

LOS RETOS EN LA RETROALIMENTACIÓN DOCENTE EN EL AULA DE ELE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO HONGKONÉS

VICENTE-RASOAMALALA Leticia | The Chinese University of Hong Kong (Hong Kong SAR)

Fecha de recepción: 29 de febrero de 2020 | Fecha de aceptación: 15 de mayo de 2020 | Fecha de publicación: 22 de mayo de 2020

RESUMEN

Una serie de estudios teóricos y prácticos que versan sobre aspectos educativos han postulado que el apoyo del profesor es necesario para que los estudiantes progresen en el aprendizaje. Desde hace unas décadas, la mayoría de estudios en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras han indagado sobre las tipologías de la retroalimentación o *feedback* docente ante el "output" de los aprendices. De forma distintiva, se han centrado en codificar el *feedback* implicando la "atención a la forma" (Doughty y Williams, 1998) durante las interacciones en el aula. Estos estudios postulan que ciertas formas de *feedback* docente potencialmente atraen la atención de los aprendices hacia estructuras formales de la lengua meta que están adquiriendo. No obstante, la mayoría de estudios en este campo no han explorado contextos educativos culturalmente diferenciados, concentrándose, en la mayoría de los casos, en contextos occidentales. Asimismo, no han considerado extensamente las percepciones y preferencias de los aprendices sobre el *feedback* oral docente ni implícito ni explícito. El presente trabajo es un intento de contribuir en el campo de la investigación sobre el *feedback* correctivo, siendo su objetivo general un estudio piloto donde se examina la retroalimentación oral docente y presentar los puntos de vista de los estudiantes universitarios hongkoneses en el aula de ELE.

PALABRAS CLAVE: feedback correctivo, reformulación, percepciones de los estudiantes, preferencias, factores culturales

ABSTRACT

Over the last decades, a series of SLA theoretical and practical studies have claimed that certain forms of teacher oral feedback potentially capture the attention of foreign language learners to certain formal structures of the target language they are acquiring. As a result, they may be beneficial for learning by attracting learner attention to the formal features of their inaccurate speech productions (Doughty & Williams, 1998). Nevertheless, most FLA studies have not explored culturally differentiated educational contexts, mostly dealing with Western environments. In addition, they have not extensively examined learners' perceptions and preferences regarding explicit and implicit forms of teacher oral feedback. The present pilot study aims at examining this oral feedback and presenting the views of Hong Kong University students in SFL class and attempting to improve the corrective feedback strategies suiting their specific needs and preferences.

KEY WORDS: corrective feedback, recast, student perceptions, student preferences, cultural factors

BIODATA

Leticia Vicente-Rasoamalala es Licenciada en Filología Inglesa y Francesa y doctorada en Lingüística Aplicada por la Universitat de Barcelona; Licenciada en Letras Modernas de la Universidad Paul Valéry-Montpellier III y Posgrado de Traducción de la Universidad de Bristol. Ha trabajado como profesora visitante de español en Aichi Prefectural University (Japón) y lectora ECID en la Universidad de Cheikh Anta Diop en Dakar (Senegal) y actualmente trabaja en el Departamento de Lingüística e Idiomas Modernos de la Universidad China de Hong Kong.

INTRODUCCIÓN

A grandes rasgos, la mayoría de los trabajos sobre adquisición de lenguas extranjeras ha equiparado las acciones vinculadas a las reacciones docentes ante el producto (*output*) de los aprendices con la noción del tratamiento de los errores o del feedback correctivo negativo. Fundamentalmente, diferentes disciplinas han examinado las reacciones docentes ante los errores cometidos por los aprendices empleando terminología diversa y enfoques metodológicos acorde con su campo/objeto de investigación.

En particular, los objetivos generales de este estudio piloto se centran en

- i) examinar la retroalimentación oral docente y
- ii) introducir los puntos de vista de los estudiantes universitarios hongkoneses en el aula de ELE. De esta manera, se pretende potencialmente mejorar las estrategias correctivas docentes ajustándose a las necesidades y preferencias de los aprendices.

1. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Un repaso a la literatura nos permite constatar que se han adoptado vocablos diferenciados para referirse a la retroalimentación docente de acuerdo con las preferencias individuales de los autores de estudios, entre las que destacan:

- a) El “tratamiento del error” para analistas del discurso en los inicios de esta disciplina aplicada en el entorno del aula.
- b) El “feedback correctivo” adoptado por profesionales del mundo de la educación y los lingüistas.
- c) La “evidencia negativa” (“*negative evidence*”) especialmente utilizado por psicólogos y lingüistas mentalistas estudiosos de la adquisición de la L1.
- d) El “feedback negativo” usado por algunos grupos de psicólogos y lingüistas que investigan la adquisición de la L1 y la L2

- e) La “reparación docente” (“*teacher repair*”) para los lingüistas que aplican las perspectivas del análisis del discurso y del análisis de la conversación.
- f) El “enfoque en la forma” (“*focus on form*”) empleado por un grupo de investigadores que indagan sobre la adquisición de segundas lenguas desde un punto de vista socio-interaccional

En líneas generales, los trabajos que postulan una provisión de feedback docente sugieren que el desarrollo de conocimientos gramaticales de una lengua extranjera se ejecuta mejor cuando el aprendiz se involucra en un episodio comunicativo relevante de manera bien receptiva o bien productiva.

En este sentido, un número de estudios reivindica que ciertas formas de retroalimentación oral docente captan, potencialmente mejor, la atención de los aprendices de lenguas extranjeras hacia ciertas estructuras formales de la lengua meta que están adquiriendo (Lyster y Saito, 2010; Kartchava, 2019; entre otros).

Por otra parte, se defiende que existen una serie de estrategias docentes beneficiosas para el aprendizaje pues:

- a) atraen de manera fortuita la atención de los aprendices hacia los elementos formales de una producción anómala en la lengua meta generada por ellos (Long y Robinson, 1998) y
- b) deben idealmente dirigir la atención de los estudiantes hacia la forma lingüística sin ayuda pedagógica explícita (Doughty y Williams, 1998).

Asimismo, se han considerado varios planteamientos metodológicos examinando las interacciones de los profesores y los aprendices en el contexto del aula de segundas lenguas. En concreto, se sugiere que las reacciones docentes podrían dar lugar al desarrollo de la interlengua en el caso de que se cumplan ciertas condiciones:

- a) Estas deberían ser percibidas de forma bastante nítida por parte de los aprendices.
- b) Sería conveniente ofrecer el tiempo y las oportunidades necesarios a fin de que los aprendices autorreparen sus producciones lingüísticas anómalas modificando sus productos (output).
- c) Los docentes tendrían que ajustar sus reacciones de retroalimentación teniendo en cuenta la naturaleza del error ocasionado de manera que los aprendices se percatasen de las deficiencias de sus producciones en la lengua extranjera.

De este modo, la retroalimentación oral docente en contextos interactivos podría facilitar el percibimiento (o “noticing”), la adquisición y la retención de formas de la L2. (Mackey y Philip, 1998; Oliver y Mackey, 2003; Lyster y Saito, 2010; Yang y Lyster, 2010; entre otros).

En la actualidad, las investigaciones que se desarrollan en el campo de la adquisición de segundas lenguas se centran, principalmente, en dos áreas de estudio:

- i) las descripciones de las interacciones conversacionales entre los docentes y los aprendices y
- ii) sus beneficios potenciales.

De manera distintiva, la tendencia más común en este campo de estudio ha sido la categorización de los episodios de retroalimentación docente como secuencias sistematizadas en modelos o taxonomías con el fin de codificar las estrategias correctivas de los docentes (Chaudron, 1988). Al respecto, se han clasificado, *grosso modo*, en dos categorías generales:

- i) la retroalimentación negativa explícita y
- ii) la retroalimentación negativa implícita.

