

## Feedback entre pares escrito y oral para la enseñanza de escritura en español como lengua extranjera: Experiencias en un contexto universitario

Susana S. Fernández  
Universidad de Aarhus  
romssf@cc.au.dk

### Resumen

Este artículo explora el feedback entre pares en la enseñanza de la escritura en español como lengua extranjera en un contexto universitario y se centra en las diferencias entre dos formas de proporcionar este feedback: por escrito o de manera oral. Se comparan los resultados de dos estudios de investigación-acción realizados con estudiantes universitarios daneses con el objetivo de entender qué tipo de correcciones/comentarios realizan los estudiantes en una y otra modalidad, cuál es el nivel de acierto de sus correcciones, cómo formulan sus correcciones, cómo estas se negocian con el/la compañero/a y cuál es la percepción de las/los participantes de cada una de estas modalidades. Los resultados obtenidos en los dos estudios son similares, pero con una ventaja en la modalidad de entrega oral en el sentido de que genera oportunidades de diálogo colaborativo y negociación del feedback.

**Palabras claves:** feedback entre pares, enseñanza de español, escritura, contexto universitario

### Abstract

This article explores peer feedback in a Spanish as a foreign language university writing class. It focuses on the differences between two ways of providing this feedback: in writing or orally. The results of two action research studies carried out with Danish university students are compared with the aim of understanding what type of corrections/comments the students make in each modality, how they formulate their corrections, how these are negotiated with the partner, the level of success of their corrections and their own perception of each of these modalities. The results obtained are similar for both modalities, but with an advantage in the oral delivery modality in the sense that it generates opportunities for collaborative dialogue and feedback negotiation.

**Keywords:** peer feedback, teaching of Spanish, writing, university context

### 1. Introducción

La importancia para la adquisición de lenguas del feedback formativo, es decir, la información proporcionada al estudiante acerca de su desempeño con el fin de fomentar el aprendizaje, ha sido arduamente discutida en la literatura didáctica con voces a favor (por ej. Swain, 1993, 2006) y en contra (por ej. Truscott, 1996, 2019; Krashen, 2009). Sin embargo, hoy en día reina un consenso bastante generalizado sobre los beneficios que brinda este tipo de feedback, cuya función es proporcionar al/a la aprendiente información que le permita avanzar en su proceso de aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007). Esto tiene el potencial de convertir el feedback en *feedforward*, es decir un andamiaje que mira hacia adelante y que pretende mostrar caminos a seguir para lograr las metas de aprendizaje propuestas (Ferris, 2003; Kjærgaard, 2018; Zarrinabadi & Rezazadeh, 2020). Si bien

el feedback formativo en general ha adquirido una sólida posición dentro de la enseñanza comunicativa, con apoyo teórico tanto desde los enfoques cognitivos (Ellis, 2010) como socioculturales (Bitchener & Storch, 2016; Lantolf, Thorne & Poehner, 2015) del aprendizaje, también hay hoy una mayor conciencia sobre la necesidad de que el feedback formativo cumpla con ciertas características que lo hagan verdaderamente útil para el/la aprendiente (p. ej., Hyland & Hyland, 2006; Bitchener & Ferris, 2012; Reitbauer & Vaupetitsch, 2013, Fernández, 2022a, b).

En este artículo voy a explorar una modalidad particular de feedback que ha ido cobrando impacto en los últimos años en la enseñanza de lenguas extranjeras, incluido el español como lengua extranjera (de ahora en más ELE): el feedback entre pares. El objetivo principal del trabajo es explorar las diferencias existentes entre dos formas de proporcionar este feedback: por escrito o de manera oral. Los resultados provienen de dos estudios de investigación-acción (Dörnyei, 2007; Burns, 2011) realizados con estudiantes universitarios daneses de la carrera de Lengua, literatura y cultura española e hispanoamericana (Fernández, 2022a, b). Se trata de dos estudios de caso múltiples (Duff, 2008) que serán contrastados para entender: 1) ¿qué tipo de correcciones/comentarios realizan los estudiantes en una y otra modalidad?, 2) ¿cuál es el nivel de acierto de sus correcciones?, 3) ¿cómo formulan sus correcciones y cómo se negocian estas con el/la compañero/a? y 4) ¿cuál es la percepción de las/los participantes de cada una de estas modalidades?

El artículo está estructurado de la siguiente manera: luego de esta introducción, la sección 2 presenta brevemente las características del feedback entre pares, incluidas las ventajas y desventajas que se han formulado en la literatura teórica sobre esta modalidad de trabajo; la sección 3, en sus dos partes, presenta, respectivamente, los resultados de los estudios enfocados en la entrega de feedback por escrito y de manera oral. Una vez hecho esto, la sección 4 discute los resultados, comparando ambos estudios y relacionándolos con otros estudios existentes para llegar a una breve conclusión.

