

LA GRABACIÓN/AUDICIÓN DEL DISCURSO ORAL DE LOS ESTUDIANTES COMO HERRAMIENTA DE AUTOAPRENDIZAJE

LIDIA USÓ VICIEDO

Universitat Jaume I

lidiauso@yahoo.com

1. JUSTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El interés de esta experiencia se centra en ver cómo la audición del propio discurso oral del alumno se convierte en un instrumento útil para que éste perciba la distancia que separa su interlengua de la LE, se autocorrija (si lo considera necesario) y sea él mismo el guía de su propio aprendizaje.

El motivo de haber realizado esta experiencia ha sido, por una parte, el deseo explícito de nuestros estudiantes de oírse hablar en la LE para darse cuenta de los errores que cometen. Por otra parte, la advertencia que como profesores de LE hemos hecho de la queja generalizada de muchos de nuestros estudiantes porque “nadie les corrige fuera del aula”.

La bibliografía consultada sobre el tema de la corrección/reparación del error oral nos dice que para aprender una LE no basta con recibir modelos lingüísticos, sino que se necesita de una cierta cantidad de feedback y que el lugar idóneo para proporcionarlo es el aula de LE, donde se focaliza no sólo en el significado sino en la forma.

Otro motivo que nos ha llevado a realizar esta experiencia ha sido nuestro propio interés por saber cómo se desarrolla la interacción oral mantenida con nuestros alumnos, a pesar de los problemas y malentendidos conversacionales, y ver cómo se negocian tanto el significado como la forma. Nunan (1992) propone la *investigación-acción*. Dicha investigación se interesa por el conocimiento de una situación particular y tiene como última finalidad transformar el proceso de enseñanza a partir de lo que ocurre en ella. Este autor aboga porque sean los profesores los que investiguen lo que ocurre en sus propias aulas.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- Grabación del discurso oral de los estudiantes y posterior audición.

- **Nivel de los estudiantes:** La experiencia se puede hacer a partir de nivel de falso principiante. En nuestro caso se grabó a una estudiante de nivel falso principiante y a otro estudiante de nivel avanzado. (Se recomienda una previa negociación con el alumno para averiguar primero su interés en realizar una experiencia de este tipo).

- No se les avisó ni de que se les iba a grabar ni de que iban a escucharse para no interferir en su actuación verbal, ni durante la grabación ni durante la audición.

- **Temporalización:** La grabación y la audición se realizaron en días distintos, con casi tres meses de distancia, con el fin de ver si se advertía una mayor diferencia en su interlengua. (Obviamente, esto se apreciará mucho más si el alumno reside en el país de la LE, donde está expuesto a la lengua meta constantemente. De todas formas, se podría hacer todo en una única sesión de clase. Dependerá de cuáles sean nuestros objetivos de trabajo).

3. OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA

1. Ser una audición más de clase teniendo al alumno como propio protagonista.
2. Evidenciar posibles cambios en su interlengua (dado que su grabación se escuchó 3 meses después y vivían en el país de la LE).
3. Ver cómo la audición del propio discurso oral del alumno se convierte en un instrumento útil para que éste perciba la distancia que separa su interlengua de la LE.
4. Servir de herramienta para que el alumno focalice en sus propios "errores", se autocorrija (si lo considera necesario) y sea él mismo el guía de su propio aprendizaje.
5. Hacer responsables a los propios alumnos de su propio proceso de aprendizaje.
6. Satisfacer así el deseo de los estudiantes ante su queja de que "nadie me corrige cuando hablo".
7. Observar cómo se negocia el significado y la forma entre alumno-profesor en las conversaciones orales en clase y ver de qué manera se dan las correcciones/reparaciones.

4. EXPERIENCIA

4.1 Alumna de nivel falso principiante

Se grabó a una alumna china cuando contaba un viaje que había hecho a Sevilla y en donde tenía que relatar y poner en relación hechos, acontecimientos y anécdotas pasadas ocurridas durante el mismo. Se trataba de que ella practicase los pasados. Ésta sería la audición que tres meses después escucharía.

