

Capítulo 6.

Corregir para comprender: Métodos de retroalimentación oral correctiva preferidos por estudiantes del Colegio de Bachilleres de Quintana Roo

Dra. Griselda Murrieta Loyo
Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo
Mtra. Ana Jazmín Cruz García
Colegio de Bachilleres del Estado de Quintana Roo

Resumen

Este capítulo presenta un estudio sobre las preferencias de retroalimentación oral correctiva (ROC) de 360 estudiantes del Colegio de Bachilleres de Quintana Roo (COBAQROO), con el objetivo de identificar qué tipos de corrección favorecen el aprendizaje del inglés sin afectar su confianza para hablar. A partir de un cuestionario adaptado de Katayama (2007) y preguntas abiertas, se analizan las percepciones del estudiantado en un contexto con grupos numerosos, niveles heterogéneos y pocas oportunidades para usar el idioma fuera del aula.

Los resultados muestran una clara preferencia por tres tipos de retroalimentación: la explicación metalingüística, la reformulación evidente (recast) y la corrección explícita localizada. Estas estrategias son valoradas por los estudiantes porque les permiten entender el error, escuchar un modelo correcto y continuar la interacción. En contraste, rechazan métodos ambiguos, como gestos o silencios, ya que generan confusión, inseguridad o la sensación de que no están siendo acompañados. Estos hallazgos permiten entender que no es tanto el tipo de error lo que importa, sino la forma en que el docente interviene. Cuando la corrección es clara y breve, reduce la ansiedad y favorece la participación; cuando es ambigua o se omite, aumenta la inseguridad. Desde esta perspectiva, marcos como el filtro afectivo (Krashen) y el andamiaje (Vygotsky) ayudan a explicar por qué ciertas formas de corrección resultan más efectivas que otras. A partir de estos resultados, el capítulo propone cuatro principios para orientar la práctica docente: claridad, brevedad, oportunidad y

respeto. En conjunto, estas pautas permiten corregir sin interrumpir la comunicación y ayudan a que los estudiantes sigan participando mientras mejoran su forma de expresarse.

1. Introducción

Aprender a hablar una lengua extranjera es también aprender a convivir con el error. En ese proceso, la retroalimentación se vuelve un momento decisivo: puede enseñar, alentar o inhibir. De ahí la importancia de saber cómo viven los estudiantes esas correcciones.

Este capítulo presenta un estudio realizado con 360 estudiantes del Colegio de Bachilleres de Quintana Roo (COBAQROO). Mediante un cuestionario adaptado del instrumento de Katayama (2007) y de algunas preguntas abiertas, los jóvenes expresaron sus opiniones sobre la manera en la que los maestros corrigen sus errores al hablar inglés y los métodos que consideran más útiles para aprender. Las respuestas cuantitativas y cualitativas nos permiten conocer lo que los estudiantes sienten, piensan y prefieren cuando reciben retroalimentación (en este capítulo llamada retroalimentación oral correctiva). De igual manera, nos podemos informar respecto de su percepción del error, del maestro y del proceso mismo de aprender una lengua extranjera.

En el caso del COBAQROO, estas percepciones se construyen en un contexto institucional y de aula con rasgos propios; por ello conviene interpretar las preferencias del estudiantado a la luz de estas condiciones.

La investigación surge a partir de una pregunta sencilla pero esencial: ¿qué tipo de corrección ayuda a los estudiantes realmente a aprender y, al mismo tiempo, fortalecer su confianza para hablar inglés? Comprender cómo el método de corrección impacta la confianza del estudiante es clave para mejorar la práctica docente, especialmente en contextos donde los estudiantes tienen pocas oportunidades de usar el inglés fuera del aula.

En el contexto del COBAQROO, la enseñanza del inglés enfrenta retos particulares: grupos numerosos, niveles de dominio heterogéneos y escasas oportunidades de uso del inglés. Además, algunos diagnósticos disponibles apuntan a necesidades de fortalecimiento en formación

específica para la enseñanza del inglés. A este respecto, es importante señalar que no basta con corregir: es necesario hacerlo de tal manera que la corrección permita enseñar sin desmotivar. Las respuestas de los estudiantes de esta institución educativa muestran que la corrección puede ser, a la vez, un acto lingüístico y una experiencia emocional. Por ello, es necesario entender sus expectativas, sus miedos y sus preferencias; esto constituye el punto de partida para reflexionar sobre cómo la corrección puede transformarse en una práctica pedagógica más clara, empática y efectiva.

