. Sin embargo, el tipo de corrección que les permite autocorregirse fue empleado mucho menos que el tipo de corrección que suministra directamente la solución del error. Como reacción a estos dos distintos tipos de corrección, los alumnos pueden o autocorregirse o repetir la forma adecuada, respectivamente. En la tabla que sigue, presentamos las distintas maneras en que los alumnos incorporan la corrección suministrada por el profesor.

Tipo de incorporación	n	%	Total	
			n	%
Incorporación con éxito			80	50,96%
Repetición	17	21,25%		
Repetición con producción	38	47,50%		
Autorreparación inducida	20	25,00%		
Reparación externa	5	6,25%		
Incorporación fallida			27	17,20%
Mismo error	14	51,85%		
Distinto error	7	25,93%		
Evitación	1	3,70%		
Vacilación	4	14,81%		
Error parcial	1	3,70%		
Reconocimiento verbal	3		3	1,91%
Sin incorporación	14		14	8,92%
No oportunidad	33		33	21,02%

157

Tabla 4.3. Distribución de los tipos de incorporación

4.3.1. Incorporación con éxito

De las oportunidades que tuvieron los alumnos para reparar el error, se han aprovechado el 68,16%. Es decir, la mitad de las correcciones del profesor ha sido incorporada con éxito en un 50,96% de las veces e incorporada no tan exitosamente en un 17,20% de las ocasiones. 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. Es decir, tienden a aprovechar la corrección del profesor para poder modificar su discurso originalmente agramatical. Como se ha comentado antes, los *prompts* (elicitación, retroalimentación metalingüística, petición de aclaración, repetición) originan una reparación del error por parte del propio alumno y las *reformulaciones* (*recast*, corrección explícita) dan pie a una repetición de la reformulación del error suministrada por el profesor. A continuación, analizaremos con más detalle las autorreparaciones y las repeticiones.

4.3.1.1. Repetición

Los alumnos, en un 21,25% de las ocasiones, han incorporado las reformulaciones del profesor mediante su mera repetición. Creemos que esto se debe a la ubicación del error. Si se halla al final de la frase, como ilustra el ejemplo de abajo, al alumno no le queda

más remedio que repetir la corrección del profesor porque no hay necesidad de elaborar la idea:

- (46) *KRZ: *porque los españoles 0 [*] quedaron [=! preguntando] <más largo> [*].*
 *PFR: *estuvieron .*
 *KRZ: *estuvieron más largo.*
 *PFR: *más tiempo .*
 *KRZ: *más tiempo . [S2, L. 421-428]*

Asimismo, se da también cuando la *reformulación* se suministra después de que el alumno ha terminado su turno y no le queda más por decir.

4.3.1.2. Repetición con producción

En contraste con el caso anterior, la *repetición con producción* es más frecuente (47,50%). Aparte de la posibilidad de que los alumnos se hayan atrevido a seguir hablando, también es posible que la cifra indique la manera en que el profesor les corrige, como uno puede observar en el ejemplo que sigue:

- (47) *CRL: *si ayudará &mo &mo <moverme> [?] y (.) [/] y (.) &pro &pro produce un &mo &moti un [*] motivación +/-.*
 *PFR: *una motivación .*
 *CRL: *una motivación para trabajar. [S1, L. 167-171]*

Es decir, el profesor no deja que pase desapercibido, y los corrige sin esperar a que terminen lo que están diciendo.

4.3.1.3. Autorreparación inducida

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 la negociación del significado tiene lugar y los alumnos modifican su *output*. Dado que sólo 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 este tipo de autorreparación. En este punto, vamos a responder a la pregunta *¿con qué tipo de error se relacionan las autorreparaciones inducidas exitosas y fallidas?* Aunque este apartado está dedicado a las incorporaciones con éxito, es imprescindible tomar en cuenta los fracasos de los alumnos en este tipo de incorporación. Esto permite contrastar los errores que los alumnos pueden autocorregirse óptimamente con aquellos errores

que les cuesta reparar. A continuación presentamos en una tabla las autorreparaciones inducidas y si han tenido o no éxito.

Autorreparación inducida	Exitosas		Fallidas		Otros		Total
	n	%	n	%	n	%	
Fonético-fonología	0	0,00%	1	50,00%	1	50,00%	2
Gramatical	16	45,71%	13	37,14%	6	17,14%	35
Léxica	4	30,77%	3	23,08%	6	46,15%	13
Global	0	0,00%	2	66,67%	1	33,33%	3

Tabla 4.3.1.3. Distribución de autorreparaciones inducidas exitosas y fallidas

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

4.3.1.3.1. Autorreparaciones inducidas fonético-fonológicas

En la Tabla 4.3.1.3., puede observarse que no hay ninguna autorreparación inducida exitosa asociada con este tipo de error. De los ocho corregidos, solamente dos fueron corregidos por un *prompt* y ninguno de los dos ha dado lugar a una reparación realizada por el propio alumno. Esto significa, que en estas dos ocasiones en las que han tenido la oportunidad de autorrepararse, no sabían cómo arreglar el problema y por tanto uno acabó repitiendo el error (ilustrado en el ejemplo (48)), y el otro recibió la ayuda de otra persona (ejemplificado en el (49)):

- (48) *AMX: ® <reglas> (.) su regla para ajorrar [*].
 *PFR: para qué ?
 *AMX: para ajorrar [=! preguntando] . [S2, L. 1178-1180]
- (49) *MAN: ah@fp (.) <los> [/] &filipino ah@i a los filipinos les gustan [*] yactarse [*] ?
 *PFR: qué es yactarse ?
 *PFR: qué es ?
 *PAO: jactarse.
 *MAN: sí, jactarse. [S2, L. 1340-1350]

Sin embargo, necesitaríamos más datos para poder llegar a algo concluyente sobre las autorreparaciones inducidas fonético-fonológicas.

4.3.1.3.2. Autorreparaciones inducidas gramaticales

Puede parecer bajo el 47,71% que muestra que los alumnos no han llegado a autocorregir la mitad de sus errores. Sin embargo, si tenemos en cuenta el 37,14% de los intentos fallidos, podemos observar que la mayoría de tales incorporaciones no se componen únicamente de fracasos, sino también casos de reparaciones externas, reconocimiento verbal de la corrección, no incorporación de la corrección, o falta de oportunidad de incorporar la corrección.

Si nos centramos en los errores gramaticales que han podido autocorregirse, podremos ver que un 60% se debe al hecho de que aquellos 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, por la naturaleza biopcional del error, los alumnos ya sabían que si su enunciado original era erróneo, la opción que no habían escogido era la correcta, por tanto no era tan difícil autocorregirse.

- (50) *MAN: *jactarse <de> [/] de un coche nuevo o un teléfono de móvil [*],
sí (.) y (.) entonces no [/] <no ahorra [=! preguntando]
no ahorra> [/] (.) no ahorra [*] +/.*
*PFR: *los filipinos.*
*MAN: *+, no ahorran dinero. [S2, L. 1358-1363]*

Basándonos en esta observación, cabe comentar que esta autorreparación nos parece bastante mecánica, es decir, no requiere reflexionar tanto sobre la LO y no demuestra el *output* comprensible de Swain (1985), ya que no fueron del todo incitados a los límites de su sistema interlingüístico.

