



Revista Signos

ISSN: 0035-0451

revista.signos@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Ferreira, Anita

Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera

Revista Signos, vol. 39, núm. 62, 2006, pp. 379-406

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Valparaíso, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013770003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Estrategias efectivas de *feedback* positivo y correctivo en el español como lengua extranjera¹

Anita Ferreira
Universidad de Concepción
Chile

Resumen: En este artículo se presenta un enfoque para usar datos empíricos sobre interacciones estudiantes-profesor con el objeto de informar el diseño de estrategias de *feedback* en la enseñanza del español como lengua extranjera. Específicamente, nuestro estudio involucra dos tipos de estrategias de *feedback* positivo: repetición (el profesor repite la respuesta correcta del estudiante) y parafraseo (el profesor muestra una nueva estructura que reformula la respuesta correcta del estudiante). Para *feedback* correctivo, consideramos dos grupos de estrategia: Grupo 1 que considera la repetición del error con entonación ascendente, reformulación de la respuesta del estudiante incluyendo la forma esperada (*recast*), proveer la respuesta correcta y la corrección explícita, y Grupo 2 que involucra claves metalingüísticas o información útil acerca del error (sin repetir el error), requerimiento de aclaración y elicitación de la respuesta del estudiante (sin proveer la respuesta). Los resultados del estudio empírico sugieren que: (1) en el caso del *feedback* positivo, la repetición junto con la aceptación de la respuesta son las estrategias del *feedback* positivo más frecuentes. (2) En el caso del *feedback* correctivo, las estrategias del Grupo 2 demostraron ser más efectivas para tratar los errores gramaticales y de vocabulario, las del Grupo 1 son más efectivas para tratar los errores de pronunciación. Sugerimos que los profesores de español como lengua extranjera deberían implementar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera estrategias de *feedback* que traten de elicitación las respuestas de los estudiantes en el caso de los errores gramaticales y de vocabulario. En cuanto a los errores de pronunciación se sugiere proveer las formas esperadas.

Palabras Clave: *Feedback* correctivo, español como lengua extranjera, tratamiento de errores, estrategias de *feedback* en lenguas extranjeras.

Recibido:
13-I-2006
Aceptado:
17-VII-2006

Correspondencia: Anita Ferreira (aferreir@udec.cl). Tel.: (56-41) 204313. Fax: 256196. Departamento de Español, Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Concepción. Casilla 160-C, correo 3. Concepción, Chile.

Effective positive and corrective feedback strategies in Spanish as a Foreign Language

Abstract: In this paper, we present an approach for using empirical data on student-teacher interactions to inform the design of feedback strategies in the Teaching of Spanish as a Foreign Language. Specifically, our study involves two types of positive feedback: Repetition (the teacher repeats the student's correct answer) and rephrasing (the teacher exhibits a new structure which rephrases the correct answer given by the student). For corrective feedback, we consider two groups of strategies: (1) Group 1 which covers repetition of the error with a rising intonation, recast (reformulation of student answer including the target form), giving the correct answer and explicit correction. (2) Group 2 which covers meta-linguistic cues or useful information about the error (without repeating the error), clarification requests and elicitation of the student's answer (without giving the answer). The results of our empirical study suggest that: (1) In the positive feedback case, Repetition is, along with the acceptance of response, the most frequent strategy for providing positive feedback. (2) In the case of corrective feedback, the strategies in Group 2 are more effective to deal with grammatical and vocabulary errors, however, the strategies in Group 1 are more effective to deal with pronunciation errors. Consequently we suggest that teachers of Spanish as a foreign language should implement feedback which prompts students answers whenever there are grammar and vocabulary errors, and provide the correct target-form whenever there are pronunciation errors.

Key Words: Corrective feedback, Spanish as foreign language, treatment of errors, feedback strategies in foreign languages.

INTRODUCCIÓN

Existen interesantes estudios que abordan el tratamiento del error en segunda lengua (L2) (Hendrickson, 1978; Chaudron, 1987; Chaudron, 1988; Allwright, 1991; DeKeyser, 1978). Mucha de la literatura especializada se ha referido a problemáticas que tienen que ver con cómo y cuándo se debería corregir los errores y quién debería hacerlo (Ellis, 1997). Además de la instrucción general, se considera que el rol primario de los profesores de lengua es proveer a los estudiantes tanto de *feedback* positivo como de *feedback* correctivo para tratar los errores presentes en sus producciones lingüísticas.

Los errores y el *feedback* correctivo son parte natural del aprendizaje de la lengua. Los errores pueden definirse como desviaciones de las normas de la lengua meta (Ellis, 1997). Los errores revelan patrones de desarrollo de los sistemas de interlengua de los estudiantes que aprenden una segunda lengua, señalando donde ellos sobregeneralizan una regla o donde transfieren de manera inapropiada una regla de la lengua materna a la segunda lengua (Lightbown & Spada, 1990; 1999). El *feedback* correctivo se refiere a una indicación para el estudiante de que alguna estructura en la lengua meta está incorrecta. De acuerdo con Ellis (1997), el tratamiento del error es un proceso complejo. Esto se puede apreciar en los modelos propuestos para el tratamiento del error (Long, 1977; Day, 1984; Chaudron, 1977; Lyster & Ranta, 1997) y

también en las diferentes taxonomías de estrategias de *feedback* analizados en la literatura de adquisición de segundas lenguas (Allwright, 1975; Chaudron, 1977; Seedhouse, 1995; Seedhouse, 1997; Lyster & Ranta, 1997).

En términos cognitivos, la función del *feedback* correctivo es proporcionar información importante que los estudiantes pueden utilizar de manera activa en la modificación de los errores de sus enunciados. La información disponible en las estrategias de *feedback* permite a los estudiantes confirmar o no, y posiblemente modificar las reglas hipotéticas y las reglas transitorias de sus propias gramáticas. Sin embargo, estos efectos dependen de la velocidad de aprendizaje en las etapas de desarrollo y de la habilidad del estudiante para captar la información disponible en las estrategias de *feedback*. Las correcciones generadas por el estudiante son importantes en el aprendizaje, ya que proporcionan a los estudiantes las oportunidades para automatizar la recuperación del conocimiento de la lengua meta. Cuando la corrección es auto-generada (*self-repair*), los estudiantes buscan en sus propios recursos, esto es, activamente confrontan sus errores de manera que puedan llegar a revisar las hipótesis sobre la lengua meta (Chaudron, 1988).

En cuanto a la efectividad del *feedback* correctivo, se han señalado una serie de factores que interceden, entre los que se cuentan: (1) los rasgos particulares de la lengua que se corrige, (2) las condiciones para proporcionar las correcciones del profesor, (3) lo apropiado a la etapa de desarrollo del estudiante para beneficiarse de la corrección (tiempo del proceso) y (4) la habilidad de los estudiantes para darse cuenta de la brecha que hay entre lo que quieren decir y lo que pueden decir, lo que los lleva a diferenciar entre lo que no saben y lo que saben parcialmente (la función de reconocimiento) (Schmidt & Frota, 1986; Swain, 1985). Cuando el *feedback* correctivo ocurre en respuesta a errores que surgen de manera natural en las clases de lenguas extranjeras, se convierte en estrategias de enseñanza interesantes para los propósitos de Adquisición de Segunda Lengua (ASL).

La investigación en ASL revela que los profesores disponen de una amplia variedad de estrategias para el tratamiento de los errores de los estudiantes (Allwright, 1975; Chaudron, 1977; Seedhouse, 1997; Lyster & Ranta, 1997). Sin embargo, solo recientemente, se han llevado a cabo estudios relacionados con el tipo, frecuencia y efectividad de las diferentes estrategias de *feedback* (Lyster, 1994; Lyster & Ranta, 1997; Seedhouse, 1997; Doughty & Varela, 1998; Lyster, 1998; Doughty, Izumi, Maciukaite & Zapata, 1999; Doughty, 2001). En general, los resultados de estas investigaciones han mostrado que (1) los méritos relativos de los diferentes tipos de *feedback* son todavía una materia no completamente resuelta, y 2) la efectividad relativa de las estrategias de *feedback* depende de múltiples variables, que incluyen aspectos particulares de la lengua que se corrige, las condiciones relacionadas a la entrega de la corrección por parte del profesor y las características de los estudiantes (por ejemplo, explicaciones gramaticales

sofisticadas no son apropiadas para estudiantes de nivel principiante). En consecuencia, aún no se tiene el conocimiento claro y detallado necesario para determinar qué estrategia sería la más apropiada y efectiva en un contexto educativo particular. Es, por lo tanto, crucial y relevante investigar más detalles de cómo los estudiantes responden a los diferentes tipos de estrategias de *feedback* correctivo, y cuáles estrategias dan como resultado un cambio en el aprendizaje del estudiante, ya sea permanente o temporal. Por este motivo, hemos explorado evidencia empírica sobre el tipo, frecuencia y efectividad de las estrategias de *feedback* utilizadas por los profesores de español como lengua extranjera en tres contextos de aprendizaje distintos: un estudio observacional de interacciones en clases tradicionales, un estudio de caso de interacciones en clases tutoriales, y un estudio experimental en el que los estudiantes interactúan con una aplicación computacional tutorial accesada en línea a través de la red internet (Ferreira, 2003; 2006). Los resultados de estos tres estudios empíricos fueron similares en relación con los tipos, frecuencia, y efectividad de las distintas estrategias de *feedback* correctivo que se investigaron.

