

# La retroalimentación automatizada en la enseñanza del Inglés como segunda lengua

## Revisión de la literatura

Mónica Hernández-Islas

Departamento de estudios internacionales y lenguas extranjeras

Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara

Puerto Vallarta, Jal.; México

moniherislas@gmail.com

**Abstract**— The paper presents an overview of the of the field of the effects of computer corrective feedback and online corrective feedback on the learning of english as a second language. 237 documents were analyzed after a depuration process, to conform this report based on five main categories: the different levels of classification models of corrective feedback purposed on the literature, the elicited responses by corrective feedback, the effects of delayed times on feedback, the modalities of feedback used (collaborative vs non-collaborative) and, last but not least, the negative effects of corrective feedback due to factors not considered. Finally, the paper includes the more remarkable insights along a little more than 30 years of research on the field and some elements to consider on the development of strategies of feedback in new technology based learning environments.

**Keyword**— *Corrective Feedback, Computer corrective feedback, Learning of English as a second language, Educative use of feedback.*

**Resumen**— En el presente documento se ofrece una revisión de la literatura acerca de los efectos que tiene el uso de la retroalimentación correctiva proporcionada por una computadora o por recursos en línea en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Después de un proceso de selección y depuración documental fueron seleccionados 237 documentos a partir de los cuales se realizó el análisis que se presenta, centrándose en cinco aspectos generales: los modelos de categorización de la retroalimentación correctiva que ofrecen, las respuestas que la retroalimentación correctiva propicia, el tiempo transcurrido entre el error y el subministro de la retroalimentación, la modalidad de retroalimentación usada (colaborativa vs no-colaborativa) y finalmente, pero no menos importante, los efectos negativos de la retroalimentación correctiva debido a factores no considerados. Al final del documento se ofrecen los resultados más remarcables de poco mas de 30 años de investigación en esta línea y aquellos elementos a considerar para el desarrollo de estrategias de retroalimentación en nuevos entornos de aprendizaje apoyados con el uso de tecnologías.

**Palabras claves**—*Retroalimentación correctiva, Retroalimentación automatizada, Enseñanza del Inglés como segunda lengua, Uso educativo de la retroalimentación.*

## I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza asistida por computadora es una forma efectiva de propiciar el aprendizaje de una segunda lengua de acuerdo con Beatty [1, 2]. Sin embargo, aún existen muchos ámbitos que no han sido suficientemente explorados para poder dar cuenta con certeza, de la manera en la que este medio incide en el desarrollo efectivo de las competencias de todo tipo en los estudiantes. En el caso de la enseñanza del inglés como segunda lengua (L2 o ESL, por sus siglas en inglés), Chappelle [3,4,5] considera que quizás los aspectos en los que los esfuerzos deben concentrarse, son aquellos en los que la computadora y los recursos en línea ofrecen ventajas frente a la educación proporcionada por otros medios. Para lograrlo, dos de los principales temas que deben explorarse son: las características ideales que debe reunir la interacción que se da entre individuos y sistemas en la configuración de experiencias efectivas de aprendizaje, y, las variables implicadas en esta interacción, incluyendo las ventajas y desventajas particulares de cada una de ellas. Entre este conjunto de variables que intervienen en la interacción, Pica [6,7] destaca la importancia que tienen tanto la flexibilidad como la capacidad de ajuste, argumentando que cuando se aprende una segunda lengua, entre quien aprende y su interlocutor, se da una negociación

con la finalidad de poder resolver efectivamente los problemas derivados de una comunicación ineficiente en esa nueva lengua. Van Lier [8], establece que los procesos de negociación pueden propiciar formas efectivas de aprendizaje y Benson [9] va más allá, estableciendo que estos procesos tienen lugar incluso en el aprendizaje mediado por computadora o con recursos en línea, a través de la retroalimentación que estos medios ofrecen al estudiante, es decir, a través de la información que se ofrece al estudiante cuando comete un error, con el objetivo de que no vuelva a cometerse.

Clariana [10,11,12,13,14] refuerza la idea anterior estableciendo que la piedra angular de la interacción es la manera en la que se retroalimenta al alumno cuando comete un error. Incluso, la posibilidad de comprender contenidos calificados como difíciles o extremadamente complejos recae en la manera en que se da este proceso de retroalimentación [15].

Sin embargo, a pesar de que la retroalimentación correctiva es vista como un elemento clave, parece no haber un acuerdo acerca de la manera en la que debe ofrecerse [16,17,18]. La discusión se vuelve aún más amplia cuando se consideran ya no sólo los medios computarizados, sino también aquellos que se ofrecen en línea ofreciendo una mayor riqueza de materiales y contenidos en beneficio de los procesos de aprendizaje [19,20].

