

# Las prácticas y los momentos de retroalimentación correctiva de los profesores de preparatoria en la oralidad

## Practices and Moments of English Teachers Related to Oral Corrective Feedback in Senior High School

<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1142>

 Jannete Tanús Sánchez <sup>1</sup>  
 Catalina Juárez-Díaz <sup>2\*</sup>

<sup>1</sup>Preparatoria Ibero Puebla, Puebla, México [jannete.tanus@iberopuebla.mx](mailto:jannete.tanus@iberopuebla.mx)

<sup>2</sup>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

[catalina.juarez@correo.buap.mx](mailto:catalina.juarez@correo.buap.mx)

\* Autor de correspondencia:  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Avenida 6 poniente 2513 Col. Amor CP. 72140, Puebla, México  
[catalina.juarez@correo.buap.mx](mailto:catalina.juarez@correo.buap.mx)

Para citar este artículo: Tanús Sánchez, J., Juárez-Díaz, C. (2022). Las prácticas y los momentos de retroalimentación correctiva de los profesores de preparatoria en la oralidad. *Papeles*, 14(27), e1142. <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1142>

Recibido: 05 de noviembre de 2021  
Aprobado: 12 de abril de 2022  
Publicado: 10 de junio de 2022

*Versión aprobada por pares sin diagramar*



## Resumen

**Palabras clave**  
retroalimentación;  
estrategias; lengua  
extranjera; expresión oral;  
inglés

El aprendizaje de inglés en general y de la habilidad oral son demandados como una cualidad en el perfil de egreso de los alumnos de nivel medio superior. Durante el desarrollo del aspecto verbal en una lengua extranjera (LE) (inglés), es importante que el alumno reconozca sus fortalezas y debilidades. La retroalimentación correctiva (RC) favorece el desarrollo de la habilidad oral. Este estudio cualitativo tuvo como objetivo ilustrar las prácticas de los profesores sobre la RC en la cualidad oral de una lengua extranjera durante las clases impartidas en remoto, los momentos en que la efectúan y sus resultados en el aspecto oral del lenguaje de los alumnos del nivel medio superior en las clases síncronas. Las preguntas de investigación fueron ¿qué estrategias de RC son aplicadas en la oralidad de los alumnos desde las perspectivas docentes durante las clases síncronas en línea?, ¿en qué momento los profesores corrigen el habla de los alumnos en clases síncronas en línea? y ¿cuáles son los resultados que los profesores observan en el habla de los alumnos en la LE a partir de la RC? Los resultados mostraron que se emplearon las estrategias de RC explícita, reformulación y metalingüística. El 80 % de los participantes emplea la RC tardía. Además, los profesores observan que la RC favorece el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes a largo plazo. Se concluye que el uso de estrategias de las RC es limitado y varía de acuerdo con el contexto, las necesidades de los estudiantes y el objetivo de aprendizaje.

## Abstract

**Keywords**  
feedback; strategies;  
foreign language; oral  
expression; english

English learning in general and speaking skill development are demanded as a quality in the graduated senior high school student profile. During the development of speaking skill in a foreign language (English), it is important for the student to recognize their strengths and weaknesses. Corrective Feedback (CF) favors the development of oral skills. The objective of this qualitative study was to illustrate the practices of teachers regarding feedback in the speaking skill of a foreign language during the classes taught remotely, the moments in which they do it and their results in the orality of the students at the high school in synchronous classes. The research questions were: What CF strategies are applied in students speaking skill from the teaching perspective during the synchronous online classes? When do teachers correct the speaking production in synchronous online classes? and What are the results that teachers observe in the speaking of students in the foreign language from CF? The results showed that the explicit CF, reformulation, and metalinguistic strategies were used. Most of the participants (80 %) used delayed feedback. In addition, teachers observe that CF favors the development of oral skills of students in the long term. It is concluded that the use of CF strategies is limited and varies according to the context, the students' needs and the learning objective.



## 1. Introducción

En México, se considera necesario el desarrollo de la habilidad verbal del inglés para comunicarse de forma global, tener acceso al conocimiento y conseguir mejores oportunidades laborales, culturales y sociales. Relacionarse en inglés permite a los alumnos desenvolverse de forma eficaz; por tal motivo, el aprendizaje de inglés en general y de la habilidad oral en particular es demandado como una cualidad en el perfil de egreso de los alumnos de nivel medio superior (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). Como parte del avance de la expresión oral en una lengua extranjera (inglés), es importante que el alumno reconozca sus puntos fuertes y áreas de oportunidad durante el proceso de desarrollo de la comunicación verbal: la retroalimentación correctiva (RC) favorece la adquisición de esta, la consolidación del aprendizaje y el reconocimiento de fortalezas y debilidades. En algunos estudios, se ha observado que la RC se concibe como una estrategia que facilita el aspecto oral de la lengua extranjera (Ha y Nguyen, 2021; Zhu y Wang, 2019). En este mismo sentido, Ha y Nguyen (2021) encontraron que los alumnos consideran relevante y necesaria la RC para corregir todo tipo de errores, incluso los menos importantes.

Recientes trabajos sobre la RC en la habilidad oral de los alumnos de diferentes niveles educativos (básico, media superior y superior) están enfocadas en la percepción de los alumnos y profesores en cuanto a la RC en el aspecto verbal de la lengua extranjera (LE). A continuación, se describen estas investigaciones realizadas en diferentes contextos, las cuales se muestran de acuerdo con su práctica y con el objeto de estudio de este trabajo. Ha y Nguyen (2021) analizaron las creencias de profesores y alumnos respecto de la RC y encontraron que los estudiantes prefieren ser corregidos por su profesor en todo tipo de equivocación que cometen para mejorar su comunicación en LE. Desde otra perspectiva, los profesores expresaron corregir según el contenido en que se encuentra, el propósito de la sesión, el contexto y el tiempo con que se cuenta. Por otra parte, İnançları et al. (2019) exploraron las creencias respecto de la RC en la producción oral de profesores novatos, mostraron que sus opiniones y la aplicación de estrategias provienen de sus experiencias previas de enseñanza.