En el presente artículo, presentamos el estudio observacional de las estrategias de *feedback*. Proponemos como objetivo general sugerir un conjunto de tendencias que sirvan de orientación en la incorporación de estrategias de enseñanza efectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Para ello, delimitamos como objetivos específicos (1) revisar la literatura especializada en ASL con el objeto de informar sobre los resultados de investigaciones relacionadas con la frecuencia y la efectividad de las distintas estrategias de *feedback* correctivo, y (2) analizar las estrategias de *feedback* observadas en las interacciones dialógicas entre el profesor y los estudiantes en clases de español como lengua extranjera con el objeto de precisar la frecuencia y efectividad de dichas estrategias.

El artículo está organizado en las siguientes secciones: en la sección 1, nos referimos a las principales investigaciones empíricas que se han llevado a cabo en materia de frecuencia y efectividad de estrategias de *feedback* correctivo. En la sección 2, describimos la metodología de investigación, precisamos las estrategias en estudio, el esquema de anotación que utilizamos para clasificar las interacciones estudiantes-profesor, y el procesamiento de los datos. Los resultados encontrados en relación con la frecuencia y efectividad de las estrategias en estudio son presentados en la sección 3. Las tendencias generales de nuestra investigación se explicitan en la sección 4. Finalmente, la sección de conclusiones y futuras investigaciones, cierra esta investigación.

1. Estudios empíricos sobre el *feedback* correctivo

En relación con el primer objetivo de la investigación, se revisó la literatura especializada en Adquisición de Segunda Lengua (ASL) sobre los distintos tipos de *feedback* correctivo. Se pudo observar que una de las estrategias que más ha sido investigada, dada su complejidad estructural y funcional, es la reformulación de la respuesta del estudiante o 'recast' (Long, Ingaki & Ortega, 1997; Lyster & Ranta, 1997; Lyster, 1998; Doughty & Varela, 1998).

Sobre la base de un estudio experimental, Long et al. (1997) obtuvieron evidencia empírica de la habilidad de los adultos para aprender a partir de un *feedback* correctivo implícito (*recast*). Long et al. (1997) examinaron la efectividad relativa de dos tipos de *feedback*: modelos de respuesta y reformulación de la respuesta (*recast*) en clases de japonés y español como L2. Ellos definen la estrategia *recast* como una respuesta del profesor que, aunque comunicativamente orientada y enfocada en el significado más que en la forma, reformula incidentalmente todo o parte de la expresión del estudiante, proporcionando información morfosintáctica relevante. Los resultados de dicho estudio sugieren que la reformulación de la respuesta puede ser más efectiva que presentar un modelo de respuesta al estudiante para lograr un mejoramiento en el aprendizaje a corto plazo de estructuras de L2 previamente desconocidas.

La efectividad de la estrategia de reformulación (*recast*) también ha sido examinada por Lyster (1997; 1998), quien estudió las reformulaciones como evidencia negativa (i.e. información de lo que es inaceptable en la lengua dada) por parte de estudiantes jóvenes de francés como L2. Sus resultados mostraron que el *feedback* correctivo que se da exclusivamente como reformulación conversacional pasa desapercibida. Los estudiantes no la reconocían como una corrección del profesor, ya que asumen que el profesor está apuntando más a aspectos de contenido que formales de la lengua.

Por su parte, Doughty y Varela (1998) operacionalizan el enfoque de enseñanza "focalización hacia la forma" (*focus on form*) como la estrategia "reformulación correctiva" (*corrective recasting*). Ellas definen dicha estrategia en término de dos componentes claves: una repetición para que el estudiante preste atención al error, seguida por una reformulación (*recast*) que contiene la forma esperada (*target-form*). Los resultados de su investigación están basados en evidencias empíricas proporcionadas por los estudios en adquisición de L1 y los estudios de clases L2. Los estudios de adquisición de L1 (Demetras, Post & Snow, 1986; Bohannon & Stanowicz, 1988; Farrar, 1990) informan que no solamente los adultos proporcionan evidencia negativa a los niños, sino que estos últimos se percatan de la situación y hacen uso de esta información en el proceso de adquisición. Los estudios sobre las clases de L2 (Oliver, 1995; Doughty & Williams, 1998) muestran que los comportamientos de reformulación aparecen de manera natural y frecuentemente en clases de segunda lengua y que la reformulación

correctiva era más efectiva que dejar a los estudiantes que utilicen sus propios recursos para lograr la tarea.

Otros dos estudios de Lyster (1997; 1998) proporcionan evidencia empírica importante acerca de la efectividad de diferentes estrategias de *feedback* correctivo en la enseñanza del francés como L2. En el primero, Lyster y Ranta (1997) investigaron cómo los estudiantes reaccionan a las diferentes estrategias de *feedback* estudiando lo que llaman “instancias de *uptake*” o “*uptake* del estudiante”; en otras palabras, la respuesta inmediata del estudiante al *feedback* correctivo dada por el profesor en referencia al enunciado del estudiante. Se compararon seis estrategias de *feedback*, analizando lo que sucedía en el turno inmediatamente siguiente a la aparición del *feedback* (corrección explícita, reformulación (*recast*), solicitud de clarificación, *feedback* metalingüístico, elicitación y repetición. Los resultados mostraron que la reformulación o *recast* (la forma más frecuentemente utilizada de *feedback*) tenía el promedio más bajo de respuesta inmediata con casi la mitad de las reformulaciones corregidas por los estudiantes. Las solicitudes de clarificación, *feedback* metalingüístico y elicitación son similares en cuanto a extraer el conocimiento del estudiante. Aun cuando el *feedback* metalingüístico es mejor para solicitar reparación que clarificación o repetición, la estrategia más exitosa para extraer conocimiento fue la elicitación. El uso de ella siempre requería que los estudiantes intentaran generar ellos mismos la forma correcta.

Con el objeto de obtener un mejor conocimiento de las relaciones entre tipos de error, tipos de *feedback* y la reparación inmediata por parte del estudiante (*repair*), Lyster (1998) llevó a cabo otro estudio (también sobre la enseñanza del francés como L2), en el que las estrategias de elicitación, *feedback* metalingüístico, clarificación y repetición de errores fueron reagrupadas en una categoría única denominada “Negociación de la forma”. De acuerdo con Lyster (1998) este término captura de manera más precisa los modos en que los profesores se centran más en la forma durante la interacción significativa que el término “Negociación del significado” (Lyster, 1994; Lyster & Ranta, 1997). La Negociación de la forma proporciona a los estudiantes las oportunidades precisas para hacer importantes enlaces de forma y función en la lengua meta, sin interrumpir el flujo de la comunicación (Lyster, 1998). Los resultados de esta investigación muestran que los errores léxicos favorecieron “la negociación de la forma” en comparación con la reformulación (*recast*); los errores gramaticales y fonológicos llevaron a la reformulación, pero con diferentes efectos en la reparación de los distintos tipos de errores por parte del estudiante: se probó que la negociación de la forma era más efectiva al llevar a una reparación inmediata en los casos léxicos y gramaticales, mientras que en el caso de los errores fonológicos, la reformulación es más efectiva que la negociación de la forma.

En resumen, todas estas investigaciones empíricas revelan que los grados de efectividad de los diferentes tipos de *feedback* todavía son una materia que necesita continuar investigándose. No

está claro qué tan a menudo los profesores utilizan estas estrategias para los diferentes tipos de errores, ni qué estrategia es probable que sea la más apropiada y efectiva para ellos. De la literatura revisada, se pueden observar ciertas contradicciones en la efectividad de la estrategia de reformulación (*recast*), por ejemplo, entre los estudios de Lyster y de Doughty. Para Lyster la reformulación (*recast*) es la estrategia más usada por los profesores de su muestra, pero la menos efectiva. En cambio, para Doughty es una estrategia efectiva y lo fundamenta con estudios tanto en L1 como de L2. En consecuencia, es crucial llevar a cabo nuevas investigaciones de modo que se recolecte mayor evidencia empírica acerca de la efectividad de las estrategias de *feedback* en el contexto de enseñanza de otras lenguas extranjeras como el español.

2. Metodología de la investigación

En relación con nuestro segundo objetivo específico, “analizar las estrategias de *feedback* observadas en las interacciones dialógicas entre el profesor y los estudiantes en clases de español como lengua extranjera con el objeto de precisar la frecuencia y efectividad de dichas estrategias”, se delimitaron las siguientes preguntas de investigación que orientaron el análisis de los datos de nuestro corpus:

1. ¿Cuáles son las estrategias de ***feedback* positivo** que los profesores de español como lengua extranjera usan más frecuentemente?
2. ¿Cuáles son las estrategias de ***feedback* correctivo** más frecuentemente utilizadas por los profesores de español como lengua extranjera y cómo ellas se relacionan con los errores del estudiante?
3. ¿Cuáles son las estrategias de ***feedback* correctivo** más efectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera?

