

Silvia Sánchez Calderón

Universidad de Valladolid

España

Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas

Recibido – 12 de mayo de 2014 / Aceptado – 12 de septiembre de 2014

Resumen: Este artículo presenta un estudio acerca de los efectos que tiene la Retroalimentación Correctiva en contextos escolares de adquisición de segundas lenguas (L2). En concreto, además de determinar si las tareas de negociación permiten a los docentes y los pares fomentar la presencia de retroalimentación, también se centra en las diferencias individuales, investigando si el uso de un tipo concreto de retroalimentación está vinculado a la personalidad de los aprendices para adquirir una segunda lengua. El principal hallazgo en este estudio es que las estrategias de retroalimentación están relacionadas con el nivel lingüístico, el tipo de error y las diferencias individuales de los estudiantes.

El estudio tiene lugar en un contexto de aula donde participantes adultos españoles que están aprendiendo inglés como segunda lengua reciben retroalimentación de sus profesores y los pares. El artículo concluye estableciendo que la Retroalimentación Correctiva conduce a los estudiantes a producir enunciados precisos en inglés.

Palabras clave: Retroalimentación Correctiva, L2, *input*, ajustes, estrategias de retroalimentación

Abstract: This paper presents a study of the effects that Corrective Feedback has in L2 acquisition classroom contexts. In particular, as well as determining whether negotiation tasks enable teachers and pairs foster the presence of feedback, it also concentrates on individual differences, investigating whether the use of a particular type of feedback is linked with the learners' personality to acquire a second language. The main finding in this study is that feedback strategies are related to the L2 level, the type of the error and the students' individual differences.

The study takes place in a classroom context where Spanish adult participants learning English receive feedback from their teachers and pairs. The paper concludes by claiming that Corrective Feedback leads students to produce accurate utterances in L2 English.

Key words: Corrective Feedback, L2, *input*, adjustments, feedback strategies

1. Introducción

El objetivo de la retroalimentación en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (L2) hace referencia a la práctica a través de la cual los estudiantes ajustan su discurso una vez que sus interlocutores (docentes o sus pares) les proporcionan correcciones. Por tanto, el uso de herramientas de retroalimentación (concretamente, en registros orales) ayudará a los aprendices como evaluación positiva de su progreso en el aprendizaje de la segunda lengua y, como consecuencia, la producción de enunciados en L2 generará resultados favorables.

Durante las últimas décadas, un elevado número de investigadores ha dedicado su estudio a explorar la función de la retroalimentación en el aprendizaje de segundas lenguas (Doughty, 1994; Russel y Spada, 2006; Suzuki, 2005; Lyster y Mori, 2006; Salazar-Campillo, en prensa; Tedock, 1998; Bower y Kwaguchi, 2011; entre otros), la fuente de retroalimentación (Van den Branden, 1977) y las actitudes de los aprendices hacia la retroalimentación (Mackey, Gass, MacDonough, 2000; Suzuki, 2005). Todos ellos afirman que es crucial que se fomente la interacción entre el docente y los pares cuando se aprende una segunda lengua para impulsar la presencia de retroalimentación. Según Robert di Pietro en su Enfoque de Interacción Estratégica, es como usuarios de una lengua cuando los hablantes se convierten en aprendices de ella (1987: 41). Por consiguiente, la interacción juega un papel relevante en la adquisición de segundas lenguas.

Este artículo está organizado de la siguiente manera: la sección 2 presenta un enfoque teórico de las estrategias de retroalimentación basadas en la taxonomía de Lyster y Ranta (1997) y sus contribuciones en los contextos de aula de segundas lenguas. Esta sección también aborda la respuesta del aprendiz (*uptake*) con el fin de valorar la efectividad de la retroalimentación. Teniendo en cuenta el anterior enfoque teórico, la sección 3 plantea una serie de preguntas de investigación dirigidas hacia el modo en el que la teoría lingüística puede representar los datos de adquisición. La sección 4 se centra en el estudio empírico y presenta la selección de datos partiendo de aprendices españoles de lengua inglesa, estableciendo las estrategias de retroalimentación más efectivas en el proceso de adquisición de segundas lenguas. Finalmente, la sección 5 concluye afirmando que la eficacia de la retroalimentación depende del nivel lingüístico de L2, de la naturaleza del error y de las diferencias individuales del aprendiz.

2. La retroalimentación

El corregir errores o evitar esta práctica ha generado asuntos controvertidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Algunos lingüistas apoyan que la retroalimentación correctiva puede tener efectos negativos en la fluidez comunicativa. Sin embargo, hoy en día, los investigadores que estudian la adquisición de segundas lenguas creen firmemente en la corrección de errores y, por extensión, en la retroalimentación correctiva (Ellis 2009: 14).

La retroalimentación correctiva se define como una práctica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje donde el aprendiz recibe retroalimentación del docente o sus pares, mostrando evidencia del error del estudiante y fomentando la precisión en la producción de enunciados (Lyster y Ranta, 1997:41). Sheen señala que la retroalimentación motiva a los estudiantes porque registra el progreso de aprendizaje en L2. También argumenta que la retroalimentación debería proporcionarse a pesar de la respuesta correcta del estudiante (2011:40). A su vez, Long postula que la retroalimentación correctiva ofrece *input* comprensible y permite a los estudiantes autocorregir sus enunciados (1996: 451).

Se puede aportar retroalimentación correctiva de manera inmediata, después de que el error se haya generado, o puede demorarse posteriormente. Doughty sostiene que la retroalimentación correctiva promueve la adquisición de segundas lenguas cuando la retroalimentación se otorga una vez que el estudiante haya ejecutado el error. Sólo de esta manera activa la retroalimentación los mecanismos cognitivos en comparación con la retroalimentación escrita, donde hay una distancia significativa entre el error y la provisión de la estructura correcta en la lengua meta (2001; citado por Sheen, 2011: 2).

Freeman y Long defienden que el *input* impreciso que los aprendices reciben de sus pares en programas de inmersión lingüística lleva a errores recurrentes en sus producciones, a diferencia del *input* correctamente ofrecido por el profesor (1991 :209). Por lo que respecta a estos resultados, Krashen sugiere la Hipótesis del *Input* (1985) en la que afirma que el aprendiz parte de un estado inicial (i) que conduce a una etapa posterior (i+1). Este desarrollo transitorio es logrado a través de la comprensión lingüística de la sintaxis, el léxico y la morfología en la etapa i+1. La comprensión es necesaria para que el *input* sea asimilado (*intake*) y pueda ser usado por el estudiante en la formulación de producciones espontáneas. Por lo tanto, la Hipótesis del *Input* centra su atención en el mensaje que se va

Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas a transmitir. De esta forma, los estudiantes alcanzarán fluidez en producir enunciados una vez que hayan recibido retroalimentación (1985: 80).