4.1.1 Preguntas sobre su propia audición

A continuación aportamos las preguntas que le hicimos a la alumna tras realizarse la audición y que sirvieron para hacerle reflexionar en voz alta sobre la experiencia de oírse¹:

- 1.- ¿Quiénes son estas chicas que hablan? ¿Las conocemos?
- 2.- ¿Quién ha hecho este viaje?

¹ Conviene anotar que se mantuvo con ella una distendida conversación, la cual se grabó también y nos sirvió posteriormente para analizar la negociación del significado y de la forma.

- 3.- ¿Te gusta oírte?
- 4.- ¿Crees que sirve de algo oírse?
- 5.- ¿Crees que has hecho muchos errores?
 - 5.1 ¿Has podido fijarte siempre en los fallos?
 - 5.2 ¿Piensas recordar siempre esos errores?
- 6.- ¿No crees que ya hablas mucho en español?
- 7.- ¿Crees que necesitas mucho tiempo para hablar correctamente?
 - 7.1.- ¿Tú quieres hablar correctamente?
 - 7.2.- ¿Es muy importante para ti hablar correctamente?
 - 7.3.- ¿Hablas inglés correctamente?
- 8.- ¿Cuánto tiempo viviste en EEUU?
- 9.- ¿Crees que los españoles hablan correctamente?
 - 9.1.- ¿Crees que en español ocurre lo mismo que en chino? (respecto a hablar correcto si estás educado o no).
- 10.- ¿Te ha gustado oír tu grabación?
- 11.- ¿Te gustaría poder escribir lo que dices y luego corregir?
- 12.- ¿Cómo te sentías al escucharte?
- 13.- ¿Crees que escuchar tu cinta, reescribirla y después corregir los errores por escrito te ayudará a hablar mejor?
- 14.- ¿Te ha gustado la experiencia?
- 15.- ¿Qué pensaste al principio al escucharte? ¿Te sorprendiste?
- 16.- ¿Te paras mucho? ¿Por qué?
 - 17.- ¿Y en inglés también te paras?
 - 17.1.- ¿En español también te ocurre como en inglés?
 - 17.2.- ¿Tienes que pensar mucho en español?
- 18.- ¿Te has dado cuenta si después de una semana de vacaciones te resulta más difícil hablar en español?
- 19.- ¿Te has fijado qué dices cuándo no sabes una palabra? ¿Y en qué idioma lo dices?
 - 19.1.- ¿Por qué no dices “qué dicen ellos” directamente?
 - 19.2.- ¿Por qué no me lo dices directamente a mi en español?
- 20.- ¿Ha sido una buena experiencia o no?
- 21.- ¿Te entran ganas de reír al oírte?

4.1.2.- Datos introspectivos de la informante sobre la experiencia

Seguidamente detallamos las opiniones y comentarios de la alumna sobre la experiencia de oírse hablar en la LE:

- Dice que ha sido una *“experiencia interesante”*.
- Quiere hablar correctamente *“porque las personas educadas hablan correctamente”*, pero remarca que *“es muy difícil”*.
- Dice que le ha gustado la experiencia *“porque así puede ver y corregir sus errores”*.
- Pide nuestra opinión sobre si es bueno reescribirse y autocorregirse después.
- Afirma en varias ocasiones que le gustaría poder transcribir lo que dice y después autocorregirse: *“es un ejercicio beneficioso para mí”*.
- Después de preguntarle cómo se ha sentido al escucharse dice que fue interesante ver que podía decir muchas cosas en español, *“es increíble”*, pero que por otra parte se daba cuenta de que hacía muchos errores.
- Piensa que necesita practicar más para mejorar.
- Ante la pregunta de qué era lo que pensó al principio al oírse y si le había sorprendido contesta que *“al principio el ruido es diferente de mi imaginación”*, ya que ella esperaba escuchar la típica audición de clase.

