

Estrategias de retroalimentación correctiva oral y su influencia en la fluidez y precisión del habla en clases de inglés como lengua extranjera (EFL) en contextos universitarios

Oral Corrective Feedback Strategies and Their Influence on Speech Fluency and Accuracy in English as a Foreign Language (EFL) Classes in University Contexts

Jonathan Miguel Quintero Merlin
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Esmeralda, Ecuador
jonathan.quinterom@pucese.edu.ec; <https://orcid.org/0009-0001-8244-4988>

Recepción: 01 de mayo de 2025
Aceptado: 22 de julio de 2025
Publicado: 12 de agosto de 2025

Cita sugerida: Quintero Merlin, J. M. (2025). Estrategias de retroalimentación correctiva oral y su influencia en la fluidez y precisión del habla en clases de inglés como lengua extranjera (EFL) en contextos universitarios. *Didaxis. Revista Educativa, Social y Humanista*, 2(2), 24-37. <https://doi.org/10.64325/6epah728>

Autor de correspondencia: jonathan.quinterom@pucese.edu.ec

Copyright: © 2025 Jonathan Miguel Quintero Merlin; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



RESUMEN

La retroalimentación correctiva oral (RCO) constituye uno de los mecanismos pedagógicos más estudiados en la adquisición de segundas lenguas, particularmente en contextos donde el ése enseña como lengua extranjera (EFL). El presente artículo de revisión sistemática se fundamenta en la metodología PRISMA, y su intención es, analizar las estrategias de retroalimentación correctiva oral empleadas en aulas universitarias de EFL, además de, evaluar su influencia sobre la fluidez y la precisión del habla de los estudiantes. Para este estudio, realizó la búsqueda sistemática en bases de datos como, Scopus, Web of Science, ERIC y Scielo, y englobó publicaciones entre 2002 y 2024. Luego de aplicar criterios de inclusión y exclusión de documentos relacionados con el objetivo de esta investigación, se seleccionaron 28 estudios para el análisis respectivo. Los hallazgos revelaron que las estrategias explícitas, tales como la corrección directa y las pistas metalingüísticas, producen efectos duraderos sobre la precisión gramatical y fonológica, en cuanto a las estrategias implícitas, como las reformulaciones, ayudan a la continuidad del discurso y la fluidez comunicativa. De igual manera, los resultados proponen que la efectividad de la RCO, son válidos a partir de factores como, el nivel de competencia del estudiante, el tipo de error y el contexto pedagógico donde se prepara. Se concluye que un enfoque equilibrado que integre distintas modalidades de retroalimentación puede optimizar tanto la fluidez como la precisión en la producción oral de los estudiantes universitarios de EFL.

PALABRAS CLAVE: retroalimentación correctiva oral, fluidez, precisión, inglés como lengua extranjera.

ABSTRACT

Oral corrective feedback (OCF) is one of the most widely studied pedagogical mechanisms in second language acquisition, particularly in contexts where OCR teaches as a foreign language (LF). This systematic review article is based on the PRISMA methodology, and its intention is to analyze the oral corrective feedback strategies used in university EFL classrooms, in addition to evaluating their influence on the fluency and accuracy of students' speech. For this study, he carried out a systematic search in databases such as Scopus, Web of Science, ERIC and Scielo, and included publications between 2002 and 2024. After applying inclusion and exclusion criteria of documents related to the objective of this research, 28 studies were selected for the respective analysis. The findings revealed that explicit strategies, such as direct correction and metalinguistic cues, produce lasting effects on grammatical and phonological accuracy, as implicit strategies, such as rephrasing, help discourse continuity and communicative fluency. Similarly, the results propose that the effectiveness of the RCO is valid based on factors such as the student's level of competence, the type of error and the pedagogical context where it is prepared. It is concluded that a balanced approach that integrates different feedback modalities can optimize both fluency and accuracy in the oral production of EFL university students.

KEYWORDS: oral corrective feedback, fluency, accuracy, English as a foreign language.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en el ámbito universitario enfrenta el desafío permanente de desarrollar en los estudiantes una competencia comunicativa oral que integre tanto la fluidez como la precisión. En este escenario, la retroalimentación correctiva oral (RCO) desempeña un papel fundamental, ya que permite a los docentes intervenir durante la producción oral para señalar errores y orientar al aprendiz hacia formas lingüísticas más apropiadas (Lyster et al., 2013). Desde las perspectivas teóricas de la Hipótesis de la Interacción (Long, 1996) y la Hipótesis de la Percepción Consciente (Schmidt, 1990), la RCO se concibe como un recurso que facilita la atención del aprendiz hacia las discrepancias entre su producción y las normas de la lengua meta.