Sheen (2011:75) refleja que la retroalimentación correctiva:

- (a) Contribuye a la adquisición de segundas lenguas en contextos de aula
- (b) Su efectividad variará dependiendo de si los estudiantes prestan atención a la retroalimentación y son conscientes el error.
- (c) Cada estrategia de retroalimentación produce efectos diferentes en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, un estudio llevado a cabo por Ammar y Spada llegó a considerar los *prompts* como la técnica más efectiva (2006: 550). Además, Ellis concluyó que los *prompts* son más efectivos que las reformulaciones, aunque sólo están dirigidos a niveles elementales de L2 (2006: 37).
- (d) La efectividad de la retroalimentación correctiva variará dependiendo de la función lingüística. Yang y Lyster revelaron que los *prompts* son la estrategia más efectiva para los tiempos verbales pasados formados por verbos regulares, en contraposición a las reformulaciones; en cambio, no encontraron diferencias para los tiempos pasados formados por verbos irregulares (2010: 239).

Los aprendices de segundas lenguas están expuestos a dos tipos de evidencia: positiva y negativa. Respecto a la primera, los estudiantes reciben correcciones construidas en la segunda lengua. Estos enunciados les llevarán a crear producciones similares. Sin embargo, la evidencia negativa hace referencia a la información que se otorga a los estudiantes en relación a sus errores. Es en la última evidencia donde las correcciones pueden adoptar una forma explícita o implícita.

En contraposición a la Hipótesis del *Input* donde los aprendices reciben evidencia positiva o negativa en L2 (Krashen 1985: 80), Swain consideró que la exposición a la segunda lengua no es suficiente, requiriendo el papel que juega la producción (u *output*) en el proceso de aprendizaje. El *output* permite a los alumnos focalizar en aspectos formales

comprobando (y negociando el significado) si los alumnos han construido enunciados correctamente. Como consecuencia, el *input* precisa ajustes en el *output* para generar enunciados posteriores en la L2 (1995: 372).

2.1 Estrategias de retroalimentación

Muchos estudios se han llevado a cabo para valorar la efectividad de las estrategias correctivas de retroalimentación en contextos de L2. Considerando los estudios sobre la interacción profesor-estudiante y estudiante-estudiante, Lyster y Ranta (1997:46-49) han establecido una taxonomía de las técnicas de retroalimentación.

1- Corrección explícita: los docentes expresamente corrigen el enunciado erróneo de los aprendices (véase ejemplo (1)).

2- Entre las expresiones que los profesores normalmente usan comprenden las siguientes: “querías decir...”, “deberías decir...”, “di/usa..., pero no...”, “no digas..., sino”.

(1) A: For five and half hours. (error-gramática)

P: You can say for five and a half hours. (retroalimentación-CorrExpl)

A: For five and a half hours. (retroalimentación-repetición)

3- Reformulaciones: son un tipo de retroalimentación correctiva implícita. Los docentes repiten todo o parte del enunciado del alumno, sin cambiar el significado del enunciado. No son introducidas por oraciones como “querías decir...”, “di..., pero no”. Por lo tanto, los profesores no evocan el error de los alumnos, sino simplemente les proporcionan la forma correcta.

Sin embargo, las reformulaciones no conducen al autoajuste o la corrección entre pares, ya que desencadenan la repetición de la modificación del profesor. Además, las reformulaciones pueden tener una naturaleza ambigua, evitando a los estudiantes identificar sus errores (véase ejemplo (2)).

(2) A: em, the possibility of improve the plane's stay. (error-sintaxis)

Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas

P: The possibility to improve... Yes, go on... (retroalimentación-ref)

A: The possibility to improve the plane's stay is always interesting and in these pictures, we can see several improvements to consider. (*uptake-incorporation*)

Según un estudio realizado por Sheen, las reformulaciones pueden ser parciales (parte del enunciado erróneo de los aprendices es ajustado) o totales (el enunciado del aprendiz es totalmente ajustado). A su vez, se pueden también clasificar en didácticas o conversacionales (2011:62).

a. Reformulaciones didácticas

Una reformulación didáctica es una reformulación parcial o total. Los alumnos centran su atención en la localización del error. El objetivo de una reformulación didáctica está dirigido hacia un fin pedagógico, antes que comunicativo (véase ejemplo (3)).

(3) A: Women are kind than men. (error-gramática)

P: Kinder. (reformulación didáctica-parcial)

b. Reformulaciones conversacionales

Una reformulación conversacional tiene lugar en un contexto donde hay un desglose en la comunicación, es decir, los docentes no comprenden el enunciado del alumno y lo reformulan para comprobar lo que el alumno quería expresar. Por lo tanto, las reformulaciones conversacionales son llevadas a cabo con un fin comunicativo (véase ejemplo (4)).

(4) A: *How much weigh? (error-gramática)

P: What?

A: How weight are you?

P: How much do I weigh? (retroalimentación conversacional-ref)

Sin embargo, Long establece que en un contexto de aula no es suficientemente evidente si la retroalimentación es conversacional o didáctica (1991:148-69). En vista de este dilema, Long apoya la retroalimentación conversacional porque afirma que fomenta la adquisición de segundas lenguas de manera más efectiva (1991:169).

4- Petición de clarificación: este tipo de retroalimentación es usado cuando el enunciado del alumno no es comprensible o cuando hay problemas en el intercambio lingüístico alumno-profesor.

Las expresiones lingüísticas que son usadas con más frecuencia incluyen “¿perdón?”, “¿podrías repetirme, por favor?” o “no te entiendo, ¿qué quieres decir?” para indicar que la producción del estudiante es errónea y necesita ajuste (véase ejemplo (5)).

(5) A: In my opinion, one of the more effective would be talking through the phone.
(error-sintaxis)

P: Can you repeat again? (Retroalimentación-PetClar)

A: In my opinion, one of the most effective would be talking through the phone.
(*uptake*-repetición)

5- Retroalimentación metalingüística: es un tipo de retroalimentación explícita, donde el profesor hace uso de comentarios o preguntas vinculadas con la forma correcta del enunciado erróneo del estudiante.

Las expresiones usadas más comúnmente en la retroalimentación metalingüística son las siguientes: “no, no X”, “¿lo decimos así en la L2?”, “pasado simple, no presente simple”, “¿por qué usamos X aquí?”, “recuerda que tienes que usar pasado simple con expresiones como *yesterday*” (véase ejemplo (6)).