Para este fin, recolectamos un corpus de 19 clases de español como lengua extranjera, proporcionadas por siete profesores de español como lengua extranjera (aproximadamente de 12 horas). Diez de las clases eran provenientes de Jamaica, dos de Australia y seis de Escocia. Cuatro profesores eran jamaicanos, su lengua nativa era el inglés y enseñaban en las escuelas secundarias. Tres profesores eran españoles, dos enseñaban en una universidad australiana y uno en un instituto de lenguas en Escocia.

La mayoría de los estudiantes tenían como lengua materna el inglés. Excepto 4 estudiantes del instituto escocés, cuya lengua materna era francés (2) y portugués (2). En relación con los niveles de aprendizaje, 9 clases correspondieron al nivel principiante, 4 al intermedio y 6 al avanzado.

En la recolección de las clases, no se les requirió a los profesores que se focalizaran en algún tópico en especial ni se les comentó a cerca del objetivo de la investigación. Para de esta forma, no influir en los resultados del análisis.

2.1. Estrategias de *feedback*

Investigamos tanto estrategias de *feedback* positivo como de *feedback* correctivo, a diferencia de estudios anteriores llevados a cabo en ASL, que se centraban fundamentalmente en el *feedback* correctivo. En lo que corresponde al *feedback* positivo, nos interesa determinar qué hace el profesor después de que el estudiante da una respuesta correcta. Específicamente, además de las típicas estrategias de *feedback* positivo en las cuales el profesor proporciona "reconocimiento" o "aceptación" de la repuesta correcta del estudiante, nos interesa determinar la frecuencia de uso por parte de los profesores de otras dos estrategias de *feedback* positivo, que nos parecen más interesantes en cuanto a la efectividad que pudieran presentar en el aprendizaje de los estudiantes. Nos referimos a la repetición y al parafraseo de la respuesta del estudiante, estrategias de *feedback* positivo también observadas en la literatura de ASL (Ellis, 1997):

1. **La repetición:** El profesor repite la respuesta correcta del estudiante, con el objeto de confirmar el conocimiento lingüístico.
Ejemplo. Profesor: *¿Dónde vas a ir?* Estudiante: *al club de jóvenes.* Profesor: *al club de jóvenes.*
2. **El parafraseo:** El profesor parafrasea la respuesta dada por el estudiante con el objeto de enseñarle nuevas estructuras, léxico y en algunos casos, añade nueva información.
Ejemplo. Profesor: *¿un sinónimo de cura?* Estudiante: *sacerdote.* Profesor: *sacerdote... padre... párroco... ok... son palabras culturales.*

Para el *feedback* correctivo, se consideran dos grupos de estrategias: el Grupo 1, de estrategias en las que el profesor presenta de manera directa la *target-form* (forma esperada o correcta) que corresponde al error en la respuesta del estudiante, o bien muestra la ubicación del error en la respuesta del estudiante. Estas incluyen:

1. **Corrección explícita del error,** proporcionando la respuesta correcta.
Ejemplo. Estudiante: *cuando ella andó.* Profesor: *andaba.*
2. **Repetición del error o parte del enunciado** que contiene el error (no todo el enunciado) utilizando una entonación ascendente.
Ejemplo. Estudiante: *future (incorrect tense).* Profesor: *¿Future?*
3. **Reformulación de la respuesta (o recast)** del estudiante dando la forma esperada (*target-form*).

Ejemplo. Estudiante: *En el segundo piso, hay cuatro dormitorios y dos baños...* Profesor: *¡Qué grande es tu casa! Tiene cuatro dormitorios y dos baños...*

4. **Proveer la forma esperada o dar la respuesta**, ya que el estudiante no sabe, desconoce (el léxico o pronunciación) o no está seguro de su respuesta.

Ejemplo. Estudiante: *Juan es profesor...y la tía...la señora Henríquez es una...* Profesor: *Periodista.*

El Grupo 2 está integrado por aquellas estrategias en las cuales el profesor intenta elicitación, sondear la corrección del error en la respuesta del estudiante con el objeto de averiguar si este se ha percatado de que hay cierto tipo de error de lengua en su respuesta. El objeto es orientar al estudiante para que él auto-repare (*self-repair*) su error. Este grupo incluye tres tipos de estrategias:

1. **Proporcionar pistas o claves meta-lingüísticas**, información o preguntas que tengan que ver con lo incorrecto de la expresión del estudiante sin necesariamente dar la forma esperada o correcta.
Ejemplo. Estudiante: *Compra.* Profesor: *Tienes que poner un condicional.*
2. **Solicitud de clarificación:** Indicar al estudiante que el profesor entendió mal su respuesta debido a un error, o bien, que la expresión está mal formulada y que requiere que sea reformulada. Una solicitud de aclaración incluye frases tales como “disculpe”, “¿cómo dice?”, “¿qué quiere decir?”.
Ejemplo. Estudiante: *Me gustaría un jugo de cilantro.* Profesor: *¿Qué quieres decir?*
3. **Elicitación:** Pedir al estudiante que dé la información correcta pausando, haciendo preguntas para obtener la respuesta correcta, tales como “¿cómo dices esto en español?”, o haciendo pausas para que el estudiante complete la expresión que hace el profesor, o pidiendo a los alumnos que reformulen sus expresiones.
Ejemplo. Profesor: *¿Dónde está Jorge?* Estudiante: *...* Profesor: *En la...*

En la delimitación de este segundo grupo nos basamos en el estudio de Lyster (1998), quien agrupó cuatro estrategias de *feedback* (elicitación, indicaciones meta-lingüísticas, solicitudes de clarificación y repetición del error) bajo la etiqueta de “negociación de la forma”. Lyster (1998) hizo la distinción entre “negociación de la forma”, reformulación (*recast*) y corrección explícita porque la primera proporciona a los estudiantes las señales que facilitan la propia reparación y la de pares, en cambio, el *recast* y la corrección por parte del estudiante no lo logran. A diferencia de Lyster (1998), no incluimos la repetición de los errores en nuestra definición de estrategias del Grupo 2, debido al hecho que este tipo de estrategia presenta rasgos de reformulación (*recast*). De hecho, Lyster (1998) distingue cuatro tipos de reformulación (*recast*) y define el tipo 2 como una reformulación interrogativa aislada que busca confirmación del mensaje del estudiante reformulando correctamente todo o parte de la

expresión con aumento de la entonación o sin añadir significado adicional. De manera similar, Doughty y Varela (1998) consideran la repetición de los errores como parte de la estrategia de reformulación correctiva (*corrective recasting*), de modo que llame la atención con el acento o la elevación de la entonación. A diferencia del estudio de Lyster, nosotros agrupamos la repetición del error con la reformulación (*recast*) y la corrección explícita, además, agregamos una cuarta estrategia no estudiada por Lyster “proveer la forma esperada o dar la respuesta” (*given-answer*), observada también en nuestro corpus.

El fundamento (la *rationale*) para distinguir entre el Grupo 1 y el Grupo 2 de estrategias se debe a que esperamos poner en evidencia las diferencias que han sido observadas entre estrategias que requieren que los estudiantes intenten producir o construir la forma correcta por ellos mismos, es decir, auto-reparen su error, (*self-repair*) (Grupo 1) de aquellas en las que el profesor resuelve el error de lengua ya sea proveyendo la forma esperada, o bien, corrigiendo los errores explícitamente (otro repara su error (*other-repair*)) (Grupo 2). Es importante distinguir entre auto-reparaciones iniciadas por otro (el profesor detecta el error del estudiante y estimula la auto-reparación; el estudiante detecta su error y lo corrige) de las reparaciones iniciadas por otro y corregidas por otro (el profesor detecta el error del estudiante y lo corrige). La auto-reparación conduce más a la adquisición que la reparación por otro, como es menos probable que dé como resultado una respuesta afectiva negativa (van Lier, 1988). Sin embargo, los estudiantes no siempre quieren reparar sus propios errores. Por el contrario, ellos esperan que el profesor los lleve a una reparación iniciada por otro (Nunan, 1988; Seedhouse, 1997) o sean corregidos en el momento que cometen el error oral (Cathcart & Olsen, 1976; Chun & Day, 1982; Chenoweth, Chun & Lupescu, 1983). Según Seedhouse (1997), mientras los estudiantes prefieren ser llevados por los profesores a reparaciones iniciadas por otros sobre sus errores lingüísticos, los profesores tienden a evitar hacerlo y prefieren la auto-reparación iniciada por otro.