La retroalimentación correctiva ha sido abordada desde diversas perspectivas, entre las que destacan dos enfoques generales: a) uno en el que se le concibe como un conjunto de estrategias distintas con un fin común [21], lo que es conocido como el enfoque interaccionista-cognitivo, y, b) otro en el que se le vislumbra como un proceso graduado y negociado de asistencia al aprendiz para que logre la auto-corrección, lo que se conoce como enfoque basado en la negociación [22]. Sin embargo, no hay estudios con resultados contundentes que apunten a la pertinencia de un enfoque sobre el otro. El presente trabajo tiene como objetivo analizar los artículos y reportes científicos que evalúan el papel de la retroalimentación en la enseñanza del inglés como segunda lengua, sobre todo en ambientes de enseñanza-aprendizaje mediados por computadora. Aunque la literatura especializada es muy amplia considerando las diferentes competencias que están implicadas en el dominio de una segunda lengua, como la comprensión lectora, la escritura, la conversación, la argumentación, la comprensión verbal, o la escucha efectiva en una segunda lengua, por poner solamente algunas, la indagación de la que se da cuenta en el presente documento se ha centrado solamente en los aspectos generales de la retroalimentación y no en las formas específicas que adquiere de acuerdo con la naturaleza de la competencia que se está buscando desarrollar. Para el análisis realizado fueron consideradas las publicaciones científicas con riguroso arbitraje en español e inglés que pudieran ofrecer un panorama completo acerca del estado que guarda a la fecha el conocimiento en la materia.

## II. METODOLOGÍA

El presente estado del conocimiento fue realizado con base en la metodología propuesta por Webster y Watson [23], definiéndose las categorías finales de análisis a partir de los propios contenidos de la literatura seleccionada. Para el análisis que aquí se presenta, fueron consideradas las publicaciones científicas arbitradas (Artículos en revistas especializadas arbitradas e indexadas, Artículos in extenso en Proceedings, Tesis de grado y libros especializados) publicadas entre 1985 y 2016, incluidas en las siguientes fuentes: Google académico, Science Direct, Journal Storage (JSTOR), Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX), Scientific Electronic Library Online (SciELO) así como Web of Science, Current Contents y Connect, del Institute for Scientific Information (ISI) Web of Knowledge (Wok). Para la búsqueda, se emplearon los términos “retroalimentación + Enseñanza de inglés como segunda lengua”, “retroalimentación en ICSL”, “retroalimentación ante el error en L2”, “retroalimentación correctiva + L2”, así como sus variantes lingüísticas asociadas, tanto en español como en inglés. Después de una búsqueda inicial en estas bases de datos, que arrojó 9899 documentos, fueron seleccionados solamente

aquellos relacionados con la retroalimentación correctiva general en la enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua, con lo que el número de documentos se redujo a 2763. Se realizó una depuración de los documentos primero, con base en el título, segundo con base en el resumen que cada uno de ellos incluye, con lo que quedaron finalmente 198 documentos a partir de los cuales se elaboró el borrador inicial del presente documento. En algunos casos y con base en los contenidos revisados en los documentos seleccionados, se recurrió a documentos previos a 1985, citados en los documentos seleccionados con la finalidad de poder comprender la continuidad de los estudios documentados. El número final de documentos revisados fue de 237.

### III. RESULTADOS

Los estudios realizados acerca de las formas de mejorar el desarrollo de las competencias necesarias para el dominio de una segunda lengua han sido desarrollados principalmente de manera experimental en ambientes controlados de laboratorio o semi-controlados [18]. Por esta razón, aunque son numerosos los estudios empíricos, los modelos teóricos a los cuales atienden y a partir de los cuales se estructuran los marcos de referencia, son muy pocos. En el resto del presente documento, en consecuencia y con el afán de no ser redundantes, se mencionan solo algunos de los materiales que ilustran el enfoque o el paradigma con base en el cual se estructuran los trabajos y no todos los que caen en los mismos lugares

#### A. *Acerca de los niveles de clasificación de los actos de Retroalimentación Correctiva*

En la literatura especializada se pueden encontrar clasificaciones de los tipos de acciones de retroalimentación correctiva a dos niveles distintos. El primer nivel, el más general, buscar dar cuenta del contenido de la retroalimentación. Es decir, en este nivel, la preocupación solamente estriba en el tipo de información que se ofrece a los estudiantes cuando cometen errores y no las modalidades específicas de la acción. A continuación se ofrece una revisión de las clasificaciones ofrecidas a este nivel.