(6) A: I have been studying English yet. (error-gramática)

P: No, it doesn't mean that. You have to use it with something that you haven't done yet. For example, you have to use it with negative sentences or interrogatives. For example, I haven't studied English yet. (retroalimentación-RetroMeta)

Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas

A: I haven't studied Russian yet. (*uptake*-autocorrección)

6- Elicitación: el profesor repite el enunciado del alumno, incitándole a que reformule o autocorrija su enunciado correctamente. El docente puede hacer uso de dos técnicas:

a. El profesor interrumpe al alumno, provocando que éste complete su enunciado. Este intercambio lingüístico no es beneficioso para los alumnos que poseen altos niveles de ansiedad, ya que sufren el riesgo de desviar el transcurso de la conversación (véase ejemplo (7)).

(7) A: They are surviving longer than anyone else. (error-gramática)

P: So, you have to use the tense that is hidden. So, repeat? (Retroalimentación-RetroMeta + Elicit)

A: They are? (*uptake*-necesita reajuste-incertidumbre)

P: They are not... Look at the question: What would they have? (Feedback-Elicit)

A: They will be surviving. (*uptake*-necesita reajuste: error análogo)

b. El profesor hace uso de preguntas para estimular en el estudiante la forma lingüística correcta. Por ejemplo, “¿cómo se dice X en L2?”, “repite, por favor” (véase ejemplo (8)).

(8) A: Because people loves practicing it. (error-gramática)

P: People, what? (Retroalimentación-Elicit)

A: People loves practicing it. (*uptake*-necesita reajuste: error análogo)

P: People love or people loves? (Retroalimentación-elicít)

A: People love. (*uptake*-repetición)

7- Repetición: el profesor repite el error del estudiante, ajustando la entonación para que el error sea subrayado. Además, la repetición (parcial o global) del error es una forma de incitar la estructura correcta del alumno (véase ejemplo (9)).

(9) A: Mrs. Jones travel a lot last year. (error-gramática)

P: Mrs. Jones travel a lot last year? (Retroalimentación-repetición)

8- *Prompt*: es una estrategia de negociación basada en la forma. Lyster y Mori presentan los *prompt* como un compendio de varios tipos de retroalimentación (elicitación, retroalimentación metalingüística, petición de clarificación y repetición) (2006: 271).

9- Traducción: inicialmente, la traducción fue considerada como una subcategoría de las reformulaciones. Sin embargo, las reformulaciones se generan en respuesta a un enunciado construido en la L2 y la traducción tiene lugar como respuesta a un enunciado correcto elaborado en la lengua meta (véase ejemplo (10)).

(10) A: A-levels is el Bachillerato? (error-léxico)

P: Yes, that's Bachiller. (retroalimentación-traducción)

10- Retroalimentación múltiple: el profesor combina más de un tipo de retroalimentación en su intercambio lingüístico con el alumno (véase ejemplo (11)).

(11) A: These improvements will be very positives in the future. (error-gramática)

P: Will be very positive for the future, because 'positive' is an adjective, and adjectives do not have -s, ok? (Retroalimentación-Ref+RetroMeta)

A: Aha. (*uptake*-necesita reajuste: reconocimiento)

Por lo que respecta a las reformulaciones y las estrategias de corrección explícita, los aprendices reciben *input* que contiene la forma correcta, mientras que las peticiones de clarificación y la retroalimentación metalingüística fomentan la producción en los alumnos, ya que promueven ajustes desde el punto de vista del alumno.

En base a la clasificación de Falhasiri (2011, en prensa), los docentes o los alumnos pueden otorgar retroalimentación directa o indirecta. La retroalimentación directa se origina cuando el profesor o los pares proporcionan la forma correcta del enunciado erróneo de los aprendices (véase ejemplo (1), repetido más abajo).

Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas

(1) A: For five and half hours. (error-gramática)

P: You can say for five and a half hours. (retroalimentación-CorrExpl)

A: For five and a half hours. (retroalimentación-repetición)

Por lo tanto, por lo que respecta a este estudio, la retroalimentación directa sólo es apropiada (1) cuando los errores no se ajustan a la autocorrección del estudiante y (2) cuando el profesor quiere que el alumno focalice en errores formales o semánticos.

Por otro lado, cuando los docentes señalan el error, pero no presentan la forma correcta, estamos abordando la retroalimentación indirecta (véase ejemplo (7), repetido más abajo), que, según Sheen, reduce la frecuencia del error en L2 (20114).

(7) A: They are surviving longer than anyone else. (error-gramática)

P: So, you have to use the tense that is hidden. So, repeat? (Retroalimentación-RetroMeta + Elicit)

A: They are? (*uptake*-necesita reajuste-incertidumbre)

P: They are not...Look at the question: What would they have? (retroalimentación-Elicit)

A: They will be surviving. (*uptake*-necesita reajuste: error análogo)

Teniendo en cuenta los resultados de este estudio, la corrección indirecta ofrece a los estudiantes independencia lingüística, favoreciendo, a su vez, la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas, ya que el profesor proporciona pistas sobre el origen del error.

2.2 La interacción oral y la retroalimentación

Según Young, la noción de interacción ha sido usada en la literatura de la adquisición de segundas lenguas como la implicación del profesor y los alumnos en la misma tarea en la que el significado se clarifica a través de la negociación (1983: 199). En consonancia con estos principios, Long (1989:1-26) ha medido la modificación interaccional en términos de:

(a) Chequeos de confirmación. Basados en cualquier expresión que derive de un enunciado previamente expresado por el alumno. El objetivo del profesor es reforzar que determinados enunciados en L2 fueron correctamente entendidos u oídos.

A su vez, este patrón de reconocimiento responde al llamado *Output Forzado* (Swain 1985: 372) porque los enunciados agramaticales del alumno reflejan lo que consigue cuando el profesor le incita a usar la lengua meta con precisión. Por ejemplo, “¿qué?”, “¿el cuál?” son algunas de las expresiones que fuerzan a los estudiantes a ajustar su producción previa (véase ejemplo (12)).

(12) A: I was chuffed?

P: You were pleased? (chequeo de confirmación)

A: Yes.

(b) Chequeos de comprensión. Consisten en cualquier expresión que establezca si el enunciado erróneo del alumno (y posteriormente, ajustado por el profesor) ha sido comprendido por el alumno. Chequeos tales como “¿Sabes lo que quiero decir?”, “OK” son considerados chequeos de comprensión (véase ejemplo (11), repetido más abajo).