- También dice que “*habla con muchas paradas*”. Explica que lo hace porque está pensando: gramática, palabras, expresiones, traducciones chino-español...y que por eso le cuesta tanto hablar en español².
- Afirma que cuando no sabe una palabra en español lo piensa normalmente en inglés porque es “*más aproximado con español que chino*”.
- Le preguntamos porqué dice “*What they call?*” tantas veces. Contestó que lo hacía para pensar (en voz alta) cuando no sabía algo.
- Le sugerimos decirlo en español: “¿Qué dicen ellos?”. Se ríe y contesta que es necesario pensar en estas frases porque, de vez en cuando, necesita formular una pregunta y esta frase es una pregunta cuando ella no entiende. Yo le propongo preguntármelo directamente a mí en español.
- Dice que es una buena experiencia de nuevo, muy divertida e interesante.

4.2 Experiencia informante nivel avanzado

Se grabó a un alumno americano contándonos en clase qué le gustaría hacer cuando se acabase su contrato en España. Se trataba de practicar oralmente el subjuntivo y el condicional. Después esta conversación la escucharía 3 meses después.

4.2.1 Preguntas sobre su propia audición

Presentamos a continuación las preguntas que le hicimos al alumno tras realizar la experiencia de oírse en la LE y mediante las que se entabló una distendida conversación:

- 1.- ¿Qué te parece? (divertido, interesante...)
- 2.- ¿Has sabido en seguida que eras tú, o no?
- 3.- Según si reacciona o no: ¿Por qué no has reaccionado, ni has dicho nada, ni siquiera te has reído?
- 4.- ¿Te habías oído alguna otra vez antes?
- 5.- ¿Te ha gustado la experiencia?
- 6.- ¿Cómo te has sentido al escucharte? (Vergüenza, ridículo, orgullo, risa...)
- 6.- ¿Te parece que es útil hacer esto o no? ¿Crees que sirve para algo?
- 7.- ¿Qué crees que se podría hacer con esto? ¿Qué te gustaría que hiciésemos con ella?
- 8.- ¿Te gustaría que lo hiciésemos más veces?
- 9.- ¿Has notado algo extraño en la forma de conversar o crees que podría ser una conversación normal entre dos personas?
- 10.- ¿Hay algo que resalte en tu forma de hablar? ¿Alguna palabra o frase que repitas mucho...?
- 11.- ¿Y en mi forma de hablar? ¿Crees que hay algo en mi forma de hablar que es característico? ¿Algo que hago o repito constantemente: correcciones, repeticiones de lo que tú dices, digo lo mismo con otras palabras...? ¿Por qué crees que lo hago? ¿Sirve de algo? ¿Es útil esto?

4.2.2 Diario del alumno acerca de la experiencia

En esta ocasión presentamos el diario que le pedimos escribir al alumno en casa sobre la experiencia realizada, en donde tenía que reflexionar por escrito acerca de la experiencia de oírse hablar en la LE. Dado su nivel avanzado creímos oportuno e interesante pedírselo.

² Posteriormente preguntamos a su compañero de trabajo, alumno nuestro, si también lo hacía cuando hablaba en inglés. Nos dijo que a él también le sorprendió al principio ver los silencios que hacía al hablar en inglés. Primero pensó que era porque no tenía un buen nivel en esa lengua. Después pudo comprobar que lo hacía a menudo, seguramente debido a un comportamiento educacional y cultural.

Cabe anotar que también mantuvimos con él una previa conversación en clase sobre la experiencia. Por ello incluimos (entre paréntesis) comentarios y aclaraciones nuestras, con el fin de que se entiendan mejor sus opiniones y reflexiones al respecto.