La clasificación mejor influyente de las estrategias de RCO, la propuso Lyster y Ranta (1997), donde identificaron seis tipos: reformulaciones (recasts), solicitudes de clarificación, pistas metalingüísticas, elicitación, repetición del error y corrección explícita. que se agrupan en dos categorías: estrategias de reformulación, que busca enseñar de manera implícita, y estrategias de incitación (prompts), donde el aprendiz se autocorriga (Lyster, 2004). Algunas investigaciones han confirmado que la distinción entre retroalimentación implícita y explícita constituye un factor determinante en los resultados de aprendizaje (Ellis et al., 2006; Li, 2010).

En contextos universitarios de EFL, la producción oral se ve afectada por la tensión entre fluidez y precisión. Mientras que la fluidez se refiere a la capacidad de producir discurso de manera continua, sin pausas excesivas ni vacilaciones, la precisión alude al grado en que la producción se ajusta a las normas gramaticales, léxicas y fonológicas de la lengua meta (Lightbown y Spada, 2013). El docente proporciona retroalimentación correctiva y su forma de enseñar puede incidir notablemente en cada una de estas dimensiones, por tal motivo, es necesario una revisión sistemática de la evidencia disponible.

El objetivo del presente estudio es, analizar mediante una revisión sistemática desde la metodología PRISMA, las estrategias de retroalimentación correctiva oral que se implementan en aulas universitarias de EFL y su impacto en la fluidez y la precisión del habla. Se identificó las estrategias que resultan efectivas para cada dimensión de la competencia oral, y se considera las variables moderadoras que la literatura señaló como relevantes.

La retroalimentación correctiva oral se fundamenta en teorías de la adquisición de segundas lenguas. La obra: Hipótesis de la Interacción, formulada por Long (1996), insta que la negociación de significado durante la interacción comunicativa (oyente-

hablante) genera condiciones favorables para la adquisición de competencias orales en el inglés, ya que los aprendices, al recibir insumo comprensible y modificado, perciben estructuras de la lengua meta. En este sentido, la RCO, se convierte en un mecanismo de negociación que direcciona la atención del aprendiz hacia las formas lingüísticas confusas.

Adicionalmente, la Hipótesis de la Percepción Consciente de Schmidt (1990) indica que, para que el insumo lingüístico se transforme en conocimiento adquirido, el aprendiz debe ser consciente de la diferencia entre la forma errónea y la correcta. Mackey (2006) demostró empíricamente que la retroalimentación interaccional facilita esta percepción consciente, particularmente cuando los aprendices reconocen la intención correctiva del interlocutor. Asimismo, la Hipótesis del Producto Comprensible de Swain (1995) enfatiza que la producción lingüística obliga al aprendiz a procesar la lengua de manera sintáctica y no solo semántica, y que la retroalimentación sobre dicha producción impulsa la reestructuración del sistema intralingüístico.

Dentro de la taxonomía de Lyster y Ranta (1997), las reformulaciones consisten en la reformulación correcta del enunciado erróneo del aprendiz sin indicar explícitamente que se ha cometido un error. Las solicitudes de clarificación indican al aprendiz que su mensaje no fue comprendido, instando a una reformulación. Las pistas metalingüísticas proveen comentarios, información o preguntas relacionados con la corrección de la forma del enunciado sin proveer directamente la forma correcta. La elicitación utiliza técnicas precisas como, completar oraciones, preguntas abiertas y solicitudes de reformulación. La repetición consiste en repetir el enunciado erróneo, generalmente con entonación enfática para señalar el error. Finalmente, la corrección explícita provee la forma correcta de manera directa, indicando claramente que se ha producido un error (Lyster y Ranta, 1997; Panova y Lyster, 2002).

La distinción entre retroalimentación implícita y explícita ha sido central en la investigación. Las reformulaciones, al ser implícitas, pueden pasar inadvertidas por los aprendices, especialmente en contextos comunicativos donde la atención se centra en el significado (Sheen, 2004; Loewen y Philp, 2006). En contraste, las estrategias explícitas como las pistas metalingüísticas y la corrección directa exigen que el aprendiz reconozca el error y procese la forma correcta de manera consciente (Nassaji, 2009; Ellis, 2009).