La interpretación de los resultados se apoya en las categorías de corrección oral descritas por Lyster y Ranta (1997) y en la idea del filtro afectivo de Krashen (1982), que explica cómo la ansiedad y la confianza influyen en la recepción de la retroalimentación. Además, según enfoques actuales sobre la interacción y la atención a la forma, la corrección puede facilitar que el estudiante note el error y tenga una oportunidad inmediata de reformularlo durante la comunicación. En esa misma línea de pensamiento, algunos estudios muestran que la retroalimentación oral puede favorecer el aprendizaje, aunque su efectividad depende del tipo de estrategia, del momento y de las condiciones del aula (por ejemplo, Li, 2010; Lyster & Saito, 2010; Lyster et al., 2013; Li & Vuono, 2019).

A continuación, se presentan los métodos de corrección que los estudiantes prefieren y las razones que explican sus preferencias. Sus respuestas permiten entender que la corrección no es solo una técnica del aula, sino una forma de comunicación que puede contribuir a construir o debilitar la confianza entre profesores y alumnos, pero también en ellos mismos. A partir de estas evidencias, el capítulo invita a reflexionar sobre cómo los docentes pueden corregir para enseñar, sin dañar.

2. La corrección en el aula: un equilibrio entre ayudar y no interrumpir

Corregir a un estudiante mientras habla en una clase de una lengua extranjera es una tarea muy compleja y delicada para cualquier docente. Aunque la intención del docente sea ayudarlo a mejorar, la corrección podría alterar el desarrollo de la comunicación. Si el docente interrumpe demasiado pronto, el estudiante podría dejar de seguir el sentido de una oración o sentirse evaluado; si no corrige, el error podría repetirse y consolidarse. El estudiante podría incluso sentirse excluido por falta

de atención por parte del docente. En esa tensión entre ayudar y no interrumpir, reside el verdadero desafío de enseñar a hablar una lengua extranjera.

La retroalimentación oral correctiva (ROC) se entiende como un conjunto de estrategias que el docente usa durante la interacción para señalar un error y guiar al estudiante hacia una reformulación, cuidando qué se corrige y cómo se comunica (Le et al., 2025; Lyster et al., 2013). En este capítulo, la presentación de los métodos de ROC se ordena según una clasificación ampliamente utilizada en el campo (Lyster & Ranta, 1997) y se relaciona con evidencia sobre lo que el estudiante valora al ser corregido (Katayama, 2007).

La investigación en enseñanza de lenguas ha mostrado que el método de corrección, el momento y el tono de la corrección influyen en la forma en que el estudiante la recibe y la transforma en aprendizaje (Li, 2010; Li & Vuono, 2019). Por esa razón, dos correcciones aparentemente iguales pueden derivar en aprendizajes muy distintos: si la intervención es oportuna y respetuosa, guiará la comprensión y animará a seguir hablando; si es abrupta o ambigua, interrumpirá la comunicación y reducirá la disposición del estudiante para participar.

Ahora bien, existen diversas maneras de corregir. Algunas son explícitas, donde el docente señala el error de manera directa y proporciona la forma correcta. Por ejemplo:

Estudiante: "He go to school."

Docente: "Recuerda que en tercera persona usamos goes, no go."

Otras maneras son más implícitas y buscan que el estudiante note el error por sí mismo. Por ejemplo, en una reformulación, el docente repetirá la frase correcta sin llamar la atención explícitamente sobre el error.

Estudiante: "He go to school."

Docente: "Ah, he goes to school every day."

Ahora bien, también están las pistas o explicaciones metalingüísticas, es decir, aquellas en las que el docente ofrece una breve clave o recordatorio de la regla:

Estudiante: "He go to school yesterday."

*Docente: "¿Qué tiempo verbal usamos cuando hablamos de ayer?"
o "Go está en presente; aquí necesitas pasado."*

Este tipo de retroalimentación combina precisión lingüística con guía cognitiva e invita al estudiante a reflexionar y autocorregirse.

Un cuarto grupo de estrategias incluye las elicitaciones o solicitudes de corrección. Aquí el docente simplemente señala la presencia de una equivocación, a veces con gestos o expresiones para que el estudiante intente corregirse.

Docente (con una ceja levemente levantada): "¿Perdón? ¿Cómo dijiste?"

Estas maneras de corregir pueden funcionar con grupos seguros y participativos, pero resultan confusas cuando los estudiantes no tienen suficiente dominio del idioma o confianza para responder de nuevo y exponerse al error.

