



**Máster Universitario en las Tecnologías de la Información y la
Comunicación en la Enseñanza y el Tratamiento de Lenguas**

**Retroalimentación oral para la evaluación de la expresión escrita de
alumnos de español como segunda lengua**

**Autor: Miguel Ramírez Bernal
Tutor: Dr. Jesús García Laborda
Facultad de Filología
UNED**

**Convocatoria Junio 2018
Curso 2017-2018**

Índice de contenido

.....

1. Introducción	2
2. Marco teórico	5
2.1 Expresión escrita	5
2.2 La retroalimentación en la expresión escrita	6
2.3 Videograbación de pantalla	9
3. Enseñanza de aprendizaje híbrido	11
4. Metodología	12
4.1 Tipo de investigación	12
4.2 Población y muestra	14
4.3 Recopilación y evaluación de los datos	16
4.4 Variables	18
4.5 Herramientas y materiales usados en la retroalimentación	19
4.6 Procedimiento	21
5. Resultados	23
5.1 Resultados en la primera versión	23
5.2 Resultados de la versión final	26
5.3 Resultados de la encuesta	30
5.3.1 Análisis de las preguntas cerradas	30
5.3.2 Análisis de las preguntas abiertas	35
6. Limitaciones de la investigación	40
7. Discusión y conclusión	42
8. Bibliografía	47
9. Anexos	52

1. Introducción

El planteamiento de este proyecto de investigación surge de la observación directa de la conducta de mis propios alumnos durante mis cursos híbridos¹ de español como segunda lengua en la Universidad Estatal de Pensilvania, EEUU. Durante los años que he estado enseñando, he podido comprobar que algunos alumnos, al recibir sus trabajos de expresión escrita corregidos, se preocupan más por la calificación final que por leer mis comentarios y reflexionar sobre su aprendizaje para mejorar su expresión escrita. Como consecuencia a esta falta de interés hacia los símbolos y comentarios empleados en la retroalimentación, junto con el desconocimiento que tienen de los conceptos gramaticales que llevan asociados estos mensajes, los alumnos no alcanzan la mejoría esperada en su expresión escrita.

Actualmente, existe un consenso entre los investigadores y profesionales de la educación sobre la importancia de la retroalimentación² (Biggs, 2003; McConnell, 2006; Ellis, 2009). Este concepto es un amplio término en el que no nos adentraremos en este trabajo de forma muy profunda, pero sí mencionaremos las características y el tipo de *feedback* que usamos en nuestra investigación. De cualquier modo, coincidimos en la necesidad de proporcionar una explicación individualizada a los alumnos, por parte del profesorado, como apoyo para ayudarles a llegar a ser aprendices autónomos (McLoughlin y Luca, 2000). Igualmente, y antes del afloramiento de nuevas tecnologías que hemos experimentado en la última década y la incorporación de las mismas en la educación, la mayoría de la retroalimentación que se utiliza en los cursos híbridos y tradicionales (cursos presenciales sin componente tecnológico) es de forma escrita. En nuestros cursos híbridos, creemos que la integración de nuevas tecnologías para la evaluación y la incorporación de otros mecanismos para proporcionar *feedback* es el paso necesario para la mejora en la comprensión del contenido y para que los alumnos sean los responsables de su propio aprendizaje (McLoughlin, 2002). El auge y la popularidad que han alcanzado los cursos híbridos hacen que se busquen nuevos modelos pedagógicos que sean más efectivos para fomentar un mejor aprendizaje y surjan herramientas que proporcionen un mayor número de oportunidades de comunicación y acercamiento entre los estudiantes y el profesorado.

¹ El término de aprendizaje híbrido (*blended learning*) se refiere a una metodología o aprendizaje que combina una instrucción o enseñanza virtual con la instrucción tradicional-presencial (de Leng, Dolmans, Donkers, Muijtjens y Van der Vleuten, 2010).

² A partir de ahora también usaremos indistintamente la palabra inglesa *feedback* ya que es extensamente usada en textos de investigación en español para referirnos al mecanismo de retroalimentación, es decir, el mecanismo de obtención de respuestas o comentarios para la corrección de un tema que se pretende mejorar.

Según Ice, Curtis, Phillips y Wells (2007), los comentarios de corrección orales promueven una enseñanza y un aprendizaje más eficaz que los comentarios tradicionales escritos. Estos investigadores realizaron un estudio de caso en un curso³ en línea asincrónico en la Universidad de *West Virginia*, en el que los alumnos recibieron una mezcla de *feedback* escrito y oral. En dicha investigación, se encontró que los comentarios orales estaban asociados a un aumento en la retención del contenido aprendido de la asignatura. También, se demostró que existía una inclinación tres veces mayor por parte de los alumnos a aplicar el contenido aprendido cuando las explicaciones eran orales en lugar de escritas. Ducate y Arnold (2012), en su investigación sobre los efectos entre una retroalimentación escrita y oral en un curso en línea de escritura de una segunda lengua, concluyeron que el uso de comentarios hablados se asociaba a un ligero éxito en la corrección de errores por parte de los alumnos comparado con los comentarios escritos. Bitchener, Young y Cameron (2005), en una clase de nivel intermedio de expresión escrita de inglés como segunda lengua con 53 alumnos, usaron los dos tipos de *feedback* (oral y escrito) y concluyeron que el uso de comentarios escritos junto con explicaciones orales individualizadas de 5 minutos de duración era más efectivo que el uso exclusivo de comentarios escritos.

En esta investigación nos proponemos comprobar si la expresión escrita mejora debido al uso de una retroalimentación multimodal⁴. Para ello, en lugar de usar los comentarios escritos tradicionales, utilizaremos y proporcionaremos una retroalimentación multimodal que incluye explicaciones orales y comentarios escritos, a través de la realización de un vídeo o *screencast*⁵. También, el uso de la vídeo grabación de la pantalla nos permite incorporar explicaciones y una presentación con paradigmas lingüísticos, facilitando a los alumnos un rápido acceso de estos paradigmas para la comprensión y el aprendizaje de la forma meta. Igualmente, se pretende observar el grado de aceptación que tienen el alumnado al recibir la retroalimentación multimodal.

Con este innovador método, queremos promocionar una experiencia parecida a una reunión profesor-estudiante ya que estas tutorías individualizadas son ideales para el aprendizaje (Bitchener, Young y Cameron, 2005). Sin embargo, estas reuniones no pueden llevarse a cabo en la práctica por diferentes razones, falta de tiempo, incompatibilidad de horarios, etc.

³ El nombre del curso era Introducción 687, Estrategias Avanzadas de la Enseñanza (*Introduction 687, Advanced Teaching Strategies*)

⁴ Con el término retroalimentación multimodal, nos referimos a un método de corrección que hace uso de comentarios orales o auditivos y escritos con la incorporación de paradigmas gramaticales.

⁵ *Screencast* es una grabación digital o captura en vídeo de la pantalla del ordenador que contiene una narración en audio.

Por estas razones, creemos que el vídeo con una retroalimentación multimodal asincrónica, puede ser lo más parecido a una reunión de este tipo donde las explicaciones y comentarios están sustentadas con imágenes y voz.

En la actualidad, existen numerosas herramientas tecnológicas que nos pueden ayudar a realizar nuestra investigación. Para este trabajo, usaremos, por un lado el programa *Kaltura*⁶ para realizar el *screencast* y la plataforma educativa *Canvas* para subir la grabación del vídeo y comunicarnos con los alumnos. *Kaltura* permite realizar vídeos de las acciones que realizamos en nuestro escritorio del ordenador con una gran definición de imagen, incluir audio, insertar presentaciones de *PowerPoint* o incluir una o varias cámaras *web*. Por lo tanto, con *Kaltura*, podemos escribir comentarios, incluir una explicación oral en el preciso momento en el que se produce el error o incluir un documento que contenga los paradigmas gramaticales que se deben usar para la composición escrita. Creemos que es muy interesante y puede ser beneficioso para los alumnos escuchar los comentarios grabados y ver pequeñas anotaciones del profesor mientras ven su trabajo escrito. Queremos, por tanto, con el uso de *Kaltura* para la retroalimentación, que el alumno visualice la presentación, escuche y vea los comentarios sobre sus puntos fuertes y los errores que tiene que solucionar, además de conocer la nota conseguida en esa tarea.

Nuestro objetivo es comprobar y demostrar los dos aspectos a los que se refieren las preguntas formuladas en el estudio:

- Grado de mejoría que los alumnos tienen en su expresión escrita con la retroalimentación multimodal recibida.
- Observar el grado de aceptación que tienen los alumnos al recibir la retroalimentación multimodal.

Para alcanzar nuestros objetivos, se evaluarán los conocimientos adquiridos según el tipo de *feedback* recibido a través de un test (primera versión de la composición escrita) y un post-test (versión final de la misma composición escrita) del contenido evaluado. Después del post-test, el alumno responderá a varias preguntas (cerradas y abiertas) para conocer las preferencias del alumnado (comentarios escritos tradicionales frente a una retroalimentación multimodal).

En definitiva, esta investigación está centrada en establecer la relación entre la mejora de la expresión escrita y el uso del *feedback* a través de una grabación en vídeo en un curso híbrido

⁶ Kaltura es un programa en fase beta disponible de forma gratuita para aquellos profesores de la Universidad Estatal de Pensilvania que soliciten su uso.

de alumnos de español como segunda lengua. Cabe señalar, que este no es un curso dedicado exclusivamente al desarrollo de la expresión escrita, sino que es un curso en el que se desarrollan todas las destrezas lingüísticas.

2. Marco teórico

El constructo teórico de esta investigación es el siguiente: la expresión escrita en el aprendizaje de una segunda lengua, la retroalimentación para la expresión escrita y la retroalimentación a través de grabaciones en vídeo de la pantalla del ordenador.

2.1 Expresión escrita

Generalmente, pensamos que la escritura es un acto de comunicación que implica la expresión, interpretación y negociación de un significado, al igual que sucede con la expresión oral. El autor tiene un propósito para escribir y escribe para una audiencia determinada (Lee y VanPatten, 2003). En una clase de aprendizaje de una segunda lengua, una composición escrita hace referencia a las actividades que requieren que los alumnos produzcan un lenguaje determinado que refleje su conocimiento sobre el lenguaje que están aprendiendo (Dvorak, 1986).