Una clasificación general de las acciones de retroalimentación correctiva en el aprendizaje del Inglés como segunda lengua es la que ofrecen Erlam, Ellis y Batstone [24], quienes establecen una categorización basada en dos grandes tipos de acciones de retroalimentación: a) La retroalimentación correctiva implícita y b) la retroalimentación correctiva explícita. En la primera categoría se encontraría la reformulación o Recast, como es conocida por su nombre en inglés, que consiste en "...reformular la declaración errónea de manera inmediata, manteniendo el significado pretendido (por ejemplo, en respuesta a 'The boy has three toy' un profesor puede responder 'The boy has three toys'..." [25, p. 544]. Asimismo, en la segunda categoría se encuentran aquellas acciones "... en las que el profesor explica claramente aquello en lo que el estudiante ha cometido un error..."[24, p. 258].

Smith [26], por otra parte, ofrece una clasificación un poco distinta a la anterior. De acuerdo con este autor, la retroalimentación ante los errores cometidos puede darse en tres formas distintas: a) La primera de ellas, conocida como Retroalimentación de valor de respuesta, consiste en solamente dar a conocer al alumno el valor de verdad de la respuesta que ha dado, con la finalidad de informar si es correcta o incorrecta, si es buena o mala, pero sin ir más allá de ello; b) La segunda forma, llamada Retroalimentación de respuesta correcta, implica proporcionarle al alumno la respuesta correcta deseada, una vez que ha respondido, si la respuesta emitida es incorrecta. En este caso no se le informa acerca de si su respuesta es correcta o incorrecta, sino que solamente se le da a conocer la respuesta deseada y se le pide que realice una comparación entre ésta y la que él previamente ha proporcionado; y c) la llamada Retroalimentación elaborativa que adquiere formas más complejas que las anteriores [27], al adoptar alguna de las formas siguientes: i) Retroalimentación elaborativa explicativa: que ofrece explicaciones adicionales como por ejemplo, la razón por la cual la respuesta errónea del estudiante es incorrecta, o la razón por la que la respuesta acertada es correcta. Para ello se usan ventanas o pantallas

emergentes, que generalmente llevan a un nuevo elemento de conocimiento [28,29,30]; ii) Retroalimentación elaborativa directiva: que ofrece elementos, pistas o pautas para ayudar al estudiante a determinar la respuesta correcta [31]. Dentro de este tipo de retroalimentación, una forma común es la presentación continua de mensajes de retroalimentación hasta que se presenta la respuesta correcta, es decir, usa el clásico principio de “responda hasta que sea correcto” [32], y iii) Retroalimentación elaborativa de monitoreo, conocida también como de tutoría [33], que permite al alumno conocer su desempeño durante todo el proceso. Este tipo de retroalimentación es más complejo que los anteriores, debido a que tiene componentes meta-cognoscitivos que pueden incluso, repercutir sobre la motivación con la que el alumno emprende la siguiente sesión, más que orientarse únicamente a la corrección de un error específico.

Evans, Hartshorn y Allen [34]; Evans, Hartshorn, McCollum y Wolfersberger, [35] y Hartshorn, Evans, Merrill, Sudweeks, Strong-Krause y Anderson, [36] hablan de un tipo distinto de retroalimentación correctiva que se caracteriza por ser dinámico (ya que se enfoca a los productos que los alumnos son capaces de realizar) y adecuado a las necesidades y circunstancias de cada individuo. A decir de los autores, la retroalimentación debe ser dinámica para que pueda darse a tiempo, sea significativa, sea constante y pueda ser manejable tanto por el estudiante como por el profesor [36, p. 87]. Este enfoque distinto en la provisión de la retroalimentación ante el error fue concebido para ser aplicado en la enseñanza de la escritura del Inglés como segunda lengua. Sin embargo, la forma específica de los actos de retroalimentación se compone en esencia de acciones explícitas o acciones implícitas, según sea el caso. En este caso, la distinción radica entonces en la flexibilidad con la que se puede conmutar de una forma a la otra, a diferencia de las clasificaciones anteriores, en las que se habla de formas fijas.

Un segundo nivel de clasificación está relacionado con el tiempo que transcurre entre el error y la retroalimentación ofrecida al alumno. Clariana [10,11] habla de dos tipos de retroalimentación con base en el tiempo en el que ésta sucede en relación con la ocurrencia del error. Se habla de retroalimentación inmediata, cuando ésta es proporcionada inmediatamente después de que el error se ha cometido. Asimismo, se habla de una retroalimentación demorada, cuando existe un lapso de espera entre la comisión del error y el subministro de la retroalimentación.