## **2. El feedback entre pares como feedback formativo**

Los dos estudios aquí presentados, en los cuales se ha trabajado con distintas formas de proporcionar feedback a un/a compañero/a en relación con tareas de escritura en ELE, parten de un deseo de encontrar formas de trabajo en el aula de escritura en ELE que fomenten la motivación, la agentividad (a través del desempeño en distintos roles) y el diálogo en el estudiantado universitario. Varios estudios (Hyland, 2011; García Pujals & Lasagabaster, 2019; Bailini, 2020) han demostrado que el feedback formativo puede funcionar como una estrategia de motivación si cumple con las características de ser interactivo y centrado en el/la aprendiente. El feedback entre pares no es la única

modalidad de feedback con el potencial de cumplir con estos requisitos, pero sin duda es una de las que están adquiriendo mayor interés en la literatura didáctica reciente. En Fernández (2022a), donde se detallan los resultados del estudio que trata sobre el feedback suministrado por escrito, se trabajaron distintas modalidades de feedback interactivo y centrado en el/la aprendiente en una “cadena de feedback multimodal” (Fernández, 2022<sup>a</sup>, p. 41), cuyos eslabones incluían, además del feedback entre pares: el “feedback como diálogo”, donde el/la aprendiente formula 4-5 preguntas a la docente acerca de aspectos del texto sobre los cuales desea recibir comentarios/correcciones; la corrección con códigos, donde la docente provee correcciones indirectas con apoyo de códigos metalingüísticos; y el feedback colectivo oral, donde luego de terminada la cadena de escritura y reescritura, los/las aprendientes tienen la oportunidad de discutir con la docente aspectos problemáticos recurrentes en los textos. Dos características fundamentales de esta “cadena de feedback” fueron el trabajo interactivo con el feedback recibido en cada eslabón, que generó en cada caso una nueva reescritura del texto, así como el papel central del estudiantado en todo el proceso, gracias a los distintos roles asignados: escritores/as, lectores/as, correctores/as y colaboradores/as (para un análisis detallado, véase Fernández (2022a)).

En cuanto al feedback entre pares, como se ha mencionado anteriormente, hay un gran interés por este tipo de trabajo en la enseñanza de lengua extranjera, pero siguen existiendo algunas barreras que ralentizan una implementación más masiva en el aula. El feedback entre pares es seguramente la modalidad de feedback formativo que más ha generado listas de “pros y contras”, por ejemplo, en Burkert & Wally (2013). En el lado positivo, suelen enumerarse ciertas ventajas relacionadas con la motivación que genera el hecho de tener una mayor cantidad de lectores para los textos escritos en el aula, que son “leídos” por un público de pares y no solo “corregidos” por un/a docente. Esto genera no solamente un mayor incentivo para el trabajo de escritura propiamente dicho, sino que permite a los/as aprendientes ocupar distintos roles en la clase, ya que su función no es solo escribir sino también leer, comentar, dar consejos o simplemente discutir y hablar de la lengua con sus compañeros/as. Al combinar el feedback del docente con el de los pares, cada aprendiente recibe un volumen mayor de input y está expuesto/a a diferentes ideas y perspectivas sobre el proceso de escritura y sobre el texto mismo (Hansen & Liu, 2005). Hay estudios (por ej. De Guerrero & Villamil, 2000) que indican que la tarea de proveer feedback a otras personas promueve el aprendizaje de lengua, incluso cuando el proceso no es recíproco y solo se provee feedback sin recibirlo a cambio. Lundstrom & Baker (2009) sostienen que “dar es mejor que recibir”, algo que, como veremos en la sección 3, parece confirmarse en los presentes estudios. Su argumentación es que el trabajo de revisar

el texto de otros promueve la autoevaluación, que a su vez puede llevar a los/las aprendientes a mejorar su propio texto y extender también la autoevaluación a otras áreas del aprendizaje de lengua extranjera (de ahora en más, LE) (Lundstrom & Baker, 2009, p. 38). Cuando el feedback entre pares se suministra de manera oral, se practica a su vez la “charla explicativa” (charla metalingüística que fomenta la conciencia lingüística), así como la cortesía en el trato con el otro (sobre todo teniendo en cuenta que realizar correcciones es un acto de habla que posiblemente amenaza la imagen de quien las recibe). Se trata en ambos casos de competencias transversales útiles en muchos planos de la vida personal y profesional. Como un factor adicional, para estudiantes universitarios/as con vistas a la profesión docente (como es el caso de los presentes estudios), el trabajo con el feedback entre pares es también una especie de antesala para el trabajo de feedback formativo que deberán realizar en su futuro laboral a cargo de un aula de lengua.