Finalmente, hay situaciones en donde el docente evita corregir, ya sea para no interrumpir la comunicación, por falta de tiempo o para no incomodar al estudiante. Aunque a veces no corregir resulta una decisión estratégica, muchos estudiantes interpretan el silencio como desinterés o falta de acompañamiento.

El desafío es encontrar el equilibrio. La corrección efectiva consiste en mantener la comunicación, orientar el aprendizaje y proteger la confianza del estudiante. No existe una única manera de corregir: depende del nivel del grupo, del tipo de error y del momento de la clase (Li & Vuono, 2019; Lyster et al., 2013). Lo importante aquí es que el objetivo sea que el estudiante comprenda que la corrección no es un castigo, sino parte del proceso de aprender a hablar en otra lengua.

En el caso de los estudiantes del Colegio de Bachilleres del Estado de Quintana Roo, conocer cuáles métodos de corrección prefieren permite ver qué correcciones les ayudan a seguir hablando en clase sin perder el hilo, cómo decirlo bien, entender el porqué del error y sentirse seguro. A partir de estas respuestas, se identifican los métodos que según estos

estudiantes favorecen la comprensión y la confianza al hablar, así como aquellos menos efectivos o desmotivadores. La siguiente sección presenta entonces los métodos de corrección más valorados por los estudiantes y las razones por las cuales los prefieren.

3. Qué dicen los estudiantes del COBAQROO

3.1. *Qué métodos prefieren*

Las respuestas de los estudiantes evidenciaron que, tanto en los errores gramaticales como en los de pronunciación, prefieren correcciones claras y breves que den sentido a lo que deben ajustar: "Estamos aprendiendo, pero solo tienen que explicarnos" (estudiante, 4° sem.) También valoran oír un modelo que les permita continuar: "Sí, escuchar para saber cómo pronunciar las palabras y así" (estudiante, 2° sem.) Y subrayan la necesidad de indicar la parte exacta del problema: "Para que los estudiantes veamos en qué estamos mal" (estudiante, 4° sem.). En las explicaciones de los estudiantes destacan tres métodos como los más preferidos:

1. Explicación metalingüística

El/la docente explica por qué la forma usada por el estudiante es incorrecta y qué regla se debe aplicar. Ejemplo: "Aquí hablamos del pasado: go es presente; necesitas **went**."

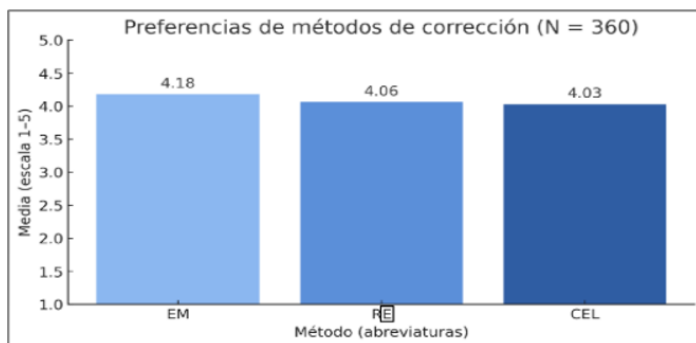
2. Reformulación (recast) evidente

El/la docente dice de nuevo la frase del estudiante, pero esta vez de manera correcta, como parte natural de la conversación, para que el estudiante oiga el modelo. Ejemplo: Estudiante: "She go to school." Docente: "Sí, she goes to school every day."

3. Corrección explícita localizada

El/la docente señala exactamente dónde está el error y proporciona la forma correcta. Ejemplo: "En 'she go', el error está en el verbo: debe ser goes" (véase Figura 1).

Figura 1. Preferencias de métodos de corrección (escala 1–5)



Nota: EM = Explicación metalingüística; RE = Reformulación evidente (recast); CEL = Corrección Explícita Localizada. Escala 1–5: 1 = nada de preferencia, 5 = máxima preferencia. N = 360; patrón similar para gramática y pronunciación.

En ambos tipos de error —gramaticales y de pronunciación— prefieren los mismos tres métodos: explicación metalingüística, reformulación evidente y corrección explícita localizada.