Consideramos también, en nuestro fundamento o tesis, la noción constructiva de aprendizaje postulada por Chi, Siler, Jeong, Yamauchi y Hausmann (2001), la cual es similar al corriente énfasis en el aprendizaje más activo y auto – dirigido por parte de los estudiantes. Como Chi et al. (2001), adoptamos la noción de “estudiante activo” como el que construye su aprendizaje interpretando el material nuevo que va a ser aprendido en el contexto del conocimiento previo. Esto se puede lograr haciendo inferencias, elaborando el material con la adición de detalles e integrando materiales. Ser constructivo se puede manifestar por medio de actividades de comportamiento observables, tales como la autoexplicación espontánea (Chi, Bassok & Lewis, 1989) haciendo preguntas, respondiendo a las estrategias de anticipación de *feedback* del profesor (Grupo 2). Chi et al. (2001) recomiendan que una respuesta elicitada podría considerarse constructiva y/o interactiva. En ella, el profesor ejecuta un turno como hacer una pregunta a la que el estudiante responde. Nuestras estrategias de anticipación de

feedback (Grupo 2) incluyen las estrategias como la elicitación y “hacer una pregunta” en la forma de “solicitud de clarificación”. En consecuencia, las estrategias del Grupo 2 deberían ser tanto constructivas como interactivas, de modo que se proporcione una guía por parte de los profesores para que los estudiantes respondan reparando el error.

2.2. Esquema de Anotación Tutorial para la clasificación de los turnos conversacionales del profesor y del alumno

Para determinar la frecuencia y efectividad de las estrategias de *feedback* en estudio, se elaboró un esquema de clasificación para los enunciados del estudiante y del profesor, basado en un esquema de anotación del Grupo de Diálogo Tutorial de la Universidad de Edimburgo (Core, Moore & Zinn, 2002).

El esquema de anotación de Core et al. (2002) fue desarrollado con el objeto de identificar y clasificar los turnos conversacionales involucrados en las estrategias de diálogos y patrones de interacciones típicas de clases tutoriales en dominios procedimentales, como la física, computación, álgebra, etc. Dicha anotación se utiliza en proyectos de investigación que tienen por objetivo construir sistemas que puedan interactuar de manera efectiva a través de diálogos tutoriales con un usuario. El esquema adopta algunas de las categorías y etiquetas ya utilizadas en el esquema *Dialog Act Markup in Several Layers* (DAMSL) (Allen & Core, 1997), desarrollado para comentar los diálogos orientados a tareas. En especial, Core et al. (2002) han adoptado la noción de que los enunciados en un diálogo tutorial pueden tener funciones de observación hacia atrás (*backward-looking functions*) y hacia adelante (*forward-looking functions*). Las funciones de observación hacia adelante indican cómo el enunciado presente restringe las acciones futuras de los participantes y afecta al discurso. Estas incluyen preguntas, tales como “diagnóstico” (*diagnostic-query*) (para evaluar el conocimiento del estudiante), “solicitud de información” (*information-request*) (para obtener información) y solicitudes (*requests*), tales como “orientadores de la acción” (*action-directive*) (proposiciones/solicitudes de acción), y “enunciados”. Las funciones de observación hacia atrás muestran cómo la expresión actual en la interacción se relaciona con el discurso previo. Estas incluyen “aceptación” (*accept*) (aceptar el enunciado, solicitud o respuesta), “rechazo” (*reject*) (rechazar el enunciado, solicitud o respuesta), seguimiento (*follow-up*) (hacer una pregunta para obtener más detalles). Este esquema también considera la estructura de la pregunta y la corrección. La estructura de la pregunta identifica el punto en que se contesta una pregunta, así como también quién la respondió. La corrección (*correctness*) considera un conjunto amplio de etiquetas para facilitar la clasificación de las respuestas de los estudiantes en el diálogo tutorial. En relación con nuestro dominio, clases de lengua extranjera, necesitamos agregar a la anotación cuatro etiquetas de corrección para cubrir las respuestas de estudiantes en el contexto de dichas clases:

Incompleto: La respuesta no está completa o es interrumpida debido a problemas de lengua (pronunciación, vocabulario, gramática o significado).

Ininteligible: Una respuesta que es difícil de entender debido a problemas de lengua, como la pronunciación.

AnsL1: Respuesta en L1 (en este caso, inglés).

AnsL1 y L2: Respuesta que mezcla la lengua materna con la lengua meta.

Como el esquema de Core et al. (2002) no define categorías y etiquetas para los distintos tipos de estrategias de *feedback* (explicadas en la sección 3.1) propias en la enseñanza de lengua extranjera, como tampoco para los distintos tipos de errores de lengua observados, tuvimos que desarrollar nuestro propio esquema de clasificación tanto para los turnos de los profesores, con el objeto de poder determinar cuándo y cómo el profesor proporciona el *feedback* al estudiante como para los diferentes tipos de errores de lengua observados en las respuestas de los estudiantes. Es así como se estableció una serie de etiquetas: el *feedback* positivo fue anotado en inglés como *repetition*, *rephrasing*, *acknowledgement* o *accept*². El Grupo 1 de *feedback* correctivo fue anotado con cuatro etiquetas: *repetition-error* (repetición del error), *recast* (reformulación), *correction* (corrección explícita) y *given-answer* (proveer la forma esperada (*target-form*)). El Grupo 2 consideró tres etiquetas: *metalinguistic-cue* (claves meta-lingüísticas), *elicitation* (elicitación) y *clarification-request* (solicitudes de clarificación).

En cuanto a los errores de lengua, se delimitó un conjunto de etiquetas para algunos tipos específicos de errores gramaticales, léxicos y de pronunciación de las clases de español como lengua extranjera.

Errores gramaticales:

- o **Errores de estructura gramatical:** errores en la estructura de las frases del enunciado.
- o **Clases cerradas:** errores en el uso de un pronombre (pro), determinativo (de), adverbio (adv), etc.
- o **Conjugación:** errores en la conjugación de los verbos.
- o **Concordancia gramatical:** errores de concordancia entre sujeto/verbo, determinante/sustantivo, sustantivo/adjetivo.
- o **Tiempo verbal:** errores en la utilización de los tiempos de los verbos (*consecutio temporum*).

Errores léxicos:

- o **Uso inadecuado** o impreciso de términos léxicos.
- o **Desconocimiento** de términos léxicos.

Errores de pronunciación:

- o **Acento:** acentuación inapropiada de las palabras en español.
- o **Pronunciación** errada de las palabras en español.

2.3. Transcripciones y procesamiento de los datos en XML

Los registros de las clases fueron transcritos por hablantes nativos de español (estudiantes de post-grado), obteniéndose un total de 19 transcripciones, las cuales fueron posteriormente anotadas (por los investigadores), es decir, cada uno de los enunciados emitidos por el profesor y estudiantes fue clasificado con las etiquetas definidas en el esquema de anotación tutorial descrito anteriormente. Se utilizó una herramienta de anotación que inserta frases XML en archivos de información, de manera que puedan ser procesados utilizando variadas herramientas XML, que incluyen herramientas para extraer y ver los datos. Nos concentramos en las etiquetas que están relacionadas con nuestras preguntas de investigación, es decir, las expresiones etiquetadas con los tipos de *feedback*, corrección y errores con el propósito de obtener su frecuencia. En lo específico, nos interesa precisar:

- Tipo y frecuencia de diferentes frases correctivas (correcto, incorrecto, errores menores, incompleto, AnsL1, etc.).
- Tipo y frecuencia de los errores de gramática, vocabulario y pronunciación.
- Tipo y frecuencia de diferentes tipos de *feedback* (repetición, paráfrasis, Grupo 1 y Grupo2).
- Tipo y frecuencia del *feedback* después de los errores de gramática, pronunciación y vocabulario.
- Tipo de enunciados en el turno 1, 2 y 3 después de aplicada alguna estrategia del Grupo 1, Grupo 2 ó respuesta correcta.

Para responder la primera pregunta relacionada con la frecuencia del *feedback* positivo, se consideró tanto el tipo de *feedback* más frecuente después de la respuesta correcta del estudiante. En cuanto a la segunda pregunta, relacionada con la frecuencia del *feedback* correctivo, se revisó las estrategias más frecuentes utilizadas por los profesores después de un enunciado del estudiante anotado con errores de gramática, pronunciación y/o vocabulario. Con respecto a la efectividad del *feedback* correctivo (tercera pregunta), revisamos la relación entre los tipos de *feedback* correctivo y las reparaciones de los estudiantes. Por "reparación" (*repair*) se entiende la reformulación correcta de un error. Para ello, analizamos los enunciados de los estudiantes que ocurren 1, 2 y 3 turnos después del *feedback* correctivo del profesor.

3. Análisis de los Datos

3.1. *Feedback* positivo más frecuente

En lo que corresponde a las estrategias de *feedback* positivo, nos interesa de manera particular observar si el profesor, además de proporcionar “reconocimiento positivo”³ (*acknowledge*) o “aceptar”⁴ (*accept*) la respuesta correcta del estudiante, provee otro tipo de estrategias como la **paráfrasis** (*rephrasing*) de la respuesta correcta o bien la **repetición** (*repetition*) para confirmar la respuesta del alumno. Nuestra tesis es que estas dos últimas estrategias son más efectivas para el aprendizaje de una lengua, en la medida que confirman previo conocimiento o proporcionan nuevo conocimiento lingüístico.

La Tabla 1 presenta la frecuencia para cada estrategia de *feedback* positivo. Se puede observar que de un total de 471 respuestas correctas de la muestra, los profesores proveyeron 18 (4%) “reconocimientos” (*acknowledge*), 123 (26%) aceptaciones (*accept*), 127 (27%) estrategias de **repetición**, y 49 (10%) **paráfrasis**. En otros casos, pasaron inmediatamente a otra pregunta o cambiaron de tópico (154 (33%)). Por tanto, la gran mayoría de las respuestas correctas de los estudiantes (317 (67%)), recibieron algún tipo de estrategia de *feedback* positivo otorgada por los profesores.

