

TEORÍA SOCIOCULTURAL Y ESPAÑOL LE/L2

*Eduardo Negueruela-Azarola,
Próspero N. García y Arturo Escandón, eds.*

Director de la colección: Javier Muñoz-Basols

First published 2024

ISBN: 978-1-032-18963-5 (hbk)

ISBN: 978-1-032-18964-2 (pbk)

ISBN: 978-1-003-25713-4 (ebk)

4

FEEDBACK INTERACTIVO Y AUTONOMÍA

Sonia Bailini y Javier Muñoz-Basols

(CC-BY-NC-ND 4.0)

DOI: 10.4324/9781003257134-7

The funder of the Open Access version of this chapter is Spanish Ministry of Science and European Union NextGenerationEU/PRTR.



 **Routledge**
Taylor & Francis Group
LONDON AND NEW YORK

4

FEEDBACK INTERACTIVO Y AUTONOMÍA

Sonia Bailini y Javier Muñoz-Basols

En este capítulo se analiza el *feedback* como un proceso interaccional que promueve la regulación personal, se presenta una metodología para la práctica del *feedback* gradual en las tutorías entre docente y aprendiente y se sugieren pautas para promover la autorregulación durante la revisión de textos escritos y orales. El *feedback* interactivo estimula en el aprendiente la coconstrucción de significados a través de reflexiones guiadas sobre su actuación en la LE/L2. Esta actividad se realiza a través de un tipo de mediación que se configura como una actividad colaborativa en que se manifiesta la autonomía del aprendiente con respecto a su producción en la lengua meta. El *feedback* interactivo representa, por lo tanto, una actividad formativa que promueve el paso de la heterorregulación (*other-regulation*) a la autorregulación (*self-regulation*) en el aprendizaje de una LE/L2.

Palabras clave: *feedback* interactivo; regulación; autonomía; tutorías; expresión escrita; expresión oral

This chapter analyzes feedback as an interactional process that promotes personal regulation. It presents a methodology for the practice of gradual feedback in teacher-learner interactions, and guidelines to foster self-regulation during the revision of written and oral texts. Interactive feedback prompts co-construction of knowledge through learners' guided reflections on their L2 performance. These tasks are carried out through teacher-learner collaborative activity aimed at promoting learner's autonomy with respect to their target language production. Interactive feedback, therefore, represents

a formative activity that promotes the transition from other-regulation to self-regulation in the learning of a foreign/second language.

Keywords: interactive feedback; regulation; autonomy; tutoring; writing; speaking

1 Introducción

En este capítulo se analiza el *feedback* como una de las muchas posibilidades de interacción entre aprendientes y docentes (Hall 1999), es decir, como una actividad colaborativa que promueve la **regulación** personal sobre el propio proceso de producción de textos orales y escritos. En el ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras o segundas (ASL), el término *feedback* indica la respuesta que el docente da a una producción oral o escrita en la LE/L2 con un propósito pedagógico. En el marco de la Lingüística Cognitiva (LC), el *feedback* se ha descrito como una forma de *input* que se manifiesta como respuesta a un *output* en la LE/L2. En el caso de la enseñanza, se califica como “positivo” si el docente confirma que el *output* o producción del aprendiente es correcta, y “negativo” si se señala que esa producción no es aceptable desde el punto de vista formal o pragmático.

La Teoría Sociocultural (TSC) entiende el *feedback* como una actividad colaborativa que se apoya en un diálogo constructivo orientado más al desarrollo comunicativo del aprendiente en la LE/L2 que a la mera corrección de los errores presentes en sus textos orales y escritos (Muñoz-Basols y Bailini 2018). Desde este punto de vista, se trata de una modalidad de interacción que favorece la mediación lingüística. Dicho proceso se concreta mediante la verbalización de reflexiones guiadas sobre la actuación en la LE/L2 que el docente estimula en el aprendiente en situaciones de revisión conjunta. En este contexto el docente adecúa el *feedback* a las necesidades del aprendiente, haciendo hincapié en la reflexión y la colaboración (ver capítulo 3). Desde la perspectiva que presentamos en este capítulo, el *feedback* interactivo es una práctica que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuye al desarrollo comunicativo de los aprendientes de español LE/L2.

En el ámbito de la ASL, la investigación sobre el *feedback* se ha desarrollado desde la perspectiva de la Hipótesis de la Interacción (HI) (Long 1981, 1985, 1991), captación del *input* (*Noticing Hypothesis*) (Schmidt 1990, 1994), concienciación lingüística (*Language Awareness*) (Borg 1994) y también desde la TSC (Aljaafreh y Lantolf 1994; Swain 2000; Swain y Watanabe 2013). Desde la ASL se ha explorado qué modalidades (oral, escrita, automatizada) y técnicas (explícitas o implícitas) de *feedback* resultan más efectivas en relación con su eficacia y la cantidad de errores (*focused vs. unfocused feedback*), el tipo de tarea y la percepción de docentes y aprendientes sobre su utilidad (ver el apartado 2). Sin embargo, en muchos estudios la interacción se ha entendido como una actividad de negociación de significado supeditada al logro de la eficacia comunicativa. En otras palabras, la atención a la forma y la reflexión

metalingüística se estimulaban a partir de alguna incomprensión del sentido del texto, que era lo que originaba la interacción sobre cuestiones lingüísticas.

En la TSC, en cambio, el núcleo de interés son precisamente las dinámicas de la interacción y el análisis de las reflexiones sobre la lengua **Episodios Relacionados con la Lengua (ERL)** (*Language Related Episodes, LRE*) que se generan a partir de estrategias de mediación. Se trata de observar cómo el lenguaje se emplea como herramienta de mediación, es decir, lo que Swain (2010) denomina *linguaging* o verbalización. Desde esta perspectiva, la interacción es una actividad social de mediación guiada y orientada a promover la adquisición de la LE/L2 (Lantolf 2000). Dicho de otra manera, es la interacción misma con un interlocutor más competente a través de herramientas materiales o simbólicas, lo que permite que el aprendiente desarrolle **Funciones Psicológicas Superiores (FPS)** (*Superior Psychological Functions, SPF*), y es esta actividad la que le conduce paulatinamente de la heterorregulación (*other-regulation*) a la autorregulación (*self-regulation*).