La retroalimentación negativa explícita consiste en proporcionar las formas correctas a los aprendices cuando sus producciones se desvían de las normas de la lengua meta.

Ejemplo 1

Aprendiz: Aquello no mucho me gusta.

Profesor: **No no no** [Feedback negativo explícito]

Por otro lado, la retroalimentación negativa implícita se refiere a aquel tipo que anima a los estudiantes a que se auto corrijan.

Ejemplo 2

Aprendiz: Ha habidos muchísimo acontecimientos

Profesor: **Ha habi...** [Feedback negativo implícito]

El “feedback negativo explícito” (o corrección preponderante de errores) es el tipo de reacción pedagógica que ha prevalecido en las áreas de investigación de la enseñanza de idiomas. Esta tendencia emergió durante los años 70 en una época donde la “corrección extensiva de errores” fue considerada la clave del éxito en la adquisición de segundas lenguas. Así, un número de autores ha observado que la mayoría de los profesores de idiomas confían en exceso en la corrección de errores explícita como fuente principal de feedback (Chaudron, 1988; Aljaafreh y Lantolf, 1994; entre otros).

En consecuencia, en las últimas décadas, un volumen creciente de estudios ha preconizado las ventajas de la corrección explícita de errores durante la interacción en el aula (DeKeyser, 1993) y, entre las que se suele mencionar, es el hecho de que parecen captar mejor la atención de los aprendices hacia sus producciones deficientes en la lengua meta. No obstante, esta práctica docente ha sido censurada últimamente por ser la menos beneficiosa en la adquisición de idiomas pese a que no existan resultados empíricos concluyentes que avalen estas afirmaciones (Ammar y Spada, 2006).

Asimismo, las formas implícitas de retroalimentación negativa docente se están analizando por sus potenciales beneficios en el aprendizaje. En este

sentido, el “feedback negativo implícito” se ha definido como aquella estrategia que anima a que el estudiante se autocorrija. Es decir, el docente no proporciona la forma correcta inmediatamente tras una producción perfectible por parte del aprendiz. Este tipo de feedback ha llamado la atención de lingüistas provenientes del campo de la adquisición de segundas lenguas (Lyster y Ranta, 1997; Long, Inagaki y Ortega, 1998; Lyster, 1998; Mackey y Philp, 1998; Lyster y Saito, 2010; entre otros). En general, distinguen cinco tipos de feedback implícito negativo:

- i) La reformulación: Se proporciona la forma correcta en la lengua meta de una producción previa del aprendiz que diverge en la lengua extranjera.

Ejemplo 3

Aprendiz: Yo me gusta los chocolates.

Profesor: **A mí me gustan** los chocolates.

- ii) La petición de aclaración: el profesor pide más información al aprendiz para mostrarle que algo es incorrecto en su producción animándole a autocorregirse.

Ejemplo 4

Aprendiz: Habían muchos animales en el parque.

Profesor: **¿Es habían o había?**

- iii) La repetición: el profesor repite total o parcialmente la producción incorrecta del estudiante para resaltar el segmento discursivo erróneo.

Ejemplo 5

Aprendiz: Tengo ses primos y una prima.

Profesor: **Seis primos. Seis. Seis.**

- iv) El feedback metalingüístico: preguntas o comentarios referentes a una producción errónea sin proporcionarle la forma correcta.

Ejemplo 6

Aprendiz: Ellos se prefieren las películas de terror.

Profesor: **¿Por qué “se”? ¿Es un verbo reflexivo?**

- v) La elicitación: diferentes procedimientos en los que se pide que el estudiante produzca una forma correcta.

Ejemplo 7

Aprendiz: Es la casa tiene dos habitaciones, un salón y un baño.