Tabla 1. Totales de *feedback* positivo.

Feedback positivo	Totales
Reconocimiento	18 (4%)
Aceptar	123 (26%)
Repetición	127 (27%)
Paráfrasis	49 (10%)
	317 (67%)

La Tabla 2 muestra el número de respuestas correctas al igual que el número total de **paráfrasis** y **repetición**, por nivel de aprendizaje. Para el nivel principiante e intermedio, la repetición es la estrategia más utilizada con 108 casos (23%). Así, se ve una clara tendencia de que los profesores optan por repetir la respuesta correcta del estudiante, con el objeto de confirmar la corrección en el *feedback* positivo. Es interesante observar que en el nivel avanzado hay un menor número de uso de esta estrategia y uno levemente mayor en el uso de la **paráfrasis**. Esto se puede deber a un mayor dominio de lengua en los niveles gramaticales y léxicos por parte de los estudiantes, lo que facilita la comprensión de la nueva información aportada por el profesor.

Tabla 2. Frecuencia de *feedback* positivo.

Nivel	Respuestas correctas	Repetición	Paráfrasis	Total <i>feedback</i>
Principiante	268	50 (19%)	10 (4%)	60 (23%)
Intermedio	101	58 (57%)	16 (16%)	74 (73%)
Avanzado	102	19 (19%)	23 (22%)	42 (41%)
Todo los niveles	471	127 (27%)	49 (10%)	176 (37)

Finalmente, respondiendo la pregunta cuál es la estrategia positiva más frecuente, los resultados señalan que la repetición con 127 casos y la aceptación con 123. En 154 (33%) respuestas correctas los profesores no proveyeron *feedback* positivo.

3.2. Estrategias de *feedback* correctivo más frecuentes

En cuanto a la segunda pregunta de nuestra investigación relacionada con la frecuencia de las estrategias de *feedback* correctivo, se estableció una distribución clara de los diferentes tipos de *feedback* correctivo y de los tipos de errores en los tres niveles de aprendizaje. Los resultados de la Tabla 3 muestran un total de 286 errores, de los cuales los gramaticales son los más frecuentes (143 (50%)), seguidos por los errores de pronunciación con 83 casos (29%) y los de vocabulario con 60 casos (21%). La frecuencia relativa de los diferentes tipos de errores se diferencia de acuerdo con el nivel del estudiante. Para los estudiantes del nivel principiante, los errores más frecuentes son los de gramática y pronunciación, mientras que para los de nivel intermedio y avanzado, los errores más frecuentes son los de gramática y vocabulario.

Aunque estos resultados fueron obtenidos a partir de un corpus muy pequeño y la cantidad de material en los tres niveles es aproximadamente igual (4,75 horas de clase para el nivel principiante, 3 horas para el intermedio y 3,75 para el avanzado), es importante notar que hay un descenso en la cantidad de errores gramaticales a medida que el nivel aumenta. Una situación similar ocurre con los errores de pronunciación, que tienen el nivel más alto de errores en el nivel principiante.

Tabla 3. Frecuencia de errores por niveles de aprendizaje.

Nivel de aprendizaje	Errores de gramática	Errores de vocabulario	Errores de pronunciación	Total
Principiante	66 (47%)	9 (6%)	66 (47%)	141
Intermedio	49 (59%)	28 (34%)	6 (7%)	83
Avanzado	28 (45%)	23 (37%)	11 (18%)	62
Todos los niveles	143 (50%)	60 (21%)	83 (29%)	286

La siguiente Tabla 4 muestra que las estrategias más frecuentes utilizadas en los tres niveles fueron las del Grupo 1 (177), distribuidos en reformulación (*recast*) (66 (37%)), corrección explícita (*correction*) (81 (46%)), proveer la forma esperada (*given-answer*) (22 (12%)) y repetición del error (*repetition-error*) (8 (5%)). En consecuencia, los profesores prefieren tratar los errores de los estudiantes con una corrección explícita, de forma tal que la reparación viene a ser un *other-repair*, es decir, los errores son reparados por ellos mismos (los profesores) y no por los estudiantes, quienes generalmente repiten lo que dice el profesor.

Las 68 estrategias de *feedback* del Grupo 2 (24%) se distribuyeron en elicitación (*elicitation*) (36 (53%)), claves metalingüísticas (*metalinguistic-cue*) (23 (34%)), y solicitudes de clarificación (*clarification-request*) (9 (13%)). La elicitación fue el *feedback* del Grupo 2 más frecuente. Este resultado es semejante al obtenido por Lyster y Ranta (1997) en su muestra sobre el francés como L2.

Tabla 4. Frecuencia de *feedback* correctivo por nivel de aprendizaje.

Nivel	Grupo 1	Grupo 2	Total
Principiante	110 (80%)	27 (20%)	137 (56%)
Intermedio	36 (53%)	32 (47%)	68 (28%)
Avanzado	31 (77%)	9 (23%)	40 (16%)
Totales	177 (72%)	68 (28%)	245 (100%)

Como se puede apreciar en los resultados de las Tablas 3 y 4, la diferencia entre errores (286) y *feedback* correctivo (245) es de 41 (14%). Esto significa que solo el 14% de los errores de los estudiantes no recibió ningún tipo de *feedback* correctivo⁵. En tales casos, los errores fueron seguidos por otra pregunta o cambio de tópico. Consecuentemente, podemos deducir que indistintamente del tipo de error, el *feedback* correctivo es utilizado frecuentemente por los profesores de español como lengua extranjera de nuestro corpus.

De acuerdo con el promedio de *feedback* correctivo por tipo de error presentado en la Tabla 5, los resultados muestran que la interacción entre el tipo de *feedback* y tipo de error fue significativo ($\chi^2 (2,245) = 46.09$, $p < 0.0001$), lo que confirma que el tipo de error afecta la selección de estrategias del Grupo 1 versus las del Grupo 2.

Tabla 5. Tabla de contingencia para la frecuencia de *feedback* correctivo por tipo de error (gramática, vocabulario, pronunciación).

Estrategias	Gramática	Vocabulario	Pronunciación	Total
Grupo 1	74	23	80	177
Grupo 2	49	19	0	68
Totales	123	42	80	245

El principal efecto de los errores fue significativo ($(2,245) = 40.22$, $p < 0.0001$) como también el principal efecto del tipo de *feedback* ($\chi^2 (2,245) = 48.49$, $p < 0.0001$). Esto fortalece el hecho de que las estrategias del Grupo 1 son las más usadas por los profesores (177) en comparación con las del Grupo 2 (68). En el caso de los errores de vocabulario, la diferencia entre las estrategias no es significativa. Por el contrario, para los errores de gramática ($\chi^2 (1,123) = 5.08$, $p < 0.024$) y los de pronunciación ($\chi^2 (1,08) = 80$, $p < 0.0001$) los resultados muestran que Grupo 1 son las estrategias usadas con mayor frecuencia por los profesores para corregir estos tipos de errores.

Un análisis por pares de los tipos de errores mostró que la elección del *feedback* correctivo para los errores de pronunciación se diferencia de manera significativa de los errores de vocabulario ($\chi^2 (1,122) = 42.86$, $p < 0.0001$) y de los errores de gramaticales ($\chi^2 (1,203) = 42.01$, $p < 0.0001$). En consecuencia, el uso de las estrategias del Grupo 1 fue significativo para el caso de los errores de pronunciación, mientras que para los errores de vocabulario y gramatical, no hubo una diferencia significativa entre ambos grupos de estrategias.

En cuanto a la frecuencia de *feedback* correctivo según el nivel de aprendizaje presentado en la Tabla 6, los resultados muestran que la interacción entre el tipo de *feedback* y el nivel de aprendizaje fue significativa ($\chi^2 (2,245) = 17.612$, $p < 0.0001$), lo que confirma que el nivel de aprendizaje afectó también la selección de estrategias del Grupo 1 versus las del Grupo 2.

Tabla 6. Tabla de contingencia para la frecuencia de *feedback* correctivo por nivel de aprendizaje.

Estrategia	Principiante	Intermedio	Avanzado	Total
Grupo 1	110	36	31	177
Grupo 2	27	32	9	68
Totales	137	68	40	245

En resumen: El principal efecto del tipo de error según el nivel de aprendizaje fue significativo ($\chi^2(2,245)=61.037$, $p < 0.0001$) así como también lo fue el principal efecto del tipo de *feedback* ($\chi^2(1,245)=48.49$, $p < 0.0001$). Esto sugiere que, de acuerdo con los niveles de aprendizaje, es más probable que se utilice las estrategias Grupo 1 en vez que las del Grupo 2 por parte de los profesores. Para el nivel intermedio la diferencia entre estrategias no fue significativa. En cambio, para el nivel principiante ($\chi^2(1,137)=50.28$, $p < 0.0001$), como para el nivel avanzado ($\chi^2(1,40)=12.1$, $p < 0.0005$) la diferencia fue significativa. Estos resultados muestran que las estrategias del Grupo 1 son las más utilizadas por profesores en ambos niveles de aprendizaje.