En cuanto a las autorreparaciones inducidas fallidas (37,14%), de acuerdo con nuestra observación anterior, estas aparecen cuando el error no es tan fácil de corregir (es decir, no son errores del tipo biopcional: o uno u otro). Hemos observado dificultades en reparar estructuras que no requieren el subjuntivo (ejemplo 51), el impersonal (ejemplo 52), y el uso de los tiempos verbales en el pasado (ejemplo 53):

- (51) *SHA: *uh@fp deseas <que compres> [*] +/.*
*PFR: *mismo problema.*
*PFR: *cuando el sujeto es el mismo la estructura es inglesa.*
*PFR: *es inglesa y el segundo verbo es un infinitivo.*
*SHA: *deseas que [*] comprar. [S3, L. 79-86]*

- (52) *AMX: *somos hospitalarios y creo que es [/] <es muy fácil> [///]
es muy difícil ser hospitalario <si alguien> [///] si
no uh@fp no soy [*] [1.2] amable.*
*PFR: *bueno, estás empleando un tipo una forma impersonal.*
*PFR: *entonces, es muy difícil ser hospitalario si +...*
*AMX: *si no (.) si no (.)*
*PFR: *porque es impersonal, eh?*
*AMX: *si no (.) es [S2, L. 558-565]*
- (53) *KRZ: *um@fp &quis quisiera [*] que en este [*] clase
&aprenderi &aprendri aprendería [*] hablar más [//]
con más &ace acento.*
*PFR: *bueno fijate, 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 ? [S4, L. 55-86]*

Otra observación que vale la pena comentar es el retraso del suministro del *prompt*. En varias ocasiones, si el profesor ha tardado en reaccionar, el alumno tiende a confundirse y acaba autocorrigiéndose mediante la producción de un error distinto.

4.3.1.3.3. Autorreparaciones inducidas léxicas

En la misma tabla (Tabla 4.3.1.3.), puede verse que los porcentajes de aquellas incorporaciones están igualados, entre las realizadas con éxito (30,77%), las fallidas (23,08%) y las correcciones que no han sido incorporadas por el propio alumno (46,15%). Entre los cuatro casos exitosos de este tipo de incorporación, hemos escogido este ejemplo:

- (54) *MAN: *es como underground [:=e clandestina] [*] [=! preguntando].*
*PFR: *cómo que underground?*
*MAN: *no sabe el profesor, la actuación es ilegal. [S4, L. 493-497]*

También conviene añadir que el éxito de la realización de estas autorreparaciones inducidas léxicas se debe a la naturaleza biopcional de los errores, que ya hemos visto en los errores gramaticales. En este campo, están relacionados con la confusión entre *ser* y *estar* y entre *haber* y *tener*.

4.3.1.3.4. Autorreparaciones inducidas globales

La dificultad de los alumnos a la hora de expresar ideas relativamente complejas también se nota en los intentos fallidos de autorrepararse. En la Tabla 4.3.1.3., se registra un 0% de autorreparaciones inducidas con éxito, un 66,67% de fallidas, y un 33,33% 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.

4.3.1.4. Reparación externa

De los 5 casos de *reparación externa* (6,25%) registrados, 4 se registran en las reparaciones de los errores léxicos. Esto puede significar que ellos tienden a ayudarse en las carencias de vocabulario más que en las otras dificultades lingüísticas como la gramática y la pronunciación. Cabe añadir que es una tendencia general en la situación de interacción observada (véase el ejemplo (49) de la sección 4.3.1.3.1. *Autorreparaciones inducidas fonético-fonológicas*).

4.3.2. Incorporación fallida

Parece que un 17,20% de incorporaciones fallidas es indicación de que, en la mayoría de las veces, han podido reparar sus errores con la ayuda del profesor. Sin embargo, merece la pena ver con más detenimiento cuáles son aquellos fallos.

4.3.2.1. Mismo error

Las incorporaciones fallidas causadas por la repetición del mismo error se dan en un 51,85% de las veces. Tan elevada cifra ilustra que, en ciertos errores, los alumnos no eran capaces de modificar el enunciado equivocado (sobre todo para errores fonéticos y gramaticales) o no se han dado cuenta de que el *prompt* del profesor era una indicación de un problema en su discurso (específicamente, en los errores léxicos y globales). El número (48) de la sección 4.3.1.3.1. *Autorreparaciones inducidas fonético-fonológicas* en un ejemplo de este caso.

4.3.2.2. Distinto error

A la hora de autocorregirse, los alumnos vuelven a producir una forma errónea un 25,93% de las veces. Este fenómeno casi únicamente ocurre en los errores gramaticales o por despiste o por dificultad general de la reparación (véase el ejemplo (51) de la sección 4.3.1.3.2. *Autorreparaciones inducidas gramaticales*).

4.3.2.3. Evitación

En cuanto a la estrategia discursiva de *evitación*, se ha registrado un único caso (3,70%), en la reparación de un error gramatical (que es, además, recurrente en este informante):

- (55) *CRL: *a los filipinos les encantan [*] el dinero mucho [*] que [/] que +/-*
*PFR: *tú, demasiado francés en tu cabeza.*
*PFR: *es que lo hemos corregido ochenta y nueve mil doscientos y cuatro veces!*
*CRL: *ah@fp sí, sí, sí (.).*
*CRL: *voy a cambiar mi frase. [S2, L. 1276-1286]*

4.3.2.4. Vacilación

La *vacilación* (14,81%) se refiere a aquellas ocasiones en las que los alumnos han intentado autocorregirse, extendiendo así su repertorio lingüístico, y han conseguido reparar el error al final, pero errando durante el proceso (véase el ejemplo (53) de la sección 4.3.1.3.2. *Autorreparaciones inducidas gramaticales*).

4.3.2.5. Error parcial

Se ha registrado un caso de este tipo de incorporación fallida (3,70%) en el cual el alumno ha reparado el error pero sólo en parte. Lo bajo de la cifra posiblemente indica una actitud perfeccionista por parte de los alumnos. Es decir, tienden a fijarse en todos los errores señalados por el profesor y repararlo adecuadamente si conocen la solución. En caso contrario, se equivocan de nuevo, pero apenas se autocorrigen parcialmente.

4.3.3. Reconocimiento verbal

Se ha registrado un único caso de *reconocimiento verbal* (1,91%), lo que nos sugiere que los alumnos aprovechan la retroalimentación correctiva del profesor y casi nunca la meramente reconocen verbalmente²⁹.

4.3.4. Autorreparación sin incorporación

De las 157 ocasiones en que el profesor les ha corregido, en muy pocas ocasiones los alumnos pasaron por alto tal corrección, tal y como refleja el 8,92% de *autorreparación sin incorporación*. Este fenómeno puede estar causado por el tipo de retroalimentación correctiva empleada por el profesor, ya que hemos observado que los *recast* (64%), las correcciones explícitas (14%) y los comentarios metalingüísticos (21%) son los únicos propensos a la no incorporación. Vale la pena comentar que en el estudio de Lyster y Ranta (1997) se señala este «problema» de los *recast*, y se indica cómo este tipo de retroalimentación no promueve la incorporación de la corrección.