“Hay que escucharse a sí mismo para mejorar la manera de hablar. Los ejemplos son lo mejor para enseñar” (refiriéndose a sus propios ejemplos). *“Al oír mi voz, me di cuenta de que había algunos errores que yo siempre repito”* (refiriéndose tanto a errores que comete como a palabras o expresiones que suele utilizar para llenar los espacios del discurso y darse tiempo para pensar: “pero”, “no sé”...). *“Después de la clase lo notaba y a veces podía quitarlos”* (quiere decir que los días posteriores a la audición podía advertir cada vez que decía estas palabras o errores). *Me habías corregido* (refiriéndose a la profesora), *pero algunos errores míos me han ayudado más que tu propia corrección. A veces yo tuve vergüenza cuando escuchábamos la cinta, porque algunas cosas sonaban mal. En cambio la realimentación fue muy útil”* (el alumno se refiere al feedback continuo alumno-profesor: repeticiones, expansiones, explicaciones, reformulaciones, asentimientos,...).

“Podríamos repasar algunos trozos de cinta para enfocar sobre los errores más evidentes” (no quiere decir que sea lo único que se puede hacer con ella, pero que algo útil para él sería fijarse en los errores más importantes o posibles de fosilización, para así ser consciente de ellos y poder evitarlos). *“En el futuro podríamos grabar una clase y medir el progreso”*. (Tras esta sugerencia yo le pregunto si sabe cómo medirlo. Reconoce que es muy difícil medirlo mediante la producción oral pero que simplemente bastaría con poderse escuchar a sí mismo y ver como suena en conjunto. Y es que, de hecho, al oírse esta vez se ha dado cuenta de cuánto ha progresado su expresión oral en español. Se ha dado cuenta de que hacía errores que ahora no hace).

“Después de oírme he estado vigilándome sobre lo que escuchamos el miércoles (refiriéndose a sus errores) *y he notado más que nunca cómo uso la palabra “pero”. A veces podía quitarla.”*

5. LA NEGOCIACIÓN DEL SIGNIFICADO Y DE LA FORMA: LAS CORRECCIONES/REPARACIONES ENTRE PROFESOR-ALUMNO

5.1 Introducción

Saber cómo proporcionar feedback oral a los alumnos en los intercambios comunicativos de clase, para ayudarles a que autocorrijan/autoreparen su discurso y ajusten su mensaje a la lengua meta, es algo que preocupa a gran número de profesores e investigadores de LE/L2, bien desde una postura más gramatical (Hendrickson, 1978; Chaudron, 1977, 1986 y 1988; Allwright y Bailey, 1991; Dekeyser, 1993...) o bien desde otra más discursiva (Kasper, 1985; Van Lier, 1988; Oliver, 1995; Lyster y Ranta, 1997...). Así, son bastante recurrentes preguntas como ¿cómo reaccionan los profesores ante las producciones

inapropiadas de sus alumnos? ¿Qué tipo de feedback les proporcionan? Y, por otra parte, ¿responden los alumnos a este feedback? ¿Lo utilizan en sus producciones posteriores? ¿Cómo?

Hasta hace poco los estudios sobre feedback se han reducido al estudio exclusivo del *input for change*, es decir, del input destinado explícitamente a la corrección del error (Mings, 1993) y a comprobar su posible efecto en la adquisición³. Pero las investigaciones han comprobado que se corrige poco (Allwright, 1975; Chaudron, 1977 ; Chun et al., 1982; Day et al., 1984; Crookes y Rulon, 1988; Allen et al. 1990; Carroll y Swain, 1993), que gran parte de lo que se corrige es referente al discurso (Chun et al., 1982), que las correcciones explícitas pueden no entenderse por ser demasiado metalingüísticas (Carroll, 1990⁴), y que además pueden perjudicar la imagen del no nativo (Day et al., 1984). Tras estos desalentadores resultados se ha pasado a tener en cuenta formas implícitas de feedback negativo. Aquí se incluirían las estrategias de negociación, tales como las repeticiones, las peticiones de confirmación y clarificación, que normalmente se dan ante la posible ruptura de la comunicación, y las reformulaciones⁵ de las producciones del no nativo (Pica et al., 1989; Mito, 1993⁶; Richardson, 1993⁷; Doughy, 1994⁸; Oliver, 1995; Lyster y Ranta, 1997).