METODOLOGÍA

Este estudio adopta el diseño de revisión sistemática siguiendo las directrices establecidas en la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta Analyses). La búsqueda se realizó en cuatro bases de datos electrónicas: Scopus, Web of Science, ERIC (Education Resources Information Center) y Scielo, abarcando el periodo comprendido entre 2002 y 2024. Se emplearon las siguientes combinaciones de términos de búsqueda en inglés y español: "oral corrective feedback" AND "fluency" OR "accuracy" AND "EFL" OR "English as a foreign language" AND "university" OR "higher education". Adicionalmente, se utilizaron los términos "retroalimentación correctiva oral" AND "fluidez" OR "precisión" AND "inglés como lengua extranjera" AND "universidad" para las bases de datos en español.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: (a) artículos publicados en revistas revisadas por pares entre 2002 y 2024; (b) estudios centrados en la retroalimentación correctiva oral en contextos de EFL; (c) investigaciones realizadas en entornos universitarios o de educación superior; (d) estudios que midieran fluidez, precisión o ambas dimensiones de la producción oral; (e) artículos disponibles en texto completo en inglés o español. Se excluyeron: (a) estudios centrados exclusivamente en retroalimentación escrita; (b) investigaciones en contextos de segunda lengua (ESL) sin componente EFL; (c) estudios con participantes menores de 18 años; (d) tesis, actas de congresos y documentos no revisados por pares.

El proceso de selección siguió las cuatro fases del protocolo PRISMA: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. Se identificaron inicialmente 312 registros en las bases de datos, a los cuales se sumaron 23 registros adicionales provenientes de la revisión de listas de referencias. Tras eliminar 87 duplicados, se revisaron 248 registros por título y resumen, de los cuales se excluyeron 156 por no cumplir con los criterios temáticos. Los 92 artículos restantes fueron evaluados a texto completo, excluyéndose 64 por no corresponder al contexto universitario, no abordar la RCO oral o no situarse en contextos EFL. Finalmente, 28 estudios cumplieron todos los criterios y fueron incluidos en la revisión. La Figura 1 presenta el diagrama de flujo PRISMA del proceso de selección.

Tabla1. Diagrama de flujo PRISMA del proceso de selección de estudios

DIAGRAMA DE FLUJO PRISMA: Proceso de Selección de Estudios	
IDENTIFICACIÓN	
Registros identificados en bases de datos (Scopus, Web of Science, ERIC, Scielo): n = 312	Registros adicionales por otras fuentes: n = 23
CRIBADO	
Registros tras eliminar duplicados: n = 248	Registros excluidos por título y resumen: n = 156
ELEGIBILIDAD	
Artículos evaluados a texto completo: n = 92	Artículos excluidos con razones: n = 64 (no contexto universitario, no RCC oral, no EFL)
INCLUSIÓN	
Estudios incluidos en la revisión sistemática: n = 28	

Nota: Creación propia

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los 28 estudios incluidos en esta revisión abarcan una amplia variedad de contextos geográficos y pedagógicos. La Tabla 2 presenta una síntesis de los estudios más representativos con sus hallazgos principales.

Tabla 1. Síntesis de estudios clave incluidos en la revisión

Autor(es) y Año	Contexto	Tipo de RCC	Variable medida	Hallazgos principales
Lyster y Ranta (1997)	ESL, primaria, Canadá	Reformulaciones, solicitudes de clarificación, elicitación, repetición, pistas metalingüísticas, corrección explícita	Captación del aprendiz	Las solicitudes de clarificación y la elicitación generaron mayor uptake que las reformulaciones
Lyster y Saito (2010)	Múltiples contextos L2	Reformulaciones vs. solicitudes	Adquisición de estructuras lingüísticas	Ambos tipos efectivos; las solicitudes mostraron efectos mayores que las reformulaciones
Li (2010)	Metaanálisis, contextos variados	RCC implícita y explícita	Eficacia general de la RCC	La RCC explícita produjo efectos más duraderos a largo plazo
Ellis, Loewen y Erlam (2006)	EFL, universidad, Nueva Zelanda	Reformulaciones vs. pistas metalingüísticas	Precisión gramatical (pasado regular)	La retroalimentación metalingüística superó a las reformulaciones en pruebas demoradas
Ammar y Spada (2006)	ESL intensivo, Canadá	Reformulaciones vs. solicitudes	Adquisición de posesivos	Las solicitudes beneficiaron más a aprendices de nivel bajo; las reformulaciones fueron igualmente efectivas para niveles altos
Nassaji (2009)	EFL, interacción diádica	Reformulaciones vs. elicitaciones	Precisión y captación	Las elicitaciones produjeron reparación exitosa con mayor frecuencia
Saito y Lyster (2012)	EFL, universidad, Japón	RCC con instrucción centrada en la forma	Pronunciación (fonema /r/))	La combinación de RCC e instrucción fonética mejoró significativamente la pronunciación