Profesor: **¿Puedes repetir la frase?**

De igual manera, una minoría de estudios se han estudiado los tipos de feedback no verbal como:

- i) El asentamiento con la cabeza: el profesor hace un movimiento de cabeza inclinándola de abajo a arriba para mostrar que aprueba la realización lingüística del aprendiz.
- ii) La negación implícita no verbal: el docente mueve su cabeza o un dedo de un lado a otro para rechazar total o parcialmente la producción de un estudiante.
- iii) El “repite” implícito no verbal: el profesor pide de manera implícita -por medio de gestos- que el estudiante repita algo con la intención de que se autocorrija.

En la actualidad, varios enfoques de aprendizaje sugieren que la aportación de formas implícitas de feedback negativo (especialmente, las peticiones de clarificación y las reformulaciones) podrían estimular a que los aprendices detectasen en sus producciones, gracias a estas intervenciones docentes, las discrepancias entre su interlengua y la lengua meta. Ahora bien, los resultados de estos estudios no son, de momento, concluyentes.

Entre los defensores de esta línea de pensamiento, se señala que estas estrategias docentes podrían potencialmente facilitar el desarrollo cognoscitivo del aprendiz o, al menos, dirigir la atención del aprendiz hacia sus propios errores. Desgraciadamente, aún no han precisado cuál sería el entorno óptimo en el campo de adquisición de segundas lenguas. Por otra parte, esta área, por

el momento, no presenta una metodología clara y unificada, lo que dificulta la comparación de los resultados de investigaciones.

Por otro lado, existe un creciente número de estudios que intenta valorar las características observables en los episodios de retroalimentación docentes -incluyendo las respuestas de los docentes- en relación con el feedback docente negativo. Sin embargo, los resultados de estos estudios no son apodícticos. Por este motivo, pese a llevar investigándose durante más de dos décadas (Li y Vuono, 2019; Mackey, Oliver y Leeman, 2003; entre otros), señalan que sigue siendo todavía necesario estimar, por un lado, qué variables podrían afectar la cantidad y la naturaleza del feedback negativo verbal y no verbal y, por otro, las oportunidades que se pudieran proporcionar al aprendiz con miras a que autocorrija sus realizaciones lingüísticas en la lengua meta o elabore un *output* modificado. En suma, se trata de identificar los intercambios comunicativos docentes bajo la forma de feedback correctivo que podrían facilitar la adquisición a los aprendices de lenguas.

Adicionalmente, se está considerando la perspectiva sociocultural o neo-*vygotskiana* (Aljaafreh y Lantolf, 1994; Lantolf, 2006; entre otros) como una forma alternativa de aproximación psicológica concebida para describir y dar una explicación de las reacciones docentes ante el *output* de los aprendices. Así, por ejemplo, se han analizado, los casos de autorregulación por parte de los aprendices durante la retroalimentación correctiva de los docentes retroalimentación mediante la "Escala de Regulación" ideada por Aljaafreh y Lantolf (1994). Con ella se ha intentado medir los beneficios potenciales de ciertos tipos de intercambios docentes relacionados con la aportación de *feedback* y consta de una serie continua de 13 niveles que describen la relación entre el tipo de retroalimentación ofrecida por el docente y el nivel de la Zona de desarrollo próximo (ZDP) en la que se ubica. La escala va del punto 0, que marca el máximo grado de retroalimentación implícita, al punto 12, que indica el máximo grado de retroalimentación explícita.

Igualmente, estos autores han propuesto una versión más reducida en cinco niveles transitorios de regulación que pueden conllevar tres etapas

generales de desarrollo de aprendizaje que se ilustran a continuación (Tablas 1 y 2).

Como botón de muestra, tomemos el andamiaje de retroalimentación, cuando el docente inicia la negociación de la forma con andamiaje de nivel mínimo (Nivel 1). El docente experto tiende a utilizar preguntas tipo "¿Encuentras algo mal en tu frase?" en su feedback a los estudiantes. Progresivamente si el aprendiz no logra autocorregirse y no descubre por si solo la estructura correcta, el docente puede dar pistas del tipo "Hay un problema con el tiempo verbal" (Nivel 3).