4.3.5. No oportunidad de autorreparación

Parece, digámoslo así, preocupante que 21,02% de las veces, los alumnos no hayan tenido la oportunidad de autocorregirse. Sin embargo, esta falta de oportunidad es algo frecuente en cualquier aula de L2, un fenómeno que también encontraron Lyster y Ranta (1997), Long *et al* (1998) y Spada y Lightbown (2009). Siguiendo el patrón observado para la categoría anterior (la autorreparación sin incorporación) no suministro de oportunidad para autocorregirse suele aparecer seguido de un *recast* (45%).

4.4. Análisis de las autorreparaciones no inducidas

Al igual que ocurre con las autorreparaciones inducidas, las no inducidas nos informan acerca del alcance máximo de la interlengua de los informantes. Es por ello por lo que analizaremos con detenimiento este tipo de autorreparación. En este punto del análisis, vamos a dar respuesta a la tercera pregunta de investigación: *¿Con qué tipos de error se relacionan las autorreparaciones no inducidas?* En la tabla de abajo se verán tanto las autorreparaciones inducidas exitosas como las fallidas y ello nos permitirá examinar en

²⁹ Los alumnos también pueden reconocer una corrección del profesor de una manera no verbal, como un cabeceo. Sin embargo, estos gestos no se incluyen en el presente estudio.

qué aspecto formal de la lengua se detecta el error sin la intervención del profesor y cuáles son los que se autocorrijen satisfactoriamente.

Tipos de error	Reparación con éxito		Reparación fallida		Total	
	n	%	n	%	n	%
Fonético-fonológico	3	100,00%	0	0,00%	3	3,16%
Gramatical	67	90,54%	7	9,46%	74	77,89%
Léxico	5	83,33%	1	16,67%	6	6,32%
Global	12	100,00%	0	0,00%	12	12,63%
	87		8		95	100,00%

Tabla 4.4. Distribución de autorreparaciones no inducidas exitosas y fallidas

La tabla anterior nos permite observar la distribución general de estas autorreparaciones no inducidas que comentaremos en detalle y por niveles en las secciones siguientes.

4.4.1. Autorreparaciones no inducidas fonético-fonológicas

En la Tabla 4.4, puede verse que todos los intentos de autorreparación fonético-fonológica se han realizado con éxito. Esto indica que cuando el alumno se da cuenta de una pronunciación incorrecta, está seguro de la manera correcta de decir la palabra. Vale la pena comentar que sólo se han registrado autorreparaciones de los errores de confusión de vocales alveolares *i* y *e*, y de confusión de los sonidos *f* y θ (véase Tabla 4.4.1 en el Anexo 4B). El segundo, curiosamente, parece asociarse solamente con la autorreparación no inducida ya que en los errores corregidos por el profesor (véase Tabla 4.1.1. en el Anexo 4A). Estas pronunciaciones no nativas, según nuestro parecer, constituyen en realidad un *lapsus linguae* y no reflejan un desconocimiento de la forma objeto; ello se ilustra en el ejemplo incluido en (56):

- (56) *AMX: *no damos [=! riendo] mucha importansha [//] importancia a la puntualidad porque estamos acostumbrados de [*] <filipino time> [:=e tiempo filipino] [*]. [S2, L. 235-237]*

4.4.2. Autorreparaciones no inducidas gramaticales

Al respecto con las autorreparaciones gramaticales, se han registrado algunos intentos fallidos (9,46%), pero prevalecen los intentos exitosos (90,54%). Si examinamos detenidamente los distintos tipos de error gramatical (véase Tabla 4.4.2 en el Anexo 4B), veremos que de los posibles errores que considerábamos los alumnos detectan, en su producción, errores de concordancia de género y número (47,30%), concordancia

verbal (20,27%), uso de preposiciones (10,81%), sobreuso y/u omisión de pronombres y determinantes (6,76%) uso de indicativo por subjuntivo y estructura de la oración (ambos suponen un 4,05%), confusión imperfecto-indefinido (2,70%), confusión presente-imperfecto, subjuntivo por indicativo y sobreuso y/u omisión de artículos (1,35% cada uno). En otras palabras, detectan la mitad de los varios errores que cometen en total, lo que podemos interpretar como aspectos que dominan los alumnos en este campo.

Coherente con las cifras presentadas en la Tabla 4.4, todos los alumnos se autocorrigieron con éxito (más de un 70%) menos el informante CRL cuyos intentos totales suponen un 67% de fracaso. En este punto, vale la pena comentar que hemos detectado notables diferencias individuales, lo cual es digno de estudios posteriores.

Como ya se ha comentado, el error más autocorregido es el de concordancia de género y número para el que todos los intentos de reparación han resultado exitosos. Este dato de apariencia sorprendente, nos permite asumir que, aunque es el tipo de error más frecuente, es a su vez, el más «dominado» por algunos alumnos siempre predispuestos a actuar ante tal problema. Los resultados nos informan de que aunque vacilen a la hora de producir tal concordancia, saben cuando se equivocan y no dudan a la hora de autocorregirse en una proporción de 100% de los casos. En contraste con lo anterior, se ha registrado el uso de preposiciones como el segundo tipo de error más frecuente (véase Tabla 4.1.2. en el Anexo 4A), y sin embargo, es uno de los menos detectados sin la indicación previa del profesor.

Podríamos concluir, pues, que los tipos de errores aquí enumerados son los que los alumnos son capaces de detectar autónomamente, porque conocen la solución al problema y, por tanto, los están esperando.

4.4.3. Autorreparaciones no inducidas léxicas

En cuanto a las autorreparaciones léxicas, pueden observarse más fallos (16,67%), pero sin que superen el total de autorreparaciones realizadas con éxito (83,33%). Los errores reparados de manera autónoma son el uso inadecuado de lexemas del mismo campo semántico (42,86%), el uso inadecuado y omisión del conector, confusión *ser* y *estar*, la confusión *algún* y *algo*, y el cambio de idioma al inglés (a cada uno corresponde un 14,29%). Quizá este resultado era esperable, ya que las otras categorías de los errores

léxicos corresponden a la aplicación de estrategias que emplean los alumnos para superar carencias de vocabulario y, por tanto, su reparación es improbable, como ilustra el ejemplo (57):

- (57) *KRZ: <hay gente> [/] *hay gente que <son **materialis** xxx> [//] que es <**materialístico**> [*] [//] que es **materialista** ahora.*
*PFR: *materialista .*
*KRZ: *materialista [=! susurrando]. [S2, L. 1558-1563]*

Los resultados referentes a los errores léxicos registrados indican que la detección de los errores léxicos por parte de los alumno es, por así decirlo, directamente proporcional a la frecuencia de aparición de dichos errores. La única dificultad reflejada en las cifras es la detección de las confusiones entre *ser* y *estar* puesto que, a pesar de ser el tercer tipo de error léxico más frecuente, recibe muy poca autorreparación no inducida.