En la columna de las desventajas se suele aludir a cuestiones afectivas y cognitivas. Entre las primeras se encuentra la dificultad que experimentan algunos/as aprendientes en relación con tener que “criticar” el texto de uno/a de sus pares, con el posible costo afectivo que esto puede tener para su relación personal. También desde el punto de vista del/de la docente puede haber cierta inseguridad acerca de implementar este tipo de trabajo en el aula cuando se duda acerca de sus efectos, tanto en relación con el aprendizaje como con el bienestar afectivo del alumnado. En lo que respecta a lo cognitivo, tanto por parte de aprendientes como docentes puede reinar cierta duda sobre la capacidad de los/as aprendientes de proporcionar correcciones claras, abarcadoras y acertadas (sobre todo en el nivel local<sup>1</sup>, según por ej. Tigchelaar & Polio (2017)), que resulten de valor en la clase de LE (Nelson & Murphy, 1992). La falta de confianza en la calidad del feedback, tanto en el contenido como en la forma de suministrarlo, puede crear la idea, en aprendientes y docentes por igual, de que es una pérdida de tiempo trabajar de esta manera, sobre todo en contextos formales donde la clase/el curso culmina en un examen. Esto último, sin embargo, puede paliarse si el feedback entre pares es tan solo un eslabón en una cadena de feedback, tal como se describe en Fernández (2022a). En el análisis de la próxima sección se develarán resultados relacionados con algunas de estas cuestiones.

### **3. Feedback entre pares oral y escrito. Resultados empíricos**

Tal como fue anunciado en la introducción, el objetivo principal de este artículo es realizar un análisis comparativo de dos estudios de caso relacionados con el feedback entre pares en una clase de ELE

---

<sup>1</sup> Se entiende aquí por “nivel local” los aspectos de la microestructura del texto, tales como la ortografía, la puntuación, el vocabulario, la morfología y la sintaxis. El “nivel global” abarca por su parte, cuestiones de macro- y superestructura: cohesión y coherencia, partes del texto, división en párrafos, etc.

en un contexto universitario. Los dos estudios<sup>2</sup> – ambos estudios de caso realizados en un contexto de investigación-acción con mis propios estudiantes – se diferencian entre sí solo en dos aspectos: 1) la modalidad de suministro del feedback: escrito en uno de los estudios (de ahora en más, Estudio A) y oral en el otro (Estudio B), y 2) la inserción del feedback entre pares en una cadena de feedback con otras modalidades: en el Estudio A, como un eslabón combinado con varias modalidades, tal como se comentó en la sección 2, y, en el Estudio B, solo combinado con una sesión de preguntas/comentarios oral en pleno posterior al trabajo entre pares. El centro de atención del presente estudio comparativo radica en el aspecto 1), la modalidad de suministro.

### 3.1. Estudio A: el feedback entre pares suministrado de manera escrita

Como ya se explicó, los resultados de este estudio fueron presentados en Fernández (2022a). Aquí vuelven a presentarse brevemente los resultados relacionados específicamente con el eslabón del feedback entre pares a fines comparativos con el estudio B.

En el estudio A participaron 13 estudiantes de la asignatura “Producción escrita”, perteneciente a la carrera de Máster de español de una universidad danesa, con un nivel intermedio de español (B1-B2). Además de certificados de consentimiento de recogida de datos, se recogieron los siguientes documentos (en relación con el feedback entre pares): un cuestionario inicial, todos los bosquejos (un total de 4) de 5 tareas de escritura de distintos géneros y temas (cada texto con una longitud de una página, aproximadamente), informes de *feedback* entre pares y cuestionario final (solo se recuperaron todos los documentos de 6 de los participantes).

El feedback entre pares se realizó de la siguiente manera: Cada estudiante leyó el segundo bosquejo de un/a compañero/a través de un sistema de rotación. El segundo bosquejo fue realizado por cada estudiante tras haber recibido feedback inicial de la profesora en forma de respuestas a sus preguntas (ver sección 2). El feedback se entregó al compañero o a la compañera de manera escrita utilizando un formulario que consistía en secciones sobre comprensión del texto (“los puntos principales del texto parecen ser...”), apreciación de las características positivas (“lo que más me gustó de este texto fue...”, “las palabras o líneas que más me gustaron fueron... porque...”) y sugerencias de mejoras (“Estas palabras o líneas podrían mejorarse...”, “Si tengo que nombrar un cambio que lograría una gran mejora en este texto sería...”). Algunas/os estudiantes eligieron adosar al formulario el texto mismo del compañero/a con sus comentarios al margen. Finalmente, cada uno/a escribió un tercer bosquejo de su texto basado en el feedback recibido.

---

<sup>2</sup> Para detalles sobre el diseño y los participantes de cada uno de estos estudios véase Fernández (2022a, b).