3.2. *Qué métodos rechazan y por qué*

Respecto de los métodos menos preferidos, las respuestas coinciden en no corregirlo todo ni hacerlo en cualquier momento: “Si bien es bueno corregir, tampoco hace falta corregir cada mínimo detalle; todo a su tiempo” (Estudiante, 4° sem.). Al mismo tiempo, rechazan que se omita la corrección: “Sí, ya que, si no nos corrigen, volveremos a cometer los mismos errores” (Estudiante, 2° sem.). En conjunto, estas preferencias subrayan la importancia del momento y del tono en la corrección (Le et al., 2025; Li & Vuono, 2019). Por ejemplo: “Sí, pero que no sea muy alzada la voz” (Estudiante, 2° sem.). A partir de estas ideas y las preferencias expresadas en el cuestionario, se entiende el porqué de las reservas que estos estudiantes tienen frente a los siguientes métodos de corrección:

1. Elicitación no verbal (gestos/señales)

El docente marca que algo no está bien con gestos o expresiones, esperando que el estudiante se autocorrija sin decir la forma.

Ejemplo: con la ceja levantada o una pausa larga, el profesor trata de señalar el error.

Problema reportado: resulta ambigua; el estudiante no siempre sabe qué cambiar.

2. Elicitación por repetición parcial

El docente repite la frase hasta el punto del error y se detiene para que el estudiante la complete correctamente.

Ejemplo: "Yesterday, I..."(pausa)

Problema reportado: puede inhibir al estudiante si su nivel es inicial o provocarle ansiedad.

3. Ignorar el error (sin retroalimentación)

El docente omite la corrección en el momento.

Problema reportado: se interpreta como desinterés o falta de apoyo y el error puede fijarse.

Para los estudiantes, estas estrategias son ambiguas; en niveles iniciales generan inseguridad y no garantizan entender a tiempo la forma correcta para continuar hablando. En la práctica, esto implica que el/la docente defina y comunique el momento de la corrección. Es decir que, durante la interacción oral, el profesor debería corregir solo los errores que impiden entender (en el acto mismo de hablar) y dejar los demás para el cierre de la actividad o de la clase. En todos los casos, conviene procurar intervenciones claras y breves.

4. Qué significan estas preferencias

El hecho de que prefieran el mismo conjunto de métodos en gramática y en pronunciación sugiere que pesa más el estilo de la intervención (claridad, brevedad y oportunidad) que la naturaleza del error. La corrección explícita, sin ser invasiva, ofrece al estudiante apoyo inmediato para reformular; pero si la señal es ambigua o se omite la corrección, aumenta la incertidumbre y disminuye la sensación de acompañamiento.

Desde la perspectiva del filtro afectivo (Krashen, 1982), esta preferencia tiene sentido. Cuando la corrección es clara y se ofrece con un tono que evita la exposición del estudiante, puede disminuir la vergüenza o la ansiedad asociada a la corrección y favorecer la participación (Ferreiro, 2023; Le et al., 2025). Por el contrario, si las correcciones están basadas en señales ambiguas o silencios prolongados, pueden elevar la ansiedad,

porque el estudiante no sabe qué ajustar ni cuándo lo está haciendo bien. En términos sencillos: la claridad baja el filtro afectivo, la ambigüedad lo sube.

Con base en la perspectiva de andamiaje (Vygotsky, 1978), el patrón de preferir explicación metalingüística, reformulación evidente y corrección explícita localizada, tanto en gramática como en pronunciación, también resulta coherente. Estos métodos brindan ayuda que se ajusta al nivel de desempeño en la tarea que el estudiante no puede resolver solo, es decir, su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Permiten además que el estudiante reformule y avance dentro de su ZDP, sin que la retroalimentación interrumpa la comunicación.

Dado que el estudiantado prefiere los mismos métodos para los errores gramaticales y de pronunciación, esto sugiere que, para estos jóvenes, importa más el método de retroalimentación que el tipo de error. En ambos casos, el estudiante agradece una señal explícita, un modelo claro y una regla mínima que dé sentido a la corrección.

Estos hallazgos coinciden con estudios previos que reportan que la corrección se acepta más cuando el docente explica brevemente el cambio, muestra el modelo correcto y lo hace con respeto; y se acepta menos cuando la corrección suena a regaño, avergüenza al estudiante o no deja claro qué cambia (Aranguiz & Quintanilla, 2016; Ferreiro, 2023; Le et al., 2025). Por otra parte, para estos estudiantes, ignorar el error no se entiende como “respetar la fluidez”, sino como falta de acompañamiento; por esa razón, valoran menos las intervenciones sin corrección explícita (Ferreiro, 2023).

Un aspecto clave parece ser entonces el momento de la retroalimentación. El grupo valora que el/la docente defina de antemano qué se corregirá en el acto (solo lo que bloquea el sentido) y qué se revisará al cierre (patrones frecuentes, matices de precisión). Esta organización hace previsible la intervención y desactiva el miedo a ser interrumpido por cualquier detalle.