Mahalingappa et al. (2021) recuperaron las creencias de profesores chinos (migrantes) y americanos respecto a la RC en un mismo contexto de enseñanza, en que los profesores chinos (ellos) utilizan la corrección explícita mientras que los profesores americanos prefieren dar indicaciones en su RC. En el estudio, se encontraron diferencias debido a su cultura y la experiencia en la enseñanza. Por otra parte, Kamiya (2016) estudió las creencias respecto de la RC en el aspecto verbal de la LE. Otorgó a profesores novatos lecturas académicas sobre la RC, las cuales influyeron en ellos. Concluyó que la reflexión sobre la RC hizo la diferencia en las experiencias de enseñanza y que los profesores novatos son más maleables para utilizar la RC. Asimismo, existen investigaciones sobre los efectos de la RC en los estudiantes. Zhai y Gao (2018) descubrieron que las estrategias de RC promueven el aprendizaje, la práctica y la mejora de la expresión oral en los discentes en los cuales el resultado no es inmediato y puede variar debido al rol que se le otorga a la RC en cada una de las actividades. Por otra parte, Alsolami (2019) plantea cómo la LE puede verse afectada por el uso inadecuado de la RC, ya que la forma en que se aplica repercute en el aprendizaje y en la seguridad del alumnado. Otras pesquisas como las de Demir y Ozsmen (2018), Eslami

y Derakhshan (2020), Gaspar y Baptista (2017), Ha y Nguyen (2021), Kir (2020), Li (2017), Mahalingappa et al. (2021), Ölmezer-Öztürk (2019), Sawaluddin y Tajuddin (2017), Tran y Nguyen (2020), Wang (2021), Williyán (2019) y Yüksel et al. (2021), se centran en objetos de estudio similares, los cuales son agrupados por categorías.

La primera está enfocada en las prácticas docentes y cómo es que los profesores llevan a cabo actividades para el desarrollo de la LE; dichas prácticas se contrastan con la aplicación de estrategias de RC en la comunicación oral (Eslami y Derakhshan, 2020; Gaspar y Baptista, 2017; Sawaluddin y Tajuddin, 2017; Williyán, 2019). La segunda es en cuanto a las creencias de los profesores sobre la RC en la habilidad oral (Demir y Ozsmen, 2018; Ha y Nguyen, 2021; Tran y Nguyen, 2020; Li, 2017; Wang, 2021). La tercera es en relación con la RC y las creencias de los profesores en contraste con su práctica en las aulas (Kir, 2020; Mahalingappa et al., 2021; Ölmezer-Öztürk, 2019; Yüksel et al., 2021). La cuarta recupera las creencias que los alumnos poseen sobre la RC en la producción oral según su experiencia en el aprendizaje de la LE; los trabajos se adentran en sus preferencias, puntos de vista y percepciones (Wiboolyasarín et al., 2020; Zare et al., 2020; Zhu y Whang, 2019).

Por otra parte, se ha estudiado la pertinencia de la corrección de errores en la producción oral (Zhu y Wang, 2019). Asimismo, Li (2017) explora la perspectiva de los discentes y educadores sobre la RC, e identifica que a los alumnos les agrada ser advertidos sobre sus errores, pero que los profesores no se sienten a gusto en el momento de corregir. Las perspectivas de los estudiantes y los maestros pueden variar en función de su experiencia y su contexto. Finalmente, la última categoría es sobre las estrategias de RC empleadas en la habilidad oral; Zhu y Wang (2019) indican que esta corrección se puede dar en dos formas: de manera implícita o explícita. Lee (2013) identificó las estrategias de RC que sus profesores utilizaban durante las clases, las cuales fueron la corrección explícita, las reformulaciones y la retroalimentación metalingüística.

De acuerdo con lo anterior, existen artículos que presentan la preferencia de los alumnos por ser advertidos sobre sus inexactitudes de manera inmediata y de forma tardía. Harmer (2007) muestra en su estudio que el 62 % de sus alumnos prefieren ser corregidos en el momento de producir el error, mientras que el 38 % al finalizar su producción oral.

En algunos estudios, se recomienda continuar explorando y profundizando en las prácticas de la RC y los diferentes momentos para corregir (Zhu y Wang, 2019). De igual forma, Ha y Nguyen (2021) sugieren realizar más pesquisas relacionadas con la RC en el habla de la LE para obtener resultados significativos, de acuerdo con los objetivos de los profesores, los alumnos, los momentos de corrección y el contexto escolar, así como extender la revisión de las prácticas de RC de los docentes en diferentes niveles educativos, tales como el nivel primario y el nivel medio superior (Williyán, 2019). Con este proyecto de investigación, se buscó contribuir a los vacíos mencionados (Ha y Nguyen, 2021; Williyán, 2019; Zhu y Wang, 2019).

En consideración a los artículos revisados, este estudio cualitativo tiene como objetivo ilustrar las prácticas de los profesores sobre la RC del aspecto oral de una LE durante las clases impartidas en remoto, los momentos en que la efectúan y sus resultados en la producción oral de los alumnos del nivel medio superior en clases síncronas. Las preguntas que guían esta investigación son ¿qué estrategias de RC son aplicadas en el habla de los

alumnos durante el uso de la LE desde las perspectivas docentes durante las clases síncronas en línea?, ¿en qué momento los profesores corrigen la producción oral de los alumnos en clases síncronas en línea? y ¿cuáles son los resultados que los profesores observan en la habilidad oral de los alumnos en la LE a partir de la RC?

## 1.1 Revisión de la literatura

### 1.1.1 Retroalimentación correctiva

La RC son actitudes, puntos de vista, opiniones, posturas, que asumen los profesores y alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la implementación de prácticas en el aula (Li, 2017). Por su parte, Sheen y Ellis (2011) la conciben como la información correcta que el maestro envía a los estudiantes con respecto a sus errores lingüísticos en una LE. En ese mismo sentido de corrección de inexactitudes, Lyster y Ranta (1997) conciben la RC en la oralidad como las “estrategias” que los profesores utilizan para corregir los errores de sus alumnos. Este artículo retoma de la definición de Lyster y Ranta la idea de la RC como estrategias, asimismo, se recupera de Sheen y Ellis el concepto de la práctica del profesor encargada de corregir las equivocaciones de los alumnos. De modo que, en este estudio, se considera que la RC son las estrategias que el profesor lleva a cabo para enmendar los errores generados por los alumnos.