(11) A: These improvements will be very positives in the future. (error-gramática)

P: Will be very positive for the future, because ‘positive’ is an adjective, and adjectives do not have –s, ok? (Retroalimentación-Ref+RetroMeta)

A: Aha. (*uptake*-necesita reajuste: reconocimiento)

(c) Peticiones de clarificación hacen referencia a cualquier expresión que desencadene la clarificación de un enunciado previo. Expresiones como “¿eh?”, “¿qué?”, “¿qué quieres decir con X?” conducen a aclarar la estructura semántica y sintáctica de las producciones del alumno (véase ejemplo (13)).

(13) A: I was chuffed.

P: Uh? (petición de clarificación)

A: Really pleased.

Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas

La Hipótesis de la Interacción de Long afirma que la adquisición de segundas lenguas es facilitada por patrones interactivos. Esta hipótesis sugiere que el *input* comprensible del profesor o de los pares se desarrolle por tareas de negociación. A su vez, la hipótesis de Long considera la retroalimentación correctiva (especialmente las reformulaciones) como el elemento principal que contribuye a la adquisición de L2 (Long 1996: 148-69). Según Long, la negociación de significado se puede definir como:

El proceso por el cual, dentro del impulso de la comunicación, los aprendices y los hablantes competentes proporcionan e interpretan señales de su propia comprensión y la de sus interlocutores; por lo tanto, desencadenan ajustes en la forma lingüística, la estructura conversacional, el contenido semántico, o los tres, hasta que un nivel aceptable en la comprensión sea alcanzado. (148-169)

Puesto que la interacción permite a los alumnos centrar su atención en determinados aspectos de la L2, el uso de tareas en el aula conlleva la negociación de significado entre alumno-profesor y alumno-alumno. Esta estrategia comunicativa, también conocida como interacción basada en tareas (García Mayo 2007: 71), juega un papel significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de L2.

Del mismo modo, las unidades didácticas basadas en tareas constituyen recursos básicos que ayudarán a los docentes a comprender cómo los alumnos reestructuran su interlengua. En otras palabras, a través de la interacción y las estrategias de negociación, los aprendices de L2 y, en concreto, los alumnos de inglés como segunda lengua serán capaces de construir su significado a medida que interactúan con sus pares o el profesor. Este proceso será influenciado por la lengua materna del aprendiz (L1).

Las tareas comunicativas, tales como las dictoglosas y el *puzzle* (o *jigsaw*), contribuyen a la perfección de los aspectos formales del aprendizaje del inglés porque los estudiantes se beneficiarán de la retroalimentación de sus pares o del profesor. Más concretamente, las dictoglosas están basadas en lo que tradicionalmente se conoce como dictado (García-Mayo 2007: 97). En cambio, las dictoglosas difieren de los dictados tradicionales en que las primeras focalizan en la construcción de un producto textual. Por lo tanto, los estudiantes trabajan con un texto en pequeños grupos. Antes de llevar a cabo el trabajo cooperativo, el profesor leerá un texto en voz alta, mientras que los estudiantes, individualmente, toman notas de palabras clave. Posteriormente, cada grupo compartirá los

textos que hayan oído con el fin de escribir una versión común. De esta forma, los alumnos tendrán la oportunidad de negociar significado, al mismo tiempo que son corregidos por sus propios compañeros. El papel del profesor es el de mero facilitador, otorgando retroalimentación entre los grupos. Sin embargo, resultados menos favorables son asignados a la falta de familiaridad del estudiante con la tarea, la intención de los aprendices de usar estructuras complejas, así como la elección del texto del profesor (García-Mayo 2007 :234).

En cambio, el *puzzle* permite la construcción de un producto final teniendo en cuenta las aportaciones de cada estudiante (López-Pérez 2010: 55-76). El profesor habrá proporcionado información diferente (oral o escrita) a cada miembro del grupo. Con esta tarea, los alumnos serán capaces de ayudarse y corregirse entre ellos, compartiendo su conocimiento lingüístico.

Por lo tanto, podemos afirmar que la metodología de la interacción basada en tareas genera diferentes tipos de retroalimentación dependiendo de si la tarea es cooperativa o individual, es decir, en aquellas tareas que impliquen negociación de significado, los alumnos recibirán retroalimentación de sus profesores o sus pares, mientras que en aquellas tareas que son llevadas a cabo sin la integración del grupo, la retroalimentación derivará del profesor.

2.3 La interacción profesor-alumno

Las estrategias de retroalimentación docente implican la interacción profesor-alumno. Este último enriquecerá su propio aprendizaje en L2 a través de los ajustes lingüísticos del profesor.

Doughty analizó los diferentes tipos de retroalimentación que los profesores ofrecieron a sus alumnos o que sus pares se otorgaron mutuamente. Entre las técnicas de retroalimentación más frecuentes que Doughty observó se incluyen las peticiones de clarificación, las repeticiones y las reformulaciones (1994: 96-108). Las reacciones de los estudiantes hacia la retroalimentación, según este estudio, resultaron en la falta de respuestas hacia cualquier técnica de retroalimentación oral del docente. Sin embargo, cuando los estudiantes ofrecieron respuesta, la retroalimentación adoptó la forma de reformulaciones. Por lo tanto, las reformulaciones son la técnica más usada para la retroalimentación oral, conduciendo a los estudiantes a ser más precisos en la formación de estructuras en L2.

Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas

Aunque los estudiantes contribuyen a la corrección entre pares, el profesor generalmente es la fuente principal dentro de un contexto de aula. De hecho, García-Mayo observó que mientras que los estudiantes de L2 pueden negociar significado de forma recíproca, nunca pueden ofrecer *input* gramatical preciso. Como consecuencia, el *output* de sus pares contendrá errores (2007: 148).

2.4 La interacción estudiante-profesor (la comprensión del error u *uptake*)

La comprensión del error implica que, una vez que se haya proporcionado la retroalimentación, los aprendices de segundas lenguas reaccionen hacia la retroalimentación del profesor con enunciados gramaticales (Suzuki 2005: 8). En otras palabras, la comprensión del error es una respuesta hacia los objetivos del docente para llamar la atención sobre algunos aspectos del enunciado inicial del aprendiz, evaluando, a su vez, la efectividad de ambos tipos de retroalimentación (ajuste y necesita-reajuste). De hecho, Chaudron (1977: 31) y Salazar-Campillo (2005: 209-228) defienden que la comprensión del error es una medida altamente asociada con el tipo de retroalimentación que muestra la eficacia de la retroalimentación correctiva. Además, añaden que la comprensión del error demuestra que el estudiante se ha dado cuenta de la corrección, facilitando, a su vez, el proceso de adquisición de L2 (Byükbay y Dabaghi 2010, en prensa). En cambio, la falta de comprensión del error no implica necesariamente que la retroalimentación correctiva no sea efectiva, ya que es probable que (a) los aprendices hayan asimilado internamente la retroalimentación, aunque no la hayan expresado explícitamente, o (b) alguna comprensión del error pueda haber llevado a la repetición mecánica del enunciado del docente, sin tener cabida al aprendizaje de L2.