En este sentido, la noción de regulación es fundamental en la TSC, ya que define el grado de control que el individuo ejerce sobre sus actividades de acuerdo con la relación que establece con los recursos que tiene a su alcance (ver apartado 3). Por lo tanto, desde esta perspectiva, el aprendizaje que contribuye al desarrollo de una LE/L2 no es un proceso individual de elaboración *posterior* a la interacción, sino que tiene lugar *durante* la interacción que surge de la mediación con un experto como es, por ejemplo, el docente. Este proceso configura la trayectoria del aprendiente y permite vislumbrar su potencial de desarrollo. El papel del docente consiste, por tanto, en ofrecer oportunidades de participación consecuentes con dicho potencial mediante un tipo de *feedback* que se base en interacciones orientadas a la coconstrucción de significado. Esto conlleva considerar el *feedback* como una actividad social conjunta de resolución de problemas que se ajusta a las necesidades concretas del aprendiente (Bitchener y Storch 2016, 125).

El origen de la TSC en el marco de la psicología plantea una visión más abarcadora del proceso de aprendizaje con respecto a la ASL, ya que “aprender” no significa solo adquirir una serie de competencias y destrezas con la práctica, sino también desarrollar patrones mentales (conceptos funcionales) que doten de un conocimiento de la LE/L2 más profundo, utilizando el lenguaje mismo como una herramienta para extender su potencial comunicativo y conceptual. El aprendiente es un sujeto activo que, gracias al diálogo colaborativo, se vuelve cada vez más consciente a la hora de seleccionar y elaborar el contenido de la interacción que pueda resultarle útil, es decir, aprende a ejercer su **agentividad** (*agency*), de acuerdo con sus necesidades comunicativas y su personalidad. Por lo tanto, es fundamental tener en cuenta no solo las habilidades individuales del aprendiente, sino también las variables afectivas, su actitud, motivación y capacidad de implicarse en las interacciones que ocurren en su entorno social. En otras palabras, los aprendientes “need to be understood as people, which in turns means we need to appreciate their human agency.

As agents, learners actively engage in constructing the terms and conditions of their learning” (Lantolf y Pavlenko 2001, 145).

La TSC propone que la **mediación** es lo que genera nuevos significados y formas de participación social mediante el lenguaje, mientras que en la Hipótesis de la Interacción la construcción del significado es el punto de partida de la comunicación lingüística (Lantolf 2011, 314). Sin embargo, la comprensión del significado tiene que pasar por la negociación de la forma que, al fin y al cabo, es una actividad de verbalización de conceptos y razonamientos sobre la lengua. El *feedback*, por lo tanto, puede considerarse una modalidad de negociación de la forma que parte de la revisión interactiva del *producto* de una actividad comunicativa, o sea, el texto, entendido como artefacto concreto. En este sentido, dar y recibir *feedback* es, a su vez, una actividad comunicativa orientada a coconstruir significados a partir de la reflexión sobre la lengua. Desde el punto de vista didáctico, el *feedback* es una *actividad* y un *proceso* intermedio necesario para mejorar el aprendizaje de la LE/L2, pero es, sobre todo, una oportunidad de promover la **interiorización** de conceptos lingüísticos y el desarrollo comunicativo del aprendiente.

2 Estado de la cuestión

Son numerosos los estudios que confirman la eficacia del *feedback* correctivo (Ferris 2010; Hyland 2010; Li 2010; Bitchener y Ferris 2012; Bitchener y Storch 2016, Storch 2018), aunque el debate continúa vigente (Truscott 2019). En el ámbito de la ASL, la investigación se ha centrado prevalentemente en el impacto del *feedback* indirecto/implícito vs. directo/explicito (Bitchener, Young y Cameron 2005; Ellis, Loewen y Erlam 2006; Van Beuningen, Jong y Kuiken 2008; Silva Cruz 2013; Kang y Han 2015; Elola, Mikulski y Buckner 2017); en observar qué técnica es más eficaz (Ferreira Cabrera 2006; Lyster y Ranta 2013) y en la relación entre *feedback* y cantidad de errores —sobre todo de tipo gramatical— como objeto de atención (*focused* vs. *unfocused feedback*) (Ellis *et al.* 2008; Sheen, Wright y Moldawa 2009; Van Beuningen, Jong y Kuiken 2012; Shintani, Ellis y Suzuki 2014; Lafleur y Ferreira Cabrera 2016). Aunque todavía no se han obtenido resultados concluyentes sobre qué técnicas son más eficaces, la investigación documenta que el impacto de las técnicas de *feedback* está vinculado al nivel de competencia del aprendiente: si en el nivel inicial el *feedback* explícito parece más eficaz, a medida que aumenta el dominio del aprendiente en la LE/L2 también aumenta su capacidad de comprender y elaborar el *feedback* implícito. Por otra parte, el *feedback* focalizado parece ser más eficaz que el no focalizado, pero en realidad el primero se centra en el resultado, ya que analiza la reducción o persistencia de errores puntuales, mientras que el segundo observa el impacto del *feedback* en el desarrollo general de la interlengua del aprendiente, es decir, se centra en el proceso.

En el marco de la TSC, la investigación se ha centrado en la observación de cómo el aprendiente elabora y gestiona el *feedback* que recibe, en las técnicas que se emplean durante la mediación (Aljaafreh y Lantolf 1994; Nassaji y Swain 2000; Rassaei 2014; Nassaji 2016; Moradian, Mowla y Mojgan 2017) y en las características de las verbalizaciones o *languageing* que se generan durante la interacción (Swain y Lapkin 2002; Wigglesworth y Storch 2012; Swain y Watanabe 2013). Los resultados sugieren que el grado de comprensión del *feedback* interactivo depende de su naturaleza, de la calidad de la interacción, del contexto en que ocurre y de la actitud de docente y aprendiente. Además, observan que una acción pedagógica que se base en un *feedback* personalizado y gradual es eficaz a la hora de promover destrezas cognitivas y lingüísticas, aunque las variables individuales son un factor regulador determinante y no previsible. Por otro lado, también destacan la utilidad de la verbalización o *languageing* como recurso de aprendizaje de la LE/L2 y apuntan que el análisis de los Episodios Relacionados con el Lenguaje (ERL) (*Language Related Episodes, LRE*) puede abrir una vía de observación privilegiada sobre los procesos cognitivos y afectivos que los aprendientes activan durante interacciones que lleven a la coconstrucción de significado.