### 1.1.2 Estrategias y prácticas de retroalimentación correctiva

Existen diferentes clasificaciones de estrategias de RC; Mahalingappa et al. (2021) mencionan la corrección implícita y explícita. La segunda ocurre en el momento en que el profesor corrige directamente el error del alumno, mientras que la corrección implícita está en la enseñanza del docente sin mostrar el error. Por su parte, Li (2020) aclara que la corrección implícita y explícita implican el uso de diferentes estrategias de acuerdo con la intención comunicativa del discente. Basado en la clasificación de Lyster y Ranta (1997), Li expone que la repetición, la extracción y la clarificación son parte de esta corrección implícita, mientras que la retroalimentación metalingüística se da de manera explícita. Esta investigación retoma a Lyster y Ranta, quienes presentan estos siete tipos de RC en la oralidad: corrección explícita, corrección implícita, reformulación, solicitud de aclaración, retroalimentación metalingüística, extracción y repetición.

La corrección explícita se refiere a otorgar la forma adecuada al alumno. El profesor señala de manera directa a los alumnos que han cometido errores; indica específicamente en qué momento y dónde se encuentra el error. Ejemplo: el alumno dice: “*My mum prepare the salad*”; para corregir, el maestro le repite correctamente: “*Your mum prepares the salad, no prepare*”.

La corrección implícita se refiere a la RC que el docente da a los alumnos para indicar el error que cometió en el uso de la LE sin mencionar la forma correcta directamente; esta se ve reflejada en la reformulación, solicitud de aclaración, metalingüística y repetición.

La reformulación es aquella en la que el docente reproduce lo dicho por el alumno de forma correcta sin el error y no le indica al alumno su error en específico. La corrección se ve

reflejada en la reformulación y producción de la oración sin el error. Ejemplo: el alumno dice: *"My mum prepare the salad"*; para enmendar, el maestro le hace saber la forma correcta: *"My mum prepares the salad"*.

La solicitud de aclaración ocurre cuando el docente no entiende lo que el alumno dijo, y le solicita que lo repita empleando frases como "Perdón" o con preguntas que solicitan el significado del mensaje. Esas frases o preguntas que los profesores utilizan indican que el discente no ha elaborado bien su producción oral: debido a la presencia de errores o falta de clarificación en su intención, la reformulación es necesaria. Por ejemplo, el estudiante dice: *"She having a good time"*; el docente indica que no entiende al alumno y le comenta: *"You mean, she is having a good time"*.

En la retroalimentación metalingüística el docente emplea el lenguaje para proporcionar información, preguntas o pistas relacionadas con el error producidos por el alumno con el propósito de que el alumno encuentre el error y trabaje en él de manera autónoma.

Ejemplo:

P. *Hello Moni, Have you been to an interesting place?*

A. *Yes, I been to England*

P. *What is missing there?*

A. *Sorry, I have been to England*

Extracción es aquella en que no se proporciona la corrección del error y el alumno debe proporcionar dicha corrección con la guía del docente. De esa manera, el profesor ayuda al educando a recordar la forma correcta directamente. El docente reproduce lentamente la frase para que el colegial evoque la forma correcta por medio de preguntas abiertas, pide la reformulación por segunda ocasión e interrumpe en la parte gramatical que se debe corregir. Ejemplo: el alumno expresa: *"She had an uniform orange"*, y el docente repite lo que el alumno dijo, pero se detiene justamente en la parte de la producción donde estuvo el error. De modo que el maestro formula: *"She had an ...?"*.

La repetición ocurre cuando el docente reitera el error enfáticamente. Por medio de una entonación especial, este enfatiza el error para que el alumno lo note y trabaje en él. Ejemplo: el discente produjo: *"They playing video games"*. El maestro verbaliza de forma acentuada: *"They playing?"*.

### 1.1.3 Momentos para corregir

Li (2017) plantea que existen dos distinciones en los momentos en que se puede corregir: estas pueden ser de manera inmediata o tardía. La RC inmediata es la acción de proporcionar una corrección o instrucción para llamar la atención del alumno y conseguir que este se percate de su error. Mientras que la retroalimentación tardía se enfoca en la forma gramatical y la repetición de una frase de la LE.

Asimismo, Li (2020) explica que la perspectiva respecto del momento en que se debe otorgar esta retroalimentación depende del rol que la RC desempeña en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, estos momentos están basados en las teorías de adquisición del

lenguaje, las cuales establecen el momento para proporcionar la RC.

### 1.1.4 Teorías de adquisición de la lengua extranjera y retroalimentación

La teoría interaccionista promueve la corrección de los errores que los alumnos producen en el momento de interactuar con el docente. Una vez que el alumno dice algo incorrecto, el docente actúa de forma inmediata y hace una distinción entre el error y la forma correcta para que el alumno se dé cuenta de su error (Li, 2020).

Además, Li (2020) señala la teoría de adquisición en la que se espera que los alumnos tengan conocimiento de la función del lenguaje antes de aplicarlo en su comunicación. En ella, se sugiere que la RC se proporcione durante la realización del ejercicio de práctica y no después de este, dando favor a la corrección inmediata y no tardía.

Li (2020) retoma una última teoría que sugiere los momentos de corrección, la cual es propuesta por Aljafreeh y Lantolf (1994), en la que se detalla que la RC debiera ser utilizada de acuerdo con el nivel y la necesidad de los alumnos, y debe ser proporcionada, únicamente, en el momento que sea necesario.

Del mismo modo, Li (2020) afirma que la retroalimentación inmediata es favorable porque promueve el conocimiento implícito en que existe una comunicación compartida y una experiencia cara a cara. Sin embargo, obstaculiza la fluencia de la comunicación, interrumpe al alumno y dificulta el aprendizaje. De la misma forma, la retroalimentación tardía favorece el conocimiento explícito de la LE porque no se interrumpe a los alumnos para indicarles el error y el uso correcto de la LE, pero puede llegar a ser una corrección descontextualizada, puesto que los alumnos tienden a olvidar o no estar conscientes de los errores cometidos (Fu y Li, 2020).