3.3. Estrategias de *feedback* correctivo más efectivas

Hasta aquí, hemos determinado que el Grupo 2 de estrategias de *feedback* correctivo es el más frecuentemente utilizado por los profesores de nuestra muestra para tratar los tres tipos de errores: gramaticales, de vocabulario y de pronunciación. Corresponde ahora responder la tercera pregunta de nuestra investigación sobre las estrategias de *feedback* correctivo más efectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Como ya lo señaláramos, para apreciar el incremento del aprendizaje, se analizó lo que sucedía en los tres turnos siguientes del profesor, después de que este proveía la estrategia del *feedback* correctivo. La reparación la hemos definido como la correcta reformulación de un error del estudiante después de aplicadas las estrategias del Grupo 1 o del Grupo 2 por parte del profesor. Creemos que la relación entre la frecuencia de las reparaciones y la frecuencia de los tipos de *feedback* correctivo da una indicación de la efectividad inmediata del *feedback*, al menos en términos de lo que el estudiante trató o no de hacer con el *feedback*. En los casos en que la respuesta del estudiante al *feedback* es correcta, puede indicar que el estudiante se ha dado cuenta del error y la respuesta correcta puede indicar “un paso, al menos, hacia la adquisición” (Lightbown, 1998)⁶. Esta preocupación por disminuir la brecha entre lo que el estudiante quiere decir y lo que puede decir, o bien en entre lo que sabe y no sabe, podría ser mejorada por algunas estrategias de *feedback* correctivo, lo cual sería el primer paso hacia el mejoramiento en el aprendizaje.

Analizaremos, primero, los resultados obtenidos en relación con la efectividad de las estra-

tegias del Grupo 1 y del Grupo 2 en el contexto de los **errores gramaticales**. Los resultados presentados en la Tabla 7 muestran que de los 143 errores gramaticales, los profesores trataron este tipo de errores con estrategias del Grupo 1 en el 52% de los casos y con el Grupo 2 en el 34% de los casos. No proveyeron ningún *feedback* solo en el 14%. En dichos casos, el profesor solo proporcionó reconocimiento (*acknowledge*) o pasó a la próxima pregunta o tópico. Hemos incluido también en la Tabla 7, los resultados del *feedback* correctivo al igual que las reparaciones por nivel de aprendizaje. Se observa los porcentajes de respuestas en que los estudiantes reparan de manera inmediata el error (Reparación Grupo 1 o Reparación Grupo 2), después del turno de *feedback* dada por el profesor. Nótese que los porcentajes destacados en la columna "Reparación Grupo 1" corresponden a los resultados de reparaciones de errores de estrategias del Grupo 1 y en la columna "Reparación Grupo 2" se delimita los resultados de reparaciones de errores relacionados con las estrategias del Grupo 2.

Tabla 7. Reparación (*repair*) de los errores de gramática por nivel de aprendizaje.

Nivel	Error	Grupo 1	Reparación Grupo 1	Grupo 2	Reparación Grupo 2	No <i>feedback</i>
P	66	41/66(62%)	22/41(53%)	23/66(35%)	21/23(91%)	2
I	49	22/49(45%)	9/22(41%)	20/49(41%)	12/20(60%)	7
A	28	11/28(39%)	5/11(45%)	6/28(21%)	6/6(100%)	11
Totales	143	74/143(52)	36/74(48%)	49/143(34)	39/49(80%)	20(14)

(P: principiante, I: intermedio, A: avanzado)

Como se puede apreciar (Tabla 7), las reparaciones del Grupo 1 (Reparación Grupo 1) son menos efectivas por cada nivel de aprendizaje en comparación con las reparaciones del Grupo 2 (Reparación Grupo 2). De las 74 estrategias de *feedback* correctivo del Grupo 1 que utilizaron los profesores, solo 36 (48%) fueron efectivas, es decir, los estudiantes reparaban el error. Por el contrario, de las 49 estrategias del Grupo 2 utilizadas por los profesores, 39 (80%) fueron efectivas con los estudiantes, quienes modificaron correctamente sus respuestas. De este modo, aunque los profesores utilizan estrategias del Grupo 1 de manera más frecuente que las del Grupo 2 para el tratamiento de los errores de gramática, cuando se examinan las relaciones entre las reparaciones y el *feedback* correctivo, las estrategias del Grupo 2 son las más efectivas por cada nivel de aprendizaje ($\chi^2 (1,123) = 11.86, p < 0.0005$).

Para los **errores de vocabulario**, la Tabla 8 muestra que de un total de 60 errores, 23 (68%) fueron reparados por estrategias del Grupo 1 y 19 (32%) por estrategias del Grupo 2, mientras que los 18 errores restantes (30%), fueron seguidos por turnos de rechazo, continuación con otra pregunta o bien cambio de tópico. También se presenta (Tabla 8) la distribución por nivel

de aprendizaje de las relaciones entre el *feedback* correctivo y la reparación de los errores. Se puede observar que el Grupo 2, con 18 casos (95%), fue más efectivo que el Grupo 1, con 9 casos (39%), en el tratamiento de los errores de vocabulario ($\chi^2 (1,42) = 14.013$, $p < 0.0001$).

Tabla 8. Reparación (*repair*) de los errores de vocabulario por nivel de aprendizaje.

Nivel	Error	Grupo 1	Reparación Grupo 1	Grupo 2	Reparación Grupo 2	No Feedback
P	9	5/9 (56%)	3/5(60%)	4/9(44%)	4/4(100%)	0
I	28	8/28(29%)	3/8(37%)	12/28(43%)	11/12(92%)	8
A	23	10/23(49%)	3/10(30%)	3/23(13%)	3/3(100%)	10
Totales	60	23/60(38%)	9/23(39%)	19/59(32%)	18/19(95%)	18(30)

La Tabla 9 entrega la distribución del *feedback* correctivo y la reparación de los errores de pronunciación en los tres niveles de aprendizaje. De los 83 errores de pronunciación, en 80 casos (96%) los profesores utilizaron estrategias del Grupo 1, siendo reparados 67 errores (84 %). Los profesores no utilizaron estrategias del Grupo 2 con este tipo de errores. En consecuencia, las estrategias del Grupo 1 son las únicas utilizadas por los profesores para corregir y reparar los errores de pronunciación ($\chi^2 (1,80) = 36.45$, $p < 0.0001$).

Tabla 9. Reparación (*repair*) de los errores de pronunciación por nivel de aprendizaje.

Nivel	Error	Grupo 1	Reparación Grupo 1	Grupo 2	Grupo 2 Reparación	No Feedback
P	66	64/66 (97%)	57/61(93%)	0	0	2
I	6	6/6(100%)	3/6(50%)	0	0	0
A	11	10/11(91%)	7/10(70%)	0	0	1
Totales	83	80/83(96%)	67/77(87%)	0	0	3(4%)

En síntesis, el análisis de los resultados en cuanto a la efectividad de las estrategias de *feedback* correctivo muestra que las estrategias del Grupo 2 resultaron ser más efectivas para reparar los errores de gramática y vocabulario. Para traducir esto en una noción útil de efectividad, debemos asumir que:

- Las reparaciones son un buen índice para medir aprendizaje, al menos cuando aparecen inmediatamente después del *feedback* correctivo.
- Todos los errores son apropiados para ser reparados.
- Los errores que son tratados por el Grupo 2 de estrategias no son más fáciles o difíciles reparar que aquellos tratados por las estrategias del Grupo 1.

4. Resultados generales

Las tendencias encontradas en nuestra investigación orientan sobre los tipos de *feedback* correctivo más frecuentes y efectivos en el español como lengua extranjera. En su totalidad, los resultados mostraron algún grado de sistematicidad en el uso de ciertos tipos de *feedback* utilizados por los profesores para las respuestas correctas e incorrectas de los estudiantes:

- Los profesores frecuentemente corrigen un error a la vez. Aunque el enunciado presente hasta tres, cuatro o más errores de diferente tipo (gramatical, vocabulario, pronunciación).
- Las estrategias de *feedback* correctivo son utilizadas con bastante frecuencia por los profesores de nuestra muestra. Son muy pocos los casos en que el profesor no trató un error de lengua y pasó a otra pregunta o cambió de tópico. En consecuencia, los profesores tienden a corregir un número importante de errores.
- La estrategia positiva más utilizada por los profesores fue la repetición (*repetition*) seguida por la aceptación de la respuesta (*accept*), de manera especial en los niveles principiante e intermedio. Esto quiere decir que en estos niveles los profesores optan por confirmar el conocimiento de los estudiantes. La paráfrasis fue utilizada en un porcentaje levemente mayor en el nivel avanzado. La explicación pudiera estar en la mayor competencia que se requiere por parte de los estudiantes para entender e internalizar el nuevo conocimiento lingüístico provisto por el docente a través de dicha estrategia. Lo deseable, quizás, sería que al igual que en la lengua materna, tempranamente los profesores fueran familiarizando a sus estudiantes con nuevas estructuras y léxico de tal forma que pudieran rápidamente aumentar y mejorar su conocimiento lingüístico. No obstante, si ellos no están en el *timing* adecuado nada puede ocurrir. Es un tanto complejo precisar cuál pudiera ser la mejor opción. Al parecer los profesores están procediendo de acuerdo a su experiencia y conocimiento del contexto educativo en el cual están enseñando.
- Se ha podido establecer cierta relación entre tipo de error y nivel de aprendizaje. Para los estudiantes del nivel principiante, los errores de gramática y pronunciación son los más frecuentemente observados, mientras que para los de niveles intermedio y avanzado, los más frecuentes son los errores de gramática y vocabulario.
- La mayoría de los estudiantes reaccionan inmediatamente al *feedback* dada por el profesor, ya sea modificando sus respuestas, cometiendo el error nuevamente o cometiendo un nuevo error.