3 Conceptos de la teoría sociocultural

La TSC se fundamenta en el trabajo de Vygotsky, quien define el lenguaje como una **herramienta** simbólica a través de la cual los seres humanos interactuamos y es esta interacción la que promueve la formación de las FPS, que a su vez fomentan el **desarrollo** sociocultural de la persona. Este proceso de desarrollo personal sigue una trayectoria que va de lo interpersonal (p. ej., la interacción social con un interlocutor más competente) a lo intrapersonal (p. ej., la interiorización de esta experiencia), y su sucesiva externalización es lo que permite determinar la habilidad de una persona a la hora de interactuar y regular su actividad. Por lo tanto, la lengua —tanto la L1 como la LE/L2— es una herramienta de mediación que se utiliza para fomentar la interacción y, a través de ella, promover el aprendizaje.

Dar y recibir *feedback* es una actividad de reflexión metalingüística en la que se promueve la verbalización de las hipótesis del aprendiente sobre las partes de su producción en la LE/L2 que no se consideran conformes con sus normas. Desde la perspectiva sociocultural, esta actividad se puede materializar a través de un diálogo colaborativo que, superando la tradicional dicotomía entre *feedback* directo e indirecto, se ajuste a las necesidades del aprendiente aprovechando su potencial de aprendizaje latente en la **zona de desarrollo próximo** (ZDP) (*Zone of Proximal Development, ZPD*) (Aljaafreh y Lantolf 1994). Por lo tanto, se trata de un *feedback* gradual, que comienza con técnicas implícitas/indirectas, cuya finalidad es activar el potencial latente, para pasar paulatinamente a técnicas cada vez más explícitas/

directas hasta cuando el aprendiente logre entender cuál es el aspecto incorrecto de su producción. En este sentido, la cantidad y el tipo de *feedback* que se ofrecen al aprendiente varían constantemente de acuerdo con su capacidad de identificar sus dificultades, así como de comprender y elaborar el *feedback* que recibe. El objetivo no es solo que el aprendiente corrija errores concretos, sino que comprenda el porqué de su actuación a un nivel conceptual de significado y, paulatinamente, llegue a completar tareas de revisión de manera autorregulada. En este sentido, la **autonomía** es la capacidad del aprendiente de autorregularse de manera agentiva (ver **agentividad** y capítulo 5). La autorregulación depende de la actitud del aprendiente con respecto a la aceptación o no del *feedback* que recibe y a su voluntad de incorporarlo como elemento útil para su desarrollo comunicativo, lo cual conlleva tomar conciencia de sus dificultades en la LE/L2, adoptar una actitud receptiva y ser capaz de aplicar a otros contextos lo aprendido durante la interacción.

Desde el punto de vista práctico, Bailini (2020, 124) adapta la escala de regulación de Aljaafreh y Lantolf (1994) y presenta una herramienta de trabajo útil para el docente de español LE/L2 con indicaciones sobre cómo ofrecer *feedback* interactivo de manera gradual con el objetivo de estimular el potencial latente del aprendiente (Tabla 4.1.). La adecuación del *feedback* a las necesidades del aprendiente va más allá de observar su corrección (*accuracy*) en la producción. Por un lado, le brinda únicamente el apoyo

TABLA 4.1 Escala de regulación para el *feedback* gradual.

	0 Lectura atenta, por parte del aprendiente o del docente, del fragmento de texto que contiene el error. Si el texto es oral, escucha atenta conjunta.
↑ implicito	1 El docente indica que algo no está bien en el texto, sin decir qué es lo que no funciona.
	2 El docente reorienta los intentos fracasados de identificación del error por parte del aprendiente.
	3 El docente ofrece más indicaciones acerca del segmento en el que se encuentra el error.
	4 El docente dice de qué tipo de error se trata, pero no lo señala directamente.
	5 El docente indica cuál es el error.
	6 El docente reorienta los intentos de corrección del error por parte del aprendiente.
↓ explicito	7 El docente brinda claves para que el aprendiente logre corregir el error y producir la forma correcta.
	8 El docente da la forma correcta.
	9 El docente ofrece explicaciones acerca del uso correcto de esa forma.
	10 El docente ofrece ejemplos de uso correcto, ya que todas las otras formas de ayuda no han funcionado.

estrictamente necesario y, por otro, permite observar el impacto del *feedback* desde una perspectiva más amplia que tiene en cuenta tanto su efecto en el desarrollo de la LE/L2 como su potencial para el aprendizaje. Esto conlleva utilizar como herramienta de análisis también los ERL y no solo la producción en la LE. Los ERL dan cuenta de la evolución del proceso de aprendizaje: a través de ellos se puede observar la frecuencia con que ha sido necesario dar cierto tipo de *feedback* sobre un aspecto determinado. El grado de frecuencia del *feedback* explícito indica los casos en que durante el diálogo colaborativo el aprendiente ha necesitado una mayor cantidad de ayuda del docente (heterorregulación) mientras que el grado de frecuencia del *feedback* implícito indica el nivel de autorregulación del aprendiente.

Esta escala permite observar el paso de la heterorregulación a la autorregulación analizando la capacidad de identificación de los errores, su comprensión, las reflexiones del aprendiente y, por último, su resolución a través del *feedback*. En este sentido el *feedback* interactivo puede entenderse como un factor más que puede contribuir al estudio del proceso de aprendizaje de la LE/L2 a partir de cambios graduales en la cantidad y calidad del *feedback* necesario para resolver las dificultades a medida que vayan apareciendo. Con respecto a la ASL el alcance de este enfoque supera el propósito concreto de encaminar al aprendiente hacia una producción más correcta y actúa a un nivel más profundo, ya que conlleva observar cómo el aprendiente gestiona el *feedback* que recibe, qué conceptos elabora para subsanar sus lagunas en la LE/L2 y con qué ritmo y frecuencia necesita *feedback*, es decir, cómo gana autonomía en el paso de la heterorregulación a la autorregulación.