En cuanto a los resultados obtenidos, y contestando a las preguntas formuladas en la introducción, se ha podido constatar que, en el Estudio A, los/as participantes realizaron comentarios y correcciones tanto relacionados con aspectos locales como globales del texto, con una preponderancia de comentarios relacionados con la microestructura o lo local (427 correcciones locales contra 64 correcciones globales), lo cual no es de extrañar si se tiene en cuenta que hay una gran variedad de cuestiones locales (ortografía, puntuación, vocabulario, sintaxis, etc.) que causan dificultades en una LE. En cuanto al nivel de acierto, todos los comentarios globales (del tipo “tu trabajo sería más poderoso si tuvieras una conclusión”) resultaron acertados, y lo mismo sucedió con el 90 % de las correcciones locales, lo cual constituye sin duda un grado muy aceptable de acierto. Lo que no resultó tan satisfactorio fue el nivel de exhaustividad en las correcciones, ya que en ningún caso se detectaron todas las fallas y en esto hubo también gran variación individual: algunas/os estudiantes hicieron muchas correcciones y otras/os muy pocas, lo cual creó cierta inestabilidad en el feedback recibido. Sin embargo, no hubo estudiantes con un alto nivel de desacierto en el feedback que proporcionaron, ya que los desaciertos no superaron en ninguno de los casos el 12% de las correcciones realizadas. La falta de exhaustividad hay que entenderla en el contexto en que se solicitó el feedback: no tanto como una corrección del texto sino como una lectura y comentario. En el estudio A, había otras instancias de feedback (eslabones en la cadena) posteriores al feedback entre pares que permitían continuar trabajando con la precisión textual.

En este estudio, el feedback, tal como se presentó más arriba, fue suministrado exclusivamente de manera escrita (a través del formulario diseñado para tal fin y con la posible adición de comentarios escritos directamente en el texto a través de la función de comentarios de Word). En ningún caso hubo interacción entre el dador y el receptor del feedback, lo cual imposibilitó una negociación de las correcciones. La interacción fue exclusivamente entre el receptor y el feedback, ya que los comentarios recibidos generaron una reescritura del texto, con la posibilidad de rechazar (algunos de) los cambios propuestos.

La evaluación de los/as participantes sobre esta actividad fue predominantemente positiva, aunque en menor grado que lo que respecta a las actividades de feedback con participación de la docente. La acción de dar feedback recibió un mayor puntaje que la de recibir feedback a la hora de evaluar su utilidad para el propio aprendizaje.

### *3.2. Estudio B: el feedback entre pares suministrado de manera oral*

Este estudio fue realizado dos años después del estudio A en el mismo contexto, pero con un total de 6 participantes y tres tareas de escritura en lugar de cinco. El cambio en la forma del suministro del feedback entre pares se debió a uno de los resultados del estudio A, donde algunos/as participantes expresaron en la evaluación del curso un deseo de poder trabajar con el feedback de forma oral.

La mecánica del feedback entre pares en el estudio B fue la siguiente: en un sistema de rotación, una pareja de estudiantes leía recíprocamente cada semana el texto de un/a compañero/a y en la clase se dedicaba tiempo para que cada pareja trabajara con el intercambio de comentarios. Las sesiones de feedback (recuperadas) variaron en longitud desde 12 a 29 minutos. Como el curso tuvo lugar durante la pandemia de covid 19, las clases se realizaron a través de Zoom y se utilizaron las salas para grupos pequeños (*breakout rooms*) para las sesiones de feedback. Estas sesiones fueron grabadas a través de la herramienta de grabación de zoom y se recuperaron 7 grabaciones, con un total de 137,7 minutos, que han sido transcritas. Los/as participantes, en la mayoría de los casos, habían preparado su feedback por escrito y utilizaban la herramienta de Zoom para compartir pantalla para mostrar al compañero o a la compañera los comentarios realizados. Luego, en muchos casos, se enviaban el material escrito por correo electrónico.

Como los resultados del estudio B no se han presentado anteriormente en detalle en ninguna publicación, haré una presentación exhaustiva, estructurada según las preguntas propuestas en la introducción de este artículo.

### 3.2.1. Tipos de correcciones y comentarios

Los/as participantes del estudio B realizaron tanto correcciones de aspectos globales como locales de los textos, en exactamente la misma proporción encontrada en el estudio A (86% de correcciones locales contra 13% globales). En cuanto a comentarios de elogio, son, también en este estudio, los aspectos globales del texto los que más los reciben, con 28 en total (del tipo “es un texto muy bueno con puntos muy relevantes y con una estructura muy buena”), contra apenas 7 sobre algún aspecto local (por ej. “este tiempo verbal me gusta mucho porque yo no me expresaría así porque es complicado”). La inclusión de ambos niveles del texto y de comentarios positivos y negativos se debe a la consigna del trabajo que, como ya se explicó, intentaba paliar las dificultades afectivas de la corrección de errores haciendo énfasis en el comentario y la valoración del texto más que en la simple corrección. Esto resultó importante (según los resultados de la evaluación final), sobre todo para estudiantes con mayores inseguridades lingüísticas.