Gran parte de estudios sobre adquisición defienden que proporcionar feedback negativo ayuda al alumno a percibir el modelo de lengua que tiene que alcanzar, a comprobar sus hipótesis sobre la lengua y a modificar su output (Ellis, 1985; Schmidz y Frota, 1986; Bley-Vroman, 1986; Schachter, 1984, 1986 y 1991; White et al., 1991; Pica, 1994; Alcón, 1994; Long, 1996,...). Aunque la verdad es que el hecho de que el profesor proporcione un determinado tipo de feedback y de que el alumno se autocorrija/autorepare inmediatamente no significa en absoluto que se haya desestabilizado su competencia lingüística, ni que el alumno vaya a responder siempre de la misma manera a dicho feedback⁹. Aún así, todos estos estudios sobre adquisición se han limitado a observar transversalmente el comportamiento verbal de los aprendices en el turno inmediatamente posterior al feedback del nativo/profesor,

³ En este sentido, otros eufemismos utilizados para designar la reacción lingüística del nativo ante el error del no nativo han sido: feedback negativo (Annet, 1969, perspectiva psicológica), feedback correctivo (Fanselow, 1977, por los profesores de L2), reparación (Kasper, 1985, perspectiva discursiva), o focalización en la forma (Lighthown y Spada, 1990, término más reciente utilizado en las aulas de L2).

⁴ Citado de Carroll et al., (1993).

⁵ Aquí la estructura sintáctica (o semántica, a veces) se reformula, pero el significado central permanece inalterado (Oliver, 1995).

⁶ Citado de Long (1996).

⁷ Citado de Long (1996)

⁸ Citado de Long (1996)

⁹ Además la utilización del feedback dependerá, al menos en parte, de la preparación y las características individuales del aprendiz (Dekeyser, 1993 y Lin, 1995).

sin pensar que éstos pueden hacer un mayor uso del feedback negativo que reciben, incluso en turnos posteriores.

Por su parte, los profesores tienen a su disposición una amplia variedad de feedback para proveer al alumno (Faerch y Kasper, 1980; Schachter, 1984 y 1986; Allwright y Bailey, 1991), aunque generalmente no utilicen todas las posibilidades. A pesar de ello, el hecho de tener que tomar decisiones sobre qué tipo de feedback proporcionarles resulta bastante complejo y dependerá, entre otras cosas, de las características y necesidades del alumno, así como del estadio de interlengua en el que se encuentre (Allwright y Bailey, 1991).

Tras lo expuesto, creemos se necesita estudiar y describir cómo profesores y alumnos colaboran para resolver los problemas conversacionales, en la medida en que este reajuste interaccional contribuye al aprendizaje/adquisición de la lengua (Chaudron, 1988; Van Lier, 1988). El hecho de que estudios longitudinales previos, en esta línea, nos hayan demostrado que verdaderamente los no nativos utilizan el feedback negativo de los nativos, en especial los que reciben instrucción formal (Lin, 1995), y de que una de las estrategias comunicativas más utilizadas por los no nativos sea la petición de ayuda (Liang, 1997) nos ha llevado a querer observar qué ocurre en las interacciones de clase, lugar por excelencia para la negociación de la forma y del significado (Van Lier, 1988).

5.2 Resultados¹⁰

Hemos comprobado que existe una serie de pautas de comportamiento en la corrección/reparación de la producción del otro, según quien inicia y quien acaba, o no, finalmente reparando¹¹. Así, respecto a las pautas de comportamiento en la reparación de la producción del alumno distinguimos las siguientes¹²:

¹⁰ Para la investigación piloto sobre la negociación del significado y de la forma hemos utilizado la conversación mantenida con la informante de nivel falso principiante donde se comentaba la experiencia realizada de oírse hablar en la LE. Para la transcripción de los fragmentos interesantes hemos utilizado la tabla de signos y convenciones del grupo Val.Es.Co de la Universidad de Valencia (Briz, 1995), aunque hemos incluido y variado algunos signos: **ehm/hmhm/Hm/ahá**: asentimientos; *en cursiva*: préstamos e interferencias lingüísticas.