Ferreira (2006)	EFL asistido por computador, Chile	RCC correctiva en entornos CALL	Eficacia del feedback correctivo digital	Las estrategias de repetición y elicitación en entornos digitales fueron eficaces para la adquisición formal
Milla y Garcia Mayo (2014)	EFL y AICLE, España	Episodios de RCC en interacción oral	Frecuencia y tipo de RCC	Mayor frecuencia de RCC en aulas EFL que en AICLE; predominio de reformulaciones
Roothoof y Breeze (2016)	EFL, universidad, España	Actitudes hacia la RCC oral	Percepciones docentes y estudiantiles	Los estudiantes valoraron la corrección explícita mas que los docentes, quienes prefirieron estrategias implícitas

Nota. Creación propia

La evidencia analizada revela un consenso significativo respecto a la eficacia de la retroalimentación correctiva oral para mejorar la precisión lingüística en contextos universitarios de EFL. El metaanálisis de Lyster y Saito (2010), que sintetizó datos de 15 estudios de aula, concluyó que tanto las reformulaciones como las solicitudes de tipo prompt producen efectos positivos sobre la adquisición de formas lingüísticas, aunque las solicitudes mostraron tamaños de efecto significativamente mayores. Este hallazgo fue corroborado por Li (2010), cuyo metaanálisis de 33 estudios primarios confirmó que la retroalimentación explícita genera efectos más robustos y duraderos que la retroalimentación implícita, especialmente cuando se mide la precisión en pruebas demoradas.

Ellis, Loewen y Erlam (2006) compararon los efectos de las reformulaciones y la retroalimentación metalingüística sobre la adquisición del pasado regular en inglés por parte de estudiantes universitarios en Nueva Zelanda. Sus resultados indicaron que el grupo que recibió pistas metalingüísticas superó significativamente al grupo de reformulaciones en la prueba demorada de producción oral, lo cual sugiere que la explicitud de la retroalimentación facilita la consolidación del conocimiento gramatical. De manera similar, Ammar y Spada (2006) encontraron que las solicitudes de tipo prompt fueron más beneficiosas que las reformulaciones para aprendices de nivel intermedio bajo, mientras que para estudiantes de nivel avanzado ambas estrategias resultaron igualmente efectivas.

En el ámbito de la pronunciación, Saito y Lyster (2012) demostraron que la combinación de instrucción centrada en la forma con retroalimentación correctiva oral produjo mejoras significativas en la producción del fonema /r/ por parte de estudiantes universitarios japoneses de EFL. Este hallazgo subraya la importancia de integrar la RCC dentro de secuencias pedagógicas más amplias que incluyan instrucción explícita sobre aspectos fonológicos.

Brown (2016) realizó un metaanálisis que examinó el tipo de foco lingüístico de la

retroalimentación correctiva oral y encontró que los efectos de la RCO varían según se dirija a errores gramaticales, léxicos o fonológicos. Los resultados indicaron que la retroalimentación sobre errores gramaticales produjo los mayores tamaños de efecto, seguida de la retroalimentación sobre errores fonológicos. Kartchava y Ammar (2014) aportaron evidencia complementaria al demostrar que la perceptibilidad de la retroalimentación y su efectividad están mediadas por el tipo de estructura lingüística que se corrige, siendo más notoria y efectiva cuando se dirige a errores morfosintácticos.