Tabla 1. - Las tres etapas del desarrollo del aprendiz

ETAPAS	DESCRIPCIÓN
Niveles 1-3	<i>La regulación por los otros.</i> En estos niveles el principiante debe confiar de una cierta manera en otro individuo para desenvolverse en una actividad. Sin la ayuda de otra persona, el individuo no puede darse cuenta de sus errores.
Nivel 4	<i>La autorregulación.</i> A este nivel los aprendices son totalmente capaces de detectar y corregir sus propios errores sin el feedback del docente. Sin embargo, sus producciones no están totalmente automatizadas.
Nivel 5	<i>Totalmente autorregulado y automatizado.</i> Las causas de los errores son más despistes que producto de un aprendizaje incompleto.

Tabla 2. - Los cinco niveles transitorios de desarrollo en la ZDP de Aljaafreh y Lantolf (1994). (Adaptado del texto original)

NIVELES	DESCRIPCIÓN
Nivel 1	El aprendiz es incapaz de darse cuenta de un error y corregirlo, incluso con la ayuda del profesor. De este modo, el estudiante está completamente regulado por el docente. Asimismo, a veces, no puede interpretar las intervenciones del profesor dirigidas para ayudarlo o probablemente no tiene conciencia de que hay un problema en su producción. El profesor, por lo tanto, debe asumir la responsabilidad completa de corregir el error. El profesor en lugar de proveer ayuda

	correctiva enfoca la atención del estudiante hacia el objetivo deseable y, con este paso, el proceso de construcción conjunta en la ZDP.
Nivel 2	El aprendiz puede darse cuenta de que existe un error en su producción en la lengua meta. No obstante, aun no tiene la capacidad de corregirlo, incluso con la intervención del profesor. Esta situación sugiere un cierto grado de desarrollo por parte del aprendiz. Pese a que el estudiante debe encomendarse al soporte docente, en comparación con el nivel 1, da el primer paso para que el docente reaccione y ambos empiecen a negociar la aportación del feedback para adquirir la autorregulación. La ayuda requerida es explícita y, por lo tanto, se halla en un nivel bajo dentro de la escala reguladora.
Nivel 3	El estudiante es consciente de que existe un error y puede corregirlo únicamente a través de la regulación de terceros. Aun así, entiende la intervención del profesor y puede reaccionar ante el feedback ofrecido. Los niveles de la ayuda que se necesitan para corregir el error se decantan hacia una regulación implícita.
Nivel 4	El aprendiz se da cuenta y corrige su error con un feedback muy implícito o inexistente por parte del docente y comienza a asumir su responsabilidad completa en relación a la corrección del error. Sin embargo, no tiene la capacidad de autorregularse puesto que produce, a menudo, formas incorrectas y aún podría precisar del profesor para confirmar el grado de corrección de sus realizaciones lingüísticas. No obstante, cuando no lo solicita, podría rechazar, incluso, el feedback del docente.
Nivel 5	El aprendiz, de manera consistente, utiliza las formas en L2 correctamente en todos los contextos. A menudo, sus formas correctas se automatizan. En el caso de que se presenten errores no requiere la intervención del docente ya que está totalmente autorregulado.

2. EL ESTUDIO PILOTO

El presente estudio piloto se enmarca dentro del paradigma de la investigación-acción en el aula (Burns, 2010) y tiene por objeto examinar si los aprendices de ELE en una universidad hongkonesa:

- i) Reconocen los distintos tipos y funciones de la retroalimentación oral docente,
- ii) Si presentan algún tipo de preferencia por alguno de estos tipos de feedback y
- iii) Implementar más eficazmente ciertos tipos de feedback teniendo en cuenta las preferencias de los aprendices.

2.1 Preguntas de investigación

La exposición general de estos microobjetivos se desarrollará con la ayuda las siguientes preguntas de investigación exploratorias:

- 1) ¿Saben distinguir, los aprendices, los distintos tipos y funciones de las estrategias docentes de retroalimentación?
- 2) ¿Qué percepciones tienen en torno a la retroalimentación docentes y cuáles son sus preferencias?
- 3) ¿Qué estrategias parecen involucrar más la autocorrección de los aprendices?