Como hemos comentado anteriormente, el curso en el cual se basa esta investigación es una clase para la adquisición del español como segunda lengua y, por lo tanto, no es un curso centrado exclusivamente en el desarrollo de la expresión escrita. En este curso híbrido de español como segunda lengua, la expresión escrita es una de las cuatro destrezas que se desarrollan y, por consiguiente, tiene un peso importante en la nota final del curso. En este caso, el porcentaje de la expresión escrita dentro de la nota total de la asignatura es de un 9%. Hay tres composiciones escritas (a la primera versión de cada composición escrita le corresponde un 2% y a cada versión final un 1%, por lo que las primeras versiones tienen un valor total de 6% y las versiones finales un 3%). Además, la expresión escrita está presente en la mayoría de las actividades puntuables del curso (exámenes, actividades en línea, actividades en clase, etc.). Por ello, creemos que el desarrollo de la expresión escrita es una parte importante de nuestro curso y, en general, para la adquisición de una segunda lengua. Recientemente, ha surgido una nueva perspectiva llamada “escritura para aprender una lengua” (*writing-to-learn-language*, en inglés) que hace hincapié en el papel de la escritura como un medio para el desarrollo y el aprendizaje de una lengua (Adams, Alwi y Newton, 2015). En este sentido, Cumming (1990) resalta el valor de la expresión escrita en una segunda lengua:

La expresión escrita provoca que la atención se centre en la relación entre la forma y el significado y esto puede dar pie a que los alumnos mejoren su expresión lingüística y su control sobre su conocimiento lingüístico, y por consiguiente, la representación de sus pensamientos sea más precisa. (Cumming, 1990, pág. 483)

Según Dvorak (1986), la expresión escrita tiene dos aspectos importantes: la transcripción y la composición. La transcripción es la escritura que se centra fundamentalmente en las convenciones del lenguaje escrito, es decir, la estructura gramatical y léxica. La composición es el conjunto de destrezas usadas para la producción escrita que permiten de forma efectiva el desarrollo y la comunicación de una idea o un punto de vista, es decir, la composición se refiere al contenido y a la organización de una actividad escrita.

Existen varios rasgos de esta destreza que hacen que la escritura juegue un papel importante en el aprendizaje de una lengua. La resolución de problemas es una característica inherente importante de la escritura junto con la disponibilidad de más tiempo para poder escribir, que es mucho mayor al tiempo del que se dispone a la hora de hablar (Alvira, 2016). Adams (2006) señala cómo la escritura facilita la memorización de las estructuras sintácticas aprendidas recientemente y Ravid y Tolchhinsky (2002) destacan que la escritura conduce a los alumnos a prestar más atención en la forma lingüística meta y a poner más esfuerzo en la escritura para alcanzar una forma lingüística más precisa. Al escribir, los alumnos se centran en los elementos lingüísticos y también en el proceso de poder transmitir el mensaje que quieren comunicar (Kim, 2011) y en este sentido, el *feedback* juega un papel crucial (Swain, 2006).

2.2 La retroalimentación en la expresión escrita

Podemos definir la retroalimentación para la expresión escrita como la información dada a los alumnos para que su destreza escrita mejore. El *feedback* empleado por el profesor es probablemente la manera más común de ayudar a los alumnos durante el periodo de aplicación del conocimiento adquirido recientemente (Garrison, 2009). Este periodo es precisamente cuando los alumnos carecen de suficiente comprensión para saber si están aplicando correctamente este conocimiento nuevo. La importancia de la retroalimentación en la expresión escrita en una clase de adquisición de una segunda lengua está mayormente aceptada. Los comentarios y correcciones del instructor juegan un papel crucial en el proceso de aprendizaje de una lengua (Yang, Badger y Yu, 2007). Sin embargo, la forma de proporcionarlos está todavía bajo debate (Nelson y Schunn, 2007). De forma general,

podemos clasificar el tipo de *feedback* en directo e indirecto. En el *feedback* indirecto, marcamos el error para que el alumno averigüe cómo solucionar ese error, y en el directo, marcamos el error y damos la solución de manera explícita. Según Ferris (2010), la retroalimentación indirecta involucra al alumno en la solución del problema de forma guiada. Además, los alumnos pueden usar su propio conocimiento lingüístico cuando están intentando solucionar el error (Bitchener y Knoch, 2010). Es importante indicar qué tipo se va a usar en esta investigación. Emplearemos, para la corrección de la primera versión de la composición escrita, una técnica que se encuentra en un punto intermedio entre estos dos tipos de correcciones. La denominada retroalimentación codificada consiste en la señalización de los errores y su clasificación mediante unos códigos que previamente han sido explicados a los alumnos. El interés didáctico de este método es que el alumno es el principal protagonista del proceso activo de corrección (Herrero, 2015). Para la versión final, empleamos una corrección directa, ya que el alumno no tiene otra oportunidad para reescribir esta composición.

Sin embargo, existen aspectos generales que deben ser mejorados. Algunas investigaciones señalan que los comentarios usados en la corrección, con respecto al contenido y la forma en el que el profesorado los proporciona, es generalmente vago, contradictorio y puede no ser una buena guía para los alumnos (Fregeau, 1999; Leki, 1990). Como consecuencia, los alumnos se sienten frustrados y desmotivados y, por consiguiente, ignoran los comentarios proporcionados por el profesorado. Esto hace que se reduzca la posibilidad de que los alumnos no mejoren su expresión escrita (Williams, 2003). Esta situación, en particular de desmotivación o la ignorancia hacia los comentarios ofrecidos, la hemos experimentado con algunos de nuestros alumnos. Este es otro motivo por el cual debemos ofrecer otra alternativa a los comentarios tradicionales escritos que hemos estado usando hasta el momento y conseguir que los alumnos se motiven y vuelvan a comprometerse en su propio proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua.

Según Hartshorn (2008), para que el *feedback* ofrecido sea efectivo debe ser funcional, oportuno y significativo. En primer lugar, debemos pensar cuáles son las condiciones que se deben reunir para que sea funcional o eficaz. Igualmente, es significativo el tiempo que se emplea para la corrección de una composición ya que el profesorado puede no disponer del tiempo necesario para la realización de esta tarea al tener una carga de trabajo importante. También, coincidimos con Bitchener, Young y Cameron, (2005), cuando señalan que la retroalimentación que se realiza individualmente con el alumno de manera presencial es la

más eficaz. Sin embargo, y bajo nuestra experiencia previa, no es factible organizar una reunión individual con cada alumno por motivos evidentes de tiempo, calendario laboral, etc. Esta es otra de las razones por la que decidimos realizar un vídeo para proporcionar los comentarios de corrección. Aunque la retroalimentación ofrecida es asincrónica, el vídeo nos permite incorporar a nuestro trabajo de corrección de la composición imágenes y audio, lo cual, creemos que sería lo más parecido a una tutoría individualizada. En segundo lugar, los comentarios de corrección deben ser entregados dentro de un tiempo oportuno. Wolsey (2008), en su investigación sobre los alumnos de máster para la enseñanza del nivel K-12, encontró que dichos estudiantes ignoraban los comentarios en sus trabajos escritos si no eran proporcionados dentro de unos límites razonables de tiempo. Por lo tanto, creemos que tan pronto un texto es comentado y corregido, mejor será la aceptación de estos comentarios por parte del alumno. En este curso, el profesorado tiene un periodo de una semana máximo para la entrega de las composiciones corregidas. Finalmente, en términos de significado, la retroalimentación para la expresión escrita debe tener en cuenta el contenido y la forma para que los alumnos se centren en la finalidad comunicativa que tiene la escritura (McGarrell y Verbeem, 2007).

La literatura relacionada sobre el papel que tienen las herramientas tecnológicas sincrónicas y asincrónicas para el desarrollo de la expresión escrita es abundante. Para el desarrollo de la expresión escrita, hemos encontrado investigaciones en el campo educativo que demuestran que la experiencia de recibir comentarios de corrección orales o auditivos es rica y positiva tanto para el alumnado como para el profesorado (Abrahamson, 2010; Crook, Park, Lawson, Lundqvist, Drinkwater, Walsh y Maw, 2010; Hsu, Wang y Comac, 2008). Mellen y Sommers (2003) realizaron una investigación sobre el uso de comentarios orales en un curso de inglés como primera lengua y, comprobaron que el 70% de los alumnos encuestados estaban más motivados en revisar sus trabajos como resultado de recibir estos comentarios orales. Además, el 54% de los alumnos se sentía más confiado en sus destrezas escritas. Sin embargo, no hemos encontrado literatura específica con las características de nuestro curso básico de español en el cual se basa la presente investigación, en el sentido de que nuestro curso no solo se centra en el desarrollo de la expresión escrita, sino que el desarrollo del curso, las clases presenciales y el material en línea se centran en desarrollar todas las destrezas lingüísticas. Huang (2000), en su estudio sobre el uso de un feedback oral en aprendices chinos de inglés como segunda lengua (ESL por sus siglas en inglés) en un curso tradicional de escritura, reveló que este método le permitía proporcionarles a los alumnos más

información que el método de retroalimentación tradicional escrito. Huang (2000) concluyó que esta cantidad de comentarios ofrecidos era importante para que los alumnos entendieran mejor y solucionaran los problemas que tienen al escribir ya que la mayoría de los alumnos no entendían los comentarios breves o códigos ofrecidos por el profesor.

En general, las investigaciones sobre el uso de *feedback* oral para la corrección de la expresión escrita en clases tradicionales y virtuales de ESL, han demostrado que esta técnica permite a los profesores ofrecer comentarios más comprensibles y claros sobre la función del texto o su contexto (Boswood y Dwyer, 1995). Sin embargo, otros autores sugieren que el tipo de retroalimentación, oral o escrito, no tiene efectos diferentes en el aprendizaje. Sheen (2010), en su estudio sobre los efectos de la retroalimentación correctiva oral y escrita en una clase de ESL, afirma que los comentarios orales son tan efectivos como los comentarios tradicionales escritos. Otros autores mencionan que la retroalimentación tradicional escrita puede ser más acertada que la oral ya que existen diferentes aspectos de la retroalimentación escrita (la precisión gramatical, la complejidad sintáctica, la coherencia y la rapidez en la visualización de los errores, entre otros aspectos) que pueden ayudar al alumno a mejorar su expresión escrita (Polio, 2001).