4.4.4. Autorreparaciones no inducidas globales

En esta categoría se han contabilizado todos los casos de reformulación parafrástica en las transcripciones (12,63% del total de autorreparaciones no inducidas), lo cual hemos interpretado como estrategia de evitación, ya que al reformular la frase, evita las estructuras menos dominadas, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

- (58) *AMX: *no (.) ah@fp como los filipinos um@fp enten [///] (.) sí, el pensamiento.*
*PFR: *no cambies el verbo.*
*PFR: *sé que estás hablando, en este contexto, de un ámbito real para ti.*
*PFR: *como los filipinos +...*
*AMX: *como los filipinos entienden los [//]ah@fp la religión. [S3, L. 503-408]*

Al igual que en las autorreparaciones fonético-fonológicas, todos los intentos de autorreparación global se han realizado con éxito. Esto puede deberse al hecho de que los propios alumnos reconocen sus carencias lingüísticas a la hora de hablar y, por tanto, se autocorrijen automáticamente para poder producir un enunciado más comprensible.

En el apartado siguiente, centraremos nuestra atención en las autorreparaciones inducidas y no inducidas, comparando y contrastando los errores que han podido reparar tanto con éxito como sin éxito. Analizaremos así con más detalle lo que estas autorreparaciones nos dicen acerca de la IL de nuestros informantes.

Capítulo 5

Discusión y conclusiones

En el capítulo anterior, hemos podido observar que el profesor presta atención a todos los tipos de error. Esto nos dice que para él, todos los aspectos formales de la lengua son de igual importancia. Esta percepción del profesor la comparten los alumnos, y esto se refleja en sus autorreparaciones no inducidas.

En el aula de L2 suele observarse el problema de asignación (Pinker, 1989) a la hora de interpretar la retroalimentación correctiva dada por el profesor, pero podríamos decir que en el aula observada en nuestro estudio, no se da este caso. Estos alumnos de ELE están aprendiendo la lengua en un contexto de no inmersión lingüística y saben que su única oportunidad de utilizarla es dentro del aula. De igual modo, perciben que para mejorar necesitan estar informados cuando producen enunciados agramaticales y reciben esta corrección sin complejos. Parece, incluso, que haya un acuerdo entre el profesor y sus alumnos: les corrige sin tener en cuenta si es el momento adecuado o si subirá con ello el filtro afectivo, y a los alumnos, en consecuencia, no les importa que los corrijan todo el rato. De hecho, ellos están pendientes de la corrección del profesor tanto como el profesor está pendiente de los errores de sus alumnos. Probablemente, esta aproximación al perfeccionamiento del español es un caso extremo de la focalización en la forma que, en este caso, funciona.

Obviamente, tanto el profesor como los alumnos demuestran su preferencia por la precisión, en detrimento de la fluidez en las «conversaciones» en clase, pero tal vez a este tipo de actividad se refería Muranoi (2007) cuando habla de *output practice* para conseguir la automatización de los procesos de formulación y articulación según el modelo de producción de Levelt (1989) (véase Fig. 1 en la página 18):

Levelt's model helps us hypothesize that output practice that gives learners ample opportunities for conceptualizing, formulating, and articulating in contexts where learners are encouraged to convey messages relying on their existing lexical, grammatical, and phonological knowledge, should activate cognitive processes crucial for interlanguage production such as hypothesis testing. It can be predicted, for instance, that the following output-based L2 activities affect these cognitive processes: ... interaction, communication tasks, planned tasks, repeated tasks, automatization tasks, simple and complex tasks. In particular, Levelt's model, which is heavily lexically driven, leads us to

recognize the importance of lexical items in promoting grammatical encoding in L2. (Muranoi, 2007:56)

Según Muranoi, la práctica conduce al dominio de estructuras concretas, y en el aula observada en este estudio, no es que no importe la fluidez, sino que se presta atención al discurso porque forma parte de la práctica.

En esta investigación, además, hemos encontrado resultados que coinciden con los de Fincher (2006) en lo referido a las autorreparaciones no inducidas—el error se detecta después de cometerse—algo que reflejan las cifras de autorreparación no inducida. Este tipo de reparación, considerada estrategia abierta de automonitorización en el estudio de Díaz y Bekiou (2006), ilustra el fenómeno que describen Noteboom (1980), Levelt (1983) y Bredart (1991) por el cual los hablantes de L2 se interrumpen para autocorregirse incluso cuando es innecesario (es decir, se autocorrigen una palabra correcta). A partir de sus datos, Fincher (2006) llega a la conclusión de que los errores gramaticales no son solamente el tipo de error más autocorregido sino el único que se autocorrigue innecesariamente. En nuestro estudio, sin embargo, aunque los datos apoyan la conclusión de que el gramatical es el tipo de error más autocorregido, sólo se han registrado dos casos del fenómeno de autorreparación innecesaria (categorizados debajo de autorreparación no inducida fallida) por parte de los alumnos. El siguiente es un ejemplo:

(1) *CRL: *eso depende de [//] por +/.* [S2, L. 290]

Vale la pena comentar que este fenómeno se ha observado también por parte del profesor, como ilustra el ejemplo (2):

(2) *AMX: *para mi los filipinos no den [*] [=! preguntando].*
*PFR: *ah@i !*
*AMX: *no dan .*
*PFR: *cómo no dan?*
*PFR: *y tú qué eres?*
*PFR: *japonesa?*
*AMX: *0 [=! riendo].*
*AMX: *ah@fp no (.) damos? [S2, L. 221-234]*

Sin embargo, y dado que ello escapa el propósito de nuestro trabajo, no hemos abundado en estos fenómenos de autorreparación innecesaria. Tal vez en una futura investigación, podríamos, utilizando estos mismos datos de producción y/o datos similares, centrarnos en ello, sobre todo en aquellos casos donde los alumnos se

autocorrigen incluso los enunciados correctos para examinar hasta qué punto están seguros de sí mismos y si podemos usar tal información para identificar cuáles son los elementos formales que están preparados para estar adquiridos (Mackey *et al*, 2000; Philp, 2003).

Díaz y Bekiou (2006) cuyo estudio hemos comentado brevemente antes, investigan tanto las estrategias de automonitorización cubierta (mediante las pausas articuladas) como abierta (mediante las reformulaciones y repeticiones) y llegan a la conclusión de que la estrategia preferida de los del nivel superior es la de repetición (cuyo empleo aumentó significativamente en este nivel) mientras que los del nivel intermedio prefieren las pausas articuladas. Nos parece curioso que nuestros informantes, cuyo nivel—avanzado—se encuentra entre los dos niveles anteriores, aunque siguen empleando más las pausas articuladas (58%)³⁰, también muestra un empleo bastante alto de las repeticiones (42%). Estas sugerentes cifras nos permiten conjeturar que este nivel es un punto de transición en términos de estrategias de automonitorización.

Por último, queremos 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). Entre ellos, 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. Igualmente, se autorrepararon autónomamente, sin mediación del profesor, los errores de concordancia nominal y se observaron una considerable precisión a la hora de corregir las inadecuaciones léxicas y la falta de concordancia entre el sujeto y el verbo. Los problemas frecuentes que no sólo no reciben tanta corrección por parte del profesor sino que, quizá por eso, siguen persistiendo la enfatización de la sílaba incorrecta, el uso de preposiciones y la construcción de frases incomprensibles. Esta información puede, sin duda, serle útil al docente.