2.2 Metodología

Partiendo de los postulados teóricos actuales socio-interaccionistas que sugieren que las formas implícitas de retroalimentación o de feedback docente y las formas de input manipulado podrían mejorar la competencia oral de los aprendices de idiomas, examinamos estos aspectos de la retroalimentación con tres grupos de estudiantes universitarios hongkoneses de ELE de nivel inicial y uno, de nivel superior.

Teniendo en cuenta el cúmulo de investigaciones previas, el objetivo potencial es mejorar la provisión de la retroalimentación ajustada a las preferencias de los estudiantes y orientar a los estudiantes para que autocorrijan sus errores.

Durante las etapas iniciales del estudio, la docente investigadora introdujo a los estudiantes las funciones de las estrategias correctivas docentes y sus beneficios potenciales en la adquisición de lenguas.

2.3 Participantes y contexto

Los participantes en este estudio fueron aprendices (73 estudiantes en total) de primer curso (nivel A1.1) y sexto (nivel A2.2) de ELE matriculados en una universidad hongkonesa. De ellos, se extrajeron datos en torno a sus conocimientos, percepciones y preferencias suscitados por la retroalimentación docente.

2.4 Procedimiento

La presente investigación-acción constó de dos fases:

- 1) La primera se centró en presentar de manera explícita a los estudiantes las funciones de las estrategias docentes de retroalimentación y sus efectos potenciales en la adquisición de una lengua por medio de una presentación sencilla. En ella se incluyeron explicaciones tanto de hipótesis interaccionistas como socioculturales sobre la adquisición de lenguas extranjeras, así como presentar brevemente la importancia de los tipos de retroalimentación docente oral y escrita. Para ello se aprovecharon 20 minutos de una clase de técnicas de estudio. Asimismo se recaló la importancia de participar en clase sin temor a cometer errores y los potenciales beneficios que obtendrían teniendo en cuenta la retroalimentación. De esta manera, los aprendices podrían ser más conscientes tanto de las intenciones didácticas docentes como

de las funciones de la retroalimentación y, al mismo tiempo saber cómo actuar frente a estas formas de feedback correctivo.

- 2) La segunda parte se centró en recoger los puntos de vista de los estudiantes en aulas de ELE de una universidad hongkonesa en relación a la retroalimentación oral docente a través de cuestionarios con preguntas de escala Likert, así como con preguntas abiertas durante la quinta semana del semestre.

2.5 Resultados y discusión

El análisis de los cuestionarios sugiere que los estudiantes parecen reconocer los distintos tipos de retroalimentación docente y ser conscientes de la utilidad de la retroalimentación y de la auto-corrección.

Asimismo, las respuestas revelan que un 85 % de los aprendices de nivel superior de ELE quieren recibir una mayor cantidad de feedback del que reciben en contraste con los aprendices de niveles inferiores que tan solo alcanza un 32%. Estos datos son consistentes con los resultados obtenidos por otras investigaciones (Lyser et al. 2013).

Por otra parte, un número significativo de estudiantes de nivel avanzado (89%) parecen valorar, en gran medida, las estrategias de retroalimentación más explícitas y directas. En cambio, los estudiantes de niveles iniciales (83%) prefieren las formas de retroalimentación más implícitas que parecen menos intimidatorias. Estos datos también son consistentes con los resultados obtenidos por otras investigaciones (Lyser et al., 2013; Yoshida, 2008).

Por otro lado, entre las aversiones, en los grupos de niveles más bajos: un 3% de los participantes pareció no valorar positivamente el feedback del profesor ante los compañeros en la clase y un 2,5% de los estudiantes del curso inicial detestaba que los corrigieran delante de todos sus compañeros, posiblemente para no dañar su imagen pública. En este sentido, cabe recordar que quedar en evidencia no es visto positivamente en algunas culturas asiáticas. Por esta razón, los docentes deberían explicar a sus estudiantes la utilidad del feedback negativo y adiestrarlos para que pierdan el miedo a que los corrijan.