4 Aplicaciones a la enseñanza

En esta sección se presenta una metodología para la práctica del *feedback* gradual a través de tutorías —ya sean presenciales o virtuales— entre docente y aprendiente y una serie de pautas para promover la autorregulación durante la revisión de textos escritos y orales. La información está especialmente indicada para niveles B1-C2 del MCER (Council of Europe 2020), dejando a discreción del profesor en qué lengua (L1 o L2) formular las intervenciones necesarias para reforzar la comprensión de aspectos gramaticales, léxicos o pragmáticos.

Las tablas que aparecen a continuación combinan las características prototípicas de cada modalidad (escrita u oral) y sirven para favorecer la verbalización (*languageing*) de la revisión en la lengua meta (Muñoz-Basols y Gironzetti 2018, 205). Además, en ellas se plantea concienciar al aprendiente acerca de la necesidad de que sus textos cumplan con las expectativas de los interlocutores en relación con el canal de transmisión (escrito u oral). Para cada modalidad, se presentan cinco componentes estratégico-discursivos que promueven la reflexión metalingüística del aprendiente sobre su producción en la LE/L2:

(1) *adecuación* (selección de ideas y argumentos); (2) *coherencia* (desarrollo progresivo de la información); (3) *cohesión* (unión de ideas y argumentos); (4) *variación léxica y registro* (concreción del significado y rasgos estilísticos) y (5) *corrección* (monitorización de la expresión) (Muñoz-Basols, Gironzetti y Pérez Sinusía 2013, 111; Muñoz-Basols y Gironzetti 2018, 205). La suma de conceptos e ideas que configuran el diálogo colaborativo entre el docente y el aprendiz conlleva la apropiación (*appropriation*) (Leont'ev 1974) de la información por parte del aprendiz y la creación de nuevos significados. Es decir, los aprendices logran convertir en conocimiento lo que los expertos —los docentes en este caso— les ofrecen en forma de *feedback*.

4.1 Metodología para la organización de tutorías presenciales y virtuales

A continuación, se brindan pautas para gestionar la interacción en las tutorías —tanto presenciales como virtuales— centradas en el *feedback*. En el caso de las tutorías en línea (Gironzetti, Lacorte y Muñoz-Basols 2020; Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez 2024), el docente puede hacer uso de la pantalla compartida y de herramientas de señalización de texto para destacar el aspecto de la lengua sobre el que quiere llamar la atención mediante la evocación estimulada (*stimulated recall*). Las preguntas que vaya formulando estarán destinadas a promover la reflexión conjunta sobre la producción en la LE/L2, ya sea escrita u oral. Durante las mismas se irá llamando la atención del aprendiz de manera gradual, indirecta y siempre buscando que llegue a entender cuál es el aspecto sobre el que se desea incidir. En este sentido es importante prestar atención al habla del profesor (*teacher talk*), ya que en ella se hacen visibles las técnicas que emplea para proporcionar *feedback* implícito involucrando al alumno en un diálogo colaborativo. La manera en la que se articula el habla del profesor en una tutoría resulta sumamente importante, ya que representa una herramienta central de apoyo al aprendizaje. Es especialmente relevante que el docente sea consciente de su potencial a la hora de ofrecer explicaciones sobre el funcionamiento de la lengua, dado que el habla del docente tiene un impacto directo en el aprendiz y contribuye a la construcción conjunta del significado. No todos los temas poseen la misma complejidad y este es un aspecto que hay que tener en cuenta. Por ejemplo, explicar la *concordancia* (sujeto-verbo) resulta más sencillo que explicar el concepto de *modo* (indicativo vs. subjuntivo) (ver capítulo 6 sobre enseñanza conceptual).

Teniendo en cuenta lo mencionado hasta ahora, en la Tabla 4.2. se incluye una propuesta metodológica para llevar a cabo una tutoría de *feedback* gradual (a partir de Aljaafreh y Lantolf 1994; Bailini 2020) en 5 pasos: 1) Contextualización, 2) Señalización, 3) Identificación, 4) Ampliación y 5) Explicación. Para cada uno se indica el grado de explicitud e implícitud del *feedback* al que

TABLA 4.2 Metodología para la regulación del *feedback* gradual en el contexto de tutorías individuales entre docente y aprendiente.

1 Contextualización. Se explica la finalidad de la tutoría.	
Fase	0 Lectura atenta, por parte del aprendiente o del docente, del fragmento de texto que contiene el error. Si el texto es oral, escucha atenta conjunta.
Habla del profesor	<i>“Vamos a leer el texto y nos detendremos en donde haya aspectos interesantes que nos permitan reflexionar de manera conjunta”; “¿Prefieres que hagamos los comentarios en español o en tu lengua materna?”</i>
2 Señalización. Se llama la atención sobre un aspecto de la lengua.	
Fases	1 El docente indica que algo no está bien en el texto, sin decir qué es lo que no funciona. 2 El docente señala que el aprendiente no ha identificado correctamente el error. 3 El docente ofrece más indicaciones acerca del segmento en el que se encuentra el error.
Habla del profesor	<i>“¿Qué crees que se podría mejorar en este extracto?”; “Fíjate bien en cómo se presenta la información”.</i>
3 Identificación. Se indica dónde se encuentra la mejora.	
Fases	4 El docente dice de qué tipo de error se trata, pero no lo señala directamente. 5 El docente indica cuál es el error.
Habla del profesor	<i>“Presta atención al uso de los tiempos verbales”; “El léxico es correcto, en cambio, ¿crees que el tiempo verbal elegido es el correcto según lo que se dice?”</i>
4 Ampliación. Se proporciona más información.	
Fases	6 El docente señala que el aprendiente no ha conseguido corregir el error. 7 El docente brinda claves/pistas para que el aprendiente logre corregir el error y producir la forma correcta.
Habla del profesor	<i>“Fíjate bien en la estructura de la oración”; “¿Qué función comunicativa expresa y qué modo crees que debería llevar?”</i>
5 Explicación. Se proporciona la clave sobre el uso correcto.	
Fases	8 El docente da la forma correcta. 9 El docente ofrece una explicación acerca del uso correcto de esa forma. 10 El docente ofrece ejemplos de uso correcto, ya que todas las otras formas de ayuda anteriores no han funcionado.
Habla del profesor	<i>“Efectivamente, el verbo debería ir en el modo subjuntivo, dado que la construcción ‘Me gusta que . . .’ expresa un deseo o una preferencia”; “Los gustos, los deseos o las preferencias sobre algo en español se expresan con el modo subjuntivo, p. ej., ‘Me gusta que haya espacios verdes cerca de mi casa’”.</i>

hace referencia la escala de regulación mencionada en la Tabla 4.1 y se incorporan muestras de lengua del habla del profesor a modo de ejemplo.