³⁰ Se han registrado 271 casos de pausas articuladas y 194 de repeticiones.

En conclusión, a partir de los errores que los alumnos han podido repararse 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 errores, sobre todo aquellos referidos a aspectos muy concretos y recurrentes como hemos visto, es así, tanto en el nivel fonético-fonológico, como en el morfológico o el semántico. Cabe señalar que el éxito de aquellas 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 suelen provocar confusión, los léxicos y los globales, fueron corregidos en más oportunidades 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 a autocorregirse. Concluimos, pues, que la atención a la forma sí funciona, no sólo por lo que hemos visto, sino también porque conocemos el contexto de primera mano.

Bibliografía

- Alcantara, T. (1992). *Los Hispanismos en los medios de comunicación social filipinos: estudio lingüístico*. Tesis doctoral inédita, Madrid: Universidad de Complutense de Madrid.
- Bardovi-Harlig, K. (1987). Markedness and salience in second language acquisition. *Language Learning*, 37, 385–407.
- Bredart, S. (1991). Word interruption in self-repairing. *Journal of Psycholinguistic evidence from cut-offs*, 20, 123-137.
- Carroll, S. (1995). The irrelevance of verbal feedback to language learning. En L. Eubank, L. Selinker y M. Sharwood Smith (Eds.), *The Current State of Interlanguage*. (págs. 73-88). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Carroll, S. (1999). Putting “input” in its proper place. *Second Language Research*, 15, 337–388.
- Carroll, S. (2000). *Input and Evidence: The raw material of second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Carroll, S. y Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *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. *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. (1967). The significance of learners' errors. *International review of Applied Linguistics*, 4, 161-170.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL*, 9(2), 147-160.
- Corder, S. P. (1986). *Error Analysis and Interlanguage*. London: Oxford. University Press.

- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Cromwell Press Ltd.
- DeKeyser, R. (1993). The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *Modern Language Journal*, 77, 501–514.
- Dewaele, J.-M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *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*. (págs. 400-418). León: Universidad de León.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. (págs. 206-257). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (Ed.). (1999). Theoretical perspectives on interaction and language learning. En R. Ellis (Ed.), *Learning a second language through interaction*. (págs. 3-31). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ellis, R. (Ed.) (2000). *Form-Focussed Instruction and Second Language Learning. Special issue of Language Learning*. Oxford: Blackwell
- Fanselow, J. (1977). The treatment of error in oral work. *Foreign Language Annals*, 10, 583–593.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y Análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- 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>.

- Gass, S. (1988). Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, 198-217.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah , NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S. (Ed.) (2003). *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Gass, S. y Torres Álvarez, M. J. (2005). Attention When? An Investigation of the Ordering Effect of Input and Interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 1-31.
- Gonzalez, A. (1998). The Language Planning Situation in the Philippines. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 5&6, 487-525.
- Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 62, 387-398.
- Johnson, K. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasper, G. (1985). Repair in foreign language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 200-215.
- Kellerman, E. (2000). What fruit can tell us about lexicosemantic transfer: A non-structural dimension to learners' perceptions of linguistic relations. En C. Muñoz (Ed.) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. (págs. 21-37). Barcelona: Ariel.
- Kormos, J. (1999). Monitoring and self-repair in L2. *Language Learning*, 49(2), 303-42.
- Krashen, S. (1978). Second language acquisition. En W. Dingwall (Ed.), *A survey of linguistic science*. (págs. 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*. London: Longman.
- Leeman, J. (2007). Feedback in L2 learning: Responding to errors during practice. En R. De Keyser (Ed.), *Practice in a Second Language Perspectives from Applied*

- Linguistics and Cognitive Psychology*. (págs. 111-140). Nueva York: Cambridge University Press.
- Levelt, W. J. M. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 33, 41-103.
- 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.
- Lightbown, P. M. y Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- Lin, Y. H. (1995). *Un análisis empírico de la estabilización/fosilización: La incorporación y la auto-corrección en unos sujetos chinos*. Tesis doctoral inédita, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- 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. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg y C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. (págs. 39-52). Amsterdam: Benjamins.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of research on second language acquisition*. (págs. 413-468). Nueva York: Academic Press.
- Long, M. H. (Ed.) (2007). Recasts in SLA: The story so far. En Long, M. H., (Ed.), *Problems in SLA*. (págs. 75-116). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Long, M. H., Inagaki, S. y Ortega, L. (1998). The role of implicit feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *Modern Language Journal*, 82(3), 357-71.

- Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51–81.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399–432.
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake. *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.), *Practice in a Second Language Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. (págs. 141-160). Nueva York: Cambridge University Press.
- Mackey, A. (2006). Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 27(3), 405-430.
- Mackey, A., Gass, S. M. y McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback?. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 471-97.
- 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.), *Individual differences and instructed language learning*. (págs. 181-209). Philadelphia: John Benjamins.
- Mackey, A. y Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings?. *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.), *Practice in a Second Language Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. (págs. 51-84). Nueva York: Cambridge University Press.
- Noteboom, S. (1980). Speaking and unspeaking: detection and correction of phonological and lexical errors in spontaneous speech. En V. A. Fromkin (Ed.), *Speech errors as linguistic evidence*. The Hauge: Mouton.

- Oliver, R. (1995). Negative feedback in child NS-NNS conversation. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 459-81.
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report. En H. D. Brown, C. Yorio y R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77*. (págs. 194-203). Washington, D. C.: TESOL.
- Philp, J. (2003). Constraints on “Noticing the Gap” Nonnative Speakers' Noticing of Recasts in NS-NNS Interaction. *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. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes, and outcomes?. *Language Learning*, 44, 493-527.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N. y Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 63-90.
- Pienemann, M. (1999). *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pinker, S. (1989). *Learnability and Cognition: The acquisition of argument structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Quilis, A. (1992). *La lengua española en cuatro mundos*. Madrid: Mafre.
- Robinson, P. (1995). Attention, memory and the ‘noticing’ hypothesis. *Language Learning*, 45, 283-331.
- Robinson, P. (1996). *Consciousness, rules, and instructed second language*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Robinson, P. (2001). Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes, and learning conditions in second language acquisition. *Second Language Research*, 17, 368–392.
- Rosa, E. y O’Neill, M. D. (1999). Explicitness, intake, and the issue of awareness. Another piece to the puzzle. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 511–556.