2.3 Videograbación de pantalla

En la actualidad, los avances en la tecnología pueden permitir a los profesores ofrecer un *feedback* más elaborado y sofisticado (Lavolette, Polio y Kahng, 2015). Las herramientas tecnológicas actuales dan al profesor la oportunidad de proporcionar comentarios escritos en forma de sistemas de códigos o comentarios escritos en documentos digitales o comentarios orales o multimodales usando programas que generen una grabación en vídeo de la pantalla del ordenador o *screencast*. En este sentido, estamos de acuerdo con Eloa y Oskoz (2016), cuando afirman que el uso de la tecnología para ofrecer una explicación oral puede influenciar en cómo el alumno visualiza el objeto que se analiza y cómo puede alcanzar el objetivo de mejorar sus destrezas en una segunda lengua.

No hemos encontrado mucha literatura sobre el uso del *screencast* asincrónico en el desarrollo de la expresión escrita en la adquisición del español en aprendices de nivel básico. No obstante, las investigaciones sobre la efectividad del *feedback* oral a través de estas grabaciones de pantalla ha sido explorado en mayor medida en cursos dedicados a la expresión escrita, tanto para alumnos de español y de inglés de niveles más avanzados, y

estos trabajos han sido esenciales para establecer una referencia y un modelo para esta investigación.

McGarrell y Alvira (2013) realizaron un estudio con alumnos de ESL y concluyeron que la mayoría de los estudiantes prefirieron el uso de la grabación en vídeo al *feedback* tradicional escrito. Los resultados encontrados en el estudio realizado por Harper, Green y Fernández-Toro (2015) indican que los alumnos también preferían la grabación porque al escuchar la voz del profesor se sentían más involucrados en el aprendizaje y las explicaciones eran consideradas más claras y más fáciles de retener. En general, podemos concluir que los alumnos prefieren la corrección de su composición escrita a través de un vídeo que a los comentarios escritos tradicionales.

Según Cunningham (2015), al ofrecer la retroalimentación a través de una grabación, nos centramos en la mejora de la expresión escrita, incrementamos la claridad de los comentarios y la revisión realizada está centrada en estos comentarios y las explicaciones ofrecidas favorecen diferentes estilos de aprendizaje. En definitiva, mejoramos la calidad del *feedback* proporcionado por el profesor. Además, la retroalimentación, a través de un *screencast*, es más efectiva. A continuación se enumeran las razones por las cuales este tipo de retroalimentación es más efectiva (Thompson y Lee, 2012; Silva, 2012):

- Es fácil de comprender y de seguir.
- Provee a los alumnos de más información para sus ensayos que el *feedback* escrito.
- El profesor lee en voz alta la composición, por lo que los alumnos pueden mejorar su destreza auditiva y su pronunciación.
- La combinación visual y sonora permite que la grabación de pantalla abarque diferentes estilos de aprendizaje.
- Ofrece al alumno visualizar y escuchar el vídeo más de una vez.
- Es apropiado para la enseñanza y aprendizaje en línea. Se amplía el acceso a los comentarios orales, reduciéndose las barreras geográficas.
- Es multimodal, es decir, es escrito, oral y visual. Esta multimodalidad viene dada por el uso por parte del profesor de varios tipos de herramientas tecnológicas para proporcionar la retroalimentación (Vincelette, 2013 y Crews y Wilkinson, 2010).
- Favorece la autogestión del tiempo de dedicación y el proceso de aprendizaje del alumno. Está disponible para el alumno en cualquier momento y puede ser visualizado en cualquier aparato digital.

3. Enseñanza de aprendizaje híbrido

La enseñanza híbrida combina la instrucción presencial con la instrucción mediada a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Para esta metodología de enseñanza y aprendizaje, es necesario disponer de una plataforma educativa virtual. En nuestro curso de español, la universidad ofrece para los alumnos y para el profesorado un sistema para la gestión del aprendizaje (LMS, *Learning Management System*, por sus siglas en inglés) llamado *Canvas*. En esta plataforma es donde el profesor sube nuevos recursos, gestiona las notas de los alumnos, y es el medio oficial para ponerse en contacto con los alumnos. Los alumnos completan algunas de sus tareas en esta plataforma. En nuestra investigación, usaremos *Canvas* para subir y entregar a los alumnos la grabación de vídeo. Por otro lado, se ofrece al alumnado otro LMS llamado *MySpanishLab*. Los alumnos usan esta plataforma todas las semanas para aprender y practicar el nuevo material y completar todas las actividades y prácticas antes de ir a las clases presenciales. Con esta metodología híbrida, conseguimos un mejor uso del tiempo ya que el alumno debe aprender el nuevo contenido y completar fuera de la clase presencial las actividades en línea que no requieren interacción oral con otros compañeros. La realización de las actividades en *MySpanishLab* debe ser anterior a las clases presenciales para posteriormente practicar en el aula y de forma presencial el material que se ha aprendido en línea. Por último, el alumno debe asistir a dos clases presenciales de 50 minutos impartidas por el profesor donde se repasa y se practica el contenido que ya han aprendido los alumnos.

Una de las ventajas para el profesorado del uso de una metodología híbrida es que con la ayuda de estas nuevas tecnologías los docentes no emplean tanto tiempo en corregir las actividades. Estas actividades son corregidas y almacenadas de forma automática en el sistema a diferencia del método tradicional donde los alumnos completan actividades en un manual y el docente pasa horas corrigiendo las actividades de sus alumnos. Igualmente, la tecnología puede ayudar a los alumnos a trabajar y aprender a su propio ritmo pudiendo emplear el tiempo que sea necesario en el aprendizaje del contenido. El empleo de estas herramientas tecnológicas puede ayudar a aprender a una mayor variedad de alumnos con distintos estilos de aprendizaje ya que da la oportunidad de trabajar con audio, vídeo, imágenes y textos al mismo tiempo. Esta variedad hace que el aprendizaje sea más significativo y accesible para todos. Además, los alumnos tienen un *feedback* inmediato de sus errores cuando completan las actividades en línea. En definitiva, el objetivo final de la enseñanza híbrida es el de aprovechar el tiempo en clase para realizar actividades

comunicativas para que el alumno ponga en común con sus compañeros lo que han aprendido anteriormente y desarrolle su habla, pronunciación y conversación.

Un aspecto importante para un adecuado funcionamiento de este tipo de enseñanza y para la realización de esta investigación es el apoyo técnico. La universidad ofrece apoyo técnico constante al miembro de la comunidad educativa que así lo requiera. Debido a la falta de experiencia en la realización de *screencasts* y administración de este nuevo tipo de *feedback* oral y a los contratiempos o problemas tecnológicos que nos hemos encontrado, hemos estado siempre en continuo contacto con este apoyo técnico. Por lo tanto, para esta y futuras investigaciones, debemos estar en continua comunicación tanto con nuestros alumnos como con los expertos informáticos que trabajan en la universidad para solventar posibles problemas de ejecución de programas y para recibir asistencia si fuese necesario.

4. Metodología.

A continuación, exponemos los criterios adoptados para la elección de la metodología de trabajo, el conjunto de procedimientos, técnicas e instrumentos que se aplican y las razones por las que dichos procedimientos son los más adecuados para llevar a cabo esta investigación.

4.1 Tipo de investigación

Las características y el objetivo de esta investigación recaen en el campo de la investigación-acción, la cual se vale de la metodología cualitativa y cuantitativa. Podemos definir esta investigación-acción como el estudio cualitativo y cuantitativo de uno o varios problemas por parte de aquellas personas que se hayan involucradas en la búsqueda de soluciones que mejoren la situación (Sagor, 2005). En el ámbito de la educación, el aspecto más importante es que esta investigación es llevada a cabo por profesores involucrados en la solución de los problemas que tienen que afrontar en sus clases, en lugar de por investigadores independientes. La investigación en acción tiene como objetivo, no solo entender la realidad sino también, cambiar el sistema (Koo y Lester, 2014).

Se inicia con unas preguntas o hipótesis, está apoyada por datos y por una interpretación de los datos y es llevada a cabo por profesores que investigan aspectos o intentan solucionar problemas que están asociados a su propio contexto laboral.

Según McMillan (2000), los pasos básicos para llevar a cabo una investigación en acción son los siguientes:

- Seleccionar el tema de interés o problema que se quiere analizar. En nuestro caso, el interés se centra en mejorar la forma en que se ofrece el *feedback* para ayudar a los alumnos a mejorar su destreza escrita y la aceptación de este tipo de metodología para la corrección de sus composiciones. También, consideramos solucionar la falta de atención de algunos alumnos hacia los comentarios escritos ofrecidos hasta el momento.
- Determinar el diseño de la investigación (esta investigación sería cuantitativa y cualitativa), la recogida de los datos (a través de la codificación de errores y cuantificación de los mismos) y la recogida de datos provenientes de una encuesta cualitativa.
- Interpretación y análisis de los datos obtenidos.
- Actuar basándonos en los resultados encontrados. En el caso de que encontremos evidencias del beneficio proveniente de la forma en que se ofrece el *feedback*, actuaremos convenientemente para aplicar este nuevo método de retroalimentación de forma generalizada.
- El proceso para llevar a cabo este tipo de investigación es cíclico. Es decir, es un proceso continuo de investigación, acción y reflexión.

A continuación, definiremos los componentes, procedimientos y técnicas que forman la metodología de esta investigación. Esta metodología se aplicará de manera ordenada y sistemática en la realización de esta investigación y va a determinar la manera en la que recogemos, ordenamos y analizamos los datos obtenidos.

Para esta investigación usaremos un estudio cuantitativo (análisis estadístico de los datos) y cualitativo (cuestionario para los alumnos). Sin embargo, aplicaremos una programación y un procedimiento para la recogida de datos similar al realizado en una investigación experimental. Este tipo de investigación es sistemática y científica en la cual el investigador considera una o más variables (variable independiente) y controla y mide los cambios y efectos que producen en otras variables (variable dependiente).

Nuestro objetivo es demostrar los dos aspectos referidos a las preguntas formuladas en el estudio: el grado de mejora que los alumnos tienen en su expresión escrita con el *feedback* oral y observar el grado de aceptación que existe en los alumnos al recibir el *feedback* oral. También, cuantificamos el tipo de acciones (corrección correcta, incorrecta o ignorada) que son realizadas para cada comentario ofrecido.