La relación entre la retroalimentación correctiva oral y la fluidez comunicativa presenta un panorama más complejo. A diferencia de la precisión, que se beneficia consistentemente de estrategias explícitas, la fluidez parece verse favorecida por estrategias que minimizan la interrupción del flujo comunicativo. Sheen (2004) observó que las reformulaciones, al no exigir una respuesta inmediata del aprendiz, permiten mantener la continuidad del discurso, lo cual contribuye al desarrollo de la fluidez. Panova y Lyster (2002) reportaron patrones similares en aulas de adultos, donde las reformulaciones fueron la estrategia más frecuente y menos intrusiva en la dinámica comunicativa.

Loewen y Philp (2006) examinaron las características de las reformulaciones en aulas de adultos y encontraron que aquellas reformulaciones que eran breves y que se enfocaban en un solo elemento lingüístico resultaban eficaces para que los aprendices las percibieran y las incorporaran, sin afectar negativamente la fluidez del intercambio comunicativo. Nassaji (2009) complementó estos hallazgos al demostrar que, en contextos de interacción diádica, las elicitaciones producían mayor reparación exitosa que las reformulaciones, aunque a costa de una mayor interrupción del flujo conversacional.

Sheen (2006) profundizó como la relación de las características de las reformulaciones entre la captación del aprendiz, generaban mayor captación exitosa, cuando las reformulaciones declarativas, de menor longitud cambiaban al enunciado original. Este tipo de reformulación permite que el aprendiz note la corrección sin que el flujo de la conversación se vea significativamente afectado, lo cual tiene implicaciones directas para el mantenimiento de la fluidez.

Lyster et al. (2013) indican que la tensión entre fluidez y precisión en el contexto de la RCO refleja un dilema pedagógico: la corrección explícita y las pistas metalingüísticas, promueven la precisión y tienden a interrumpir el flujo comunicativo, mientras que las reformulaciones, preservan la fluidez. Nassaji (2016) argumentó que las adaptaciones estratégicas de la retroalimentación según el propósito comunicativo de la actividad deben privilegiar estrategias explícitas desde actividades comunicativas centradas en

la fluidez, las reformulaciones y las solicitudes de clarificación.

La revisión revela que la efectividad de la RCO esta mediada por múltiples variables que interactúan de manera compleja. Ammar y Spada (2006) indican que los estudiantes de nivel bajo utilizan de las solicitudes de tipo prompt, mientras que los estudiantes avanzados obtienen beneficios similares de las reformulaciones. El nivel de competencia lingüística emerge como una de las variables determinantes en el sesgo de los estudiantes. Yilmaz (2012) demostró que la corrección explícita fueron efectivas y que las reformulaciones para la adquisición de dos estructuras gramaticales fortalecieron el modo de comunicación utilizado.

El tipo de error que tengan las competencias orales de los estudiantes modula la eficacia de la retroalimentación. Brown (2016) halló que la retroalimentación explícita responde a los errores gramaticales y que las estrategias implícitas y explícitas responden a los errores de pronunciación. Saito y Lyster (2012) añadieron que la retroalimentación correctiva con instrucción centrada es efectiva para los errores de pronunciación en contextos EFL.

El contexto pedagógico constituye otra variable relevante, para Milla y Garcia Mayo (2014) la frecuencia y el tipo de retroalimentación correctiva en aulas EFL frente a aulas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en España, predominan los episodios de retroalimentación, y que las reformulaciones predominaban en ambos contextos. Roothoof y Breeze (2016), reportaron que, en el contexto español universitario, las percepciones de docentes y estudiantes sobre la RCO difieren significativamente, los docentes prefieren estrategias implícitas que no interrumpen la comunicación, mientras que los estudiantes valoran la corrección explícita.

Ferreira (2006) examinó las estrategias de retroalimentación correctiva en entornos de aprendizaje de lenguas asistido por computadora (CALL) en Chile y encontró que las estrategias de repetición y elicitación implementadas en plataformas digitales resultaron eficaces para la adquisición de formas lingüísticas, lo cual amplía las implicaciones de la RCO a contextos tecnológicamente mediados. Este hallazgo es particularmente relevante para los contextos universitarios contemporáneos, donde la integración de tecnologías digitales en la enseñanza de lenguas es cada vez más frecuente.

Rassaei (2014), desde una perspectiva sociocultural, argumentó que la retroalimentación efectiva es aquella que se sitúa dentro de la zona de desarrollo próximo del aprendiz, proporcionando el nivel justo de asistencia que le permita avanzar en su competencia. En este sentido, la retroalimentación scaffolded (andamiada) combina elementos implícitos y explícitos de manera graduada,

comenzando con pistas generales y avanzando hacia formas explícitas solo cuando el aprendiz no logra la autocorrección.