### 3.2.2. Nivel de acierto

Al igual que en el estudio A, lo/as estudiantes realizaron comentarios adecuados acerca de los aspectos globales del texto, tanto los comentarios positivos (con los cuales solían comenzar su feedback) como negativos, donde veían algún aspecto que podía mejorarse. En lo que respecta a los comentarios y correcciones de aspectos locales del texto, encontramos en el estudio B un nivel de acierto un poco menor que en el estudio A, con tan solo un 75 % de correcciones acertadas (y entre ellas se han computado también aquellas correcciones que efectivamente señalan un error, aunque no puedan brindar una mejor opción, del tipo “no sé si es un error, pero suena un poco raro”). Al igual que en el estudio anterior, hubo una gran diferencia de desempeño entre los/as participantes, y en tres de las sesiones hubo un/a participante incapaz de identificar ningún error.

### 3.2.3. Formulación y negociación del feedback

Es en este aspecto que radica la mayor diferencia entre los dos estudios aquí discutidos, ya que la interacción oral entre los/as estudiantes a la hora de compartir el feedback produjo una dinámica de trabajo distinta de la que se manifestó en el estudio A. En aquel estudio, como se ha dicho, cada estudiante interactuó con el feedback recibido, aceptándolo o no para realizar una nueva versión de su texto, pero sin la posibilidad de consultar al/a la compañero/a que realizó los comentarios o discutir las correcciones. En el estudio B, en cambio, la interacción fue mayormente interpersonal, ya que no estaba requerido por la dinámica del curso que se realizara una reescritura del texto a partir del feedback recibido. Es posible que, en muchos casos, los comentarios recibidos no hayan quedado registrados por escrito en el texto del/de la estudiante receptor/a. Sin embargo, fue el “diálogo colaborativo” (Swain, 2000, 2006) el elemento central de la actividad. Las sesiones de intercambio de feedback fueron fuertemente dialógicas y permitieron no solo aceptar o rechazar comentarios recibidos, como en los ejemplos (1) y (2) que se presentan a continuación, respectivamente, sino también formular preguntas sobre el propio texto y pedir consejo, como en el ejemplo (3).

(1) *A: Has escrito “Y, por supuesto con limón y buen humor”, simplemente falta un coma creo, una coma*  
*B: Ah por supuesto coma (transcripción 3)*

(2) *A: Y de nuevo falta el artículo “fuera del alcance” creo*  
*B: Sí pero creo que esta frase encontré en WordReference*  
*A: Hm*  
*B: Como una frase fija*  
*A: Sí*  
*B: Que es fuera de alcance*  
*A: Hm y yo tampoco hm y yo también pensaba que quizá es una frase fija*



B: *Hm*

A: *Vale, sí está bien* (transcripción 6)

- (3) *Sí, lo entiendo. ¿Tú tienes una mejor manera de decirlo o un ejemplo? Porque yo estaba pensando mucho en esa oración y no sabía cómo corregir. Yo sabía que no era buena.* (transcripción 7)

En algunos casos, los/as dos estudiantes llegan a una solución conjunta del problema (por ejemplo, en (4), donde se emplea Linguee para llegar a la solución correcta luego de un intercambio sobre lo que la autora había querido expresar) y, en otros, el comentario de un problema o una particularidad del texto genera una minilección gramatical (ejemplo (5) sobre el presente histórico) o literaria (ejemplo (6) sobre la métrica de un soneto). Incluso, en una instancia, una estudiante realizó una clara sugerencia de *feedforward* (7).

- (4) A: *OK. “Corro en el acto”. ¿Dónde has encontrado esa construcción?*

B: *OK. Mi idea fue “corro aquí”*

A: *På stedet [en el lugar]*

B: *Sí*

A: *Y eso no podía encontrar porque lo entiendo perfectamente pero es una oración difícil*

B: *Pero OK, ¿cómo se dice “corro aquí” pero no mueven nuevo?*

A: *Eso creo que Linguee dice “corro sin moverme del sitio”*

B: *Ya, OK, muy bien* (transcripción 1)

- (5) A: *En lugar de solo decir “me subo a su espalda” y “volamos sobre el lago y noto el viento que me azota la cara”, eso me gusta mucho que te atreves para pintar una imagen y para como comunicar algunas sensaciones y eso me gusta mucho. Y también tienes un bueno uso del presente histórico cuando usas el presente para describir algo que te pasó en el pasado. Eso haces muy bien, pero por supuesto eso también significa que no tienes ni, no creo, ni un caso de pasado en todo el texto así que no podemos hablar sobre el pasado*

B: *Hm pero no sé si es presente histórico porque es algo que se repite ¿no?*

A: *Sí, pero bueno puede ser que no uso bien el concepto de presente histórico, lo que me refiero a usar el presente para hacer una historia más hm como se llama, ni siquiera sé cómo se llama en danés hm*

B: *Historisk nutid, no sé*

A: *Ja, sabes cuando se usa lo que haces*

B: *Hm*

A: *Voy a encontrar un ejemplo “aguanto la respiración”, que usas el presente aunque estás contando sobre un sueño que te pasó en el pasado*