En nuestro estudio, los grupos de alumnos ya están creados sin que podamos intervenir en su formación, pero sí podemos crear un diseño pretest-postest con un grupo control. En este diseño, tendremos dos grupos: un grupo experimental y un grupo control. Se examinará la mejora y la evaluación obtenida entre un test (primera versión de una composición escrita) y un postest (versión final de la misma composición) en estos dos grupos. Al grupo control se le proporcionará un *feedback* asincrónico escrito y al grupo experimental se le dará un *feedback* asincrónico oral usando el programa *Kaltura* dentro de la plataforma educativa *Canvas*. Los valores obtenidos en la evaluación se comparan entre estos dos grupos de alumnos.

El diseño pretest-postest con un grupo control sería el siguiente:

Grupo	Asignación	Primera versión	Tratamiento	Versión final
A (experimental)	No A	E	FO	E
B (control)	No A	E	FE	E

Legenda: A: Aleatorización, E: Evaluación, FM: Estímulo (*feedback* oral) , FE: Estímulo (*feedback* escrito).

4.2 Población y muestra

En esta investigación, la selección de la muestra poblacional ha seguido un criterio no probabilístico ya que tanto el grupo control y experimental estaban formados con anterioridad por la administración de la universidad (son cursos establecidos según nivel de competencia del alumnado). Los grupos son heterogéneos, hay participación de ambos géneros, existe representación de grupos raciales minoritarios de EEUU (afroamericanos y asiáticos), la edad de los participantes no es variable ya que corresponde a alumnos de primer o segundo año de universidad.

Los participantes de este estudio son alumnos que aprenden español como segunda lengua en un curso híbrido en la Universidad Estatal de Pensilvania, Estados Unidos. Es un curso de español básico y tienen un valor académico de cuatro créditos. Estos cursos híbridos combinan una metodología de instrucción presencial con una enseñanza en línea. Cualquier referencia a la enseñanza híbrida asume la asistencia del alumnado a clases presenciales, enriquecida por la integración de nuevas tecnologías de la información en el proceso de enseñanza y aprendizaje realizados dentro y fuera del aula (Coaten, 2003; Marsh, 2012). El

programa híbrido da responsabilidad a los alumnos para aprender la forma meta requerida y completar actividades en línea de una manera sistemática a través de la plataforma *MySpanishLab* de la editorial *Pearson*. De esta manera, el alumno puede controlar el tiempo de realización, el ritmo, el lugar y cierto orden para su propio aprendizaje. Esto les ayudará a prepararse para interactuar con otros estudiantes en la lengua meta durante las clases presenciales con el docente. Este tipo de metodología permite que el profesorado pueda dedicar más tiempo en clase a facilitar actividades de conversación en la lengua meta que es la destreza que no han trabajado en la plataforma online (Schwieter, 2008).

Para este estudio, disponemos de dos grupos de 22 alumnos cada uno. El instructor es un profesor nativo de español que ha estado enseñando esta clase durante 10 años, por lo que está ampliamente familiarizado con el currículum, el material educativo, la enseñanza y la evaluación de este nivel.

Estos alumnos no han realizado ninguna prueba oficial de nivel de competencia lingüística de español bajo los estándares del Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL⁷ por sus siglas en inglés). No obstante, y de forma general, podemos considerar que se encuentran en un nivel principiante-alto según las directrices de ACTFL. En líneas generales, según ACTFL, el alumno de nivel principiante-alto se caracteriza porque tiene las siguientes características:

“Los escritores del subnivel Intermedio Bajo pueden completar algunas necesidades prácticas y limitadas de la escritura. Pueden crear oraciones declarativas y formular preguntas basadas en material familiar. La mayoría de las oraciones son recombinaciones de vocabulario y estructuras aprendidas. Estas son oraciones de tipo conversacional, cortas y sencillas con estructura básica. Son escritas casi exclusivamente en tiempo presente. Los escritos tienden a consistir en una serie de oraciones sencillas, muchas veces con estructura repetitiva. Los temas están relacionados con áreas de contenido altamente predecibles y de información personal. El vocabulario es adecuado para expresar necesidades elementales. Puede haber errores básicos en la gramática, la selección de palabras, la puntuación y el deletreo, y en la formación y uso de escritura no alfabética en otros idiomas. Su escritura es entendida por nativos acostumbrados a la escritura de los extranjeros, aunque puede requerir un esfuerzo adicional”. (Las Guías de Capacidad Lingüística de ACTFL 2012. Comunicación Escrita)

⁷ *American Council on The Teaching of Foreign Languages*

4.3 Recopilación y evaluación de los datos

El tema asignado de la composición escrita es el mismo para ambos grupos (Anexo I). Debemos señalar que, durante el curso académico, los alumnos realizan tres composiciones escritas completadas durante 30 minutos en un periodo de clase de 50 minutos. Desafortunadamente, debido a la fecha de inicio de esta investigación, nos ha sido imposible realizar este estudio durante la totalidad del curso, es decir aplicar el *feedback* oral en las tres composiciones. A continuación, describimos el proceso de realización y evaluación de la actividad de expresión escrita.

1. Grupo control: En clase, los participantes reciben el tema del que deben escribir. Es una composición escrita de 85 palabras y deben poner en práctica las formas gramaticales y el vocabulario meta aprendido. Igualmente, reciben instrucciones de cómo debe ser el formato a usar (doble espacio, número de palabras, restricciones, etc.). Tienen 30 minutos para completar la actividad y pueden usar el material de clase (libro, diccionario y apuntes). Queda prohibido el uso de traductores o diccionarios en línea. Una vez que los alumnos han terminado con la escritura, el docente evalúa más tarde la expresión escrita siguiendo los criterios de evaluación del curso que previamente ha sido compartido con los alumnos (Anexo II). El docente entrega las actividades corregidas en forma de comentarios de evaluación de forma escrita usando los símbolos de corrección (Anexo III).
2. Grupo experimental: La actividad es igual que la del grupo control, pero en este caso el docente entrega los comentarios de evaluación en forma de grabación de pantalla usando las herramientas que ofrece el programa *Kaltura*.

Una vez realizada la primera versión y entregadas las correcciones y comentarios de la expresión escrita, los alumnos escriben la versión final. La versión final es la misma composición reescrita siguiendo las recomendaciones editoriales y los comentarios del profesor. El docente evalúa esta versión final usando unos criterios de evaluación diferentes a los utilizados en la primera versión. Con la versión final, constatamos si existe una mejora en la expresión escrita y comprobamos la efectividad del *feedback* oral comparándola con los resultados del *feedback* escrito. Es decir, verificamos si la retroalimentación oral recibida, usando el programa *Kaltura*, se ha entendido correctamente y si ha habido una mejora en la expresión escrita en el grupo experimental en comparación con los comentarios escritos recibidos en el grupo control.

Para cuantificar el tipo de revisiones que los alumnos hacen para cada tipo de *feedback*, contaremos el tipo de errores. Cada error cometido en la primera versión es anotado por el profesor ya sea usando retroalimentación escrita (grupo control) u oral (grupo experimental). Una vez el alumno entrega su versión final, el investigador codifica y clasifica los errores como “revisado de forma satisfactoria”, “no revisado de forma satisfactoria” o “ignorado”. Un error es codificado como revisado satisfactoriamente si el error es corregido de acuerdo a los comentarios proporcionados. El error es codificado como no revisado satisfactoriamente si el alumno modifica y hace cambios, pero todavía estos cambios son erróneos. Finalmente, el error es codificado como ignorado si el comentario de corrección no ha sido tenido en cuenta y se ha obviado. En esta investigación en particular tanto el investigador como el profesor es la misma persona por lo que el 100% de la codificación será realizada por la misma persona.

Si el grupo experimental obtiene mejores rendimientos (los errores son revisados de forma satisfactoria), podremos demostrar que con el *feedback* oral se obtienen mejores resultados en la expresión escrita que con el *feedback* escrito.

Además de contar con las variables independientes y dependientes, debemos tener en cuenta en nuestro análisis las variables intervinientes (grado de conocimiento de otra lengua y el tiempo transcurrido desde que tomó el último curso de español) ya que pueden ser la causa por la que un grupo pueda ser mejor en la expresión escrita (ver capítulo variables). Por lo que, además de completar las actividades de expresión escrita, los alumnos deben completar un pre-cuestionario de diagnóstico diseñado para obtener información básica sobre los cursos cursados en español anteriormente, última fecha en la que se tomó el último curso, lenguas habladas, primera lengua, etc.

Para observar el grado de aceptación que tiene el alumnado al recibir estos comentarios orales, los alumnos realizan una encuesta anónima al finalizar el experimento compuesta de trece preguntas de las cuales nueve preguntas son cerradas y cuatro son preguntas abiertas (Anexo IV). Las cuatro preguntas cerradas se contestan usando la escala de *Likert* (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo) y opinan de cómo el uso del *feedback* oral contribuye para mejorar su expresión escrita. Finalmente, hay cuatro preguntas abiertas para que el alumno comente libremente cuál es su opinión sobre su proceso de aprendizaje usando este tipo de retroalimentación oral. Básicamente, con estas preguntas abiertas pretendemos conocer qué funcionó, qué podemos hacer mejor y qué cambios harían los alumnos para hacer que la retroalimentación ofrecida mejore. Debemos

aclarar que en una investigación que abarque el curso completo, es decir, tres composiciones escritas completas, los alumnos deberían completar estas preguntas al completar la primera composición. De esta manera, podríamos ir aplicando las sugerencias de los alumnos a nuestra metodología de corrección.

4.4 Variables

A continuación, identificamos las variables que intervienen y que inciden o que pueden incidir en el resultado de nuestra investigación.

En esta investigación la variable independiente es el tipo de *feedback* (oral y escrito) que los participantes reciben. Las variables dependientes son la calificación de las composiciones escritas (siguiendo los criterios de evaluación), el número de errores en la versión final y la actitud hacia el *feedback* oral (entendida como la valoración hacia este tipo de retroalimentación).