Cuando el profesor haya proporcionado retroalimentación a los estudiantes, estos normalmente responderán al error repitiendo los ajustes del docente. El ejemplo (9), repetido más abajo, muestra que los alumnos tienden a repetir la reformulación del profesor, desencadenando un enunciado agramatical.

(9) A: Mrs. Jones travel a lot last year. (error-gramática)

P: Mrs. Jones travel a lot last year? (retroalimentación-repetición)

Lyster y Ranta distinguieron cinco tipos de comprensión del error que los estudiantes generan tras la aportación de retroalimentación, principalmente motivada por el profesor o los pares (1997: 50).

1- Repetición: el estudiante repite el enunciado correcto del profesor. En términos generales la repetición deriva de la retroalimentación implícita, ya que el alumno no es consciente de la corrección (véase ejemplo (14), basado en el estudio de Lyster y Ranta, 1997: 50).

(14) A: She loves /loves/ (error-fonología)

P: loves /lʌvz/ (retroalimentación-ref)

A: /lʌvz/ (uptake-repetición)

2- Auto-ajuste/auto-corrección: los alumnos corrigen sus errores cuando el profesor no aporta la forma correcta. Por tanto, a diferencia de la retroalimentación implícita, los alumnos son conscientes de la estructura que tienen que corregir (véase ejemplo (15)).

(15) A: Suzie don't like music a lot. (error-gramática)

P: Suzie don't or Suzie doesn't? (retroalimentación-elicít)

A: Suzie doesn't like music a lot. (*uptake*-autoajuste)

Es importante que los docentes permitan a los alumnos auto-corriger sus errores, puesto que los primeros tienden a anticipar las correcciones antes de que los estudiantes procesen la información. Como consecuencia, la técnica menos eficiente es proporcionar a los alumnos la respuesta correcta directamente (Tedick 1998, en prensa).

3- Corrección entre pares: los alumnos reciben retroalimentación del profesor. En cambio, la respuesta hacia esta retroalimentación es generada por otro alumno (véase ejemplo (16)).

(16) A1: Do you like... eh...like...do you like buying clothes?

Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas

A2: Do you, qué? (retroalimentación-elicít)

A1: Vale, repito. Do you like buy clothes? (*uptake*-necesita reajuste: reconocimiento+ incorporación)

4- Incorporación: los alumnos repiten la forma correcta del profesor, que, más tarde, incorporan a un enunciado más extenso (véase ejemplo (17)).

(17) A: I don't min /mind/(error-fonología)

P: /maind/ (retroalimentación-ref)

A: I don't mind /maind/cooking. (*uptake*-incorporación)

5- Necesita-ajuste: los estudiantes reaccionan hacia la retroalimentación del profesor. Sin embargo, el enunciado de los primeros no muestra reparación. Hay varios tipos de estrategias que necesitan ajuste:

5.1 Reconocimiento: los alumnos reconocen positivamente la retroalimentación del profesor. Como evidencia de ello, los aprendices hacen uso de expresiones tales como "sí", "ya", "exactamente" para mostrar comprensión de la corrección (véase ejemplo (18)).

(18) A: I hate the computer games. (error-gramática)

P: When you talk about general things, no article. (retroalimentación-RetroMeta)

A: Ay, es verdad. (*uptake*-necesita reajuste reconocimiento)

5.2 Error análogo: los alumnos comprenden la retroalimentación del profesor. Sin embargo, continúan produciendo el mismo error (véase ejemplo (19)).

(19) A: I like playing computer games. (error-gramática)

P: I like playing with computer games. (feedback-recast)

A: I like playing...I like playing with computer games. (*uptake*-needs repair: same error)

5.3 Error dispar: los aprendices no corrigen sus enunciados erróneos tras la aportación de retroalimentación. Por lo tanto, los primeros no realizarán ajustes ni repetirán el error inicial, sino que generarán un error diferente al producido en el primer enunciado (véase ejemplo (20)).

(20) A: We began the University. (error-gramática)

P: University. (retroalimentación-ref)

A: We began University on October. (*uptake*-incorporación + needs reajuste: error diferente)

5.4 Lejos del objetivo: los alumnos reaccionan hacia la retroalimentación del docente. Sin embargo, su comportamiento no corresponde con la forma lingüística meta (véase ejemplo (21)).

(21) A: I will have to work the next week. (error-gramática)

P: I have to work next week. (retroalimentación-ref)

A: Yes, but it's future. (*uptake*-necesita reajuste: lejos del objetivo)

5.5 Error parcial: los estudiantes muestran comprensión parcial hacia la retroalimentación del docente. Por tanto, los aprendices corrigen parcialmente el error inicial (véase ejemplo (22)).

(22) A: I hate playing dancing. (error-gramática)

P: Playing? (retroalimentación-elicít)

A: Playing dancing. (*uptake*-necesita reajuste: error análogo)

P: Basically, 'if you play dancing', it is incorrect, you hate dancing. (*uptake*-CorrExpl+ ref)

A: Hate dancing. (*uptake*-needs repair: partial error)

Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas

5.6 Duda: los estudiantes dudan sobre la retroalimentación del docente. Como consecuencia, no han asimilado la corrección del error (véase ejemplo (23)).

(23) A: Would you like drink or white? (error-gramática)

P: Say that again? (retroalimentación-elicít)

A: Repeat? (*uptake*-necesita reajuste-duda)

P: Repeat, yes. (retroalimentación-repet)

El docente puede reforzar la estructura correcta, antes de proceder la conversación, a través del uso de cláusulas de aprobación breves (por ejemplo, “sí, eso es”) o reiterando correctamente el enunciado del alumno. En cualquier caso, la comprensión del error será efectiva cuando el estudiante haya hecho un uso correcto de las estructuras erróneas (Salazar Campillo 2005: 209-228).