En resumen, las preferencias expresadas por el estudiantado pueden traducirse en cuatro principios de corrección efectiva: claridad (identificar el error y mostrar el modelo), brevedad (explicar en 5-10 palabras),

oportunidad (corregir aquello que obstaculiza el sentido y posponer lo demás) y respeto (mantener un tono que resguarde la confianza). Estos principios no constituyen una prescripción para la ROC; más bien, funcionan como criterios para la toma de decisiones didácticas, ya que permiten articular la precisión formal con la continuidad de la participación de los estudiantes.

5. Implicaciones pedagógicas y metodológicas

Con estos hallazgos en mente, pasamos de los resultados a la práctica. Se propone corregir con claridad, brevedad y en el momento oportuno, y mantener un tono respetuoso, de modo que la intervención tenga un efecto formativo y, al mismo tiempo, permita que la interacción continúe y el estudiante siga participando.

5.1. Antes de la práctica oral: determinar acuerdos y objetivo

Conviene iniciar cada actividad con reglas claras sobre la retroalimentación y con un objetivo definido. Una forma breve de hacerlo puede ser: "Durante la interacción, corregiré solo aquello que impida entender; al final, revisaremos patrones y ajustes finos." Anticiparse permite establecer un marco previsible y favorece la participación.

Explica el objetivo lingüístico de la tarea: especifica cuál forma lingüística o rasgo de pronunciación esperas que aparezca en las producciones de los estudiantes (por ejemplo, pasado simple de verbos irregulares o contraste vocálico). Si lo consideras necesario, delimita las interrupciones a uno o dos errores para no romper la continuidad del sentido, por ejemplo: no usar presente en relatos en pasado o no marcar el contraste /i-/i:/ en pronunciación.

Establece una señal sencilla para indicar contenidos que quedarán para el cierre (puedes usar una tarjeta visible o una frase corta como "lo retomamos al final"). Con esto, evitas la sensación de corrección pendiente y mantienes el foco en la comunicación.

5.2. Durante el intercambio oral: intervenir sin cortar el hilo

Mientras el grupo habla, prioriza solo los errores que impiden entender. En esos casos, una intervención breve y explícita (5-10 segundos) resulta

más útil que usar señales ambiguas. En este sentido, identificamos tres recursos, alineados con las preferencias del estudiantado, que suelen ser suficientes:

- Corrección explícita localizada: Señala con precisión dónde aparece el problema y ofrece la forma correcta.
- Reformulación (recast) evidente: Repite la frase del estudiante, ya corregida, como parte natural de la conversación, de modo que el estudiante escuche un modelo claro y pueda continuar.
- Explicación metalingüística breve: Aporta la clave mínima que activa la regla.

Conviene cuidar el tono neutro y respetuoso, así mismo, procurar intervenciones cortas con el fin de no perjudicar el ritmo. Si una explicación requiere más tiempo, anota el punto y trátalo en el cierre. Si el estudiante detiene su participación oral, ofrece dos opciones: *went* o *go* y confirma la correcta para que recupere el hilo.

5.3. Al cierre: consolidar sin saturar

Reserva unos minutos para sistematizar lo observado. Realiza un repaso de tres o cinco puntos con la forma correcta, presenta la mini-regla y un ejemplo. Esto suele bastar para fijar el aprendizaje sin sobrecargar. En pronunciación, funciona bien trabajar pares mínimos (dos palabras que se diferencian solo por un sonido, por ejemplo, *ship* /i/ vs. *sheep* /i:/) o bien una secuencia breve de repetición guiada: primero el modelo del docente, luego la repetición del grupo en voz alta y finalmente una variación (p. ej., cambiar sujeto o tiempo verbal) para comprobar que se mantuvo la forma correcta.

Incluye una mini-bitácora de un minuto con dos enunciados: “Hoy aprendí que...” y “Para no repetir el error, haré...”. Solo si lo consideras conveniente, añade una tarea breve para reforzar (una oración por cada punto tratado o un audio corto cuando trabajas pronunciación).

5.4. Ajustar según tarea y nivel

Las decisiones sobre cuándo y cómo corregir dependen del propósito de la actividad y del nivel del grupo. En interacciones comunicativas de niveles iniciales (A2 y B1), conviene priorizar la comprensión durante el intercambio y dejar la precisión detallada para el cierre. En una práctica controlada también de nivel inicial (A1), resulta pertinente una intervención más explícita, con pausas breves para asegurar la forma (corrección localizada, explicación breve y repetición guiada). En actividades de pronunciación, combina repetición en coro (grupo completo) y turnos individuales voluntarios. Da primero el modelo /i:/, luego pide la repetición grupal y, finalmente, invita a 1 o 2 estudiantes a producir el sonido. Cada ciclo debe durar pocos segundos.