Igualmente, tenemos que tener en cuenta las variables control o intervinientes ya que pueden repercutir en el resultado final de esta investigación. Incluimos un cuestionario de diagnóstico con varios ítems que nos ayudarán a conocer la información referente a estas variables (Anexo V). Las variables control que intervienen son las siguientes:

- Tiempo transcurrido desde que finalizó el último curso de español. Incluimos en el cuestionario un ítem para saber si ha transcurrido mucho o poco tiempo entre este curso y el último curso de español cursado.
- Grado de conocimiento de otra lengua. También incluimos un ítem en el cuestionario relacionado con el uso de una segunda lengua distinta al inglés. Algunos estudios han observado que el nivel de competencia en la lengua materna está relacionado con el nivel de aprendizaje del segundo idioma (Sparks, Patton, Ganschow y Humbach, 2009), incluso cuando se trata de aprender un idioma en una modalidad diferente, por ejemplo, la lengua de signos como segundo idioma (Williams, Darcy y Newman, 2016).
- Por último, incluimos la variable relacionada con el grado de experiencia profesional del profesor y las relaciones interpersonales de los alumnos y el profesor. En este último sentido, creemos que a mayor tiempo juntos las relaciones interpersonales se traducen en mayor simpatía o antipatía y, por lo tanto, puede haber mayor subjetividad en las opiniones de los alumnos (Martín, 2006).

4.5 Herramientas y materiales usados en la retroalimentación

Según Bachman (2003), en el análisis de la idoneidad del uso de las herramientas para la evaluación de la expresión escrita, es importante tener en cuenta la validez (la prueba evalúa lo que queremos que evalúe) y la fiabilidad. Debido al hecho de que queremos hacer extensiva la presente metodología de investigación a otros cursos, debemos referirnos a la fiabilidad externa. Según Hidalgo (2005), la fiabilidad externa se logra cuando al replicar un estudio, diferentes investigadores llegan a los mismos resultados. La fiabilidad externa radica en la pregunta de si un investigador independiente podría repetir el estudio y llegar a las mismas conclusiones.

Por lo tanto, en nuestra evaluación, debemos usar un instrumento consistente en validez y en fiabilidad, es decir, que nos permita alcanzar resultados similares si aplicamos el *feedback* oral a participantes similares en diferentes periodos de tiempo.

Dicho esto, y a falta de ampliar esta investigación para tener datos más robustos, creemos que la retroalimentación ofrecida a través los vídeos realizados con el programa *Kaltura* son consistentes. Este programa permite al profesor crear un *feedback* en forma de comentarios orales o escritos allí donde se ha encontrado algún error o problema o se quiere premiar algún aspecto positivo de la composición. De esta manera los alumnos pueden identificar con precisión sus puntos débiles y fuertes. *Kaltura* tiene unas características técnicas atractivas para el usuario y, a su vez, su uso es bastante sencillo e intuitivo. Permite grabar un vídeo usando la cámara web de un ordenador y grabar comentarios orales y escritos sobre la estructura, la organización, la gramática y el vocabulario de la composición escrita de los alumnos. En la figura 1, se muestra una captura de pantalla con las diferentes opciones que se ofrecen para hacer las grabaciones de pantalla (presentaciones y clases, pantalla, pantalla y cámara, cámara o voz).



Figura 1 Captura de pantalla de Kaltura

Con este programa realizamos un vídeo de lo que aparece en la pantalla de nuestro ordenador o tableta. Una vez realizado el vídeo, tenemos varias opciones de edición (cortar el vídeo, editar dispositivos, crear capítulos, incluir una presentación, etc.). También, *Kaltura* genera automáticamente subtítulos de los mensajes orales, aunque por ahora está limitado a la lengua inglesa. Además, la capacidad del programa para comprender diferentes acentos no está aún desarrollada completamente por lo que, en muchas ocasiones, los subtítulos creados no son ni previsibles ni coherentes. Para la visualización de los archivos creados por el programa, no es necesario la instalación de un software en el ordenador. Todos los comentarios tanto hablados como escritos permanecen accesibles en cualquier momento para ser escuchados o leídos. De esta forma, la retroalimentación multimodal ofrecida es diferente a la forma utilizada tradicionalmente (documentos o comentarios escritos).

Como nuestra retroalimentación está codificada, es decir, marcamos el error con un código relativo a la naturaleza del error y el alumno debe corregirlo, hacemos uso de símbolos o códigos usados tradicionalmente junto con los comentarios orales. Con estos símbolos, el profesor ofrece comentarios escritos referidos a la estructura, contenido y aspectos gramaticales (concordancia de género, concordancia de número, conjugación errónea, etc.). Incluimos la lista de símbolos (Anexo III) que hemos usado para la corrección de errores.

Cuando usamos *Kaltura*, primero comenzamos ofreciendo un comentario general sobre la composición escrita. El comentario general destaca los puntos fuertes y débiles de la tarea antes de comenzar con los puntos más específicos (por ejemplo, comentarios como: en esta composición tienes que usar el condicional y el subjuntivo con verbos y expresiones impersonales que expresan duda..., la composición está muy bien en general..., me han gustado mucho tus ideas sobre..., utilizaste la forma meta correctamente, etc.). Seguidamente, ofrecemos observaciones sobre el contenido, la estructura y la organización enfatizando que la estructura y el contenido son aspectos fundamentales para obtener una comunicación escrita más efectiva (Elola y Oskoz, 2016). Enunciamos y anotamos el tipo de error específico en cada frase con un símbolo predeterminado (*gen, num, str, w conj*, etc.). El profesor señala con el cursor o subraya el área o la palabra donde está el error y anota el símbolo correspondiente.

Creemos que, con el *feedback* oral en formato de grabación de la pantalla del ordenador, evitamos que los alumnos simplemente ignoren los comentarios para ver su nota final como si sucede con el *feedback* escrito tradicional (Bailey y Garner, 2010; Crisp, 2007, Orsmond y Merry, 2011) y que, en primer lugar, presten atención a los comentarios orales y a la solución

de los errores cometidos. La nota final puede ser mencionada en cualquier punto de la grabación, para forzar a los alumnos a ver el vídeo completo (regularmente hemos informado al alumno de la nota obtenida al finalizar el vídeo).

Según Guo, Kim y Rubin (2014), los alumnos prestarán más atención si los vídeos son cortos y personales, por lo que nuestras grabaciones duran entre 5-6 minutos. La media obtenida en los vídeos de esta investigación es de 5:33 minutos. Se han realizado 5 vídeos que superan los cinco minutos recomendables (6:49, 7:13, 6:25, 6:29 y 7:39 minutos), pero esto ha sido debido a la dificultad en la corrección de estas composiciones y, por ello, no hemos tenido otra opción que sobrepasar el tiempo recomendable.

4.6 Procedimiento

Según Jones, Georghiades y Gunson, (2012), un profesor que use la grabación de pantalla para ofrecer retroalimentación debe seguir unos pasos específicos. No obstante, modificaremos algunos de los puntos aconsejados por los autores mencionados anteriormente debido a las peculiaridades específicas de esta investigación.

- Los alumnos realizan la composición a mano en folios preparados por el profesorado con interlineado doble para tener espacio suficiente para su corrección.
- Seguidamente, y en un periodo de una semana, el profesor corrige las composiciones manualmente utilizando los símbolos o anotaciones para la corrección. Tanto para el grupo experimental como para el grupo control se emplean los mismos tipos de anotaciones y comentarios. Sin embargo, para el grupo experimental, el desglose de la calificación y la nota final se hace solamente oralmente y al final del vídeo. De esta manera, evitamos el problema experimentado en otras composiciones en las cuales algunos alumnos solo se centran en sus notas y realizan muy poco o ningún esfuerzo para la revisión de su composición. Este hábito por parte del alumnado tiene como resultado frustración en el profesorado por la sensación de pérdida de tiempo y esfuerzo a la hora de corregir las composiciones y por no haber mejora en la expresión escrita.
- Una vez corregidas las composiciones del grupo experimental, estas son escaneadas electrónicamente y mandadas al correo electrónico del profesor.
- El profesor abre en el escritorio de su ordenador la imagen de la composición corregida y escaneada además de un documento creado por el profesor con el

contenido o los paradigmas gramaticales que los alumnos deben utilizar en su composición (Anexo VI).

- El profesor usa el programa *Kaltura* para realizar la grabación del escritorio de su ordenador. En el vídeo se añaden comentarios orales, anotaciones y se resaltan los puntos más destacables de la composición. Debemos informar que las herramientas para las anotaciones de *Kaltura* son todavía básicas y difíciles de usar para hacer anotaciones complejas o comentarios escritos, por lo que es preferible usar solamente las flechas o subrayar las palabras para resaltar. De esta manera, evitamos que el resultado final esté sobrecargado de comentarios.
- Una vez hemos realizado la grabación de pantalla, se edita el vídeo y se guarda en la sección “Mis archivos multimedia” en la plataforma *Canvas*.
- Mandamos un correo electrónico a los alumnos con el vídeo y las instrucciones para la óptima visualización del vídeo.
- Los alumnos disponen de una semana para visualizar el vídeo y reescribir la versión final de la composición siguiendo los comentarios escritos y orales del profesor.



Figura 2 Infografía del procedimiento completo de evaluación de una composición

5. Resultados

El objetivo de esta investigación es demostrar la efectividad del *feedback* oral para mejorar la expresión escrita de los alumnos en comparación con un *feedback* escrito y observar el grado de aceptación que tiene en el alumnado recibir el *feedback* oral.

5.1 Resultados en la primera versión

Análisis cuantitativo

A continuación, comentaremos los resultados obtenidos en la corrección de la primera versión de la composición escrita. Como se muestra en la tabla 1, no hay una gran diferencia en el número de comentarios que ha sido ofrecido en las diferentes modalidades (oral o escrita) de retroalimentación. Tanto el grupo control como el experimental han recibido un número parecido de comentarios codificados, 455 y 472 respectivamente. Es importante señalar que los dos grupos recibieron el mismo tipo de comentarios y hacen referencia a problemas referentes a las cuatro categorías del criterio de evaluación (Anexo III): contenido, organización, vocabulario y lengua (gramática/estructura). El contenido hace referencia a la inclusión de una información completa sobre la temática de la composición y la incorporación de las estructuras a usar. La organización está relacionada con la presentación del trabajo, la fluidez de las ideas y el uso de conectores. Las categorías dedicadas al vocabulario y la gramática están relacionadas con el trabajo relacionado con aspectos lingüísticos del lenguaje (morfológicos y sintácticos).