Con respecto a la frecuencia y efectividad del *feedback* correctivo, los resultados en nuestro estudio muestran también cierta sistematicidad en las tendencias encontradas en cuanto al uso de estrategias por parte del profesor de español como lengua extranjera.

- Existe una tendencia de los profesores a utilizar más estrategias del Grupo 1 para todos los tipos de errores (pronunciación, gramática y vocabulario).
- Examinando las relaciones entre el *feedback* correctivo y de reparaciones de los errores, en el caso del tratamiento de los errores gramaticales y de vocabulario, las estrategias del Grupo 2 resultaron ser más efectivas que las del Grupo 1, aun cuando los profesores utilizaron con mayor frecuencia las estrategias del Grupo 1 que las del Grupo 2. Cabe notar que los errores de vocabulario presentaban una baja frecuencia en nuestro corpus, de manera que se necesita investigación empírica posterior.
- Los errores de pronunciación son corregidos por el profesor y reparados a través de las estrategias del Grupo 1, logrando una gran efectividad en la corrección de dichos errores por parte del profesor. Creemos que en estos casos, dada la naturaleza de este tipo de errores es más apropiado y rápido usar una corrección o proveer la pronunciación correcta que proveer una clave metalingüística o elicitación. Por lo demás, se requeriría de una excelente competencia fonológica por parte de los estudiantes y profesores para operar con este tipo de estrategia.
- En relación con las reparaciones, parece haber acuerdo en la investigación en ASL, de que la auto-reparación del estudiante (i.e., de sus propios errores lingüísticos) es más efectiva que la reparación por parte del profesor. En nuestra investigación, los resultados muestran que las estrategias del Grupo 1 tienden a producir reparaciones del tipo "otras reparaciones iniciadas por otro" en las que el profesor corrige los errores de los estudiantes. Mientras que las estrategias del Grupo 2 generan un tipo de "auto-reparaciones iniciadas por otro", en las que el profesor orienta al estudiante a una repuesta correcta y el estudiante se auto-repara. Los resultados empíricos de este trabajo indican que los profesores aunque utilizan más las estrategias del Grupo 1 (las reparaciones de otros iniciadas por otros) que las del Grupo 2 (la auto-reparación iniciada por otro), las estrategias del Grupo 2 mostraron ser más efectivas en la reparación (la auto-reparación iniciada por otro) de los errores de los estudiantes.

CONCLUSIONES

En esta investigación, se estudió la frecuencia de uso y efectividad de las estrategias de *feedback* en clases tradicionales de español como lengua extranjera. De modo de poder proporcionar orientaciones en el desarrollo de estrategias de *feedback* para los sistemas de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Para ello, nos enfocamos en la identificación de factores que se deberían tomar en cuenta para seleccionar las estrategias de *feedback* que probablemente sean más efectivas en un determinado contexto. Nuestros resultados reflejan ciertas tendencias relacionadas entre tipos de errores y tipos de *feedback*, niveles de aprendizaje y tipos de *feedback*.

La preferencia de utilizar las estrategias del Grupo 1 se puede deber al hecho de que los profesores parecen estar preocupados de mantener la fluidez de la conversación. Tratan de facilitar la reparación del error del estudiante ya sea proporcionándoles las formas esperadas (*target-form*) o repitiendo el error. Sin embargo, los estudiantes no siempre se dan cuenta de este tipo de ayuda. No la reconocen como la corrección del profesor porque asumen que el profesor está respondiendo al contenido más que a la forma del lenguaje del alumno. Esto se puede deber al hecho de que la mayoría de las clases de español como lengua extranjera que se analizaron estaban enfocadas en los aspectos comunicativos de la lengua (enfoque comunicativo) con énfasis en el significado.

La baja tasa de efectividad en el Grupo 1 en lo que corresponde a los errores gramaticales se puede deber a problemas con la percepción de la estrategia de reformulación (*recast*). Es decir, los estudiantes no siempre perciben que el profesor les está señalando la presencia de un error. Los resultados del estudio de Makey, Gass y McDonough (2000) mostraron, por ejemplo, que el uso de la reformulación (*recast*) para proporcionar un *feedback* morfosintáctico no fue efectivo en términos de la percepción de los estudiantes de este tipo de *feedback*. Esto se debió al hecho de que el *feedback* morfosintáctico no era generalmente percibido como tal por los alumnos, ello fue la causa del bajo nivel de reparación de los errores. De igual manera, la complejidad de los procesos cognitivos involucrados en el acceso y aplicación del conocimiento gramatical y de léxico para la auto-reparación de los errores parece ser la razón del uso de estrategias más simples de manera de resolver los errores que aparecen durante la interacción proporcionando la forma correcta.

La falta de oportunidades para que los estudiantes respondan después de las estrategias del Grupo 1 es otro tema que debe ser considerado. Después de estas estrategias, por lo general el profesor continúa con la siguiente pregunta, tópico o tipo de *feedback* y no espera la confirmación o producción de la respuesta del estudiante. Se cree que el concepto de "tiempo de espera" (Rowe, 1969; Holley & King, 1974; Fanselow, 1977; Allwright & Kathleen, 1991) (i.e., el lapso necesario que el profesor esperará después de hacer la pregunta antes de instar, ordenar la frase o volver a dirigir la pregunta), no es solo importante para esta situación, sino también para la comprensión del estudiante. Es posible que si el profesor espera después de haber entregado el *feedback* correctivo, el estudiante se percate del error y lo repare él mismo. La pregunta que surge es cuánto se debe esperar para no interrumpir el flujo natural de la interacción en la clase.

Nuestros resultados presentan algunas semejanzas con el estudio de Lyster y Ranta (1997) en lo que respecta a la frecuencia y efectividad de las estrategias estudiadas. En nuestro caso, la mayoría de las reparaciones gramaticales y léxicas fueron auto-reparadas por los estudiantes después de la provisión de alguna de las estrategias del Grupo 2. En el estudio de Lyster y

Ranta (1997), "la negociación de la forma" (que incluye la estrategia de repetición del error) mostró ser más efectiva para tratar los errores gramaticales y léxicos que la estrategia de reformulación (*recast*). Similarmente, en cuanto a los errores de pronunciación se encontró que las estrategias del Grupo 1 fueron más frecuentes y efectivas. Estas semejanzas hacen más robusta la evidencia empírica en términos de la efectividad de algunas estrategias de *feedback* correctivo en elicitación de las auto-reparaciones de errores gramaticales y léxicos y proveer la correcta forma de los errores de pronunciación.

Asimismo, el análisis y resultados presentados en este trabajo nos permiten delinear una serie de futuras líneas de investigación en este tópico:

- Primero, un tema interesante que debería ser investigado, es el tiempo que el profesor debe esperar después del *feedback*. Nuestros resultados sugieren que la efectividad en la enseñanza de la lengua podría ser mejorada aumentando los niveles de interacción en la sala de clases. Una forma de lograr esto es aumentar el tiempo de espera. Estudios en ciencias de la educación han demostrado que cuando se incrementa el tiempo de espera (entre 3 y 7 segundos), los estudiantes dan respuestas mejor pensadas y aumentan los logros en dominios como las ciencias (Rowe, 1987; Tobin, 1985). Además, Fox (1986; 1993) descubrió que cuando los tutores titubean (i.e. esperan) antes de producir el *feedback*, la auto-reparación aumenta. Sin embargo, otros estudios sugieren que aumentar el tiempo de espera puede hacer que los estudiantes se tornen apáticos, o tiendan a disminuir sus logros, y esto puede ser causado por esperar demasiado después de preguntas. Estos estudios sugieren que el tiempo óptimo para un tipo de pregunta dada debería ajustarse al nivel cognitivo de la pregunta, y la respuesta de los estudiantes debería ser cuidadosamente monitoreada. Por lo tanto, para determinar los tiempos de espera apropiados para las preguntas hechas en una clase de lengua extranjera de diferentes niveles, nos gustaría llevar a cabo estudios en los que se manipule esta variable para explorar cómo el tiempo de espera, después de proveer el *feedback* correctivo, interactúa con la habilidad de los estudiantes para darse cuenta del error y la auto-reparación.
- Segundo, en nuestro estudio se investigó la efectividad analizando lo que sucede en los tres turnos siguientes después de que se provee la estrategia de *feedback*. Aunque la relación entre la frecuencia de las reparaciones y la frecuencia de cada tipo de *feedback* correctivo es un indicador de la inmediata efectividad del *feedback*, dicha noción de efectividad, comúnmente utilizada, tiene limitaciones. Se debe realizar experimentos posteriores enfocándose en cómo los estudiantes responden a las diferentes estrategias de *feedback*, y si da como resultado cambios en su aprendizaje a largo plazo. Las tendencias encontradas en nuestro estudio deben verificarse en experimentos longitudinales. De hecho, hemos llevado a cabo un estudio longitudinal con un sistema en línea basado en la *web* para enseñar el subjuntivo en español. En dicho estudio, se comparó los incrementos en el aprendizaje

(apoyado por los resultados de los pre y post-test) de estudiantes de español como lengua extranjera que trabajaron con una serie de cinco actividades recibiendo algunos de ellos, exclusivamente, estrategias del Grupo 1 cuando cometían un error versus otro grupo que solo recibieron estrategias del Grupo 2 durante un periodo de 5 semanas. Ver Ferreira (2003; 2006) para mayor información.