5.5. Evaluación formativa: microrúbrica

Una microrúbrica resulta útil para ofrecer retroalimentación coherente sin desplazar el foco de la comunicación. Se sugiere emplear una escala 0-2 (0=no; 1=parcial; 2=logrado) con cuatro criterios:

Criterio	0	1	2
Claridad del mensaje	No se entiende	Se entienden algunas partes	Se entiende globalmente
Exactitud en los errores claves acordados	Falla	Inconsistente	Mayormente correcta
Reformulación tras retroalimentación	No reformula	Reformula con mucha ayuda	Reformula con ayuda breve
Clima de interacción (respeto y turno)	Interrumpe o juzga	Respeto el turno de manera irregular	Apoya con cortesía

Funciona presentar uno o dos criterios al inicio de la actividad y, al final, ofrecer una retroalimentación breve basada en ellos. Con ello se alinean expectativas y se refuerza el carácter formativo de la corrección.

6. Conclusión

Corregir no es un gesto accesorio de la clase de lengua, sino una decisión didáctica que afecta tanto el aprendizaje de la forma lingüística (gramática y pronunciación) como la confianza para hablar. Los datos de este estudio muestran que las correcciones claras, concisas y en el momento adecuado —con señalamiento del error, modelo correcto y explicación mínima— son las que más apoyan la participación y potencian el aprendizaje.

Tanto en gramática como en pronunciación, el estudiantado prefiere tres métodos: explicación metalingüística, reformulación evidente y corrección explícita localizada. Esto sugiere que el factor decisivo no es el tipo de error, sino cómo intervenimos. Cuando la corrección resulta explícita y breve, el estudiantado encuentra un apoyo inmediato para reformular; cuando la señal es ambigua o la corrección se omite, aumenta la incertidumbre y se debilita la sensación de acompañamiento. Esta lectura es coherente con dos marcos conocidos: un filtro afectivo más bajo facilita la producción oral y un andamiaje ajustado a la tarea permite avanzar sin convertir la intervención en una mini lección.

En el contexto de esta investigación, conviene hacer previsible la corrección. Durante la interacción oral, se debe intervenir solo cuando el error bloquea el sentido; se sugiere dejar los patrones recurrentes y los ajustes finos para el cierre. Con este acuerdo, la corrección deja de vivirse como interrupción y pasa a percibirse como ayuda. Un tono respetuoso y las intervenciones breves (de 5 a 10 segundos) favorecen un clima en el que el estudiante se atreve a continuar y a mejorar.

Este capítulo no propone una receta única. Ofrece cuatro pautas aplicables en clase, derivadas de los resultados, para decidir cómo corregir: *claridad* (identificar el error y mostrar el modelo); *brevedad* (explicar en 5 a 10 palabras); *oportunidad* (corregir en el momento lo que bloquea el sentido y posponer lo demás); y *respeto* (mantener un trato que cuide la confianza). Con estas pautas, corregir se vuelve un puente entre el error y la comprensión, y la participación del estudiante se mantiene mientras mejora la forma de decir lo que quiere decir.

Referencias:

- Aranguiz, M. F., & Quintanilla Espinoza, A. (2016). Oral corrective feedback strategies in EFL: A pilot study in Chilean classrooms. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 16, 103–132. <https://doi.org/10.12795/elia.2016.i16.05>
- Ferreiro Santamaría, G. (2023). EFL university students' perception of immediate oral corrective feedback in two Costa Rican private institutions. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 10, 36–54. <https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.9703>
- Katayama, A. (2007). Learners' perceptions toward oral error correction. En K. Bradford-Watts (Ed.), *JALT2006 Conference Proceedings* (pp. 284–299). JALT.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Le, T. T., Nguyen, L. Q., & Phan, N. H. S. (2025). EFL students' and teachers' beliefs about oral corrective feedback and the role of students' proficiency levels. *SAGE Open*, 15(4), 1–16. <https://doi.org/10.1177/21582440251392806>
- 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>
- Li, S., & Vuono, A. (2019). Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback in System. *System*, 84, 93–109. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.05.006>
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language teaching*, 46(1), 1–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>

Lyster, R., & 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>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.