Podemos observar que los alumnos recibieron comentarios tanto orales como escritos en las áreas de contenido y organización. Sin embargo, han sido las áreas de gramática y vocabulario en las que los comentarios han sido más numerosos y frecuentes. Es por esta variedad y número de errores por lo que estas dos categorías son las más comentadas en una composición.

En ambos grupos existen problemas referidos a la omisión del contenido obligatorio. Aunque, el número de comentarios relacionados con el área de contenido en el grupo control es mayor que en el grupo experimental (Grupo control, n=18; Grupo experimental, n=13).

Con respecto al área de organización y uso de conectores, vemos como en las composiciones del grupo experimental hay muchos más problemas de fluidez y organización de ideas que en el grupo control (Grupo control, n=6; Grupo experimental, n=17).

Tabla 1
Número de errores de la primera versión

Primera versión de la composición escrita en clase			
Grupo control		Grupo experimental	
Categoría de errores	Números de errores	Categoría de errores	Números de errores
Género (<i>gender</i>)	41	Género (<i>gender</i>)	42
Número (<i>number</i>)	14	Número (<i>number</i>)	18
Deletreo (<i>spelling</i>)	51	Deletreo (<i>spelling</i>)	52
Tilde (<i>accent</i>)	44	Tilde (<i>accent</i>)	44
Tiempo verbal erróneo (<i>wrong tense</i>)	56	Tiempo verbal erróneo (<i>wrong tense</i>)	61
Conjugación verbal errónea (<i>wrong conjugation</i>)	10	Conjugación verbal errónea (<i>wrong conjugation</i>)	14
Verbo gustar y similares (<i>gustar verbs</i>)	25	Verbo gustar y similares (<i>gustar verbs</i>)	21
ser/estar	20	ser/estar	26
Añade palabra/s [<i>add word(s)</i>]	45	Añade palabra/s [<i>add word(s)</i>]	33
Palabra innecesaria (<i>unnecessary word</i>)	17	Palabra innecesaria (<i>unnecessary word</i>)	33
Reescribe la frase (<i>rewrite the sentence</i>)	21	Reescribe la frase (<i>rewrite the sentence</i>)	16
Palabra errónea (<i>wrong word</i>)	44	Palabra errónea (<i>wrong word</i>)	44
Verbo erróneo (<i>wrong verb</i>)	14	Verbo erróneo (<i>wrong verb</i>)	10
Complemento directo (<i>direct object</i>)	0	Complemento directo (<i>direct object</i>)	2
Complemento indirecto (<i>indirect object</i>)	4	Complemento indirecto (<i>indirect object</i>)	1
Conector, organización (<i>connector, organization</i>)	6	Conector, organización (<i>connector, organization</i>)	17
Orden erróneo (<i>wrong order</i>)	11	Orden erróneo (<i>wrong order</i>)	4

por/para	12	por/para	10
Puntuación (<i>punctuation</i>)	2	Puntuación (<i>punctuation</i>)	11
Contenido		Contenido	
Subjuntivo (<i>subjunctive</i>)	5	Subjuntivo (<i>subjunctive</i>)	4
Condicional (<i>conditional</i>)	8	Condicional (<i>conditional</i>)	7
Vocabulario (<i>vocabulary</i>)	5	Vocabulario (<i>vocabulary</i>)	2
Total	455	Total	472

Hemos analizado con más detenimiento los errores relacionados con el tiempo verbal erróneo, especialmente, el uso del condicional en situaciones hipotéticas y del uso del subjuntivo o indicativo con verbos y expresiones impersonales que denotan duda o incertidumbre (Tabla 2). El número de errores relacionados con el tiempo verbal es muy similar en ambos grupos (Grupo control, n=56; Grupo experimental, n=61). En ambos grupos, nos ha llamado la atención el gran número de alumnos que comenten errores relacionados con el tiempo verbal, por lo que se pone de relieve el desconocimiento de los alumnos en el uso del condicional y del uso del subjuntivo o indicativo con duda (Grupo control, n=45; Grupo experimental, n=43). Por lo tanto, es evidente que existe una necesidad de ofrecer una retroalimentación más detallada para que los alumnos puedan solucionar o mejorar estos errores.

Tabla 2
Número de errores relacionados con el tiempo verbal. Primera versión

Tiempo verbal erróneo. Primera versión				
	Grupo control		Grupo experimental	
	Primera Versión	Número de alumnos	Primera Versión	Número de alumnos
Subjuntivo ⁸	17	12	15	9
Indicativo ⁹	13	10	7	10
Condicional ¹⁰	15	8	21	6

⁸ El error “subjuntivo” se refiere al uso correcto del subjuntivo con expresiones impersonales y verbos que expresan duda.

⁹ El error “indicativo” se refiere al uso correcto del indicativo con expresiones impersonales y verbos que no expresan duda.

¹⁰ El error “condicional” se refiere al uso correcto del condicional en situaciones hipotéticas.

Infinitivo ¹¹	10	9	12	11
Otros ¹²	1	1	6	2
Total	56		61	

5.2 Resultados de la versión final

Análisis cuantitativo

En esta sección presentamos los resultados al investigar el alcance que ha tenido la aplicación de los diferentes tipos de retroalimentación para ayudar a los alumnos a mejorar o solucionar sus errores en su expresión escrita. Debemos decir que entre las composiciones escritas, no ha habido una explicación explícita por parte del profesor de los errores lingüísticos cometidos por los alumnos. Tampoco se ha podido controlar el input que hayan podido recibir los alumnos fuera del horario de clase.

En ambos estilos de retroalimentación, la ubicación de los errores es rápidamente localizable y el tipo de error es claramente identificable. Sin embargo, la duración de algunos comentarios varía dependiendo de si el instructor ofrece un *feedback* escrito (grupo control), empleando sólo los códigos o un *feedback* oral (grupo experimental), empleando los códigos y la descripción oral de estos códigos. Es lógico que, con los comentarios orales, la duración o descripción del error sea mucho mayor ya que se añaden más detalles. Así, por ejemplo, con los comentarios escritos, se subraya la palabra errónea y se escribe el código correspondiente (*gen o num*) al abordar un problema de concordancia de género o de número. Sin embargo, con la retroalimentación oral, además de marcar el error y escribir el código, se incluye una explicación e incluso se hace referencia a la página del manual donde se encuentra la explicación de estos aspectos morfológicos. Por lo tanto, con el *feedback* oral, el instructor describe las reglas gramaticales, morfológicas o sintácticas relacionadas con los errores más frecuentemente. En el anexo VI, se incluye un guion de los comentarios más usados en este tipo de retroalimentación.

Podemos observar en la tabla 3 como ha habido una mejora evidente en ambos grupos en la versión final. Sin embargo, el número total de errores en el grupo control es el doble que en el

¹¹ El error “infinitivo” sucede, la mayoría de los casos, cuando el verbo va después de una preposición o cuando se conjuga el segundo verbo cuando aparecen dos verbos seguidos.

¹² La categoría “otros” se refiere a errores con otros tiempos verbales que no son objeto de análisis para esta investigación (pretérito, imperfecto, futuro, etc.).

grupo experimental (Grupo control, n=157; Grupo experimental, n=80). A continuación, haremos un análisis detallado de los datos obtenidos.

La mayoría de los alumnos de ambos grupos ha incluido en su versión final los contenidos omitidos en la primera versión. Por lo que, después de la retroalimentación recibida, existe una importante mejoría en el área de contenido. No obstante, en dos escrituras diferentes del grupo control, encontramos dos omisiones del *feedback* relacionados con el subjuntivo y el vocabulario (Grupo control, n=2; Grupo experimental, n=0).

Con respecto a la organización, también hay mejora con respecto a la primera versión (Grupo control, n=1; Grupo experimental, n=2). Sin embargo, el uso de conectores y redistribución de las ideas en el grupo experimental ha influenciado en la escritura de la versión final, haciendo la lectura más fluida.

Como hemos comentado, en esta versión final la mejora ha ocurrido en todos los aspectos para ambos grupos. Sin embargo, la mejoría en el grupo experimental ha sido mayor en los aspectos gramaticales. Todos los aspectos relacionados con la sintaxis gramatical han sido corregidos en el grupo experimental. Con respecto al vocabulario, todavía hemos encontrado errores de concordancia en género y número en ambos grupos (Grupo control, n=11 y n=4; Grupo experimental, n=5 y n=2, respectivamente). También, existen errores relacionados con el deletreo de las palabras (Grupo control, n=12; Grupo experimental, n=10). Otro concepto difícil para los alumnos es el relacionado con la incorporación de nuevas palabras. El número de errores en ambos grupos sigue siendo elevado habiendo gran diferencia entre ambos grupos (Grupo control, n=13; Grupo experimental, n=6). En este sentido, puede ser que los estudiantes no tengan el suficiente nivel lingüístico para incorporar y elegir el uso de una preposición, pronombre, adverbio, etc. en determinadas situaciones.