3. Hipótesis

Procedemos a tener en cuenta la producción de diferentes tipos de estrategias de retroalimentación en contextos de enseñanza de segundas lenguas (descritos en la sección 2) para comprobar esta clasificación, desde un punto de vista interaccional, contrastándoles con datos empíricos. Nuestra hipótesis es la siguiente:

Hipótesis nula (H₀): Las estrategias de retroalimentación correctiva interaccional generarán resultados positivos o negativos en base a la naturaleza del error y las diferencias individuales, siendo estas últimas las detalladas más abajo:

- a. Edad
- b. Aptitud
- c. Motivación
- d. Actitud
- e. Personalidad

Por lo tanto, los estudiantes altamente motivados hacia el aprendizaje de segundas lenguas preferirán la corrección del error. Como resultado, la retroalimentación en relación a las diferencias individuales conducirá a ajustes más efectivos en la L2. Del mismo modo, las aptitudes de los aprendices, junto con la personalidad, determinarán el resultado en conexión a la retroalimentación del docente.

Los objetivos de este estudio son los siguientes:

- (1) Determinar si los estudiantes son capaces de negociar significado e interactuar con sus pares en tareas comunicativas.
- (2) Establecer los efectos de la retroalimentación interaccional en el contexto de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.
- (3) Identificar si las diferencias individuales influyen en el uso de un tipo concreto de retroalimentación.
- (4) Comparar las fuentes de retroalimentación lingüística.
- (5) Analizar si los alumnos se comportan de la misma manera hacia la retroalimentación del profesor y de sus pares.
- (6) Destacar la estrategia de retroalimentación más efectiva para los estudiantes en producciones orales.

Se ha propuesto una serie de preguntas de investigación para demostrar cómo la teoría sobre la retroalimentación puede dar cuenta de los datos empíricos:

1. ¿Cuáles son los efectos de la retroalimentación oral en contextos de aula de segundas lenguas?
2. ¿Las diferencias individuales determinan la asimilación de la retroalimentación?
3. ¿Se comportan los estudiantes de forma similar hacia la retroalimentación del profesor y la corrección entre pares?
4. ¿Cuál es la técnica de retroalimentación más efectiva?

4. El estudio empírico

4.1 Metodología

Se ha utilizado la clasificación de Lyster y Ranta como base de este estudio para distinguir los tipos de retroalimentación docente y entre pares (1997: 46-49). Además, los principios de Lyster y Ranta han permitido establecer los efectos de la retroalimentación en contextos de aula donde el inglés es adquirido como segunda lengua (1997: 55).

Las producciones de aprendices de segundas lenguas y la retroalimentación del profesor han sido grabadas en una academia de idiomas. El contexto de este estudio se ha centrado en la observación de niveles elementales y medios en relación a la efectividad de la retroalimentación del profesor. Tras una observación exhaustiva de evidencia manualmente transcrita durante cuatro semanas, se ha llevado a cabo una clasificación de los tipos de retroalimentación (basado en la taxonomía de Lyster y Ranta [1997: 46-49]). Asimismo, hemos explorado cómo aprendices españoles de inglés como segunda lengua reciben corrección de sus pares. Estos estudiantes oscilan entre los 30 y los 40 años y están laboralmente en activo. Cabe destacar que su motivación hacia la lengua inglesa tiene, en términos generales, fines comunicativos, el conocimiento del inglés como lengua franca y aprobar el examen del *“First Certificate”*. A través de estas grabaciones, la retroalimentación del profesor y el reconocimiento del error del estudiante han sido investigados. El número de estudiantes por grupo varía de tres (nivel intermedio) a dos (nivel elemental). En ambas sesiones, se han llevado a cabo tareas de negociación bajo la supervisión del profesor con el fin de fomentar la corrección entre pares. A su vez, el docente ha trabajado las cuatro habilidades a través del uso de las siguientes tareas:

- debates;
- tareas de comprensión auditiva (diálogos);
- ensayos (posteriormente corregidos de forma oral en el aula);
- elaboración de conversaciones espontáneas trabajando aspectos gramaticales clave;
- lectura de textos y negociación de significado entre pares;

- descripción de fotografías.

Esta búsqueda se ha realizado para los diferentes tipos de estrategias de retroalimentación, considerando el nivel lingüístico de los participantes (elemental e intermedio) y sus diferencias individuales. Por lo tanto, puesto que el elemento motivador de la retroalimentación es la fuente docente, este estudio ha destacado la retroalimentación del profesor, ya que ha sido la técnica que ha conducido a los aprendices a realizar ajustes.

4.2 Resultados y discusión

Los aprendices de inglés como segunda lengua se han beneficiado de los tipos de estrategias de retroalimentación que les ha llevado a ser más precisos en la L2. Por ejemplo, las reformulaciones, la retroalimentación múltiple, las peticiones de clarificación y la elicitación están enmarcadas dentro de las técnicas de retroalimentación más efectivas para los estudiantes. Sin embargo, a pesar del hecho de que las reformulaciones fueron la retroalimentación correctiva más utilizada, no condujo a los estudiantes a la comprensión del error porque su reacción hacia las reformulaciones estuvo basada en la repetición de la retroalimentación, no mostrando asimilación del error en posteriores producciones (véase ejemplo (8), repetido más abajo).

(8) A: Because people loves practicing it. (error-gramática)

P: People, what? (retroalimentación-elicít)

A: People loves practicing it. (*uptake*-necesita reajuste: error análogo)

P: People love or people loves? (retroalimentación-elicít)

A: People love. (*uptake*-repetición)

Este resultado demuestra que (1) las reformulaciones son técnicas efectivas en contextos de aula centrados en la forma, ya que, si las reformulaciones se proyectan hacia la semántica, los aprendices reproducirán literalmente la retroalimentación ofrecida; o que (2) las reformulaciones no parecen jugar un papel en contextos de aprendizaje de segundas

Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas
lenguas porque los estudiantes creen que la respuesta eficiente del profesor indica que la corrección no es necesaria.

Del mismo modo, este estudio ha revelado que la técnica de retroalimentación más efectiva para los estudiantes de inglés como L2, y que condujo al autoajuste, es la elicitación (véase ejemplo (7), donde el profesor incita al estudiante para que realice los cambios gramaticales necesarios, en relación al enunciado erróneo previo).

(7) A: They are surviving longer than anyone else. (error-gramática)

P: So, you have to use the tense that is hidden. So, repeat? (retroalimentación-RetroMeta + Elicit)

A: They are? (*uptake*-necesita reajuste-incertidumbre)

P: They are not...Look at the question: What would they have? (retroalimentación-elicít)

A: They will be surviving. (*uptake*-necesita reajuste: error análogo)

Por otro lado, la efectividad de la retroalimentación correctiva dependerá de las diferencias individuales de los estudiantes, además de la naturaleza del error y el contexto de aula donde el proceso de aprendizaje de L2 tiene lugar. Por tanto, este estudio también ha demostrado que la producción del estudiante es facilitada por tareas de cooperación, fomentando la corrección entre pares y la retroalimentación del docente. Dentro de este contexto, la retroalimentación es eficazmente asimilada por estudiantes altamente motivados, cuyos niveles de ansiedad no tienen cabida en entornos de aprendizaje. Por consiguiente, con el fin de que la corrección sea más efectiva, el profesor ha variado el tipo de retroalimentación según las reacciones de los estudiantes. Por ejemplo, a los estudiantes más introvertidos, el profesor les proporcionó retroalimentación una vez finalizada la clase. A su vez, los factores de aptitud hacia la L2 han demostrado que los alumnos necesitan ser más conscientes en ser corregidos para que la retroalimentación pueda producir resultados más efectivos en sus enunciados.