- Tercero, en este estudio nos hemos enfocado en la primera estrategia de *feedback* correctivo que un profesor proporciona después del error del estudiante. Nos interesa estudiar ahora cómo los profesores de lengua extranjera combinan estrategias de *feedback*, y si ellos tienden a utilizar secuencias de estrategias de manera particular. Por ejemplo, si una estrategia del Grupo 2 como la elicitación o la solicitud de clarificación no activa el conocimiento previo, ¿los profesores deberían proveer luego una estrategia del Grupo 1 que corrija directamente o proporcione la respuesta? ¿Existen técnicas de andamiaje (*scaffolding*) para ciertos tipos de errores o combinación de estrategias que funcionan de este modo? Para estudiar tales secuencias es necesario un corpus más grande de los aquí utilizados, y la recolección y análisis de tales corpora es una labor intensa y ardua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, J. & Core, M. (1997). *Draft of DAMSL: Dialog act markup in several layers* [en línea]. Disponible en: <http://www.cs.rochester.edu/research/trains/annotation>
- Allwright, R. (1975). Problems in the study of the language teacher's treatment of learner error. En M. Burt & H. Dulay (Eds.), *TESOL'75 New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education* (pp. 96-109). Washington, DC.: TESOL.
- Allwright, R. & Kathleen, M. (1991). *Focus on the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bohannon, J. & Stanowicz, L. (1988). The issue of negative evidence: Adult responses to children's language errors. *Developmental Psychology*, 34(5), 684-689.
- Cathcart, R. & Olsen, J. (1976). Teachers' and students' preferences for correction of classroom conversation errors. En J. Fanselow & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '76* (pp. 41-53). Washington, DC.: TESOL.
- Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learner's errors. *Language Learning*, 27, 29-46.
- Chaudron, C. (1984). The effects of feedback on students. *Journal RELC*, 15, 1-14.
- Chaudron, C. (1986). Teacher's priorities in correcting learners' errors in French immersion classes. En M. Day (Ed.), *Talking to learn* (pp. 64-84). Rowley, MA: Newbury House.
- Chaudron, C. (1987). The role of correction in second language teaching. En B. Das (Ed.), *Patterns of classroom Interaction in Southeast Asia, RLC Anthology Series 17* (pp. 17-50). Singapore: Regional Language Centre.

- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chenoweth, N., Chun, A. & Luppescu, S. (1983). Attitudes and preferences of nonnative speakers to corrective feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 79-87.
- Chi, M., Bassok, M. & Lewis, M. (1989). Selfexplanations: How students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive Science*, 15, 145-182.
- Chi, M., Siler, S., Jeong, H., Yamauchi, T. & Hausmann, R. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science*, 25, 471-533.
- Chun, A. & Day, R. (1982). Errors, interaction, and correction: A study of native/non-native conversations. *TESOL Quarterly*, 16, 537-547.
- Core, M., Moore, J. & Zinn, C. (2002). *The Edinburgh tutorial annotation scheme*. Technical Report, University of Edinburgh.
- Day, R. (1984). Student's participation in the ESL classroom, or some imperfections of practice. *Language Learning*, 34, 69-102.
- DeKeyser, R. (1978). The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *Modern Language Journal*, 77, 501-514.
- Demetras, M., Post, K. & Snow, C. (1986). Feedback to first language learners: The role of repetition and clarification requests. *Journal of Child Language*, 13(2), 275-292.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 206-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. En C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. En C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C., Izumi, S., Maciukaite, S. & Zapata, G. (1999). *Recasts, focused recasts, and models: Effects on L2 Spanish word order*. Ponencia presentada en el Congreso Second Language Research Forum, Minnesota, Estados Unidos de Norteamérica.
- Ellis, R. (1997). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fanselow, J. (1977). The treatment of learner error in oral work. *Foreign Language Annals*, 10, 583-593.
- Farrar, M. (1990). Discourse and the acquisition of grammatical morphemes. *Journal of Child Language*, 17(3), 607-624.
- Ferreira, A. (2003). *Feedback strategies for second language teaching with implications for intelligent tutorial systems*. Tesis doctoral, Universidad de Edinburgo, Edinburgo, Inglaterra.
- Ferreira, A. (2006). An experimental study of effective feedback strategies for intelligent tutorial

- systems for foreign language. En *Springer lecture notes in artificial intelligence* (en prensa). Brazil: Iberamia.
- Fox, B. (1986). *Cognitive and interactional aspects of correction in tutoring*. Technical Report 88-2, Institute of Cognitive Science, Universidad de Colorado, Estados Unidos de Norteamérica.
- Fox, B. (1993). *The human tutorial dialogue project: Issues in the design of instructional systems*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice. *Modern Language Journal*, 62, 387-398.
- Holley, F. & King, J. (1974). Imitation and correction in foreign language learning. En J. Schumann & N. Stenson (Eds.), *New frontiers in second language learning* (pp. 81-89). Rowley, MA: Newbury House.
- Lightbown, P. (1998). The importance of timing in focus on form. En C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 177-196). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lightbown, P. & 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.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (1977). Teacher feedback on learner error: Mapping cognitions. En H. Brown, C. Yorio & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77* (pp. 278-294). Washington D.C.: TESOL.
- Long, M., Inagaki, S. & Ortega, L. (1997). The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *Modern Language Journal*, 82(3), 357-371.
- Lyster, R. (1994). La negociation de la forme: Strategie analytique en classe d'immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 447-465.
- Lyster, R. (1997). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.
- Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48(2), 182-218.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Nunan, D. (1988). *The learnercentred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nystron, N. (1983). Teacherstudent interaction in bilingual classrooms: Four approaches to error feedback. En H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition* (pp. 169-189). Rowley, MA: Newbury House.
- Oliver, R. (1995). Negative feedback in child NSNNS conversation. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(4), 459-482.
- Rowe, M. (1969). Science, silence and sanctions. *Science and Children*, 6(6), 12-13.

- Rowe, M. (1987). Wait time: Slowing down may be a way of speeding up. *American Educator*, 11(1), 38-43.
- Schmidt, R. & Frota, N. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. En M. Day (Ed.), *Talking to learn* (pp. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Seedhouse, P. (1995). L2 classroom transcripts: Data in search of a methodology. *Teaching English as Second or Foreign Language*, 1(4), 1-37.
- Seedhouse, P. (1997). The case of missing 'no': The relationship between pedagogy and interaction. *Language Learning*, 47, 547-583.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Tobin, K. (1985). Applications of extended wait time in science classes. *Australian Science Teachers Journal*, 30(4), 61-66.
- van Lier, L. (1988). *The classroom and the learner*. London: Longman.

NOTAS

- ¹ La investigación que se presenta en este artículo está patrocinada por el Proyecto Fondecyt 1040500, "Effective Corrective-Feedback Strategies in Second Language Teaching with implications for Intelligent Tutorial Systems (ITS) for Foreign Languages (FL)".
- ² Para mantener la coherencia con la anotación de Core (2002) las etiquetas fueron delimitadas en inglés.
- ³ Por ejemplo: Exacto, Muy Bien, Correcto.
- ⁴ Por ejemplo: Sí, mucha, ya, bueno.
- ⁵ Estudios anteriores sobre el tratamiento de los errores de los estudiantes (Allwright, 1975; Chaudron, 1977; Chaudron, 1986; Chaudron, 1987; Fanselow, 1977; Long, 1977; Nystron, 1983) han demostrado que los profesores no tratan todos los errores que ocurren durante la clase (Allwright & Kathlenn, 1991).
- ⁶ De acuerdo con Lightbown (1998), "El hecho de que el estudiante no haga un cambio en el error en su respuesta inmediata no puede ser tomado como evidencia de que no hay efecto de algún tipo de *feedback*. Tampoco una respuesta corregida puede ser tomada como evidencia de que una forma más correcta o avanzada ha sido integrada a la interlengua del estudiante. No obstante, una expresión reformulada por parte del estudiante da indicios para creer que la correlación entre la forma del estudiante y la forma final se ha notado, ello implica un paso hacia la adquisición" (Lightbown, 1998: 193).