- 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>
- Schacter, J. (1984). Universal input condition. En W. Rutherford (Ed.), *Language universals and second language acquisition*. (p. 167-183). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Selinker, L. (1972): Interlanguage. *IRAL*, 3, 209-231. Traducción al español de M. Marcos, en J. M. Licerias (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (págs. 79-97). Madrid: Visor. 1992.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spada, N. y Lightbown, P. (2009). Interaction research in Second/Foreign Language Classrooms. En A. Mackey y C. Polio (Eds.), *Multiple Perspectives on Interaction: Second language research in honor of Susan M. Gass*. (págs. 157-175). Nueva York: Routledge.
- Spanish subject to make comeback to RP schools. (2010 marzo 22). *GMA News Online*. Disponible en <http://www.gmanews.tv/story/186697/spanish-subject-to-make-a-comeback-in-rp-schools>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass y C. Maden (Eds.), *Input in second language acquisition*. (págs. 235-253). Cambridge, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. (págs. 64-81). Nueva York: Cambridge University Press.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-91.
- (1972): The laws of the First Philippine Republic. (The laws of Malolos 1898-1899) Manila: National Historical Institute.

- Tomlin, R. y Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 185-204.
- Van Hest, E. (1996). *Self-repair in L1 and L2 production*. Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- van Lier, L. (1994). Language awareness, contingency, and interaction. *AILA Review*, 11, 69–82.
- Van Patten, B. (1990). Attending to form and content in the input. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287–301.
- White, L. (1989). *Universal Grammar and second language acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- Zobl, H. (1979). Nominal and pronominal interrogation in the speech of adult francophone ESL learners: Some insights into the workings of transfer. *Société pour la Promotion de l'Enseignement de l'Anglais (Langue Seconde) au Québec*, 3, 69–93.

ANEXO 1:

Ejemplos de retroalimentación correctiva^a

1) Corrección explícita

- (1.a) *KRZ: *ay@i cuando[/] eh@fp normalmente cada el fin de semana .*
*PFR^b: *no, normalmente durante el fin de semana. [S2, L. 485-487]*

2) Recast

- (2.a) *PAO: *creo que son ambos los españoles y los filipinos porque pasó más de cien años para cambiar <eso> [/] eso.*
*PFR: *ya han pasado . [S2, L. 404-407]*
- (2.b) *SHA: *<Quezon City Day> [:=e Día de la Ciudad de Quezon] ?*
*PFR: *es (el) Día de Quezon pero eso es un jueves. [S2, L. 83-85]*

3) Petición de aclaración

- (3.a) *AMX: *<es ingreso menos gastos> [/] es ingreso menos gastos es economía y <para para> [/] para mí ah@fp tenemos que cambiar para ingreso menos economías y entonces, gastos.*
*PFR: *<j'ai compris rien de rien> [:=f no he entendido nada de nada].^c*
*PFR: *otra vez ? [S2, L. 1191-1197]*

4) Retroalimentación metalingüística

- (4.a) *SHA: *para mí, es mejor decir &l uh@fp lo que pienso porque uh@fp <me> [/] me gusta que la otra persona uh@fp sabe +...*
*PFR: *me gusta es un verbo de voluntad entonces emplea el subjuntivo. [S2, L. 715-717]*
- (4.b) *KRZ: *conductores, no ay actualmente no aprobado el examen .*
*PFR: *bueno, <actually> [:=e de hecho] es inglés .*
*PFR: *actualmente no es realmente . [S2, L. 801-806]*

^a Todos los ejemplos proceden del corpus que empleamos en el presente trabajo.

^b *PFR es el profesor.

^c El profesor (*PFR), que tiene costumbre de bromear con sus alumnos, cambia de código con esta alumna que tiene el francés como primera especialización.

5) Elicitación

(5.a) *KRZ: *um@fp para mí es necesario que los filipinos &apren um@fp aprenden que +/.*

*PFR: *fíjate, otra vez.*

*PFR: *es necesario que los filipinos apren +... [S1, L. 413-419]*

6) Repetición (del error del alumno)

(6.a) *AMX: *no, miembros de [/] de ir a la actuación .*

*PFR: *de ir a la actuación ? [S4, L. 455-456]*

ANEXO 2:

Ejemplos de incorporación con éxito^d

1) Repetición (de la corrección del profesor)

*KRZ: *eh@fp eh@fp en la realidad es muy difícil pero los [//] las fantasías um@fp um@fp &mues muestran uh@fp que todos tener un [//] <una una> [/] una vida buena sólo por las mágicas .*

*PFR: *la magia .*

*KRZ: *la magia . [S1, L. 198-203]*

2) Incorporación con producción

*CRL: *el otor [*] di que la fantasía +/-.*

*PFR: *dice que .*

*CRL: *dice que la fantasía <es un> [//] es una cosa muy útil en enseñanza . [S1, L. 78-80]*

3) Autorreparación inducida

*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 +...*

*AMX: *piensen, piensen, piensen . [S1, L. 357-360]*

4) Reparación externa

*CRL: *+, porque debo (.) printar .*

*CRL: *joke [:=e broma] !*

*PFR: *debo qué ?*

*KRZ: *printar (.) print [:=e imprimir].*

*AMX: *print [:=e imprimir].*

*PFR: *qué es printar ?*

*PAO: *imprimir . [S2, L. 297-304]*

^d Todos los ejemplos proceden del corpus que empleamos en el presente trabajo.

ANEXO 3A:

Listado de etiquetas adicionales en las transcripciones

Errores

- [1.1] Fonético-fonológico, corregido
- [1.2] Gramatical, corregido
- [1.3] Léxica, corregido
- [1.4] Global, corregido
- [1.1n] Fonético-fonológico, no corregido
- [1.2n] Gramatical, no corregido
- [1.3n] Léxica, no corregido
- [1.4n] Global, no corregido

Correcciones

- [2.1.1] Elicitación
- [2.1.2] Retroalimentación lingüística
- [2.1.3] Petición de aclaración
- [2.1.4] Repetición
- [2.2.1] *Recast*
- [2.2.2] Corrección explícita

Incorporaciones

- [3.1.1] Repetición
- [3.1.2] Repetición con producción
- [3.1.3.1] Autocorrección inducida, fonética-fonológica
- [3.1.3.2] Autocorrección inducida, gramatical
- [3.1.3.3] Autocorrección inducida, léxica
- [3.1.3.4] Autocorrección inducida, global
- [3.1.4] Corrección suministrada
- [3.2.1] Reconocimiento
- [3.2.2] Mismo error
- [3.2.3] Distinto error
- [3.2.4] Evitación
- [3.2.5] Vacilación
- [3.2.6] Reparación parcial
- [3.3] Sin incorporación
- [3.4] Sin oportunidad

Autorreparaciones no inducidas

- [4.1.1] Error de ordenación
- [4.1.2] Información no adecuada
- [4.1.3] Cambio de mensaje
- [4.2.1] Nivel de adecuación de la información
- [4.2.2] Coherencia de la terminología
- [4.2.3] Nivel de adecuación de la información y coherencia de la terminología
- [4.2.4] Reparación del lenguaje
- [4.2.5] Adecuación pragmática
- [4.3.1] Reparación del error, fonética-fonológica
- [4.3.2] Reparación del error, gramatical
- [4.3.3] Reparación del error, léxica
- [4.3.1n] Reparación del error, fonética-fonológica, sin éxito
- [4.3.2n] Reparación del error, gramatical, sin éxito
- [4.3.3n] Reparación del error, léxica, sin éxito
- [4.4] Reparación parafrástica

ANEXO 3B:

Listado de códigos de los subtipos de error

Errores fonético-fonológicos

- 1a énfasis incorrecto
- 1b monoptongación *au – o*
- 1c confusión de vocales velares *o* y *u*
- 1d confusión de vocales alveolares *i* y *e*
- 1e confusión de los sonidos *f* y θ
- 1f confusión de los sonidos *s* y *f*
- 1h confusión de los sonidos *s* y θ
- 1i adición de sonido
- 1j fricativización de la *v*
- 1k pronunciación de la *h*
- 1l omisión de sonido

Errores gramaticales^e

- 2a concordancia verbal*
- 2b confusión imperfecto-indefinido
- 2c confusión presente-indefinido
- 2d confusión presente-imperfecto
- 2e uso de condicional por imperfecto de subjuntivo
- 2f uso de subjuntivo por indicativo
- 2g uso de indicativo por subjuntivo
- 2h uso del participio pasado por gerundio
- 2i uso del gerundio
- 2j uso del impersonal**
- 2k uso del infinitivo
- 2l uso y/u omisión de pronombres y determinantes
- 2m uso de preposiciones
- 2n concordancia en género y número
- 2o omisión y/o sobreuso de artículos*
- 2p uso y/u omisión del nexo subordinante *que*
- 2q estructura de la oración
- 2r omisión del doble negativo (*no-tampoco, no-nada, no-nadie*)**
- 2s uso del posesivo**
- 2t sobreuso y/u omisión del pasivo**
- 2u uso de subjuntivo pasado por imperfecto**
- 2v uso de condicional por presente**

^e La categorización es una adaptación de la de Morta (2005) de los errores de alumnos filipinos universitarios del mismo nivel. Las categorías modificadas están marcadas por un asterisco (*) y las adicionales están marcadas por dos (**).

Errores léxicos^f

- 3a uso inadecuado y omisión del conector
- 3b uso inadecuado de lexemas del mismo campo semántico
- 3c confusión *ser* y *estar*
- 3d confusión *tener* y *haber***
- 3e confusión *algún* y *algo* *
- 3f cambio de idioma en tagalo*
- 3g cambio de idioma en inglés*
- 3h uso de falsos amigos en tagalo*
- 3i uso de falsos amigos en inglés*
- 3j invención léxica basada en el tagalo**
- 3k invención léxica basada en el inglés**
- 3l confusión interlingüística**
- 3m traducción literal del tagalo*
- 3n traducción literal del inglés*

Errores globales

- 4a mensaje poco opaco causado por un problema lingüístico
- 4b mensaje poco opaco causado por un problema pragmático

^f La categorización es una adaptación de la de Morta (2005) de los errores de alumnos filipinos universitarios del mismo nivel. Las categorías modificadas están marcadas por un asterisco (*) y las adicionales están marcadas por dos (**).

ANEXO 4A:

Distribución de errores corregidos y no corregidos por el profesor

Errores fonético-fonológicos		Total		Corregidos		No corregidos	
Código	Descripción	n	%	n	%	n	%
1a	énfasis incorrecto	9	42,86%	3	33,33%	6	66,67%
1b	monoptongación <i>au – o</i>	1	4,76%	0	0,00%	1	100,00%
1c	confusión de vocales velares <i>o</i> y <i>u</i>	1	4,76%	1	100,00%	0	0,00%
1d	confusión de vocales alveolares <i>i</i> y <i>e</i>	1	4,76%	0	0,00%	1	100,00%
1e	confusión de los sonidos <i>f</i> y θ	0	0,00%				
1f	confusión de los sonidos <i>s</i> y <i>j</i>	1	4,76%	0	0,00%	1	100,00%
1h	confusión de los sonidos <i>s</i> y θ	1	4,76%	1	100,00%	0	0,00%
1i	adición de sonido	5	23,81%	2	40,00%	3	60,00%
1j	fricativización de la <i>v</i>	1	4,76%	0	0,00%	1	100,00%
1k	pronunciación de la <i>h</i>	1	4,76%	1	100,00%	0	0,00%
1l	omisión de sonido	0	0,00%				
TOTAL		21	100,00%	8	38,10%	13	61,90%

Tabla 4.1.1. Distribución de los errores fonético-fonológicos

Errores gramaticales		Total		Corregidos		No corregidos	
Código	Descripción	n	%	n	%	n	%
2a	concordancia verbal	18	10,91%	10	55,56%	8	44,44%
2b	confusión imperfecto-indefinido	0	0,00%				
2c	confusión presente-indefinido	2	1,21%	2	100,00%	0	0,00%
2d	confusión presente-imperfecto	3	1,82%	1	33,33%	2	66,67%
2e	uso de condicional por imperfecto de subjuntivo	3	1,82%	3	100,00%	0	0,00%
2f	uso de subjuntivo por indicativo	11	6,67%	9	81,82%	2	18,18%
2g	uso de indicativo por subjuntivo	9	5,45%	7	77,78%	2	22,22%
2h	uso del participio pasado por gerundio	0	0,00%			0	
2i	uso del gerundio	2	1,21%	1	50,00%	1	50,00%
2j	uso del impersonal	1	0,61%	1	100,00%	0	0,00%
2k	uso del infinitivo	3	1,82%	3	100,00%	0	0,00%
2l	uso y/u omisión de pronombres y determinantes	11	6,67%	7	63,64%	4	36,36%
2m	uso de preposiciones	33	20,00%	14	42,42%	19	57,58%
2n	concordancia en género y número	39	23,64%	20	51,28%	19	48,72%
2o	sobreuso y/u omisión de artículos	7	4,24%	4	57,14%	3	42,86%
2p	uso y/u omisión del nexo subordinante <i>que</i>	4	2,42%	3	75,00%	1	25,00%
2q	estructura de la oración	12	7,27%	10	83,33%	2	16,67%
2r	omisión del doble negativo	3	1,82%	0	0,00%	3	100,00%
2s	uso del posesivo	1	0,61%	1	100,00%	0	0,00%
2t	sobreuso y/u omisión del pasivo	1	0,61%	1	100,00%	0	0,00%
2u	uso de subjuntivo pasado por imperfecto	1	0,61%	1	100,00%	0	0,00%
2v	uso de condicional por presente	1	0,61%	0	0,00%	1	100,00%
TOTAL		165	100,00%	98	59,39%	67	40,61%

Tabla 4.1.2. Distribución de los errores gramaticales

Errores léxicos		Total		Corregidos		No corregidos	
Código	Descripción	n	%	n	%	n	%
3a	uso inadecuado y omisión del conector	2	3,33%	2	100,00%	0	0,00%
3b	uso inadecuado de lexemas del mismo campo semántico	15	25,00%	10	66,67%	5	33,33%
3c	confusión <i>ser</i> y <i>estar</i>	8	13,33%	7	87,50%	1	12,50%
3d	confusión <i>tener</i> y <i>haber</i>	3	5,00%	2	66,67%	1	33,33%
3e	confusión <i>algún</i> y <i>algo</i>	1	1,67%	1	100,00%	0	0,00%
3f	cambio de idioma tagalo	2	3,33%	2	100,00%	0	0,00%
3g	cambio de idioma inglés	6	10,00%	4	66,67%	2	33,33%
3h	uso de falsos amigos en tagalo	1	1,67%	1	100,00%	0	0,00%
3i	uso de falsos amigos en inglés	1	1,67%	1	100,00%	0	0,00%
3j	invención léxica basada en el tagalo	0	0,00%				
3k	invención léxica basada en el inglés	14	23,33%	11	78,57%	3	21,43%
3l	confusión interlingüística	5	8,33%	5	100,00%	0	0,00%
3m	traducción literal del tagalo	1	1,67%	0	0,00%	1	100,00%
3n	traducción literal del inglés	1	1,67%	0	0,00%	1	100,00%
TOTAL		60	100,00%	46	76,67%	14	23,33%