Además, los resultados de este estudio han revelado que los alumnos de L2 están favorablemente predispuestos hacia la corrección de sus errores, siendo la retroalimentación

procedente de una fuente docente y evitando la corrección entre pares, excepto en niveles elementales, como muestra el ejemplo (16).

(16) A1: Do you like... eh...like...do you like buying clothes?

A2: Do you, qué? (retroalimentación-elicít)

A1: Vale, repito. Do you like buy clothes? (*uptake*-necesita reajuste: reconocimiento+incorporación)

Sin embargo, la corrección en exceso tiene consecuencias contraproducentes en los aprendices, llevando a la desmotivación. Por ello, la corrección excesiva impide la fluidez del estudiante en la comunicación (véase ejemplo (2), repetido más abajo).

(2) A: em, the possibility of improve the plane's stay. (error-sintaxis)

P: The possibility to improve...Yes, go on... (retroalimentación-ref)

A: The possibility to improve the plane's stay is always interesting and in these pictures, we can see several improvements to consider. (*uptake*-incorporación)

La eficacia del autoajuste de aquellos que usaron este tipo de comprensión del error ha enriquecido su aprendizaje (véase ejemplo (15), repetido más abajo), a diferencia de aquellos estudiantes que no llevaron a cabo ajustes en sus enunciados erróneos tras la aportación de retroalimentación.

(15) A: Suzie don't like music a lot. (error-gramática)

P: Suzie don't or Suzie doesn't? (retroalimentación-elicít)

A: Suzie doesn't like music a lot. (*uptake*-autoajuste)

En relación al nivel lingüístico de los participantes y la efectividad de la retroalimentación, nos ha llevado a establecer que no hay un uso exclusivo de un tipo de retroalimentación correctiva que juegue un papel crucial en la adquisición de segundas lenguas. En cambio, la retroalimentación es efectiva cuando se ajusta al nivel lingüístico de

Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas los aprendices (véase ejemplo (15)). Por tanto, los niveles elementales harán uso de retroalimentación centrada en una estructura lingüística que el estudiante no haya empezado a adquirir. En otras palabras, los aprendices de niveles elementales requieren retroalimentación implícita a través del uso de elicitación lingüística para que el alumno, sin recibir retroalimentación metalingüística, sea consciente del error.

Por otro lado, la retroalimentación estará centrada en la forma (p. ej. retroalimentación explícita) en alumnos de inglés con niveles intermedios de la L2, ya que el nivel lingüístico será el adecuado para fomentar el aprendizaje (véase ejemplo (11), repetido más abajo, donde el participante recibe retroalimentación en forma de reformulaciones y retroalimentación metalingüística).

(11) A: These improvements will be very positives in the future. (error- gramática)

P: Will be very positive for the future, because 'positive' is an adjective, and adjectives do not have -s, ok? (retroalimentación-ref+RetroMeta)

A: Aha. (*uptake*-necesita reajuste: reconocimiento)

Como consecuencia, determinadas estrategias de retroalimentación correctiva serán efectivas para algunos estudiantes (en base a sus diferencias individuales y el nivel de L2) debido al hecho de que la retroalimentación está dirigida a aquellos estudiantes que no tengan el nivel adecuado o que la retroalimentación aportada no implique un reto para ellos. Sin embargo, a medida que el nivel del alumno sea más avanzado, necesitará menos ayuda para autocorregir sus errores. Por tanto, los estudiantes de niveles avanzados fueron más capaces de identificar sus errores, encontrar una solución y autocorregirse, mientras que los estudiantes de niveles elementales demostraron tener un repertorio lingüístico más restringido, precisando de retroalimentación docente.

Las técnicas de retroalimentación más efectivas, teniendo en cuenta el nivel lingüístico de los alumnos se resumen en la tabla 2.1:

Tipo de retroalimentación	Nivel elemental (número de correcciones)	Nivel intermedio (número de correcciones)
Corrección explícita	5	6
Reformulaciones	16	44
Petición de clarificación	1	9
Retroalimentación metalingüística	3	5
Elicitación	8	12
Repetición	1	3
Traducción	3	1
Retroalimentación múltiple	9	10

Tabla 2.1: Resultados de la retroalimentación en L2 inglés respecto al nivel lingüístico

En vista de estos resultados, entre los alumnos de nivel elemental de inglés, las técnicas de elicitación, las reformulaciones y la retroalimentación múltiple condujeron a ajustes precisos en la L2. Una de las razones que explican la presencia de estas estrategias está basada en el conocimiento previo del que parten los estudiantes. Los estudiantes de nivel elemental precisan retroalimentación implícita (principalmente reformulaciones) para que puedan aplicar estos ajustes a producciones posteriores. En contrapartida, estos resultados muestran que en niveles intermedios las reformulaciones, las técnicas de elicitación, las peticiones de clarificación y la retroalimentación múltiple son las estrategias más efectivas de retroalimentación en estos niveles. Además, tanto las reformulaciones como la elicitación no están vinculadas a los niveles de L2, puesto que no están presentes en ambos niveles, considerándolas como las estrategias más comunes.

Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas

De igual modo, como muestra la tabla 2.2, el tipo de retroalimentación dependerá de la naturaleza del error:

Tipo de retroalimentación	Error gramatical	Error fonológico	Error léxico
Corrección explícita	4	0	5
Reformulaciones	52	8	11
Peticiones de clarificación	5	0	0
Retroalimentación metalingüística	14	1	0
Elicitación	23	4	5
Repetición	0	0	2
Traducción	2	0	0
Retroalimentación múltiple	0	0	0

Tabla 2.2: Resultados del tipo de retroalimentación según la naturaleza del error

En vista de estos resultados, los errores gramaticales están vinculados a las reformulaciones (52 errores). Igualmente, los errores fonológicos están relacionados con las reformulaciones (8 errores). Véanse ejemplos (2) y (17), respectivamente.

Además, los errores léxicos están conectados con la corrección explícita (5 errores), las reformulaciones (11 errores) y la elicitación (5 errores). Véanse ejemplos (18), (19) y (20), respectivamente.