Durante este diálogo colaborativo, es esencial además tener en cuenta las posibles variables afectivas y adoptar actitudes que contribuyan a reducir la ansiedad que pueda producir estar en una tutoría con el docente. Por ejemplo, es importante dar tiempo suficiente al aprendiente para que reflexione, e incluso hacer un uso contrastivo de la L1 y L2, para que vea esta secuencia como un momento de intercambio y creación de conocimiento junto con una persona más experta. En otras palabras, el aprendiente debe ser consciente de que la utilidad de la tutoría va más allá de la revisión puntual de un trabajo concreto y que lo que surja de esa interacción le puede servir para futuras producciones en la LE/L2.

Esta metodología se puede adaptar en función del nivel, de las necesidades específicas del aprendiente y del grado de conciencia lingüística que posea. Los 5 pasos presentados en la Tabla 4.2 posibilitan una presentación del *feedback* de manera gradual para que: a) el aprendiente comprenda bien la finalidad de la tutoría (1. Contextualización); b) se promueva el diálogo colaborativo entre docente y aprendiente a partir de la atención a la forma y la reflexión metalingüística mediada (2. Señalización, 3. Identificación, 4. Ampliación); y c) todo se haga en un contexto de verbalización que lleve a entender el uso correcto de la lengua a partir de reflexiones guiadas sobre la producción en la LE/L2 (5. Explicación). En última instancia, esta metodología de *feedback* interactivo promueve la autonomía del aprendiente a partir del diálogo colaborativo que se desarrolle entre este y el profesor sobre el uso del idioma.

A continuación, se presentan unas pautas, a modo de preguntas de reflexión, que inciden directamente en la autorregulación del aprendiente en relación con la producción escrita y oral. Dado que el aprendiente está, por lo general, familiarizado en mayor medida con la noción de textos escritos más que de textos orales, la progresión en la que se presentan estas pautas, de lo escrito a lo oral, posibilita crear sinergias entre ambos modos de expresión, además de reforzar el desarrollo de conceptos sobre cómo monitorizar la producción en la lengua meta.

4.2 Pautas para la autorregulación de la producción escrita

La expresión escrita en la LE/L2 y la presentación coherente de ideas es uno de los aspectos de la comunicación que mayor complejidad reviste para un aprendiente. Esto se debe no solo a las dificultades gramaticales propias de la lengua, sino también al desconocimiento de las convenciones textuales (discursivas, pragmáticas y socioculturales) que conlleva la producción de una tipología textual escrita entendida como un acto comunicativo.

En la Tabla 4.3 se proporciona una definición de cada componente estratégico-discursivo presentado anteriormente acompañado de una pregunta que incide directamente sobre la revisión de la producción en la LE/L2. Esta definición está pensada para que el aprendiente comprenda la relevancia del componente en relación con la producción escrita. Asimismo, va acompañada de unas preguntas de autorregulación que sirven para monitorizar dicho componente. Además, se promueven la atención a la forma y la reflexión metalingüística sobre aspectos centrales de la coherencia textual que no se suelen trabajar en el aula como, por ejemplo, la progresión temática (Iglesias Hernández, González Valdés y Hernández Rivera 2019) o los diferentes criterios de organización de la información en textos expositivos (estructura deductiva/inductiva; problema/solución; causa/efecto; pregunta/respuesta; ventaja/desventaja; comparación/contraste . . .) (Muñoz-Basols y Pérez Sinusía 2021, 88–90).

TABLA 4.3 Plantilla para la autorregulación en la revisión de textos escritos.

1 Adecuación	Correspondencia entre el contenido y la tipología de texto escrito.
Preguntas de autorregulación	<i>¿Se adecúa la información a las características propias del tipo de texto escrito? ¿Queda claro y bien establecido cuál es su propósito comunicativo?</i>
2 Coherencia	Presentación de la información de principio a fin desde un punto de vista lógico y progresivo.
Preguntas de autorregulación	<i>¿Cómo están ordenadas las ideas? ¿Qué criterio se ha seguido (deductivo/inductivo; problema/solución; causa/efecto; pregunta/respuesta; ventaja/desventaja; comparación/contraste . . .)?</i>
3 Cohesión	Conexión interna entre las ideas.
Preguntas de autorregulación	<i>¿Cómo están organizados los párrafos en el texto? ¿Cuál es la función de cada uno de ellos? ¿Están bien enlazados entre sí? ¿Te parecen adecuados los marcadores del discurso escrito utilizados?</i>
4 Variación léxica y registro	Uso del léxico propio del ámbito temático y del grado de formalidad/informalidad adecuado a los destinatarios del texto y su finalidad comunicativa.
Preguntas de autorregulación	<i>¿Se incluye una selección de términos temáticos? ¿Las palabras y estructuras utilizadas reflejan el nivel de formalidad/informalidad necesarios de acuerdo con los destinatarios y la finalidad comunicativa de este tipo de texto escrito? ¿Es el léxico variado y se evitan las repeticiones?</i>
5 Corrección y estilo	Precisión lingüística y pragmática del texto. Reparación, matización y concreción de lo que se desea expresar.
Preguntas de autorregulación	<i>¿La ortografía y la puntuación son correctas y pertinentes? ¿Las estructuras gramaticales te parecen correctas? ¿Cómo se podría mejorar el estilo del texto?</i>

4.3 Pautas para la autorregulación de la producción oral

La expresión oral en la LE/L2 es una de las primeras manifestaciones de aprendizaje. Sin embargo, su práctica muchas veces está supeditada a las oportunidades de contacto con la lengua meta. En este sentido, una distinción fundamental a la hora de enseñar a comunicarse oralmente en la LE/L2 es concienciar al aprendiente sobre los parámetros que gobiernan esta modalidad y, por lo tanto, mostrar la necesidad de aprender a reconocer y distinguir entre géneros monologados (p. ej., una anécdota, un relato, una exposición, una conferencia . . .) y dialogados (p. ej., una conversación, una entrevista, una mesa redonda, un debate . . .). Del mismo modo, es importante dejar constancia del funcionamiento de los diferentes componentes que se ponen de manifiesto en la expresión oral durante la organización interactivo-dialógica, como los turnos conversacionales y sus características, que, en el caso del español, tienen que ver, además, con componentes pragmáticos y culturales de la comunicación como los solapamientos o las interrupciones por parte de los interlocutores (Acosta-Ortega y López Ferrero 2022).