B: *Si vale*

A: *No escribes “aguanté la respiración”*

B: *Hm entiendo lo que dices*

A: *Estás usando el presente porque es un virkemiddel [recurso] como digamos en español.* (transcripción 2)

- (6) A: *Tienes un buen ritmo y rimas buenas, pero hm podría mejorar su sonata [sic] si escribes más versos porque según la definición de una sonata tiene catorce versos con once sílabas hm y aunque tu ritmo y tus rimas son buenas en mi opinión, el ritmo típico de una sonata son rimas*

*del ritmo “ABBA, ABBA, CDC, DCD”. Y tú tienes cuatro versos con el ritmo “ABAB, ACAC, EEDE, DD” y entre diez a once sílabos en cada oración. Bueno.*

*B: Es que es un soneto inglés, no es un soneto en español*

*A: Ah*

*B: Creo que ahí está el error o no sé si es un error, simplemente es diferente no, pero porque yo pensaba que sería lo mismo en español e inglés pero parece que hay diferencias entre cómo escribir un soneto en español e inglés, así que yo lo he escrito como si fuera un típico soneto inglés*

*A: Quizás depende de qué región ha elegido la soneta y la razón de que es una soneta*

*B: Sí, por ejemplo, los sonetos de Shakespeare son como el mío*

*A: Ah*

*B: Pero creo que los sonetos en español son diferentes*

*A: Puede ser, tiene sentido entonces (transcripción 3)*

(7) *Así que creo una cosa que te podría ayudar al escribir el siguiente texto podría ser intentar usar construcciones más sencillas (transcripción 4)*

Finalmente, hay instancias donde los/as participantes no son capaces de llegar a una solución (ejemplo 8) y otras en que deciden que necesitan discutir la cuestión con la profesora (ejemplo 9). Esto último sucede en varias de las transcripciones, lo cual demuestra la importancia de una sesión de discusión posterior a la sesión de feedback entre pares, donde la profesora pueda ayudar a dilucidar las cuestiones en que los/as participantes han estado en duda o no han sabido resolver.

(8) *A: Qué forma es “estuviera”. Es uafsluttet datid, ah es uafsluttet [tiempo inacabado]*

*B: Hm ah. Det var som om at jeg løb eller som om at jeg løber [Era como que yo corro o como que yo corría]*

*A: Interessant. Entonces no sé si tengo razón. No sé qué quiero decir.*

*B: Yo no lo recuerdo también. (transcripción 1)*

(9) *Pero vamos a preguntarle a [la profesora] porque no estoy cien por ciento seguro. (transcripción 6)*

Cabe comentar también que las sesiones de feedback produjeron interesantes ejemplos de lo que podemos llamar “metafeedback”, es decir comentarios sobre la calidad del feedback proporcionado por el/la compañero/a o autoevaluaciones de la propia prestación. En cuanto a los primeros, se trata en general de expresiones de aprecio por el trabajo del otro (como en el ejemplo (10)), mientras que las autoevaluaciones suelen ser bastante críticas con respecto a la propia capacidad de corregir (11) o a la exhaustividad o modalidad del trabajo realizado (por ejemplo, en (10) y (12)). En el ejemplo (13) se presenta también un comentario sobre el aprendizaje del propio estudiante corrector, que encontró la posibilidad de aprender más sobre la diferencia entre dos verbos españoles al intentar mejorar el texto de la compañera.

- (10) *Comentarios super buenos y cosas que discutir. Creo que lo hiciste muy bien y ya me siento un poco malo porque lo que acaba de comentar [la profesora] de que dar feedback no solo significa encontrar errores, eso es exactamente lo que hice yo.* (transcripción 4)
- (11) *Es un poco difícil dar feedback porque mi nivel de español no creo que es tan bueno para dar feedback a otro.* (transcripción 7)
- (12) *Creo que la manera en que he corregido tu texto no es suficiente porque no me fijé en ningún caso gramatical, ni un error, ni algo que cuando pienso eso se puede decir. He comentado algo más general sobre la manera en que lo has escrito.* (transcripción 2)
- (13) *Yo tampoco [lo sabía] pero me fijé en eso y busqué en Google y encontré la diferencia entre los dos. Así que eso también era una oportunidad para mí para conocer el uso mejor.* (transcripción 4)

Tanto en el ejemplo (13) como en (4), presentado anteriormente, se aprecia el uso de herramientas digitales a la hora de corregir, tanto en el trabajo individual de corrección (13) como durante la sesión dialógica (4). Además de Google (buscador) y Linguee (programa de traducción), se mencionan, WordReference (foro), el corrector automático de Word y Ordbogen.com (diccionario en línea de danés).