Tabla 3
Número de errores de la versión final

Versión final			
Sección 002		Sección 015	
Categoría de errores	Números de errores	Categoría de errores	Números de errores
Género (<i>gender</i>)	11	Género (<i>gender</i>)	5
Número (<i>number</i>)	4	Número (<i>number</i>)	2
Deletreo (<i>spelling</i>)	12	Deletreo (<i>spelling</i>)	10
Tilde (<i>accent</i>)	12	Tilde (<i>accent</i>)	6

Tiempo verbal erróneo (<i>wrong tense</i>)	43	Tiempo verbal erróneo (<i>wrong tense</i>)	20
Conjugación verbal errónea (<i>wrong conjugation</i>)	4	Conjugación verbal errónea (<i>wrong conjugation</i>)	2
Verbo gustar y similares (<i>gustar verbs</i>)	12	Verbo gustar y similares (<i>gustar verbs</i>)	7
ser/estar	2	ser/estar	2
Añade palabra/s [<i>add word(s)</i>]	13	Añade palabra/s [<i>add word(s)</i>]	6
Palabra innecesaria (<i>unnecessary word</i>)	1	Palabra innecesaria (<i>unnecessary word</i>)	1
Reescribe la frase (<i>rewrite the sentence</i>)	14	Reescribe la frase (<i>rewrite the sentence</i>)	0
Palabra errónea (<i>wrong word</i>)	15	Palabra errónea (<i>wrong word</i>)	12
Verbo erróneo (<i>wrong verb</i>)	5	Verbo erróneo (<i>wrong verb</i>)	5
Complemento directo (<i>direct object</i>)	0	Complemento directo (<i>direct object</i>)	0
Complemento indirecto (<i>indirect object</i>)	0	Complemento indirecto (<i>indirect object</i>)	0
Conector, organización (<i>connector, organization</i>)	1	Conector, organización (<i>connector, organization</i>)	2
Orden erróneo (<i>wrong order</i>)	4	Orden erróneo (<i>wrong order</i>)	0
por/para	0	por/para	0
Puntuación (<i>punctuation</i>)	2	Puntuación (<i>punctuation</i>)	0
Contenido		Contenido	
Subjuntivo	1	Subjuntivo	0

<i>(subjunctive)</i>		<i>(subjunctive)</i>	
Condicional <i>(conditional)</i>	0	Condicional <i>(conditional)</i>	0
Vocabulario <i>(vocabulary)</i>	1	Vocabulario <i>(vocabulary)</i>	0
Total	157	Total	80

En la primera versión, los alumnos cometieron numerosos errores relacionados con el uso del tiempo verbal (condicional y subjuntivo/indicativo con duda). Sin embargo, los resultados del grupo experimental en la versión final demuestran la mejoría en el uso de los tiempos verbales (Tabla 4). No obstante, todavía existen problemas relacionados con el uso del subjuntivo o indicativo con verbos de duda (Grupo control, n=10; Grupo experimental, n=6). Estos resultados nos informan del alto número de alumnos que siguen cometiendo errores con el uso del subjuntivo o indicativo en estas situaciones de certeza o incertidumbre. Sin embargo, con nuestra experiencia enseñando este contenido, sabemos que la elección del presente del subjuntivo o del indicativo con expresiones de duda y certeza es un concepto difícil de asimilar por alumnos con un nivel bajo de español. Probablemente, esto sea debido a la inexistencia de este concepto en la lengua inglesa.

Tabla 4
Número de errores relacionados con el tiempo verbal. Versión final

Tiempo verbal erróneo. Versión final				
	Grupo control		Grupo experimental	
	Versión final	Número de alumnos	Versión final	Número de alumnos
Subjuntivo	21	10	13	6
Indicativo	3	2	0	0
Condicional	13	6	3	2
Infinitivo	3	3	2	1
Otros	3	2	2	1
Total	43		20	

Finalmente, en la tabla 5, exponemos los resultados del tipo de acciones realizadas para la corrección de la primera versión de la composición (corrección satisfactoria, no satisfactoria o ignorada). La corrección satisfactoria en el grupo experimental es de un 84.74% mientras que en el grupo control obtuvimos un 65.49%. Estos resultados nos indican que existe un

incremento de 19.25% en las correcciones satisfactorias en el grupo experimental, lo que nos demuestra que la revisión es mayor y más efectiva en las composiciones con comentarios orales a través de una grabación de pantalla con retroalimentación oral.

Tabla 5
Revisión de los errores en la versión final

Revisión de errores (versión final)		
	Grupo control	Grupo experimental
Satisfactorio	298	400
No satisfactorio	132	72
Ignorado	27	9

5.3 Resultados de la encuesta

Análisis cualitativo

En este apartado, analizaremos las respuestas de los alumnos del grupo experimental a las preguntas cerradas y abiertas de la encuesta ofrecida. Esta encuesta estuvo disponible durante una semana después de que los alumnos entregaran la versión final de sus composiciones (los alumnos todavía no habían recibido la corrección o la nota final de su versión final). El número de participación en esta encuesta ha sido muy alto (20 de 22 alumnos). Este 90,90% de participación nos ha permitido tener una mejor idea de cómo ha afectado nuestra intervención en el trabajo de los alumnos.

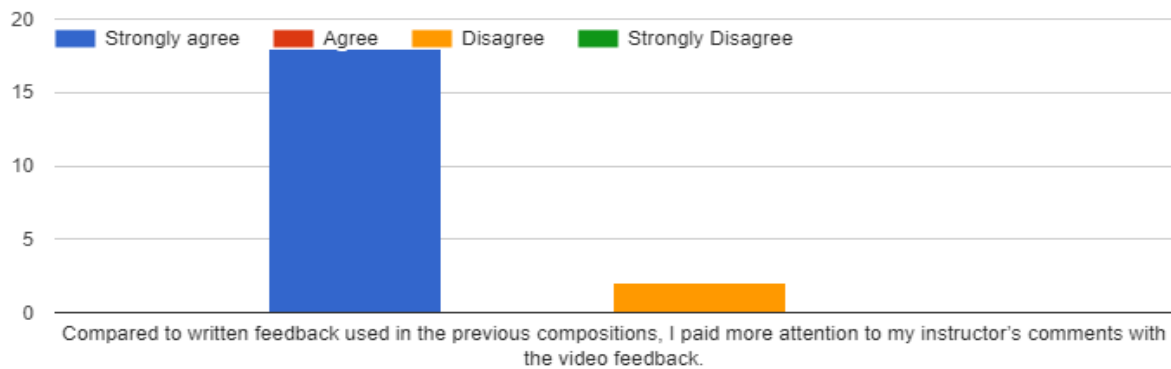
5.3.1 Análisis de las preguntas cerradas

Además del análisis cuantitativo, hemos analizado las respuestas de los estudiantes con una encuesta. La encuesta está compuesta por preguntas con estas repuestas cerradas posibles [Totalmente de acuerdo (*Strongly Agree*), De acuerdo (*Agree*), En desacuerdo (*Disagree*) y Totalmente en desacuerdo (*Strongly Disagree*)] y preguntas abiertas. De esta manera, podremos corroborar la percepción de los alumnos sobre el *feedback* oral. A continuación, analizaremos los resultados de cada una de estas preguntas.

La pregunta número 1 está relacionada con el grado de atención de los alumnos hacia un tipo de comentario. De los 20 alumnos, 19 alumnos respondieron que prestaron más atención a los comentarios con el *feedback* oral que con los comentarios escritos recibidos en composiciones anteriores.

Gráfico 1

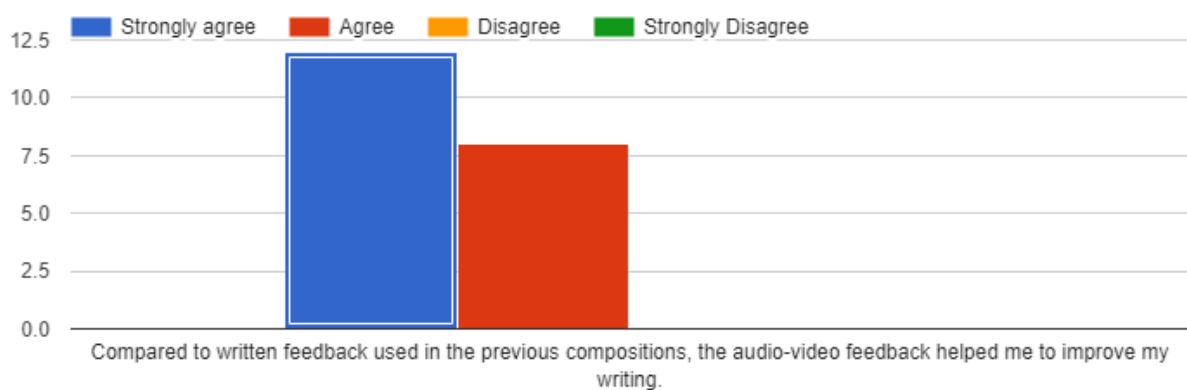
Resultados de la pregunta 1 (Comparado con el feedback escrito usado en composiciones anteriores, presté más atención a los comentarios de mi instructor con el feedback oral)



La pregunta número 2 de esta encuesta hace referencia a si los comentarios orales recibidos a través de una grabación en vídeo de la pantalla del ordenador, ayuda más que los comentarios escritos recibidos en composiciones anteriores. Un total de 12 alumnos contestaron que están totalmente de acuerdo y 8 alumnos están de acuerdo. Por lo tanto, queda comprobado la preferencia de los alumnos por los comentarios orales.

Gráfico 2

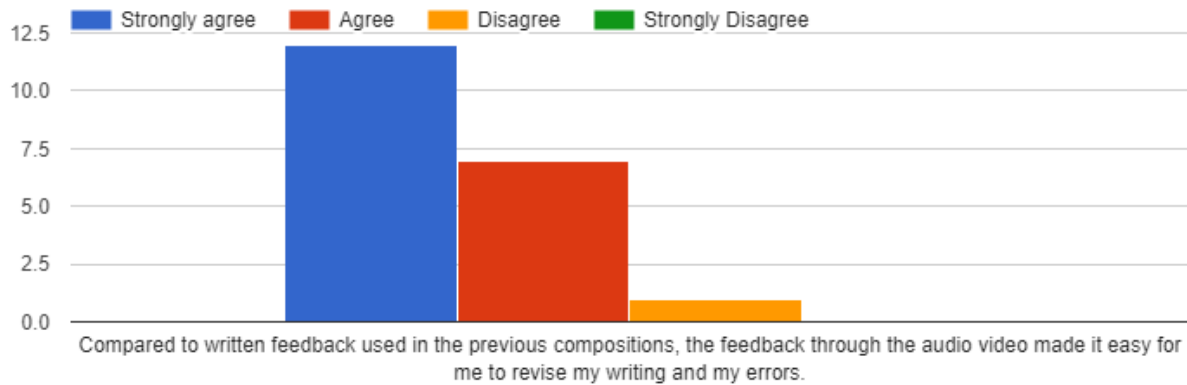
Resultados de la pregunta 2 (Comparado con el feedback escrito usado en composiciones anteriores, el feedback oral me ayudó a mejorar mi composición escrita)



La pregunta número 3 cuestiona si con el *feedback* oral les resulta más fácil revisar sus errores que con los comentarios escritos recibidos en composiciones anteriores. En este caso, 12 alumnos estaban totalmente de acuerdo, 7 alumnos estaban de acuerdo y 1 alumno estaba en desacuerdo. Creemos que este nivel de satisfacción es causa de las explicaciones generales que hacemos de los errores.