Por otra parte, existen propuestas de clasificación a un tercer nivel, que se focalizan en los componentes del error hacia el cual va dirigida la retroalimentación. McCoy y Pani [37, p. 549] hablan de retroalimentación correctiva en la enseñanza de la lectura en voz alta en cursos de inglés como segunda lengua. Estos autores hablan de los siguientes tipos de retroalimentación correctiva: a) Proporcionar la palabra adecuada, que consiste en la corrección del error ofreciendo al alumno la palabra correcta, misma que el alumno tiene que repetir después de escucharla y en seguida debe incorporar en el proceso de lectura que está realizando. En este caso se trata de retroalimentación inmediata, ya que se proporciona inmediatamente después de que el error ha sido cometido, b) Ensayo de palabras. Que consiste en repetirle al alumno las palabras en las que se ha cometido error, colocarlas en tarjetas y de manera aleatoria presentarlas para que el alumno las pronuncie hasta que pueda hacerlo dos veces seguidas sin cometer un error, c) Re-lectura de la oración. El alumno tiene que releer la oración una vez que se le ha corregido el error diciéndole la palabra correcta, d) Revisión al final de la página. Que consiste en corregir el error diciendo la palabra correcta, pero después al final de la página, el alumno tiene que hacer una lista de las palabras en las que se ha equivocado para releerlas, e) significado de la palabra. En donde se ofrece información al alumno, no solamente acerca de la forma correcta de la palabra, sino que también se revisa su significado, f) análisis fonético, que consiste en puntualizar las letras o la parte de la palabra en la que se ha cometido el error, solicitando al alumno que repita junto al profesor, g) Usar pistas jerárquicas. Cuando se comete el error, se le solicita al alumno que i. Busque una manera distinta de pronunciar, ii. Termine la frase y adivine la palabra, iii. Rompa la palabra en partes y las vaya pronunciando de a una por una, iv. Señalar partes de la palabra y pedir al alumno que

lea cada parte, v. Pidiendo al alumno que indique cómo suena cada parte de la palabra, vi. Pidiendo al alumno que repita la palabra correcta.

### *B. Acerca de los tipos de respuestas documentados*

Si bien es cierto que como consecuencia de un proceso de retroalimentación se espera una respuesta por parte del estudiante a quien se le ha proporcionado ésta, la respuesta no siempre adquiere la misma forma. Lyster [38] y Lyster y Ranta, [21] distinguen entre dos tipos de respuestas: las que implican una aceptación inmediata y tienen lugar durante la propia emisión de la respuesta (Uptake en inglés) y las que implican la emisión de una nueva respuesta que es reformulada a partir de la retroalimentación recibida (Repair en inglés). El análisis de las respuestas emitidas por los alumnos es solamente cultivado por una línea de investigación, representada en forma genérica por Lyster y quienes han continuado con trabajos en la misma dirección. Los estudios documentados que no están incluidos en esta línea de investigación tienden a considerar las respuestas de los alumnos como una sola, o incluso, a darla por hecho y no considerarla, focalizándose solamente en el acto de retroalimentación y sus modalidades o tipos.

### *C. Acerca de las variables extrañas que han incidido en el fracaso de la retroalimentación*

En los casos en los que los estudios han arrojado resultados que indican que la retroalimentación correctiva no ha sido efectiva, se han detectado dos causas generales que impiden el éxito. A continuación se abordan estas causas.

Se ha reportado en algunos estudios que el estudiante no siempre sabe qué hacer con la información que la computadora le proporciona [33,39]. Hedgcock y Lefkowitz [40] reportan que la retroalimentación no siempre tiene el efecto deseado en los sujetos a los cuales se les ofrece, debido a que muchos de los casos parece no quedar claro a los estudiantes qué es lo que deben hacer una vez que la retroalimentación se ha proporcionado. Es por ello que se relaciona a la efectividad de la retroalimentación con la calidad de la información proporcionada, así como con las formas en las que se propicia la toma de decisiones a partir del control de las situaciones, ya sea controlada por el propio alumno o bien por el medio que proporciona la retroalimentación [33,41,42].

Una segunda causa está relacionada con la calidad de la entrada de la información. Lee y Lyster, [43] han demostrado que en muchas ocasiones el fracaso de los cursos que usan retroalimentación correctiva no se debe a la manera en la que ésta se ha proporcionado, sino a problemas derivados de una mala percepción, por ejemplo auditiva, para el caso del entendimiento del habla en un segundo idioma. En estos casos, la retroalimentación no es efectiva, debido a problemas en la fase de entrada de la información, siguiendo con el ejemplo del caso de las habilidades de escucha, en la confusión de algunos fonemas.

### *D. El tiempo que transcurre entre el error y la retroalimentación*

El tiempo de retroalimentación ha sido estudiado por el conductismo en términos de la duración del intervalo entre estímulos, habiéndose encontrado que existe un espacio de tiempo ideal entre la respuesta y la retroalimentación, que no necesariamente tiene que ser inmediata, sino que depende de la tarea y de los organismos específicos [44]. Sin embargo, tampoco ha habido una integración entre la duración del intervalo y el tipo de retroalimentación en un sólo estudio. Shanks, Pearson y Dickerson [45] explican que el tiempo de presentación de la retroalimentación es relevante, primero, debido a que los sistemas neuronales que intervienen en el proceso de la misma y que son anatómicamente y funcionalmente distintos, y segundo, debido a que los resultados observados en el desempeño de los estudiantes son substancialmente distintos, ya sea debido a que las respuestas erróneas iniciales pueden interferir con el aprendizaje de la respuesta correcta [46], o porque la huella de la respuesta incorrecta se ha debilitado como para poder retener efectivamente la asociación entre la tarea requerida y la respuesta adecuada



[13]. Los estudios analizados apuntan a una mayor efectividad de la retroalimentación demorada frente a la inmediata, en los casos en los que se trata de retroalimentaciones de tipo elaborativas [10, 11].