Finalmente, entre sus preferencias, en general, parece que los estudiantes valoran más la retroalimentación de feedback metalingüístico (51%), seguidas de la petición de clarificación (27%), la explicación (11,5 %), la reformulación (5,25%), la repetición (3,5%) y obtención de información (*eliciting*) (1,75%). En suma, los aprendices participantes en el estudio no parecen tener en gran estima ni las reformulaciones ni la obtención de información (*eliciting*) (los tipos de retroalimentación más defendidos en los estudios de retroalimentación implícita) si bien no está claro si contestaron la encuesta teniendo claro o no estos conceptos ya que no se incluyeron ejemplos.

CONCLUSIÓN

Este estudio exploratorio concluye que ciertos tipos de retroalimentación docente pueden guiar a los estudiantes a percatarse mejor de las diferencias entre sus realizaciones lingüísticas y las de la lengua meta.

En general, los aprendices participantes en este estudio parecen ser conscientes de la utilidad de las formas de retroalimentación docente y de la autocorrección. Sin embargo, existen diferencias en las preferencias de los aprendices teniendo en cuenta los niveles de los cursos y sus concepciones culturales sobre la corrección de errores.

Por otro lado, los estudiantes participantes parecen tener diferentes preferencias en relación a los tipos y la cantidad de las intervenciones docentes. En particular, el feedback metalingüístico ha sido el más valorado por los estudiantes. No obstante, no se ha podido encontrar una clara correlación en este estudio del factor edad: a saber, si las edades de los estudiantes podrían influenciar en sus percepciones positivas o negativas sobre la retroalimentación docente.

Finalmente, se sugiere que los docentes, a modo experimental, expliquen en clase a los estudiantes los tipos y funciones de la retroalimentación como una estrategia que les ayude a mejorar su proceso de aprendizaje para que tomen conciencia de sus potenciales beneficios. De esta forma, los tipos de retroalimentación docente se deberían concebir como ventanas de

oportunidad que podrían dar lugar a interacciones significativas en la adquisición de idiomas. En este sentido, se pretende que los estudiantes ganen autonomía en su propio aprendizaje y reflexionen más en torno a la cooperación entre los interlocutores y en sus propios procesos de adquisición. En definitiva, los resultados del presente estudio resaltan la importancia del "aprendizaje cooperativo" y que los aprendices reflexionen mejor sobre sus propios procesos de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alexis, Andre. *Fifteen Dogs: An Apologue*. Coach House Books, 2015. Impreso.
- Lutgens, Frederick K., y Edward J. Tarbuck. *The Atmosphere: An Introduction to Meteorology*. 13th ed., Pearson, 2016. Impreso.
- Bartol, Curt R. y, Anne M. Bartol, editors. *Current Perspectives in Forensic Psychology and Criminal Behavior*. 4th ed., Sage, 2016. Impreso.
- Brant, Beth. "Coyote Learns a New Trick." *An Anthology of Canadian Native Literature in English*, editado por Daniel David Moses and Terry Goldie, Oxford UP, 1992, pp. 148-150. Impreso.
- Conatser, Phillip, y Martin Block. "Aquatic Instructors' Beliefs Toward Inclusion." *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 35, no. 2, 2001, pp. 170-184. Impreso.
- Aljaafreh, Ali, y James P. Lantolf. "Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development". *The Modern Language Journal*, vol. 78, 1994, pp. 465-483. Impreso.
- Ammar, Ahlem, y Nina Spada. "One Size Fits All?: Recasts, Prompts, and L2 Learning". *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 28, 2006, pp. 543-574. Impreso.
- Burns, Anne. *Doing Action Research in English Language Teaching. A guide for Practitioners*. Routledge, 2010. Impreso.
- Chaudron, Craig. *Second Language Classrooms research on teaching and learning*. Cambridge University Press, 1988. Impreso.