## 2. Metodología

Este estudio es de corte cualitativo con un enfoque descriptivo-interpretativo, en el cual se utilizó un grupo focal como parte del proceso de recolección de los datos. El grupo focal indaga las opiniones y actitudes de un grupo de individuos. Dentro de este, se presentan una serie de preguntas en las que los participantes se sienten a gusto y en confianza para dialogar. En el caso de esta investigación, la sesión fue dirigida por medio de un grupo focal *online*, la que, de acuerdo con Sacoto Loor et al. (2014), permite la comunicación de tipo oral por medio de internet.

La selección de la muestra fue de conveniencia, en la cual los participantes se encontraban a la mano del investigador y comparten características en común respecto de la enseñanza del inglés en el nivel medio superior. Pandey y Pandey (2015) señalan que la selección de conveniencia permite obtener los resultados de los participantes disponibles y que el investigador reduzca tiempo, dinero y energía. El número total de participantes fue de cinco docentes de inglés en nivel medio superior.

Sus edades varían entre 30 y 60 años. A cada participante se le otorgó un alias para compartir

sus respuestas e información a esta investigación. Todos los participantes tienen una variación en años de experiencia docente en el nivel medio superior: Ceci tiene 21, Diego 14, Itzel 16, Antonio 5 y Sebastián 22. En cuanto a su formación profesional, Antonio y Sebastián son licenciados en la enseñanza del inglés, Ceci es técnica en la enseñanza del inglés, Itzel es diseñadora ambiental y Diego no especifica su preparación profesional.

## 2.1 Procedimiento

El grupo focal se llevó a cabo el 27 de septiembre de 2021, fecha previamente acordada por los participantes, la cual no interrumpió sus actividades diarias. Los participantes se conectaron por medio de la plataforma de Microsoft Teams y se procedió a la grabación de la sesión, la que tardó una hora y cinco minutos. Durante la entrevista, el moderador explicó el procedimiento del grupo focal y las reglas para su participación. Se detalló que los participantes debían tomar turnos y que el propósito principal del grupo focal era compartir ideas y experiencias respecto de la RC en la oralidad de sus alumnos sin importar las prácticas que llevaban a cabo. Se enfatizó en que no existían respuestas correctas o incorrectas, sino que era una actividad libre, sin prejuicios de ninguna índole.

El primer autor participó como moderador de dicha sesión. Realizó las preguntas previamente validadas y promovió la participación equitativa de los participantes, tuvo una actitud neutral ante las respuestas, escuchó con atención y consignó las notas correspondientes de la actividad. Los participantes permanecieron respetuosos y entusiasmados en sus respuestas y las del resto de los participantes permitiendo su participación de manera equitativa. En ocasiones, Diego se mostró muy entusiasmado en responder antes que sus compañeros y, al mismo tiempo, respetó la participación del resto del grupo; el moderador nombró a los participantes para tener una participación homogénea en que todos participaran. Bajo esta dinámica, se consiguió que cada participante pusiera atención a las respuestas de los otros participantes y estuvieran atentos en el momento de emitir su opinión.

## 2.2 Consideraciones éticas

Esta investigación se llevó a cabo en atención a las consideraciones éticas como parte de la muestra y fidelidad de los resultados. Para comenzar, el investigador dio a conocer a los participantes por medio de una carta de consentimiento informado el procedimiento del grupo focal, el medio de comunicación (sesión vía Teams), el tiempo que sería necesario para esta actividad; informó que dicha actividad no pondría en riesgo su salud física o mental y que no sería remunerada económicamente.

Los participantes aceptaron colaborar en este, permanecieron por voluntad propia en la entrevista, estuvieron de acuerdo con la divulgación de la información obtenida del grupo focal y ser referidos por medio de un alias.

Posteriormente, se les notificó que esta información tiene como único propósito analizar sus respuestas y compararlas con la literatura presentada. Durante todo momento en que se intercambiaron ideas, se promovió una sana convivencia y el moderador tuvo una actitud neutral durante toda la actividad; se mostró amable, respetuoso y accesible.

Por otra parte, no se manipuló, falsificó, copió o fabricó la información obtenida en el grupo focal o de los autores referidos en este estudio; se evitaron los juicios de valor; se presentaron resultados objetivos; se elaboró el instrumento empleado en la entrevista, el cual fue previamente validado por expertos en la materia, y no fue extraído de ninguna otra investigación. Finalmente, se respetaron los estándares de ética de actuar de forma imparcial y honesta en todo momento para tener fiabilidad en esta investigación (Norwegian National Research Ethics Committee, 2006).

### **2.3 Análisis de resultados**

Durante el proceso del análisis e interpretación de los datos que se grabaron en el grupo focal, se revisó la grabación detenidamente, se pausó el video y se analizaron las respuestas en relación con las preguntas de investigación. Posteriormente, se procedió a la transcripción de las respuestas del grupo focal en atención a cada una de las palabras y expresiones dichas por los participantes. Una vez transcrita la grabación, se revisó el video nuevamente y se verificaron las respuestas de los participantes. A continuación, se realizó la lectura de la transcripción para la codificación de los resultados, se identificaron las respuestas a las preguntas de investigación y se destacaron con tres colores: rosa, verde y rojo, las cuales representaron las preguntas de investigación de acuerdo con el orden que se mencionan en este trabajo. Asimismo, se analizaron las respuestas, se relacionaron con la literatura previamente mencionada y se transcribieron las respuestas significativas como evidencia de las respuestas a las preguntas de investigación para demostrar la relevancia de este trabajo en el campo investigativo. Finalmente, se presentaron las conclusiones e implicaciones de esta investigación.