#### *E. Modalidad de la retroalimentación (colaborativa vs no-colaborativa)*

La enseñanza de una segunda lengua con mediación de una computadora ha retomado ideas interaccionistas acerca del aprendizaje de la misma, estableciendo la importancia que tiene la interacción de un estudiante con otros o con sus profesores. Desde este enfoque, las interacciones son favorables para el aprendizaje cuando proporcionan al alumno una retroalimentación elaborativa, por ejemplo, clarificando una pregunta o redefiniendo la información original de entrada [3]. Se piensa que estas interacciones son favorables para el aprendizaje, debido a que pueden promover un proceso de negociación de un significado [2,6,47,48,49] contribuyendo con ello a la efectiva adquisición de una segunda lengua [50,51,52].

Cuando se considera la calidad de la interacción en ambientes mediados por computadora o con recursos proporcionados en línea, dos características son particularmente deseables: a) los estudiantes necesitan estar activamente involucrados [52] y b) los estudiantes necesitan producir lo que se llama habla exploratoria, en la cual ellos se ajustan de manera crítica y constructiva con las ideas de los otros [53].

Los estudios analizados que fueron realizados desde una perspectiva interaccionista del aprendizaje de una segunda lengua, como los reportados en [47,54,55], destacan también la necesidad de las interacciones reúnan ciertas características, entre las cuales se encuentran, la colaboración entre quienes intervienen en la interacción, la diferencia entre los niveles de expertise de quienes intervienen y las modalidades de interacción bajo las cuales la cooperación se realiza. Long [47, 48] argumenta que la comprensión es necesaria para la adquisición de un segundo idioma, por lo que la fase de entrada de la información en los actos de interacción, adquieren especial importancia. Sobre todo, ya que es en esta fase en donde se proporcionan las formas lingüísticas como la expansión, la repetición y la clarificación, para que se pueda lograr una mejor comprensión en los textos. Este autor argumenta que establece que en algún momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario que los estudiantes interactúen con personas que tienen como primera lengua a aquella que se está tratando de aprender, por lo que entonces, los sistemas de aprendizaje serían vistos como una fase que cuenta con ciertas limitaciones frente a la calidad de estas interacciones.

Merril [28] en esta misma línea, destaca también la importancia del trabajo entre pares, argumentando que es hasta que los estudiantes deben de producir un lenguaje que entienda el interlocutor, cuando se puede evaluar el dominio que se ha alcanzado. Es entonces la demanda real de la puesta en práctica de lo aprendido lo que permite conocer el desarrollo alcanzado, y ello no sucede a menos que se interactúe con los pares en situaciones de reto de comprensión similares a las reales.

#### *F. Los efectos de la retroalimentación*

Milheim y Azbell [56] han reportado que el tipo de retroalimentación empleada determina en general el nivel de dominio del contenido que están aprendiendo. Asimismo, la retroalimentación está asociada con un incremento en el nivel de compromiso que los estudiantes conceden a su propio proceso de aprendizaje, tanto por su carácter reforzante que actúa como motivador, como por el efecto que tiene en los estudiantes el conocimiento de aquellos estadíos previos que han superado [57,58].

El efecto del trabajo en pares en la comprensión de textos en inglés en ambientes de enseñanza asistida por computadora ha sido estudiado por Rollinson [59] quien ha establecido varios factores que realzan los efectos de la retroalimentación: entre ellos se encuentra la atenuación de los posibles efectos negativos de la retroalimentación debido a malentendidos o a la falta de culturas compartidas, o incluso

en el esclarecimiento de las respuestas que se espera que el alumno emita a partir de la retroalimentación recibida.

#### IV. CONCLUSIONES

Los estudios revisados dan cuenta del desarrollo del conocimiento en los últimos treinta años sobre los efectos de la retroalimentación en el dominio del inglés como segunda lengua en entornos de aprendizaje computarizado o con recursos disponibles en línea. Este desarrollo logrado ha ampliado de manera significativa nuestros conocimientos acerca de las maneras más efectivas de lograr mayores niveles de competencia en la lectura, escritura, escucha, habla y comprensión de una segunda lengua. Es necesario considerar que a lo largo de estos poco más de treinta años los dos campos del conocimiento que se ven implicados aquí, es decir, el aprendizaje del inglés como segunda lengua y el desarrollo de los medios educativos computarizados y en línea, se han visto influenciados el uno al otro y su evolución hasta el momento actual no puede ser vista de manera aislada, sin considerar la evolución de su contraparte.