Tabla 4.1.3. Distribución de los errores léxicos

Errores globales		Total		Corregidos		No corregidos	
Código	Descripción	n	%	n	%	n	%
4a	mensaje poco opaco (problema lingüístico)	6	100,00%	4	66,67%	2	33,33%
4b	mensaje poco opaco (problema pragmático)	0	0,00%				
TOTAL		6	100,00%	4	66,67%	2	33,33%

Tabla 4.1.4. Distribución de los errores globales

ANEXO 4B:

Distribución de autorreparaciones no inducidas

Autorreparaciones fonética-fonológicas		Total		Con éxito		Fallidas	
Código	Descripción	n	%	n	%	n	%
1a	énfasis incorrecto	0	0,00%	0		0	
1b	monoptongación <i>au - o</i>	0	0,00%	0		0	
1c	confusión de vocales velares <i>o</i> y <i>u</i>	0	0,00%	0		0	
1d	confusión de vocales alveolares <i>i</i> y <i>e</i>	1	33,33%	1	100,00%	0	0,00%
1e	confusión de los sonidos <i>ʃ</i> y <i>θ</i>	2	66,67%	2	100,00%	0	0,00%
1f	confusión de los sonidos <i>s</i> y <i>ʃ</i>	0	0,00%	0		0	
1h	confusión de los sonidos <i>s</i> y <i>θ</i>	0	0,00%	0		0	
1i	adición de sonido	0	0,00%	0		0	
1j	fricativización de la <i>v</i>	0	0,00%	0		0	
1k	pronunciación de la <i>h</i>	0	0,00%	0		0	
1l	omisión de sonido	0	0,00%	0		0	
TOTAL		3	100,00%	3	100,00%	0	0,00%

Tabla 4.4.1. Distribución de autorreparaciones no inducidas fonética-fonológicas

Autorreparaciones gramaticales		Total		Con éxito		Fallidas	
Código	Descripción	n	%	n	%	n	%
2a	concordancia verbal	15	20,27%	11	73,33%	4	26,67%
2b	confusión imperfecto-indefinido	2	2,70%	2	100,00%	0	0,00%
2c	confusión presente-indefinido	0	0,00%				
2d	confusión presente-imperfecto	1	1,35%	1	100,00%	0	0,00%
2e	uso de condicional por imperfecto de subjuntivo	0	0,00%				
2f	uso de subjuntivo por indicativo	1	1,35%	1	100,00%	0	0,00%
2g	uso de indicativo por subjuntivo	3	4,05%	3	100,00%	0	0,00%
2h	uso del participio pasado por gerundio	0	0,00%				
2i	uso del gerundio	0	0,00%				
2j	uso del impersonal	0	0,00%				
2k	uso del infinitivo	0	0,00%				
2l	uso y/u omisión de pronombres y determinantes	5	6,76%	4	80,00%	1	20,00%
2m	uso de preposiciones	8	10,81%	6	75,00%	2	25,00%
2n	concordancia en género y número	35	47,30%	35	100,00%	0	0,00%
2º	sobreuso y/u omisión de artículos	1	1,35%	1	100,00%	0	0,00%
2p	uso y/u omisión del nexos subordinante <i>que</i>	0	0,00%				
2q	estructura de la oración	3	4,05%	3	100,00%	0	0,00%
2r	omisión del doble negativo	0	0,00%				
2s	uso del posesivo	0	0,00%				
2t	sobreuso y/u omisión del pasivo	0	0,00%				
2u	uso de subjuntivo pasado por imperfecto	0	0,00%				
2v	uso de condicional por presente	0	0,00%				
TOTAL		74	100,00%	67	90,54%	7	9,46%

Tabla 4.4.2. Distribución de autorreparaciones no inducidas gramaticales

Autorreparaciones léxicas		Total		Con éxito		Fallidas	
Código	Descripción	n	%	n	%	n	%
3a	uso inadecuado y omisión del conector	1	14,29%	1	100,00%	0	0,00%
3b	uso inadecuado de lexemas del mismo campo semántico	3	42,86%	2	66,67%	1	33,33%
3c	confusión <i>ser</i> y <i>estar</i>	1	14,29%	1	100,00%	0	0,00%
3d	confusión <i>tener</i> y <i>haber</i>	0	0,00%				
3e	confusión <i>algún</i> - <i>algo</i>	1	14,29%	1	100,00%	0	0,00%
3f	cambio de idioma en tagalo	0	0,00%				
3g	cambio de idioma en inglés	1	14,29%	1	100,00%	0	0,00%
3h	uso de falsos amigos tagalo	0	0,00%				
3i	uso de falsos amigos inglés	0	0,00%				
3j	invención léxica basada en el tagalo	0	0,00%				
3k	invención léxica basada en el inglés	0	0,00%				
3l	confusión interlingüística	0	0,00%				
3m	traducción literal del tagalo	0	0,00%				
3n	traducción literal del inglés	0	0,00%				
TOTAL		7	100,00%	6	85,71%	1	14,29%

Tabla 4.4.3. Distribución de autorreparaciones no inducidas léxicas

Errores globales		Total		Con éxito		Fallidas	
Código	Descripción	n	%	n	%	n	%
4a	mensaje no opaco (problema lingüístico)	12	100,00%	12	100,00%	0	0,00%
4b	mensaje no opaco (problema pragmático)	0	0,00%				
TOTAL		12	100,00%	12	100,00%	0	0,00%

Tabla 4.4.4. Distribución de autorreparaciones no inducidas globales

Índice de tablas

(1) Tabla 1.1.2. Categorizaciones de retroalimentación correctiva.....	8
(2) Tabla 1.2.1. Categorizaciones de incorporación.....	13
(3) Tabla 1.2.2. Categorizaciones de autorreparación no inducida.....	19
(4) Tabla 3.3. Perfil lingüístico de los informantes.....	25
(5) Tabla 4.1. Distribución de errores.....	29
(6) Tabla 4.2.a. Distribución de errores corregidos y no corregidos por el profesor	34
(7) Tabla 4.2.b. Modos de retroalimentación correctiva empleados por el profesor	35
(8) Tabla 4.3. Distribución de los tipos de incorporación.....	40
(9) Tabla 4.3.1.3. Distribución de autorreparaciones inducidas exitosas y fallidas	42
(10) Tabla 4.4. Distribución de autorreparaciones no inducidas exitosas y fallidas	48