### **2.4 Supuestos del estudio**

Aunque no se trataba de un curso de inglés con fines específicos, era necesario saber lo que el participante quería, necesitaba y carecía. Dudley-Evans y St. John (1998) afirman que los análisis de necesidades son necesarios para la “selección y producción de materiales, la enseñanza y el aprendizaje, y la evaluación” (p. 125). Por tanto, se elaboró un cuestionario de análisis de necesidades que se administró en una entrevista (apéndice 1) para buscar las necesidades, sus objetivos de aprendizaje, la motivación, el comportamiento y su actitud hacia el inglés. Se consideró un conjunto de 18 preguntas para la entrevista. El análisis de los datos orientaría el contenido de las lecciones y los materiales a utilizar en ellas. Con el fin de obtener los datos correctos, la entrevista se realizó en español para que todo quedara claro.

## **3. Resultados y discusión**

### **3.1 Estrategias de retroalimentación correctiva en la oralidad**

Las estrategias de RC que los docentes de este estudio emplean son la de reformulación: la explícita y la metalingüística. Este resultado coincide con el mismo tipo de estrategias identificadas por Lee (2013) y, a su vez, coincide con los docentes chinos, quienes emplean la

corrección explícita para retroalimentar los errores del lenguaje hablado (Mahalingappa et al., 2021). Asimismo, concuerdan con el resultado de Fan (2019), quien identificó que las estrategias explícita e implícita de RC son las empleadas. Con respecto al uso de la retroalimentación metalingüística, también se ha favorecido en los resultados de Dehgani et al. (2017) y Tran y Nguyen (2020). A continuación, se presentan las aportaciones de los participantes quienes expresan sus estrategias de RC.

En el caso de Ceci, utiliza la retroalimentación explícita y metalingüística en el momento de retroalimentar:

Tomo notas de todos sus errores [...] y decirle: A ver, aquí pronunciaste mal esto. Esto gramaticalmente estaba mal [...] los errores principales los corrijo sobre la marcha [...] cuando es una presentación o así ya individualmente les digo cuál es su principal problema [...] pronunciación, orden de los adjetivos, tipos, [...] queda la evidencia [...] y si el alumno se pierde aquí de alguna manera [...] ellos a sí mismos pueden ver su presentación. (Ceci)

Respecto de las reformulaciones, Itzel pone ejemplos indirectos para que los alumnos noten el error:

“Pongo ejemplos acerca de algo que me pasó a mí como para que la cachen que estoy hablando de ellos” (Itzel).

Igualmente, Antonio utiliza la reformulación en su práctica en que manifiesta que les hace preguntas a sus alumnos en cuanto a lo que quieren decir para mejorar su comunicación; en ningún momento indica el error del alumno, al contrario, indaga en el mismo alumno de qué manera debe ser mejorado el error. Antonio comenta que, en otras ocasiones, al final de la sesión realiza correcciones de la pronunciación de vocabulario, en que de manera explícita proporciona la pronunciación correcta a los alumnos y ellos la corrigen:

Ofrecer ejemplos [...] para no poner en evidencia al alumno [...] La corrección la hago en forma de pregunta y le digo: Oye, a lo mejor quisiste decir esto; y si el alumno vuelve a cometer el mismo error, lo vuelvo a interrumpir y le digo: Tal vez quisiste decir esto, ¿no? Al final, pongo alguno de los ejemplos que se pronunciaron. (Antonio)

Finalmente, Diego utiliza una estrategia metalingüística en la que promueve la autorreflexión del alumno para que note el error, hace preguntas y el alumno construye su propio conocimiento y corrección. Tal y como se aprecia a continuación:

Voy anotando los errores más comunes o más significativos, ya pueden ser pronunciación o estructura; después de cuando acabe la actividad los anotas en el pizarrón y vas checando con ellos; si esta está mal, vas checando y [...] puede ser correcta para no evidenciar a nadie, yo tiendo a decirles: *Are you sure?* (¿estás seguro? o ¿estás segura?). Entonces ellos saben que ahí hay algo mal y ahí lo repiten. (Diego)

El nivel de idioma es considerado en el tipo de estrategias que emplean para corregir. Como se aprecia en las contribuciones de Ceci y Antonio, depende del tipo de actividad, es como corrigen y, además, han encontrado en el trabajo en línea un aliado para registrar los errores de los alumnos, que posteriormente el alumno identifica. Los participantes indicaron:

Con niveles que no son tan altos, muchas veces creo que es preferible, si no es una presentación, interrumpirlos [...] para que ellos se den cuenta y no carguen con un error [...] Los errores principales los corrijo sobre la marcha [...] En una presentación [...] ya individualmente les digo cuál es su principal problema [...] El trabajar en una manera *online* [...] me ha funcionado. (Ceci)

Estás en un nivel intermedio de lo que queremos, o estás casi cerca, o estás muy muy lejos.

[...] En niveles un poco más avanzados, si hay espacio, ¿no?, de hacer una conexión rápida a algún ejemplo o haciendo un comentario. (Antonio)

### 3.2 Momentos de retroalimentación correctiva

Los profesores de inglés de nivel medio superior mostraron en este estudio que los momentos para corregir la sesión varían de acuerdo con su práctica. De los cinco participantes, Itzel, Antonio, Diego y Sebastián manifestaron que prefieren retroalimentar al final de la participación oral del alumno, ya que consideran que en caso contrario el hilo de la comunicación se pierde y el alumno olvida que se le está corrigiendo. En este sentido, los participantes coinciden con la idea de Li (2020) sobre el momento de retroalimentar de forma inmediata como una práctica que dificulta la comunicación y el aprendizaje.

También considero que es variable, yo lo que hago es tomar nota y terminar la sesión y a la siguiente. (Itzel)

En mi caso, si me espero al final de la actividad, en niveles un poco más avanzados, si hay espacio, ¿no?, de hacer una conexión rápida con algún ejemplo o haciendo un comentario y la mayoría de los alumnos, pues, entiende. (Antonio)

Yo tiendo a corregir a veces al final de la clase, ¿no?, digo: Bueno, muchachos, hemos terminado la clase. (Diego)

Tal vez es más significativo, bueno, al final de la sesión, ¿no? [...] cuando suceden las correcciones donde se puede mejorar, tal vez a la mitad, por ejemplo, de cortar [...] la de cortar la idea de la actividad o mejorar el ritmo de la actividad. Yo soy más partidario de la corrección retrasada al terminar la sesión. (Sebastián)

Por otra parte, Diego y Sebastián expresaron que puede ser en diferentes momentos de la clase, ya sea inmediatamente, ya sea al final, puesto que depende de la actividad. Aunque ellos casi siempre realizan RC al final de la participación, no descartan otros momentos en los que usualmente él corrige a sus alumnos. De la misma manera, indican que depende del nivel del alumno, ya que en niveles avanzados es más sencillo dar una RC inmediata que tardía, debido a que ya tienen conocimiento del idioma y la fluidez de participación de los alumnos es más activa.