Los estudios muestran que, sin importar el tipo específico de retroalimentación con el que se esté trabajando o la clasificación que se esté empleando como marco de referencia para concebir a las retroalimentaciones, primero, la acción como consecuencia de una comisión del error por parte del alumno, es mucho más benéfica que no hacer algo y simplemente esperar a que el alumno obtenga, por otros medios, la información requerida para identificar sus errores. Asimismo, muestran en segundo lugar, que mientras más información se proporcione a los alumnos acerca de los errores cometidos y acerca de la manera en la que se debe actuar en consecuencia y a partir de estas retroalimentaciones recibidas, es mucho mayor el nivel de competencia adquirido. En este tenor entonces, la retroalimentación elaborativa parece ofrecer mayores ventajas frente a la no elaborativa, es decir que ha resultado más provechoso para los alumnos ofrecerles información acerca de los errores cometidos, que el solamente informarles acerca de que han cometido un error. Asimismo, en contra de lo que los estudios que ven a la retroalimentación como una mera pauta que apunte a la naturaleza de la respuesta esperada, la retroalimentación demorada parece ofrecer mejores niveles de desarrollo de las competencias, que aquella que se ofrece de manera inmediata.

Aún a pesar de que no todos los estudios analizados fueron realizados desde una perspectiva colaborativa o constructivista, parece que el trabajo con pares y la colaboración con personas con mayor nivel de expertise redundan también en mayores niveles de desarrollo de las competencias asociadas con el dominio de una segunda lengua: comprensión, escucha, entendimiento, escritura, discusión, argumentación, entre otras. Son pocos los estudios que se orientan a comparar las ventajas que ofrecen los medios computarizados y con recursos en línea frente al trabajo con humanos, entre pares, pero los hallazgos acerca de los efectos que el trabajo entre pares tienen como consecuencia, apuntan a considerar entonces la necesidad de combinar los medios de instrucción y no privilegiar sólo alguno. Los estudios que se centran en el análisis de los efectos de los medios automatizados de enseñanza como podrían ser los computarizados y los que tienen elementos enriquecidos en línea, no niegan el papel que la interacción con los otros tiene en el desarrollo de las competencias, sino que solamente parecen asumir que estas interacciones se dan en otros ámbitos que escapan del control de los entornos diseñados con base en estos medios. Es por ello entonces, que el empleo de combinaciones de medios, sin privilegiar el uso de solamente alguno de ellos, parece ser mucho más efectivo.

Es interesante destacar también el hecho de que algunos de los estudios analizados revisen el fracaso aparente de la enseñanza con base en la retroalimentación, para determinar que no se trata realmente de un fracaso de las formas o modalidades de retroalimentación ofrecida, sino más bien, de la intervención de variables extrañas, relacionadas sobre todo, con la fase de entrada de la información o con el conocimiento por parte de los estudiantes acerca de qué es lo que se espera que hagan una vez que

la retroalimentación les ha sido proporcionada. Conocer la influencia de estas variables extrañas es un elemento importante a considerar cuando se diseñan las estrategias de retroalimentación en los entornos de aprendizaje que busquen emplear la retroalimentación como otro de los motores del desarrollo de la competencia en una segunda lengua.

La información vertida en los estudios, ha sido procesada de manera tal que los aprendizajes documentados aplican de manera genérica a cualquier lengua y no solamente el inglés. Sin embargo, es necesario considerar a las diferentes vertientes de los estudios con mayor nivel de especificación de las competencias o de las actividades, para poder identificar aquellos puntos en los que los hallazgos serían solamente aplicables a la lengua inglesa como segunda lengua.

El papel de la retroalimentación como motor del desarrollo de competencias en una segunda lengua es claro y el análisis de la producción científica en la materia a lo largo de estos treinta años permite identificarle como un elemento importante a considerar en los esfuerzos instruccionales a futuro. El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, como ha sucedido hasta ahora, han estado estrechamente relacionados con el conocimiento adquirido hasta ahora y el futuro previsible apunta a una relación mucho más cercana y enriquecida aún. Quizá uno de los retos a mediano plazo más significativos radique en la búsqueda de los medios para propiciar interacciones de mayor calidad que ofrezcan mejores resultados. Con el avance de las tecnologías a los ritmos actuales, probablemente no tengamos que esperar mucho tiempo para ver frutos en esa línea.