¹¹ Kasper en 1985 hizo también un estudio de la reparación en el aula y señaló ocho pautas según si se reparaba la producción de los alumnos o la del profesor.

¹² Las pautas nº1, nº2 y nº4 ya fueron señaladas por Schegloff, Jefferson y Sacks en 1977, respecto a la reparación entre nativos-no nativos en contexto no instruccional. Posteriormente en 1985 Kasper incluiría también la reparación de la producción del profesor, al estudiarla en contextos instruccionales, y tuvo en cuenta la pauta nº1, aunque realmente señaló ocho en total.

119 P: COmo
 120 A: COmo u- un- unn§
 121 P: § unn§
 122 A: § un- una perSONa educaa- edu- eduCAdo↓§
 123 P: § ehm / edu-
 124 CAda↑§
 125 A: § eduCAda °(sii)°

la **3. Petición de clarificación**: indica al estudiante que su producción ha sido mal entendida, afectando a la comprensibilidad del mensaje, que está mal formada o ambas cosas a la vez, exigiendo de su parte una repetición o reformulación.

Ej. n° 7 178 A: yy paraa // paraa los aa // madri-madriAnos ↑ (3")
 179 P: **para los↑**
 180 A: loss // madriAnos↑ /// ee las aa personas dee aa Madri-Madrid↑§

4. Feedback metalingüístico: son comentarios, informaciones o preguntas que el profesor hace referidos a la correcta formación de la producción del alumno, pero sin proveer explícitamente la forma correcta.

5. Elicitación: el profesor elicitando directamente la forma correcta del estudiante

5.1 el profesor hace un intento de repetir la producción del alumno, de forma pausada, pero se para ante el error para que sea el mismo alumno el que lo corrija.

5.2 el profesor elicitando la forma correcta preguntando directamente al alumno.

5.3 el profesor pide directamente al alumno que reformule.

6. Repetición: el profesor repite aisladamente el error cometido por el alumno, normalmente con entonación enfática (petición de confirmación).

7. Feedback múltiple: Habremos de tener en cuenta aquellos casos en que estos tipos feedback puedan aparecer combinados.

En cuanto a las posibles respuestas del alumno (uptake) a este feedback del profesor aportamos la siguiente clasificación¹⁶:

1. Repetición: simple repetición de la forma correcta proporcionada por el profesor¹⁷

1.1 asertiva:

Ej. n°5 117 A: CÓmo se DIse→ /// I want to sound like- I want to talk like- yoo quiEro //
 118 haBLAR→ (1")
 119 P: COmo
 120 A: COmo u- un- unn§
 121 P: § unn§
 122 A: § un- una perSONa educaa- edu- eduCAdo↓§
 123 P: § ehm / edu-
 124 CAda↑§
 125 A: § eduCAda °(sii)°

1.2 repetición con petición de confirmación:

Ej. n°7 178 A: yy paraa // paraa los aa // madri-madriAnos ↑ (3")
 179 P: para los↑
 180 A: loss // madriAnos↑ /// ee las aa personas dee aa Madri-Madrid↑§
 181 P: § !aah¡ para
 182 los madriLEños↓§

¹⁶ Para hacer esta clasificación nos hemos basado en el estudio de Lyster y Ranta (1997).

¹⁷ Oliver (1995) consideraba la repetición como incorporación de la corrección.

183 A: § **ma**diLEñ**os**↑§
 184 P: § !aHAa_i (3^o)
 185 A: Ellos / aa / haBLAN↑ / más correcto↑ // normalmente↑ §

2. Incorporación de la corrección: se refiere a la repetición del estudiante de la forma correcta proporcionada por el profesor pero insertada en una producción más larga.