#### 3.2.4. Percepción de los/as participantes

Los/as seis participantes hicieron una evaluación positiva del curso de escritura y de la actividad de dar y recibir feedback entre pares. En general, fueron positivos en relación con el desempeño de los/as demás y algo más duros con la autoevaluación, aunque hubo quienes nombraron que esta modalidad de trabajo se resiente cuando alguna de las partes no viene bien preparada o tiene miedo de hacer comentarios si cree que el/la compañero/a tiene un nivel más alto. Todos/as estuvieron de acuerdo en que fue positivo que la profesora aclarara que dar feedback no implica solamente corregir errores sino más bien leer atentamente y comentar. La modalidad oral de entrega del feedback fue altamente valorada ya que resulta, en la opinión de las/os participantes, más rápida y menos dura, y da la posibilidad de discutir los comentarios. En cuanto a aprendizaje, se destacó no solo lo lingüístico sino también la capacidad de hacer comentarios de forma cortés y constructiva y de recibir críticas sin una actitud defensiva. Una estudiante sintetizó los beneficios del siguiente modo: “Es una manera muy buena para practicar tanto su nivel escrito como su nivel oral, pero además su nivel pedagógico”.

## 4. Discusión y conclusión

Al cotejar los resultados de los dos estudios, encontramos que el desempeño en cuanto a tipo, calidad y cantidad de correcciones es similar. La diferencia fundamental radica en que la modalidad de

entrega de feedback oral permite un diálogo colaborativo y una negociación de las correcciones que no está presente en la modalidad de entrega por escrito. Teniendo esto en cuenta parece apropiado concluir que la modalidad del estudio B, con una sesión dialógica en clase para la entrega del feedback, ha funcionado mejor que la modalidad estrictamente escrita. Posiblemente, para lograr una precisión y sistematización mayor de los comentarios y las correcciones en la modalidad oral, sería una buena idea pedir, como parte de la tarea, que los comentarios vengan siempre preparados por escrito con el uso de algún formulario (por ejemplo, como el usado en el estudio A) y con comentarios al margen del texto original, es decir implementar una versión que combine lo practicado en uno y otro estudio. También es recomendable incluir un requisito de reescritura del texto posterior a la recepción del feedback oral como en el estudio A.

Teniendo en cuenta los positivos resultados de las evaluaciones de los/as participantes (que coinciden con algunos estudios anteriores, por ejemplo, Stajduhar (2013) y Lazic (2020), las observaciones de la docente acerca de la dinámica de trabajo que mostraron los/as estudiantes durante los cursos, el grado de acierto de los comentarios y sus efectos sobre la escritura (por ejemplo, los cambios realizados en sus textos por los/as estudiantes del estudio A a partir de las correcciones de sus compañeros/as), no cabe duda de que el trabajo de feedback entre pares es una herramienta viable en la clase de escritura en LE en un contexto universitario. En este sentido, los presentes estudios parecen contradecir las voces que han puesto en duda la validez de este tipo de feedback en ciertos contextos. A la vez, tampoco parece quedar duda de que este tipo de feedback resulta más eficaz cuando se lo combina con otras modalidades con una participación más directa del/de la docente. Esto se debe tanto a que los/as estudiantes no realizan correcciones exhaustivas ni del todo precisas como al hecho de que en varios casos se ha constatado en los presentes estudios la necesidad de los/as participantes de consultar a la profesora para asegurarse de que las soluciones a las que habían llegado eran acertadas. Por otro lado, algunos/as participantes expresaron también que su confianza en el feedback recibido es mucho menor cuando proviene de un par, por lo cual la confirmación por parte de un/a docente puede tener un valor afectivo que tampoco se debe desdeñar. Justamente lo afectivo es según Sato (2017) lo que hace vulnerable a esta actividad, ya que la relación entablada por los/as participantes es un arma de doble filo, que puede tanto fomentar como obstaculizar el compromiso cognitivo de quienes participan.

Finalmente, en lo que respecta a estudiantes universitarios/as con miras a una futura profesión docente dentro del área de la enseñanza de LE (y probablemente también en otros tipos de enseñanza), la práctica de dar feedback provee una oportunidad ideal de aprendizaje pedagógico, donde se

promueve no solo el foco en lo lingüístico (aprender a comentar un texto y a detectar errores) sino también la práctica de la comunicación interpersonal, incluidas las estrategias de cortesía, sobre todo en el caso del feedback oral cara a cara.