Al igual que en el modo escrito, en la tabla 4.4 se proporciona una definición conceptual y unas preguntas de autorregulación que sirven para monitorizar dicho componente en relación con el género oral. Además, se focaliza la atención en aspectos centrales como son los tipos de argumentos (Muñoz-Basols y Pérez Sinusía 2021, 130–131) o los marcadores del discurso oral, ya sea en géneros monologados o conversacionales (Schiffrin 1987; Portolés 1998; Martín Zorraquino y Portolés 1999; Portolés 2020; Loureda Lamas, Rudka y Parodi 2020).

Además de recoger las particularidades prototípicas de cada modalidad de comunicación, las pautas anteriores, a partir de los cinco componentes estratégico-discursivos funcionan como guías para monitorizar la revisión de la producción escrita y oral en la LE/L2. No obstante, ambas se pueden ampliar, adaptar, reformular o simplificar con preguntas más puntuales en función de las necesidades didácticas (Muñoz-Basols y Gironzetti 2018, 209, para una propuesta con microdestrezas para la producción de un texto oral). Las tablas 4.3 y 4.4 se pueden utilizar como ejercicio de verbalización, ya sea entre el docente y el aprendiente, entre pares, o de forma individual, como autoevaluación, a modo de **habla interna** (*internal speech*). Una vez implementadas estas pautas en la producción escrita y oral, se puede llevar a cabo un análisis de la producción textual de los aprendientes para comprobar la incidencia del *feedback* en los procesos de desarrollo relacionados con el aprendizaje de estos cinco componentes estratégico-discursivos.

TABLA 4.4 Plantilla para la autorregulación en la revisión de textos orales.

1 Adecuación	Correspondencia entre el contenido y la tipología de texto oral.
Preguntas de autorregulación	<i>¿Se adecúa la información a las características propias del género oral? ¿Queda claro y bien establecido cuál es su propósito comunicativo?</i>
2 Coherencia	Presentación de la información de principio a fin desde un punto de vista lógico y progresivo.
Preguntas de autorregulación	<i>¿Cómo es la estructura (inicio, desarrollo y cierre)? ¿Qué tipos de argumentos se formulan (rationales; deductivos; de ejemplificación; por analogía; por definición; ad personam; de causa; de autoridad)? ¿Son los argumentos variados y consistentes?</i>
3 Cohesión	Conexión interna entre las ideas.
Preguntas de autorregulación	<i>¿Cómo se usan los marcadores del discurso oral? ¿Cómo contribuyen a enlazar las ideas y argumentos? ¿Se articulan de manera natural y espontánea? ¿Cómo se gestionan las pausas (géneros monologados) y/o los turnos de palabra (géneros dialogados)?</i>
4 Variación léxica y registro	Uso del léxico propio del ámbito temático y del grado de formalidad/informalidad adecuado a los destinatarios del texto y su finalidad comunicativa.
Preguntas de autorregulación	<i>¿Es el léxico variado y se evitan las repeticiones? ¿Se incluye una selección de términos temáticos? ¿Las palabras y estructuras utilizadas reflejan el nivel de formalidad/informalidad necesarios de acuerdo con los destinatarios y la finalidad comunicativa de este género oral?</i>
5 Corrección y estilo	Precisión lingüística y pragmática del texto. Reparación, matización y concreción de lo que se desea expresar.
Preguntas de autorregulación	<i>¿Se monitoriza la (auto)corrección durante la producción oral? ¿Qué aspectos gramaticales y estilísticos se deberían tener en cuenta? ¿Cómo se podrían mejorar?</i>

5 Perspectivas futuras

En conclusión, si en la ASL la actividad de *feedback* está orientada a mejorar la corrección del texto en la LE/L2 (*accuracy*), en la TSC va encaminada a mejorar el proceso de aprendizaje. Sin embargo, los planteamientos de ambos enfoques podrían contribuir a un acercamiento innovador al *feedback*, ya que, si por un lado la ASL puede ofrecer recursos para observar su impacto concreto en la producción en la LE/L2, la TSC puede arrojar luz sobre su función para el desarrollo comunicativo. De este modo, tal y como se ha presentado en este capítulo, el modelo integrado de *feedback* gradual y de pautas para la autorregulación en la revisión de textos escritos y orales

posibilita la creación de sinergias entre escrituralidad y oralidad (Del Rey Quesada 2021) como habilidades productivas en la LE/L2.

Para que dicho modelo resulte más eficaz en la consolidación del dominio de la lengua en todos los niveles, este se debe integrar a su vez como parte del diseño curricular, en una programación que prevea el *feedback* gradual interactivo dentro de un curso de lengua. La integración curricular, además, crea el escenario adecuado para potenciar la cantidad y la frecuencia de Episodios Relacionados con la Lengua (ERL) (*Language-Related Episodes*, LRE) en los que los aprendientes reflexionan de manera conjunta, y entre pares, sobre el uso de la LE/L2. Para ello, es especialmente útil la creación de un repositorio con materiales auténticos, escritos y orales, por ejemplo, de estudiantes de cursos previos, en los que se combinen las plantillas de reflexión individual junto con las recomendaciones de los propios estudiantes.