Ej.nº 4 53 P: § (RISAS) has poD**ido** / fiJAR**te** / siEM**pre** / en los FAL**los**↑
 54 A: eem / alG**U**nos sii ee§
 ...
 60 A: hayy / ee / cuandoo / yoo / ee // yoo / cuando yoo // habl / hablab / eee / hablaa-
 61 hablé↑ §
 62 P: § haBLA**ba**→§
 63 A: § **ha**BLA**ba** // enn / hayy /// emm // DEbe / habl- haBLAR
 64 en / haBÍA↑§

3. Auto-reparación: el alumno se reformula incitado por el profesor

Ej. nº7 178 M: yy paraa // paraa los aa // madri-madriAnos ↑ (3^o)
 179 P: para los↑
 180 M: loss // madriAnosee **las aa personas dee aa Madri-Madrid**↑§

4. Reparación parcial: el alumno no repara todo lo que podría reparar, así que sigue habiendo algo que puede ser objeto de reparación.

Si no hay respuesta, es decir, si el alumno no reacciona de ninguna manera al feedback del profesor puede ser debido a que:

a) el profesor continúa con el tema, negando así toda posibilidad de respuesta

Ej. nº1 4 A: ee paraa // ha- habl- haBLAron // ee / SOBree un- un- una viAje dee e / de sur /
 5 [d'España]
 6 P: [del sur→] / ¿eh? / un viaje al sur d'España↓ §
 7 A: § sii'ee§
 8 P: § **y quiÉN** hace el viaje al sur→ /
 9 **quiÉN** ha hecho este viaje↓

b) el mismo alumno continúa con el tema, ignorando o bien la reparación, o bien el posible inicio de reparación que previamente habría realizado el profesor. En este último caso se seguiría necesitando reparación

Ej. nº6 138 P: [y cuÁNto tiEMpo Vives // en ESTAdos Unidos↑
 139 A: !uff! / más quee diez / años§
 140 P: § M**ÁS** de diez años / ¿eh?
 141 A: (RISAS)

Por otra parte, hemos podido observar que en ocasiones es el mismo alumno el que pide activamente al profesor que le repare su producción:

1. Peticiones de confirmación

Ej. nº4 60 A: hayy / ee / cuandoo / yoo / ee // yoo / cuando yoo // habl / hablab / eee / hablaa-
 61 **hablé**↑ §
 62 P: § haBLA**ba**→§

2. Peticiones explícitas de ayuda

Ej. n°5	115 A: algunaa vess siii- alguna- eee /// Sí / porQUEee- ee / yo / yo quiEroo // hablar /
	116 correctaMENte porquee yoo quiEro- ee /// <i>sound like</i> / (yo) puedoo- ee //
	117 CÓmo se DIse→ /// <i>I want to sound like- I want to talk like-</i> yoo quiEro //
	118 haBLAR→ (1”)
	119 P: COmo