## Referencias

- Bailini, S. (2020). El feedback como herramienta didáctica para el desarrollo de la autonomía en la adquisición de lenguas extranjeras. *Philologia Hispalensis* 34 (1), 25-39.  
<https://doi.org/10.12795/PH.2020.v34.i01.02>
- Bitchener, J. & Ferris, D. (2012). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. Routledge.
- Bitchener, J. & Storch, N. (2016). *Written Corrective Feedback for L2 Development*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095056>
- Burkert, A. & Wally, J. (2013). Peer Reviewing in a Collaborative Teaching and Learning Environment. En M. Reitbauer, N. Campbell, S. Mercer, J. Fauster & R. Vaupetitsch (eds.), *Feedback matters. Current Feedback Practices in the EFL Classroom* (pp. 69-86) Peter Lang.
- Burns, A. (2011). Action Research in the Field of Second Language Teaching and Learning. En E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 237–253). Routledge.
- De Guerrero, M. C. M. & Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal* 84, 51–68.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Duff, P. (2008). *Case Study Research in Applied Linguistics*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R. (2010). Cognitive, Social and Psychological Dimensions of Corrective Feedback. En R. Bartstone (ed.), *Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning* (pp. 151-165) Oxford University Press.
- Fernández, S. S. (2022a). Feedback interactivo y producción escrita en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching* 9.1, 36-51.  
<https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2055302>
- Fernández, S. S. (2022b). Elevcentrerede og autonomifremmede feedbackformer som motivationsstrategi. *Sprogforum* 74, 67-75. <https://doi.org/10.7146/spr.v28i74.133033>
- García Pujals, A. & Lasagabaster, D. (2019). El efecto de la evaluación y la retroalimentación en la autonomía, la motivación y el aprendizaje del español como L3. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 32, 2, 455-485. <http://dx.doi.org/10.1075/resla.17050.gar>
- Hansen, J. & Liu, J. (2005). Guiding principles for effective peer response. *ELT Journal* 59, 31-38.  
<http://dx.doi.org/10.1093/elt/cci004>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77, 1, 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hyland, K. (2011). Learning to Write: Issues in Theory, Research, and Pedagogy. En R. Manchón (ed.), *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*, (pp. 17-32) John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.31>
- Hyland, K. & Hyland, F. (2006). Feedback on Second Language Students' Writing. *Language Teaching* 39, 77-95. [doi:10.1017/S0261444806003399](https://doi.org/10.1017/S0261444806003399)
- Kjærgaard, H. W. (2018). *Technology-Mediated Written Corrective Feedback in the Danish Lower Secondary Classroom*. Aarhus University.

- Krashen, S. (1982). [First internet edition 2009] *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
- Lantolf, J., Thorne, S. & Poehner, M. (2015). Sociocultural Theory and Second Language Development. En B. van Patten & J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An introduction*, (pp. 207-226) Routledge.
- Lazic, D. (2020). Using Technology-Assisted Peer Feedback to Improve Academic Writing. En K. Frederiksen, S. Larsen, L. Bradley & S. Thouësny (eds.), *CALL for Widening Participation: Short Papers from EUROCALL 2020*, 177-182. Research-publishing.net.  
<https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.48.1185>
- Lundstrom, K. & Baker, W. (2009). To Give is Better than to Receive: The Benefits of Peer Review to the Reviewer's Own Writing. *Journal of Second Language Writing* 18, 30-43.  
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>
- Nelson, G. & Murphy, J. (1992). An L2 Writing Group: Talk and Social Dimension. *Journal of Second Language Writing* 1, 171-193. [https://doi.org/10.1016/1060-3743\(92\)90002-7](https://doi.org/10.1016/1060-3743(92)90002-7)
- Reitbauer, M. & Vaupetitsch, R. (2013). Corrective Feedback in the Constructivist Classroom. En M. Reitbauer, N. Campbell, S. Mercer, J. Fauster & R. Vaupetitsch (eds.), *Feedback Matters: Current Feedback Practices in the EFL Classroom* (pp. 37-54) Peter Lang.
- Stajduhar, I. (2013). Web-Based Peer Feedback from the Students' Perspective. En M. Reitbauer, N. Campbell, S. Mercer, J. Fauster & R. Vaupetitsch (eds.), *Feedback Matters: Current Feedback Practices in the EFL Classroom* (pp. 87-112) Peter Lang.
- Swain, M. (1993). The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review* 50, 158-164. <https://doi.org/10.3138/cmlr.50.1.158>
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. En P. J. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, (pp. 97-114). Oxford University Press.
- Swain, M. (2006). "Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency". En H. Byrnes (ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108) Continuum.
- Tigchelaar, M. & Polio, C. (2017). Language-Focused Peer Corrective Feedback in Second Language Learning. En H. Nassaji & E. Kartchava (eds.), *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning. Research, Theory, Applications, Implications* (pp. 97-113) Routledge.
- Truscott, J. (1996). The Case against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning* 46, 2, 327-369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>
- Truscott, J. (2019). The Effectiveness of Error Correction: Why Do Meta-analytic Reviews Produce Such Different Answers? En Y-n Yeung (ed.), *Epoch Making in English Teaching and Learning: A Special Monograph for Celebration of ETA-ROC's 25th anniversary* (pp. 129-141) Crane.
- Zarrinabadi, N. & Rezazadeh, M. (2020). Why only feedback? Including feed up and feed forward improves non-linguistic aspects of L2 writing. *Language Teaching Research* 0, 1-18.  
<http://dx.doi.org/10.1177/1362168820960725>