Puede ser al principio o puede ser al final porque no a la mitad de la clase, las clases están divididas en diferentes actividades [...] Empiezas a notar una serie de errores que más allá de cuidar el hilo de la comunicación esta afecta el significado de lo que estás haciendo [...] Yo corto la actividad y digo: A ver, muchachos, algo está pasando, he estado notando uno, dos, tres, cuatro, cinco errores en poco tiempo. (Diego)

En cualquier momento, se puede dar la corrección [...] depende también cuál será el objetivo de tu actividad. (Sebastián)

Ceci expresó que no debe existir un momento, ya que todo depende de los objetivos que quieres alcanzar, y de acuerdo con eso, ese será el momento preciso. Tal y como se distingue en su participación:

O sea, no tiene que haber un momento, ¡eh!, yo creo que lo importante es [...] pues que de alguna manera surta los efectos que [...]quieres alcanzar, entonces [...] habrá según la actividad el momento, momentos en que tengas que corregir de inmediato. (Ceci)

En relación con lo anterior, la respuesta de Ceci, Sebastián y Diego tienen similitud con la literatura presentada en Aljafreeh y Lantolf (1994), quienes declaran que el momento de corregir es de acuerdo con la necesidad de los alumnos y ocurre en el momento que se necesita.

### 3.3 Resultados de la retroalimentación correctiva

Los resultados que aprecian los docentes respecto de la RC son momentáneos. Itzel expresó que los alumnos modifican el error en el momento de recibir la RC, pero continúan realizando ese mismo error en actividades orales posteriores. “Si es muy común que olviden dichas correcciones, ya que solo muestran el interés al momento y no existe una práctica del error posterior” (Itzel).

Diego explica que observa que los alumnos mejoran conforme van practicando. Después de una insistencia de su parte por mejorar, los alumnos se dan cuenta del error y lo corrigen por sí solos: “Los resultados que se obtienen son precisamente eso que el alumno está consciente de cuál fue la incorrección y cuál es lo correcto” (Diego).

Además, la corrección del error a partir de la RC en la oralidad de acuerdo con los participantes lleva tiempo. Ceci y Antonio coinciden en que los resultados de la RC se observan a largo plazo. Los participantes expresaron:

Eso, pues, es como picar piedra, es como sembrar la semillita y esperar a que florezca, entonces lo estás repitiendo y las sigues, riegue [...] pero los resultados no se ven de inmediato. (Ceci)

En darnos cuenta de que los errores no se corrigen de inmediato, a veces, se requieren varias sesiones de *feedback* o varias oportunidades. (Antonio)

### 3.4 Resultados positivos a partir de la aplicación de la RC en el aspecto oral de la LE

De acuerdo con los resultados positivos de la RC, todos los participantes expresaron que el efecto positivo que más se denota en los alumnos es la motivación por seguir aprendiendo. Este resultado coincide con Zhai y Gao (2018):

El interés por el aprendizaje [...] ¿dónde puedo practicar esto?, ¿dónde puedo aprender más?, ¿dónde lo he escuchado?, ¿dónde lo puedo usar? (Sebastián)

Ven ese registro de cambio, ¿no?, ¡ah, pues, sí! [...] en algunas cosas mejoré, en algunas cosas sigo igual, sale de ellos, ¿no? (Antonio)

Si el alumno ve que tú retroalimentas que [...] lo corriges, que le das *feedback*, el chico siente que tienes interés hacia él, entonces de cierta manera se muestra reciprocidad, ¿no? (Itzel)

Los motiva a, pues, a tratar con más ganas y a mí [...] me ha dado resultados positivos ¡Emm! [...] más rápido. (Ceci)

Al mismo tiempo otros alumnos preguntan por más ejemplos para continuar mejorando su oralidad y que realmente existen pocos alumnos quienes ya no cometen el error y continúan aprendiendo. (Antonio)

### 3.5 Disminución de errores

Respecto de los resultados en la disminución de errores, Antonio manifiesta que existe un descenso en su producción en la utilización de la habilidad oral durante las actividades:

Es menos común, los alumnos que dicen: “*Can you give me one example? Or can you explain me more?*”, y, bueno, buscan otra idea; sí cometen errores, pero son menos [...] como de un 20 % son los alumnos que a propósito vuelven a utilizar la frase, ya sea que lo ocupen bien o casi bien; pero de ellos nace. (Antonio)

### 3.6 Resultados de la RC negativos en los alumnos

Los efectos negativos destacan diferentes actitudes en las que el alumno puede sentirse intimidado, con una mala intención por parte del profesor, actitudes negativas como no continuar participando y no tomarlo a bien. Este resultado es diferente de lo planteado por Alsolami (2019), quien hace énfasis en cómo el profesor está utilizando las estrategias de RC en el lenguaje hablado; es el resultado que obtendrá en el desempeño de los alumnos.

Cuatro de los participantes manifestaron que la desmotivación es el resultado negativo con mayor frecuencia:

Hay algunos alumnos que a veces son muy duros consigo mismos, cuando les corregimos un error y el otro es como la autoconfianza, no sé cómo se le llama y qué es cuando ya no quieren intentar las cosas. (Antonio).