## REFERENCIAS

- [1] Beatty, K. (2003). *Teaching and researching computer-assisted language learning*. Londres, Inglaterra: Longman.
- [2] Beatty, K. y Nunan, D. (2004). Computer-mediated collaborative learning. *System*, 32, pp.165-183.
- [3] Chapelle, C. (1997). CALL in the year 2000: Still in search of research paradigms. *Language Learning & Technology*, 1(1), pp.19-43.
- [4] Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [5] Chapelle, C. A. (2009). The relationship between second language acquisition theory and Computer - Assisted language learning. *The Modern Language Journal*, 93(s1), pp.741-753.
- [6] Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes?. *Language Learning*, 44, pp.493-527.
- [7] Pica, T. (1996). Do second language learners need negotiation?. *International Review of Applied Linguistics*, 34(1), pp.1-19.
- [8] Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. Harlow, UK: Longman.
- [9] Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Londres, Inglaterra: Longman.
- [10] Clariana, R. B. (1992). The Effects of different forms of computer-mediated feedback on lesson completion time. *Proceedings of Selected research and development Presentations at The Association of Educational Communications and Technology and sponsored by The Research and Theory Division*. 8p. Recuperado el 30 de septiembre del 2016 de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED347982.pdf>
- [11] Clariana, R. B. (1993). A review of multiple-try feedback in traditional and computer-based instruction *Journal of Computer-Based Instruction*, 20(3), pp.67-74.
- [12] Clariana, R. B. (1999). CBT design: A feedback achievement treatment interaction. *Twenty-first Annual Proceedings of Selected Research Presentations of the Association for Educational Communications and Technology*, 22, pp.87-92.



- [13] Clariana, R. B. (2000). Feedback in computer-assisted learning. NETg University of Limerick Lecture Series. Recuperado el día 28 de septiembre de 2007, de: <http://www.personal.psu.edu/faculty/r/b/rbc4/NETg.htm>
- [14] Clariana, R. B. (2003). The effectiveness of constructed-response and multiple-choice study tasks in computer aided learning. *Journal Educational Computing Research*, 28(4), pp.395-406.
- [15] Clariana, R. B., Wagner, D. y Murphy, L. C. R. (2000). Applying a connectionist description of feedback timing. *Educational Technology Research & Development*, 48(3), pp.5-21.
- [16] Berry, L. H. (2000). Cognitive effects of web page design. En B. Abbey (Ed.), *Instructional and cognitive impacts of Web-based education* (pp. 41-55). Londres, Inglaterra: Idea Group.
- [17] Brandl, K. K. (2002). Integrating internet-based reading materials into the foreign language curriculum: from teacher- to student-centered approaches. *Language Learning & Technology*, 6(3), pp.87-107.
- [18] Lee, A. H., y Lyster, R. (2016). Effects of Different Types of Corrective Feedback on Receptive Skills in a Second Language: A Speech Perception Training Study. *Language Learning*, pp. 1-25. DOI: 10.1111/lang.12167
- [19] Chun, D. M. y Plass, J. L. (1996). Facilitating reading comprehension with multimedia. *System*, 24, pp.503-519.
- [20] Chun, D. M. y Plass, J. L. (2000). Networked multimedia environments for second language acquisition. En M. Warschauer y R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp.151-170). New York, NY: Cambridge University Press.
- [21] Lyster, R., Ranta, L., (1997). Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19, pp.37- 66.
- [22] Aljaafreh, A., y Lantolf, J., 1994. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal* 78, pp.465-483.
- [23] Webster J. y Watson, R. T. (2002) Analyzing the Past to Prepare for the Future: Writing a Literature Review *MIS Quarterly*, 26(2) (Jun., 2002), pp. xiii-xxiii DOI: <http://www.jstor.org/stable/4132319> .
- [24] Erlam, R., Ellis, R y Batstone, R., (2013), Oral corrective feedback on L2 writing: Two approaches compared, *System*, 41(2013), pp. 257-268
- [25] Ammar, A., y Spada, N. (2006), One Size fits all? Recasts, prompts and L2 Learning, *SSLA*, 28, pp. 543-574. DOI:10.1017/S0272263106060268
- [26] Smith, P. L. (1988). Toward a taxonomy of feedback: Content and scheduling. Documento presentado en la Reunion Annual de la Association for Educational Communications and Technology, New Orleans, LA.
- [27] Murphy, P. M. (2007). Reading comprehension exercises online: The effects of feedback, proficiency and interaction. *Language Learning & Technology*, 11(3), pp.107-129.
- [28] Merrill, J. (1985, Invierno). Levels of questioning and forms of feedback: Instructional factors in courseware design. Documento presentado en la Reunion Annual de la American Educational Research Association en Chicago, Illinois.
- [29] Merrill, J. (1987). Levels of questioning and forms of feedback: Instructional factors in course ware design. *Journal of Computer-Based Instruction*, 14(1), pp.18-22.
- [30] Spock, P. A. (1987). Feedback and confidence of response for a rule-learning task using computer-assisted instruction. *Dissertation Abstracts International*, 48(5), 1109. Tesis Doctoral de la Universidad de Texas, Austin.
- [31] Nielson, M. C. (1990). The impact of informational feedback and a second attempt at practice questions on concept learning in computer-aided instruction. Estados Unidos: ACM.
- [32] Pressey, S. L. (1926). A simple apparatus which gives tests and scores – and teaches. *School and Society*, 23, pp.373-376.