5. Conclusiones

En este trabajo, hemos presentado un estudio sobre la efectividad de los diferentes tipos de retroalimentación en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. A través de la observación de aprendices de inglés como segunda lengua, hemos corroborado que la interacción está estrechamente vinculada a la retroalimentación; gracias al uso de la primera, los aprendices pueden construir nuevos aprendizajes. Asimismo, hemos demostrado que la

retroalimentación conduce a los estudiantes a progresar en la producción de nuevos enunciados, desencadenando la asimilación de los ajustes del docente. A su vez, hemos explorado una amplia gama de estrategias de retroalimentación, cuya elección depende de la naturaleza del error y el nivel de L2. Cabe destacar que la reformulación ha sido la técnica más común. Sin embargo, no hay una única estrategia que destaque en efectividad, ya que la retroalimentación del docente dependerá de las diferencias individuales del alumno.

Por otro lado, esta investigación puede ser llevada a cabo en otras disciplinas, incluyendo el aprendizaje a distancia, donde, aplicando la metodología establecida, podemos lograr resultados comparativos que confirman los ya obtenidos. Nuevas líneas de investigación se dejan abiertas para el estudio con participantes de etapas pre-escolares para que los resultados obtenidos complementen nuestra hipótesis.

Bibliografía

- AMMAR, A y SPADA, N. "One size fits all? Recasts, prompts and L2 learning." *Studies in Second Language Acquisition*, Volúmen 28, 2006: 183-210
- BALEGHIZADEH, SASAN. et al., "Recast and its Impact in Second Language Acquisition", en *International Journal of Language Studies*, Volumen 4, Número 4, 2010: 57-68
- BÜYÜKBAY, SEÇİL. y DABAGHI, AZIZOLLAH., "The effectiveness of repetition as corrective feedback", en *Journal of Language teaching and Research*, Volumen 1, Número 3, 2010: 181-193
- CHAUDRON, CRAIG. "A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors". *Language Learning*, Volúmen 27, Número 1: 29-46
- DI PIETRO, ROBERT J., *Strategic interaction: Learning Languages Through Scenarios*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- DING, TING., "The Comparative Effectiveness of recasts and prompts in Second Language Classrooms", en *Journal of Cambridge Studies*, Volumen 7, Número 2, 2012: .83-97
- DOUGHTY, CATHY, "Fine tuning of feedback by competent speakers to language learners", en ATLATIS, J. (ed.), GURT,, *Strategic interaction*, Washington DC, Georgetown University Press, 1994: 96-108.
- DOUGHTY, CATHY. "Cognitive underpinnings of focus on form". In *Cognition and second language instruction*, ed. P. Robinson, 206-257. New York, NY: Cambridge University Press, citado por Sheen, Youngshee. *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*, Washington DC, Springer, 2011:2.

Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas

- ELLIS, ROD. "Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition. In *Themes in SLA research*, eds. K. Bardovi-Harlig y Z. Dörnyei, Amsterdam, The Netherlands, Volúmen 19, 2006: 18-41
- ELLIS, ROD, "Corrective Feedback and Teacher Development", en *L2 Journal*, Volúmen 1, 2009: 3-18.
- FALHASIRI, MOHAMMAD et al., *The Effectiveness of Explicit and Implicit Corrective Feedback on Interlingual and Intralingual Errors: A case of error Analysis of Students' Compositions*, Volumen 4, Número 3, 2011.
- GARCÍA MAYO, MARÍA PILAR, *Investigating Tasks in Formal Language Learning*, Multilingual Matters, 2007.
- JUAN GARAU, MARÍA, "Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras", en *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, Volumen 1, Número 0, 2008: 47-66.
- KRASHEN, STHEPHEN D., *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. 1985. New York: Longman
- LARSEN-FREEMAN, DIANE y LONG, MICHAEL H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. 1991. Longman: London
- LONG, MICHAEL "The design and psycholinguistic motivation of research on foreign language learning", en FREED, B. (ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom*, Lexington, Mass, D. C. Heath, 1991: 309-320.
- LONG, MICHAEL, "Authenticity and learning potential in L2 classroom discourse", en JACOBS, G. M. (ed.), *Language classrooms of tomorrow: Issues and responses*, Singapore, SEAMEO Regional Language Centre, 1996: 148-169.
- LÓPEZ PÉREZ, MAGDALENA, "Estrategias y enfoques metodológicos del uso comunicativo en las lenguas extranjeras: aplicación técnico-práctica del paradigma pragmático", en *Tejuelo*, Número 7, 2010, en prensa: 57-76.
- LYSTER, ROY y MORI, HIROHIDE, "Interactional Feedback and Instructional Counterbalance" en *Studies in Second Language Acquisition*, Volúmen 28, 2006: 321-341.
- LYSTER, ROY y RANTA, LEILA, Corrective Feedback and Learner Uptake. Negotiation of form in communicative classrooms, *Studies in Second Language Acquisition*, Volúmen 19,, 1997: 37-66.
- MACKEY, A., GASS, S. y McDONOUGH, K., "How do learners perceive interactional feedback?", en *Studies in Second Language Acquisition*, Volúmen 22, Número 4, 2000: 471-497.

- NUNAN, D., *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.
- SALAZAR CAMPILLO, PATRICIA, "An Analysis of uptake following teacher's feedback in the EFL classroom", en *RESLA*, Volúmen 17-18, 2005: 209-222.
- SHEEN, YOUNGHEE, *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*, New York, Springer, 2011.
- SUZUKI, MIKIKO, "Corrective Feedback and learner uptake in Adult ESL Classrooms", en *Teachers College Columbia University in TESOL and Applied Linguistics*, Volúmen 4, Número 2, 2005: 1-21
- SWAIN, MERRILL, "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning," *Applied Linguistics*, Volúmen 6: 371-391
- TEDICK, DIANE AND DE GORTARI, BÁRBARA, Research on Error Correction and Implications for Classroom Teaching, *ACIE Newsletter*, Volúmen 1, Número 3, The Bridge Insert, 1998: 1-7
- VAN DEN BRANDEN, KRIS, "Effects of negotiation on language learners' output", en *Language Learning*, 47, 1997: 589-636.
- YANG, YINGLI y LYSTER, ROY. "Effects of oral production practice and feedback on EFL learners' acquisition of regular and irregular past-tense forms." *Studies in Second Language Acquisition*, Volúmen 32: 235-263.
- YOUNG, RICHARD. "The negotiation of meaning in children's foreign language acquisition". *ELT Journal*, Volúmen 37.