Puede causar o un bloqueo o que el alumno te tenga más confianza, porque, si se siente como intimidado, o que eres rudo, o que eres como malintencionado, igual le causas bloqueo y ya no va a querer participar, lo hace así más tímido y [...] a futuro va a seguir con ese sentimiento. (Itzel)

Hay algunos alumnos que no lo toman a bien, ¿no? Y: Oiga, por qué me corrige tanto. Bueno, pues, es que estás cometiendo algunas incorrecciones [...] más vale que te corrija a que no te corrija. (Diego)

La desmotivación también es el factor, la consecuente más negativa según la corrección, entonces este es para mí el mayor, el mayor lado negativo [...] de la corrección que reste en las áreas de oportunidad. (Sebastián)

Otro resultado negativo que Antonio suele encontrarse es que los alumnos dicen entender la corrección, pero evitan usar lo corregido debido a que no les queda claro, y eso causa una inseguridad que prefieren evitar. “Ah, sí, ya entendí, pero... vuelven a incidir o ya no utilizan esa palabra, como que tratan de evitarla para evitar el error o la frase” (Antonio).

## 4. Conclusiones

A continuación, se presentan tres conclusiones de esta investigación relacionadas con los supuestos de este estudio. El primer supuesto se refiere a la estrategia de RC más utilizada por los profesores de nivel medio superior, la cual asume que la reformulación es la estrategia de RC que más emplean los docentes de dicho nivel; sin embargo, al analizar los resultados, se puede notar que los profesores de media superior aplican más de una estrategia de RC en que se encuentra la reformulación: la explícita, y la metalingüística.

Tal y como se muestra en los resultados, cada profesor tiene un estilo propio en su RC del habla. Con esto, se concluye que el primer supuesto en comparación con el resultado es parcial, ya que existe la probabilidad de que no solo se considere la reformulación como estrategia de corrección en la oralidad, sino que se haga uso de diversas estrategias que van de acuerdo con la necesidad del grupo o del alumno en particular (Ha y Nguyen, 2021).

Asimismo, esta investigación obtuvo formas diferentes de retroalimentar la producción oral de la LE, ya que los profesores utilizan otras estrategias que no entran en la RC, tales como evaluar por medio de rúbricas su desempeño oral, mostrarles su avance por medio de videos sin otorgar una RC hasta el momento de evaluar; por ello, la RC no es la única que se utiliza entre las estrategias de RC.

Por otra parte, en el segundo supuesto respecto de que los profesores corrigen al final de la producción oral de los alumnos, se puede apreciar que cuatro están de acuerdo con retroalimentar al alumno al final de su producción para no interferir con la comunicación o intención al comunicar. Con esto, se afirma lo que Fu y Li (2020) explican en cuanto al hilo de comunicación en que la RC tardía permite que el alumno se mantenga enfocado en lo que desea comunicar sin perder la intención del mensaje.

Por otro lado, tres de los participantes indican que depende del nivel de los alumnos, la actividad y, sobre todo, el objetivo. Un participante afirma que depende de la situación en la que el alumno necesite la RC. Dentro de esta última aportación, podemos apreciar que los profesores se basan

en el objetivo y nivel del alumno para tener el momento adecuado y retroalimentar, tal y como lo presenta Aljafreeh y Lantolf (1994).

Con respecto al momento de la RC, en su mayoría es al final de la intervención de los alumnos, aunque puede existir una variación de acuerdo con la intención y el objetivo que tiene el profesor con estos. El supuesto de si la RC contribuye a la producción oral sin errores de la LE en los alumnos de medio superior, se confirma, ya que los resultados de la RC se observan de manera inmediata cuando el alumno corrige su error (temporal) y a largo plazo cuando el alumno avanza de nivel y mejora en la LE. Se concluye que los resultados de utilizar la RC se observan a largo plazo y son parte del proceso de aprendizaje del alumno.

Finalmente, los efectos de la RC son positivos cuando se observa en los alumnos la reducción de errores, mejora su seguridad al hablar, los motiva para aprender y los hace sentirse importantes al ser atendidos por los maestros y negativos cuando se observa en los alumnos la disminución de su confianza para participar y desmotivación para participar.

En conclusión, el uso de estrategias RC de los docentes es limitado, ya que aplican de una a dos estrategias de las siete propuestas en la literatura, de modo que no las emplean en su totalidad. Se sugiere, entonces, que los profesores utilicen estrategias de RC diferentes de las que ya han aplicado, de manera que, si una alternativa no es significativa para los alumnos porque siguen cometiendo los mismos errores, alguna de las otras estrategias de RC podría ser más reveladora y le permitiría llegar a una producción oral adecuada. Los resultados sugieren la necesidad de un mayor empleo de estrategias de RC, que en otros contextos han demostrado tener un impacto positivo en el desarrollo del aspecto verbal de la LE. Asimismo, la necesidad de preparar a los docentes en el área de la RC, de manera que conozcan las estrategias de RC y probar si les funciona en la corrección del lenguaje hablado.

## 4.1 Limitaciones

Parte de las limitaciones de este estudio fue el tiempo para realizar observaciones de clase y comparar las percepciones de los profesores con sus prácticas de forma síncrona, en que los resultados pueden mostrar una variación respecto de lo que se proporciona en el grupo focal. Asimismo, trabajar con los alumnos para conocer sus perspectivas respecto de las prácticas de RC empleadas por sus profesores y el resultado que obtienen en su aprendizaje por medio de la RC. Debido a esto, se sugiere realizar futuras investigaciones sobre la RC en nivel medio superior de manera complementaria para observar los resultados obtenidos tanto por los profesores como por los alumnos, y la práctica de ambos dentro de las clases virtuales síncronas.

## Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

## Agradecimientos

Agradecemos a los participantes que aceptaron formar parte de la muestra.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

## Contribución de los autores

Diseño de la investigación, análisis de datos, metodología y revisión del manuscrito fueron llevados a cabo por ambos autores y ambos han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

## Referencias

- Aljafreeh, A. y Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02064.x>
- Alsolami, R. (2019). Effect of oral corrective feedback in language skills. *Theory and Practice in Language Studies* 9(6), 672-677. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0906.09>
- Dehgani, Q., Izadpanah, S. y Shahnava, A. (2017). The effect of oral corrective feedback on beginner and low intermediate students' speaking achievement. *Jordan Journal of Modern Languages and Literature*, 9(3), 279-294. <https://journals.yu.edu.jo/jjml/Issues/vol9no32017/Nom5.pdf>
- Demir, Y. y Ozmen, K (2018). The effects of a suggested online course on developing ELT student teachers' competences regarding oral corrective feedback: Evidence from peer reflections. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 30(1), 1-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1169807.pdf>
- Eslami, Z. R. y Derakhshan, A. (2020). Promoting advantageous ways for teachers and learners to deal with corrective feedback. *Language Teaching Research Quarterly*, 19, 48-65. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1269455>
- Fan, N. (2019). An investigation of oral corrective feedback in an ESL listening and speaking class. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(1), 197-203. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1001.22>
- Fu, M. y Li, S. (2020). The effects of immediate and delayed corrective feedback on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition*, 1(33), 1-33. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000388>
- Gaspar, D. y Baptista, M (2017). Understanding and improving oral corrective feedback in primary FL classrooms in Portugal [tesis de maestría, Universidad de Lisboa]. [https://run.unl.pt/bitstream/10362/22121/1/Relat%c3%b3rio\\_de\\_Est%ca1gio\\_David\\_Gaspar.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/22121/1/Relat%c3%b3rio_de_Est%ca1gio_David_Gaspar.pdf)
- Ha, X.V. y Nguyen, L.T. (2021). Targets and sources of oral corrective feedback in English as a foreign language classrooms: Are students' and teachers' beliefs aligned? *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.697160>
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Pearson. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060128>
- İnançları, U., Zübeyde, S. y Özlem, C (2019). Pre-service EFL teachers' beliefs and behaviours on oral corrective feedback strategies. *International Journal of Language Academy*, 7(2), 19-39.

<http://dx.doi.org/10.18033/ijla.4120>

- Kamiya, N. (2016). What effect does reading academic articles on oral corrective feedback have on ESL teachers? *TESOL Journal*, 7(2), 328-349. <https://doi.org/10.1002/tesj.210>
- Kir, P. (2020). Exploring the relationship between the beliefs and practices of instructors about oral corrective feedback in EFL classes: A case study from Turkey. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(2), 567-583. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1250587>
- Lee, E. (2013). Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL students. *System*, 41(2), 217-230. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.022>
- Li, S. (2017). Teacher and learner beliefs about corrective feedback. En H. Nassaji y E. Kartchava (eds.), *Corrective feedback in second language teaching and learning* (pp. 143-157). Routledge.
- Li, S. (2020). What is the ideal time to provide corrective feedback? *Language Teaching Journal*, 53(1), 96-108. <https://doi.org/10.1017/S026144481800040X>
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Mahalingappa, L., Polat, N. y Wang, R. (2021). A cross cultural comparison in pedagogical beliefs about oral corrective feedback: the case of English language teachers in China versus the U.S. *Language Awareness*. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1900211>
- Norwegian National Research Ethics Committee. (2006). *Guidelines for research ethics in the social sciences, humanities, law and theology*. <https://graduateschool.nd.edu/assets/21765/guidelinesresearchethicsinthesocialsciencesla whumanities.pdf>
- Ölmezer-Öztürk, E. (2019). Beliefs and practices of Turkish EFL teachers regarding oral corrective feedback: A small-scale classroom research study. *The Language Learning Journal*, 47(2), 219-228. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1263360>
- Pandey, P. y Pandey, M. M. (2015). *Research methodology: Tools and techniques*. Bridge Center. <http://dspace.vnbrims.org:13000/jspui/bitstream/123456789/4666/1/RESEARCH%20MET HODOLOGY%20TOOLS%20AND%20TECHNIQUES.pdf>
- Sacoto Loor, R. J., Mendoza Moreira, F. S. y Rezavala Zambrano, N. M. (2014). El uso de grupos focales para el levantamiento de información en investigaciones cualitativas en el área de educación. *Runachay: Revista de Educación*, 1(7), 1-13. [https://www.academia.edu/download/60071370/El\\_uso\\_de\\_grupos\\_focales20190721-66907-uk09mt.pdf](https://www.academia.edu/download/60071370/El_uso_de_grupos_focales20190721-66907-uk09mt.pdf)
- Sawaluddin, S. y Tajuddin, A. (2017). Oral corrective feedback: Teacher's selection in actual practices. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(5), 377-390. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v7-i5/2976>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Estrategia Nacional de inglés: Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico\\_en\\_Ingle\\_s\\_DIGITAL.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf)
- Sheen, Y. y Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. En E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (vol. 2, pp. 593-610). Routledge.
- Tran, N. K. y Nguyen, C. T. (2020). Teachers' perceptions about oral corrective feedback in EFL speaking classes: A case at colleges in the Mekong Delta, Vietnam. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2), 18-31. <http://dx.doi.org/10.46827/ejfl.v5i2.3322>

- Wang, W (2021). Metalinguistic terms, teacher feedback, and learner uptake in ESL classrooms. *Language Awareness*, 30(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1881528>
- Wiboolyasarín, W, Wiboolyasarín, K. y Jinowat N. (2020). Learners' oral corrective feedback perceptions and preferences in Thai as a foreign language tertiary setting. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 912-929. <https://doi.org/10.17263/jlls.759344>
- Williyan, A (2019). Teaching speaking: Exploring method of teaching and oral corrective feedback in EFL learners' classroom. *J-ELLiT: Journal of English Language, Literature and Teaching*, 3(2), 46-52. <http://dx.doi.org/10.17977/um046v3i2p10-16>
- Yüksel, D., Soruç, A. y McKinley, J. (2021). Teachers' beliefs and practices about oral corrective feedback in university EFL classes. *International Journal of Applied Linguistics*, 31(3), 362-382. <https://doi.org/10.1111/ijal.12336>
- Zare, M., Gooniband. y Jalilifar, A (2020). The interplay of oral corrective feedback and L2 willingness to communicate across proficiency levels. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168820928967>
- Zhai, K., y Gao, X (2018). Effects of corrective feedback on EFL speaking task complexity in China's university classroom. *Cogent Education*, 5(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1485472>
- Zhu, Y. y Wang, B (2019). Investigating English language learners' beliefs about oral corrective feedback at Chinese universities: A large-scale survey. *Language Awareness*, 28(2), 139-161. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1620755>