- [33] Tennyson, R. D. (1980). Advisement and management strategies as design variables in computer-assisted instruction. Documento presentado en la Reunion Annual de la American Educational Research Association en Boston, MA.
- [34] Evans, N.W., Hartshorn, K.J., Allen Tuioti, E., (2010). Written corrective feedback: the practitioners' perspective. *International Journal of English Studies* 10, pp.47-77.
- [35] Evans, N.W., Hartshorn, K.J., McCollum, R.M., Wolfersberger, M., (2010). Contextualizing corrective feedback in L2 writing pedagogy. *Language Teaching Research* 14.
- [36] Hartshorn, K.J., Evans, N.W., Merrill, P.F., Sudweeks, R.R., Strong-Krause, D. y Anderson, N.J. (2010) Effects of Dynamic Corrective Feedback on ESL Writing Accuracy, *TESOL Quarterly*, 44(1) (Marzo 2010), pp. 84-109 DOI <http://www.jstor.org/stable/27785071>
- [37] McCoy, K. y Pany, D. (1986) Summary and Analysis of Oral Reading Corrective Feedback Research, *The Reading Teacher*, 39(6) (Feb., 1986), pp. 548-554 DOI <http://www.jstor.org/stable/20199154>
- [38] Lyster, R., (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning* 48, pp.183-218.
- [39] Santiago, R. S. y Okey, J. R. (1992). The effects of advisement and locus of control on achievement in learner-controlled instruction. *Journal of Computer-Based Instruction*, 19(2), pp.47-53.
- [40] Hedgcock, J., y Lefkowitz, N. (1996) Some Input on Input: Two Analyses of Student Response to Expert Feedback in L2 Writing, *The Modern Language Journal*, 80(3) (otoño, 1996), pp. 287-308, DOI: <http://www.jstor.org/stable/329437>
- [41] Coorough, R. P. (1991, Otoño). The effects of program control, learner control, and learner control with advisement lesson control strategies on anxiety and learning from computer-assisted instruction. *Proceedings of the 13th Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology*, Orlando, FL.
- [42] Hannafin, M. J. (1984). Factors affecting the locus of instructional control in the design of computer-assisted instruction. *Journal of Instructional Development*, 7(3), pp.6-10.
- [43] Lee, A. H., y Lyster, R. (2015) The effects of corrective feedback on instructed L2 speech perception. *Studies in Second Language Acquisition*, 38. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263115000194>.
- [44] Davis, M. (1970). Effects of the interstimulus interval and variability on startle-response habituation in the rat. *Journal of Comparative Physiological Psychology*, 72(2), pp.177-192.
- [45] Wright, A., Cook, R., Rivera, J., Shyan, M., Neiworth, J. y Jitsumori, M. (1990, noviembre). Naming, rehearsal, and interstimulus interval effects in memory processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16(6), pp.1043-1059.
- [46] Kulhavy, R. W. y Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1, pp.279-308.
- [47] Long, M. (1981). Input, interaction and second language acquisition. *Annals of the NY Academy of Sciences*, 379, pp.259-278.
- [48] Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. En S. M. Gass y C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 377-93). Rowley, MA: Newbury House.
- [49] Nunan, D. (1993). *Introducing discourse analysis*. Londres, Inglaterra: Penguin English.
- [50] Ellis, R. (1998). Discourse control and the acquisition-rich classroom. *Learners and Language Learning*, 39(14), pp.5-71.
- [51] Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Londres, Inglaterra: Longman.
- [52] Van den Branden, K. (2000). Does negotiation of meaning promote reading comprehension? A study of multilingual primary school classes. *Reading Research Quarterly*, 35(3), pp.426-443.
- [53] Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- [54] Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- [55] Lightbown, P. y Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- [56] Milheim, D. y Azbell, J. (1988, Enero). How past research on learner control can aid in the design of interactive video materials. *Proceedings of Selected Research Papers presented at the Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology, New Orleans, L.A.*
- [57] Clariana, R. B., y Koul, R. (2005). Multiple-try feedback and higher-order learning outcomes. *International Journal of Instructional Media*, 32(3), pp.239-245.
- [58] Clariana, R. B. y Koul, R. (2006). The effects of different forms of feedback on fuzzy and verbatim memory of science principles. *British Journal of Educational Psychology*, 76, pp.259-270.
- [59] Rollinson, P. (2005) Using peer feedback in the ESL writing Class. *ELT Journal* 59(1), Enero del 2005, pp. 23-30.