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alcón, E. (1994). “Negotiation, foreign language awareness and acquisition in the Spanish secondary educational context”. *International Journal of Psycholinguistics*, 10: 83-96.
- Allen, P., M. Swain, B. Harley y J. Cummins (1990). Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins y M. Swain (eds.). *The development of bilingual proficiency* (pp.57-81). Cambridge: C.U.P.
- Allwright, R. L. (1975). Problems in the study of the teachers’ treatment of learner error. In M. K. Burt y H. C. Dulay (eds.). *On TESOL ‘75* (pp. 96-109). Washington D.C: TESOL.
- Allwright, D. y K. Bailey. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: C.U.P.
- Annet, J. (1969). *Feedback and human behaviour*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Bley-Vroman, R. (1986). “Hypothesis testing in second language acquisition theory”. *Language Learning*, 36: 353-76.
- Briz, A. (1995). La conversación coloquial. Materiales para su estudio. *Cuadernos de Filología, Anejo XVI*. Dept. de Filología Española, Universidad de Valencia.
- Carroll, S. y M. Swain. (1993). “Explicit and Implicit Negative Feedback: An Empirical Study of the Learning of Linguistic Generalizations”. *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 357-86.
- Chaudron, C. (1977). “A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learner’s errors”. *Language Learning*, 27: 29-46.
- Chaudron, C. (1986). Teachers’ priorities in correcting learners’ errors in French immersion classes. En R.R. Day (ed.) *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Nabury House.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chun, A., R. Day, A. Chenoweth y S. Luppescu. (1982). “Errors, Interaction, and Correction: A Study of Native-Nonnative Conversations”. *TESOL Quarterly*, 16 (4): 537-47.
- Crookes, G. y K. Rulon. (1988). “Topic continuation and corrective feedback in native-nonnative conversation”. *TESOL Quarterly*, 22: 675-681.
- Day, R.R., N.A. Chenoweth, A.E. Chun, and S. Luppescu. (1984). “Corrective Feedback in Native-Nonnative Discourse”. *Language Learning*, 34 (2): 19-45.
- Dekeyser, R. (1993). “The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency”. *Modern Language Journal*, 77: 501-514.
- Doughty, C. (1994). Finetuning of feedback by competent speakers to language learners. In J. Alatis (ed.). *GURT 1993* (pp. 96-108). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. OUP.
- Faerch, C. y G. Kasper. (1980). “Processes and strategies in foreign language learning and communication”. *The interlanguage Studies Bulletin-Utrecht*, 5: 47-118.

- Fanselow, J. (1977). "The treatment of error in oral work". *Foreign Language Annals*, 10: 583-593.
- Hendrickson, J. (1978). "Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice". *Modern Language Journal*, 62: 387-398.
- Kasper, G. (1985). "Repair in foreign language teaching". *Studies in Second Language Acquisition*, 7: 200-215.
- Liang, Wen Fen (1997). *Estrategias de comunicación relativas a la interlengua de los hablantes chinos al utilizar el español*. Tesis doctoral. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Lightbown, P. y N. Spada. (1990). "Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning". *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 429-48.
- Lin, Yue-Hong. (1995). *Un análisis empírico de la estabilización/fosilización: la incorporación y la auto-corrección en unos sujetos chinos*. Tesis doctoral. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (eds.). *Handbook of Language Acquisition. Vol. 2. Second Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- Lyster, R. y L. Ranta. (1997). "Corrective feedback and learner uptake". *Studies in Second Language Acquisition*, 19: 37-66.
- Mings, R. (1993) "Changing perspectives on the utility of error correction in second language acquisition", *Foreign Language Annals*, 26 (2): 171-79.
- Mito, K. (1993). *The effects of modelling and recasting on the acquisition of L2 grammar rules*. Honolulu: University of Hawaii at Manoa, Department of ESL.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliver, R. (1995). "Negative feedback in child Ns-NNs conversation". *Studies in Second Language Acquisition*, 17/4: 459-491.
- Pica, T., Ll. Holliday, N. Lewis, and L. Morgenthaler. (1989). "Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner". *Studies in Second Language Acquisition*, 11: 63-90.
- Pica, T. (1994). "Research on Negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?". *Language Learning*, 44 (3): 493-527.
- Richardson, M. (1993). *Negative evidence and grammatical morpheme acquisition: Implications for SLA*. Perth: University of Western Australia, Graduate School of Education.
- Schachter, J. (1984) A universal input condition. En W. Rutherford (ed.). *Universals and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schachter, J. (1986) "Three approaches to the study of input". *Language Learning*, 36 (2): 211-25.
- Schachter, J. (1991). "Corrective feedback in historical perspective". *Second Language Research*, 7 (2) : 89-102.
- Schegloff, E. A; G. Jefferson, and H. Sacks. (1977). "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation". *Language*, 53: 361-382.
- Schmidt, R. y S. Frota (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In Day, R. (ed.). *Talking to learn. Conversation in second language acquisition*. Rowley Mass: Newbury House.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London-New York: Longman.
- White, L., N. Spada, P. Lightbown y L. Ranta. (1991). "Input enhancement and L2 question formation". *Applied Linguistics*, 12: 416-432.