- DeKeyser, Robert. "The effects of error correction on grammar knowledge and oral proficiency". *The Modern Language Journal*, vol. 77, 1993, pp. 501-514. Impreso.
- Kartchava, Eva. *Noticing Oral Corrective Feedback in the Second Language Classroom. Background and Evidence*. Lexington Books, 2019. Impreso.
- Kozulin, Alex. *Vygotsky's educational theory in context: Learning in doing*. Cambridge University Press, 2003. Impreso.
- Lantolf, James P. "Sociocultural theory and second language learning: State of the art." *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 28, 2006, pp. 67-109. Impreso.
- Lantolf, James P., y Gabriela Appel, editores. *Vygotskian approaches to second language research*. Ablex, 1994. Impreso.
- Leontiev, Aleksei, N. "The problem of activity in the history of Soviet Psychology". *Soviet Psychology*, vol.27, no. 1, 1989, pp. 22-39. Impreso.
- Li, Shaofeng, y Alyssa Vuono. "Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback in System". *System*, vol. 84, 2019, pp. 93-109. Impreso.
- Long, Michael Hugh. *Problems in SLA*. Lawrence Erlbaum Associates, 2007. Impreso.
- Long, Michael Hugh, Shunji Inagaki, y Lourdes Ortega. "The Role of Implicit Negative Feedback in SLA: Models and Recasts in Japanese and Spanish." *The Modern Language Journal*, vol. 82, no. 3, 1998, pp. 357-371. Impreso.
- Long, Michael Hugh, y Peter Robinson. "Focus on form: Theory, research and practice". *Focus on form in classroom second language acquisition*, editado por C. Doughty, y J. Williams, Cambridge University Press, 1998, pp. 15-41. Impreso.
- Lyster, Roy. "Recasts, Repetition, and Ambiguity in L2 Classroom Discourse". *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 20, 1998, pp. 51-81. Impreso.
- Lyster, Roy, y Leila Ranta. "Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of Form in Communicative Classrooms". *Studies in Second Language Acquisition* vol. 19, no. 1, 1997, pp. 37-66. Impreso.
- Lyster, Roy, y Kazuya Saito. "Interactional feedback as instructional input: A synthesis of classroom SLA research". *Language, Interaction and Acquisition*, vol.1, 2010, pp. 276-297. Impreso.
- Lyster, Roy, Kazuya Saito, y Masatoshi Sato. "Oral corrective feedback in second language classrooms". *Language Teaching*, vol. 46, no. 1, 2013, pp.1-40, 2013. doi:10.1017/S0261444812000365. Impreso.
- Mackey, Allyson. "Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning". *Applied Linguistics*, vol.27, no. 3, 2006, pp. 405-430. Impreso.
- Mackey, Allyson, Rhonda Oliver, y Jennifer Leeman. "Interaction input and the incorporation of feedback: An exploration of NS-NNS and NNSNNS adult and child dyads". *Language Learning*, vol. 53, 2003, pp. 35-66. doi:10.1111/1467-9922.00210. Impreso.
- Mackey, Allyson, y Jenefer Philp. "Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses, and Red Herrings?" *The Modern Language Journal*, vol.82, 1998, pp. 338-356. Impreso.
- Oliver, Rhonda, y Allison Mackey. "Interactional context and feedback in child ESL classrooms". *Modern Language Journal*, vol.87, 2003, pp. 519-533. Impreso.
- Yang, Yingli, y Roy Lyster. "Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past-tense forms". *Studies in Second Language Acquisition*, vol.32, 2010, pp. 235-263. doi:10.1017/S0272263109990519. Impreso.
- Yoshida, Reiko. "Teachers' Choice and Learners' Preference of Corrective Feedback Types". *Language Awareness*, vol.17, no. 1, 2008, pp. 78-93. DOI: 10.2167/la429.0. Impreso.