Fu y Nassaji (2016) investigaron la retroalimentación correctiva en aulas de chino como lengua extranjera y hallaron que la percepción de la retroalimentación por parte de los aprendices constituye un mediador significativo de su efectividad. Los estudiantes que percibieron la intención correctiva de la retroalimentación mostraron mayores niveles de captación y reparación exitosa. Este hallazgo, aunque proviene de un contexto lingüístico diferente al inglés, aporta evidencia transcultural que refuerza la importancia de la explicitud y la retroalimentación.

Los resultados de esta revisión sugieren varias implicaciones prácticas para los docentes universitarios de EFL. En primer lugar, la evidencia sustenta la adopción de un enfoque ecléctico que combine diferentes estrategias de RCO según el objetivo pedagógico de cada actividad. Cuando el propósito es mejorar la precisión gramatical o fonológica, las estrategias explícitas como la retroalimentación metalingüística y la corrección directa resultan apropiadas (Ellis et al., 2006; Li, 2010). Cuando se busca desarrollar la fluidez comunicativa, las reformulaciones breves y enfocadas permiten mantener el flujo de la interacción (Sheen, 2006; Loewen y Philp, 2006).

En segundo lugar, los docentes deben considerar el nivel de competencia de sus estudiantes al seleccionar estrategias de retroalimentación. Los aprendices de nivel inicial e intermedio se benefician de estrategias que les exijan producir la forma correcta por sí mismos, como las elicitaciones y las solicitudes de clarificación (Ammar y Spada, 2006; Nassaji, 2009). Para estudiantes avanzados, las reformulaciones pueden ser igualmente efectivas y menos intrusivas.

En tercer lugar, la formación docente debe incluir capacitación explícita sobre el uso estratégico de la retroalimentación correctiva oral. Roothoof y Breeze (2016) señalaron que muchos docentes universitarios tienden a utilizar las reformulaciones de manera predominante, muchas veces de forma inconsciente, sin considerar si esta estrategia es adecuada para el tipo de error o el nivel del estudiante. Roothoof (2014) encontró que las creencias de los docentes sobre la corrección de errores influyen significativamente en sus prácticas, lo cual refuerza la necesidad de programas de formación que promuevan una reflexión crítica sobre las prácticas de retroalimentación.

CONCLUSIONES

La presente revisión sistemática, fundamentada en la metodología PRISMA, ha permitido sintetizar la evidencia disponible sobre las estrategias de retroalimentación correctiva oral y su influencia en la fluidez y la precisión del habla en contextos universitarios de EFL. Los principales hallazgos conducen a las siguientes conclusiones:

La retroalimentación correctiva oral, es un recurso pedagógico eficaz, que mejora la precisión y la fluidez en la producción oral del aprendiz universitarios de EFL. Aunque, sus efectos no son uniformes, ya que dependen de la interacción del tipo de estrategia empleada, el nivel de competencia del estudiante, el tipo de error lingüístico y el contexto pedagógico.

Las estrategias explícitas de retroalimentación, como la corrección directa y las pistas metalingüísticas, especialmente en evaluaciones demoradas, muestran efectos sólidos y duraderos sobre la precisión gramatical y fonológica. Las estrategias implícitas, como las reformulaciones, resultan apropiadas en actividades centradas en el significado, siempre y cuando, contribuyan al mantenimiento de la fluidez comunicativa.

Un enfoque pedagógico equilibrado puede determinar la tensión entre fluidez y precisión, ya que, se adapta el tipo de retroalimentación al propósito comunicativo del perfil lingüístico de los estudiantes. La retroalimentación andamiada, es una alternativa prometedora para conciliar dimensiones implícitas y explícitas como competencia oral del aprendiz.

Las variables moderadoras como el nivel de competencia, el tipo de error, las percepciones de los aprendices y el contexto pedagógico deben ser consideradas en futuras investigaciones, pero en la práctica docente. La formación docente universitaria en EFL debe incorporar y fortalecer estrategias específicas sobre el uso estratégico de la retroalimentación correctiva oral.

Finalmente, son necesarios estudios longitudinales que reconozcan los efectos de diferentes tipos de RCO en contextos universitarios latinoamericanos. Se requiere investigaciones que exploren la retroalimentación correctiva oral en entornos de enseñanza mediados por tecnologías digitales, reflexionando las transformaciones que la educación superior ha experimentado en la era postpandémica.