Todos estos contenidos funcionan como instrumentos materiales que permiten el desarrollo de actividades comunicativas concretas orientadas al desarrollo en la LE/L2 de competencias en la producción de tipologías textuales escritas u orales. Estas mismas herramientas también sirven a modo de **instrumentos simbólicos** (*symbolic instruments*), es decir, como actos comunicativos socioculturales con características definidas y propias de una comunidad de hablantes. La construcción en el aula de un espacio colaborativo donde se compartan significados y experiencias de aprendizaje genera oportunidades de interacción significativa que promueven la agentividad y la autonomía del aprendiente y, por lo tanto, el paso de la heterorregulación a la autorregulación. La documentación de este proceso interactivo en estudios futuros es una tarea que puede descubrir el potencial del *feedback* interactivo a la hora de corregir errores y fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa en la LE/L2.

6 Lecturas recomendadas

- Bailini, S. 2020. *El feedback interactivo en la adquisición del español como lengua extranjera*. Milán: Mimesis Edizioni.
- Lantolf, J., L. Kurtz y O. Kisselev. 2016. "Understanding the Revolutionary Character of L2 Development in the ZPD: Why Levels of Mediation Matter". *Language and Sociocultural Theory* 3 (2): 153–171.

7 Agradecimientos

Para la realización de este capítulo, el investigador Javier Muñoz-Basols ha recibido financiación del programa del Ministerio de Universidades del Gobierno de España como Investigador Distinguido Sénior Beatriz Galindo, del "VI Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Sevilla (VI PPIT-US)", de los proyectos I+D+i "Hacia una diacronía de la oralidad/escrituralidad:

variación concepcional, traducción y tradicionalidad discursiva en el español y otras lenguas románicas (DiacOralEs)/Towards a Diachrony of Orality/Scripturality: Conceptual Variation, Translation and Discourse Traditionality in Spanish and other Romance Languages” (PID2021–123763NA-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033; DEFINERS: Digital Language Learning of Junior Language Teachers (TED2021-129984A-I00) financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 European Union NextGenerationEU/PRTR; “OralGrab. Grabar vídeos y audios para enseñar y aprender” (PID2022-141511NB-I00), financiado por la Agencia Estatal de Investigación y por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Bibliografía

- Acosta-Ortega, L. y C. López Ferrero. 2022. “Exponentes pragmático-discursivos en la interacción oral de español LE/L2”. *Journal of Spanish Language Teaching* 9 (1): 81–96.
- Aljaafreh, A. y J. P. Lantolf. 1994. “Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development”. *The Modern Language Journal* 78 (4): 465–483.
- Bailini, S. 2020. *El Feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera*. Milán: Mimesis Edizioni.
- Bitchener, J. y D. R. Ferris. 2012. *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Bitchener, J. y N. Storch. 2016. *Written Corrective Feedback for L2 Development*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bitchener, J., S. Young y D. Cameron. 2005. “The Effectiveness of Different Types of Corrective Feedback on ESL Student Writing”. *Journal of Second Language Writing* 14: 191–205.
- Borg, S. 1994. “Language Awareness as a Methodology: Implications for Teachers and Teacher Training”. *Language Awareness* 12 (2): 96–108.
- Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Del Rey Quesada, S. 2021. “Lo marcado y lo no marcado en la cadena de variedades: apuntes para una nueva propuesta”. En *Was bleibt von kommunikativer Nähe und Distanz? Mediale und konzeptionelle Aspekte sprachlicher Variation*, eds. T. Gruber, K. Grübl y T. Scharinger, 205–238. Tübinga: Narr.
- Ellis, R., S. Loewen y R. Erlam. 2006. “Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar”. *Studies in Second Language Acquisition* 28: 339–368.
- Ellis, R., Y. Sheen, M. Murakami y H. Takashima. 2008. “The Effects of Focused and Unfocused Written Corrective Feedback in an English as a Foreign Language Context”. *System* 36: 353–371.
- Elola, I., A. M. Mikulski y T. E. Buckner. 2017. “The Impact of Direct and Indirect Feedback on the Development of Spanish Aspect”. *Journal of Spanish Language Teaching* 4 (1): 61–74.
- Ferreira Cabrera, A. 2006. “Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera”. *Signos* 39 (62): 379–406.

- Ferris, D. R. 2010. "Second Language Writing, Research and Written Corrective Feedback in SLA: Intersections and Practical Applications". *Studies in Second Language Acquisition* 32: 181–201.
- Gironzetti, E., M. Lacorte y J. Muñoz-Basols. 2020. "Teacher Perceptions and Student Interaction in Online and Hybrid University Language Learning Courses". En *Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts*, eds. M. Planelles, A. Foucart y J. M. Licerias, 507–539. Cizur Menor: Thomson Reuters Aranzadi.
- Hall, J. K. 1999. "The Communication Standards". En *Foreign Language Standards: Linking Research, Theories and Practices*, eds. J. K. Phillips y R. M. Terry, 15–56. Lincolnwood, IL: National Textbook Company/Contemporary Publishing Group.
- Hyland, F. 2010. "Future Directions in Feedback on Second Language Writing: Overview and Research Agenda". *International Journal of English Studies* 10 (2): 171–182.
- Iglesias Hernández, T. D., A. González Valdés y D. L. Hernández Rivera. 2019. "La progresión temática y la coherencia como criterios textuales en la construcción de párrafos". *Mendive* 17 (2): 293–309.
- Kang, E. Y. y Z. Han. 2015. "The Efficacy of Written Corrective Feedback in Improving L2 Written Accuracy: A Meta-Analysis". *The Modern Language Journal* 99 (1): 1–18.
- Lafleur, N. y A. Ferreira Cabrera. 2016. "Efectividad del *feedback* correctivo escrito directo para mejorar el aprendizaje de las preposiciones por y para en español/L2". *Alpha: revista de artes, letras y filosofía* 43: 57–74.
- Lantolf, J. P. 2000. "Introducing Sociocultural Theory". En *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. 2011. "Integrating Sociocultural Theory and Cognitive Linguistics in the Second Language Classroom". En *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, ed. E. Hinkel, vol. 2, 303–318. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lantolf, J. P. y A. Pavlenko. 2001. "(S)econd (L)anguage (A)ctivity Theory: Understanding Second Language Learners as People". En *Learner Contribution to Language Learning*, ed. M. Breen, 141–158. Londres: Longman.
- Leontiev, A. N. 1974. "The Problem of Activity in Psychology". *Soviet Psychology* 13 (2): 4–33.
- Li, S. 2010. "The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis". *Language Learning* 60 (2): 309–365.
- Long, M. H. 1981. "Input, Interaction and Second-Language Acquisition". En *Native Language and Foreign Language Acquisition*, ed. H. Winitz, 259–278. Nueva York: New York Academy of Science.
- Long, M. H. 1985. "Input and Second Language Acquisition Theory". En *Input in Second Language Acquisition*, eds. S. Gass and C. Madden, 377–393. Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. H. 1991. "Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology". En *Foreign Language Research in a Cross-Cultural Perspective*, eds. K. de Bot, R. Ginsberg y C. Kramersch, 39–52. Amsterdam: John Benjamins.
- Loureda Lamas, Ó., M. Rudka y G. Parodi. 2020. *Marcadores del discurso y lingüística contrastiva en las lenguas románicas*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- Lyster R. y L. Ranta. 2013. "Counterpoint Piece: The Case for Variety in Corrective Feedback Research". *Studies in Second Language Acquisition* 35: 167–184.