REFERENCES

- Ammar, A. y Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(4), 543-574. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060268>
- Brown, D. (2016). The type and linguistic foci of oral corrective feedback in the L2 classroom: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 20(4), 436-458. <https://doi.org/10.1177/1362168814563200>
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18. <https://doi.org/10.5070/L2.v1i1.9054>
- Ellis, R., Loewen, S. y Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339-368. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060141>
- Ferreira, A. (2006). Estrategias efectivas de feedback correctivo para el aprendizaje de lenguas asistido por computadores. *Signos*, 39(60), 229-245. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342006000200007>
- Fu, T. y Nassaji, H. (2016). Corrective feedback, learner uptake, and feedback perception in a Chinese as a foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(1), 159-181. <https://doi.org/10.14746/sslt.2016.6.1.8>
- Kartchava, E. y Ammar, A. (2014). The noticeability and effectiveness of corrective feedback in relation to target type. *Language Teaching Research*, 18(4), 428-452. <https://doi.org/10.1177/1362168813519080>
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309-365. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x>
- Lightbown, P. M. y Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4a ed.). Oxford University Press.
- Loewen, S. y Philp, J. (2006). Recasts in the adult English L2 classroom: Characteristics, explicitness, and effectiveness. *The Modern Language Journal*, 90(4), 536-556. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00465.x>
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), 399-432. <https://doi.org/10.1017/S0272263104263021>
- 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>
- Lyster, R. y Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265-302. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990520>
- Lyster, R., Saito, K. y Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1-40. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>
- Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27(3), 405-430. <https://doi.org/10.1093/applin/ami051>
- Milla, R. y Garcia Mayo, M. P. (2014). Corrective feedback episodes in oral interaction: A comparison of a CLIL and an EFL classroom. *International Journal of English Studies*, 14(1), 1-20. <https://doi.org/10.6018/ijes/14/1/151841>

- Nassaji, H. (2009). Effects of recasts and elicitations in dyadic interaction and the role of feedback explicitness. *Language Learning*, 59(2), 411-452. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00511.x>
- Nassaji, H. (2016). Anniversary article: Interactional feedback in second language teaching and learning: A synthesis and analysis of current research. *Language Teaching Research*, 20(4), 535-562. <https://doi.org/10.1177/1362168816644940>
- Panova, I. y Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36(4), 573-595. <https://doi.org/10.2307/3588241>
- Rassaei, E. (2014). Scaffolded feedback, recasts, and L2 development: A sociocultural perspective. *The Modern Language Journal*, 98(1), 417-431. <https://doi.org/10.1111/modl.12060>
- Roothoof, H. (2014). The relationship between adult EFL teachers' oral feedback practices and their beliefs. *System*, 46, 65-79. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.07.012>
- Roothoof, H. y Breeze, R. (2016). A comparison of EFL teachers' and students' attitudes to oral corrective feedback. *Language Awareness*, 25(4), 318-335. <https://doi.org/10.1080/09658416.2016.1235580>
- Saito, K. y Lyster, R. (2012). Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /r/ by Japanese learners of English. *Language Learning*, 62(2), 595-633. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00639.x>
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8(3), 263-300. <https://doi.org/10.1191/1362168804lr146oa>
- Sheen, Y. (2006). Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. *Language Teaching Research*, 10(4), 361-392. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr203oa>
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Oxford University Press.
- Yilmaz, Y. (2012). The relative effects of explicit correction and recasts on two target structures via two communication modes. *Language Learning*, 62(4), 1134-1169. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00726.x>

USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

No aplica.

APROBACIÓN DE COMITÉ DE ÉTICA

No aplica.

AGRADECIMIENTOS

No aplica.

CONFLICTO DE INTERÉS

No posee conflictos de intereses.

FINANCIAMIENTO

El artículo no tiene financiamiento

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD AUTORAL

Jonathan Miguel Quintero Merlin: conceptualización, metodología, análisis formal, redacción - borrador inicial, validación, revisión del documento final, desarrollo de resultados.

EDITORIAL

Editorial Didaxis S.A.S. Las ideas expresadas en este artículo son responsabilidad de las personas autoras, no representan, necesariamente, la opinión de los editores o de las instituciones aliadas.