- Martín Zorraquino, M.^a A. y J. Portolés. 1999. “Los marcadores del discurso”. En *Gramática descriptiva de la lengua española*, eds. I. Bosque y V. Demonte, 4052–4213. Madrid: Espasa Calpe.
- Moradian, M. R., M. Mowla y H. N. Mojan. 2017. “Contribution of Written Language to Enhancing the Efficiency of Written Corrective Feedback”. *International Journal of Applied Linguistics* 27 (2): 406–426.
- Muñoz-Basols, J. y S. Bailini. 2018. “Análisis y corrección de errores/Error Analysis and Error Correction”. En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, 94–108. Londres y Nueva York: Routledge.
- Muñoz-Basols, J. y M. Fuertes Gutiérrez. 2024. “Interacción en entornos virtuales de aprendizaje/Interaction in Virtual Learning Environments”. En *La enseñanza del español mediada por tecnología: de la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)* eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.
- Muñoz-Basols, J. y E. Gironzetti. 2018. “Expresión Oral/Speaking”. En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, 198–212. Londres y Nueva York: Routledge.
- Muñoz-Basols, J., E. Gironzetti y E. Pérez Sinusía. 2013. *¡A debate! Estrategias para la interacción oral*. Madrid: Edelsa.
- Muñoz-Basols, J. y E. Pérez Sinusía. 2021. *Técnicas de escritura en español y géneros textuales/Developing Writing Skills in Spanish* (2a ed.). Londres y Nueva York: Routledge.
- 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.
- Nassaji, H. y M. Swain. 2000. “A Vygotskian Perspective on Corrective Feedback in L2: The Effect of Random versus Negotiated Help on the Learning of English Articles”. *Language Awareness* 9 (1): 34–51.
- Portolés, J. 1998. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Portolés, J. 2020. “¡Atención, se escriben!: algunas consideraciones sobre la relación entre la escritura y el estudio de los marcadores en el discurso”. En *Marcadores del discurso y lingüística contrastiva en las lenguas románicas*, eds. Ó. Loureda Lamas, M. Rudka y G. Parodi, 17–40. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- Rassaei, E. 2014. “Scaffolded Feedback, Recasts, and L2 Development: A Sociocultural Perspective”. *The Modern Language Journal* 98: 417–431.
- Schiffrin, D. 1987. *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. W. 1990. “The Role of Consciousness in Second Language Learning”. *Applied Linguistics* 11 (2): 129–158.
- Schmidt, R. W. 1994. “Deconstructing Consciousness in Search of Useful Definitions for Applied Linguistics”. *AILA Review* 11: 11–26.
- Sheen, Y., D. Wright y A. Moldawa. 2009. “Differential Effects of Focused and Unfocused Written Correction on the Accurate Use of Grammatical Forms by Adult ESL Learners”. *System* 37 (4): 556–569.
- Shintani, N., R. Ellis y W. Suzuki. 2014. “Effects of Written Feedback and Revision on Learners’ Accuracy in Using Two English Grammatical Structures”. *Language Learning* 64 (1): 103–131.

- Silva Cruz, M. 2013. “La retroalimentación en la corrección de la escritura: Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 15.
- Storch, N. 2018. “Written Corrective Feedback from Sociocultural Theoretical Perspectives: A Research Agenda”. *Language Teaching: Surveys and Studies* 51 (2): 262–277.
- Swain, M. 2000. “The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue”. En *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, ed. J. P. Lantolf, 97–114. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. 2010. “‘Talking-It-through’: Linguaging as a Source of Learning”. En *Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning*, ed. R. Batstone, 112–130. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. y S. Lapkin. 2002. “Talking it through: Two French Immersion Learner’s Response to Reformulation”. *International Journal of Educational Research* 37 (3/4): 285–304.
- Swain, M. y Y. Watanabe. 2013. “Linguaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning”. En *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, ed. C. A. Chapelle, 1–8. Chichester: Blackwell.
- Truscott, J. 2019. “The Effectiveness of Error Correction: Why Do Meta-Analytic Reviews Produce Such Different Answers?”. En *Epoch Making in English Teaching and Learning: A Special Monograph for Celebration of ETA-ROC’s 25th Anniversary*, ed. Y.-N. Yeung, 129–141. Taipei: Crane.
- Van Beuningen, C., N. H. de Jong y F. Kuiken. 2008. “The Effects of Direct and Indirect Corrective Feedback on Second Language Learners’ Written Accuracy”. *International Review of Applied Linguistics* 156: 279–296.
- Van Beuningen, C., N. H. de Jong y F. Kuiken. 2012. “Evidence on the Effectiveness of Comprehensive Error Correction in Second Language Writing”. *Language Learning* 62 (1): 1–41.
- Wigglesworth, G. y N. Storch. 2012. “Feedback and Writing Development through Collaboration: A Socio-Cultural Approach”. En *L2 Writing Development: Multiple Perspectives*, ed. R. Manchón, 69–100. Boston: De Gruyter.