Gráfico 3

Resultados de la pregunta 3 (Comparado con el feedback escrito usado en composiciones anteriores, fue más fácil revisar mi composición y errores a través del feedback oral)



En la pregunta número 4, al ser preguntados por el nivel de comprensión de los errores cometidos gracias a la retroalimentación oral, 15 alumnos contestaron que estaban totalmente de acuerdo con que su comprensión era mejor con los comentarios orales, 4 alumnos estaban de acuerdo y 1 alumno estaba en desacuerdo. Por lo tanto, creemos que este tipo de retroalimentación oral facilita la comprensión y, por lo tanto, el aprendizaje de los alumnos.

Gráfico 4

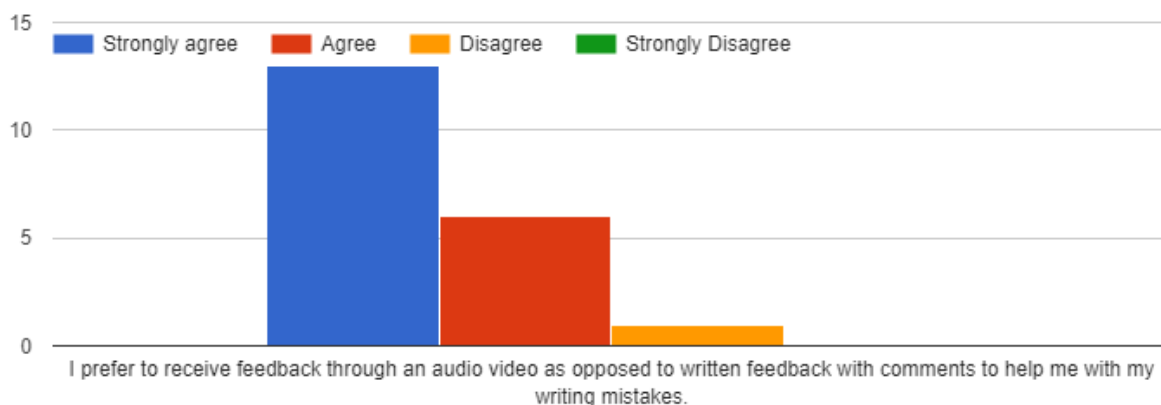
Resultados de la pregunta 4 (Entendí mejor mis errores de escritura debido al feedback oral)



Las preguntas 5 y 6 están relacionadas con la preferencia de recibir el *feedback* oral al *feedback* escrito. Específicamente, en la pregunta número 5, 13 de los alumnos están totalmente de acuerdo con esta preferencia, 6 alumnos están de acuerdo y 1 alumno está en desacuerdo.

Gráfico 5

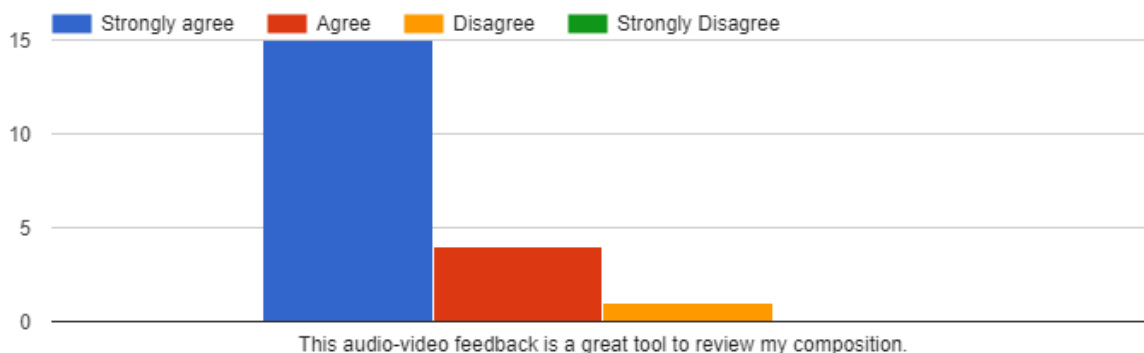
Resultados de la pregunta 5 (Prefiero recibir feedback oral con comentarios en lugar de feedback escrito para ayudarme con mis errores de escritura)



En la pregunta número 6, un total de 15 alumnos opinaron que la retroalimentación oral es una excelente herramienta para revisar sus composiciones, 4 alumnos están de acuerdo con que es una excelente herramienta y 1 alumno está en desacuerdo.

Gráfico 6

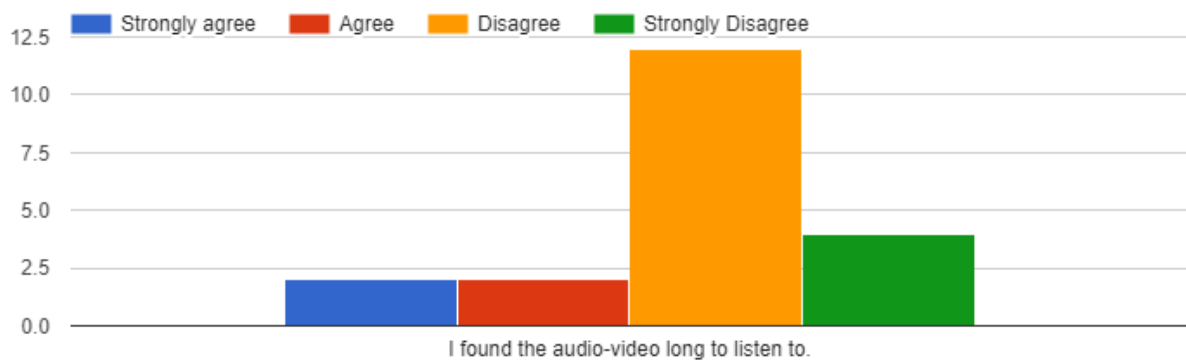
Resultados de la pregunta 6 (Este feedback oral es una excelente herramienta para revisar mi composición escrita)



La pregunta número 7 está relacionada con la percepción que tienen los alumnos sobre la duración del vídeo. Para la afirmación “he encontrado el vídeo muy largo de escuchar”, los resultados nos indican que 4 alumnos están totalmente en desacuerdo con esta afirmación, 12 alumnos están en desacuerdo, 2 alumnos están de acuerdo y 2 alumnos están totalmente de acuerdo al considerar que el vídeo era muy largo. Como señalan Guo, Kim y Rubin (2014), los alumnos estarán más motivados si los vídeos son cortos. Como hemos comentado anteriormente, la media obtenida en los vídeos de esta investigación es de 5:33 minutos. Además, hay 5 vídeos que superan los 6:25 minutos. Debemos seguir trabajando en este aspecto y utilizar otras estrategias para aquellas composiciones que son más complicadas de corregir para, finalmente, ofrecer una grabación más corta.

Gráfico 7

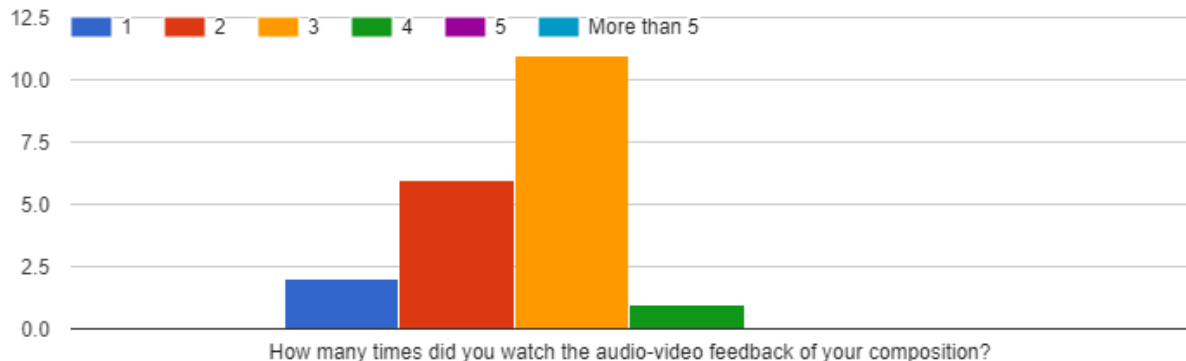
Resultados de la pregunta 7 (He encontrado la grabación de vídeo muy larga de escuchar)



La pregunta número 8 sobre cuántas veces los alumnos habían visto la grabación de pantalla, podemos señalar que 1 alumno la visualizó 4 veces, 11 alumnos realizaron 3 visualizaciones, 6 alumnos 2 visualizaciones y 2 alumnos la visualizaron una sola vez. Teniendo en cuenta la duración media de los vídeos (5:33 min.), podemos calcular cuánto tiempo se ha dedicado a la corrección de la composición. El tiempo medio que los alumnos emplearon en la visualización de su composición es 13,591 minutos.

Gráfico 8

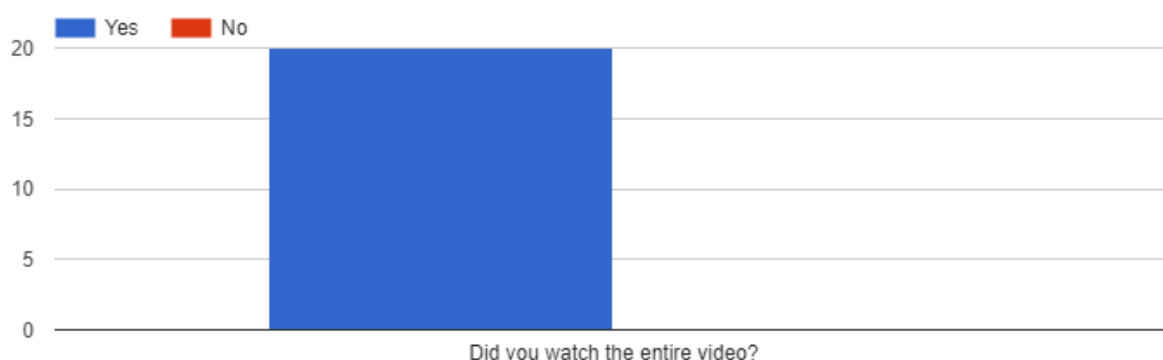
Resultados de la pregunta 8 (¿Cuántas veces has visualizado la grabación de pantalla de tu composición escrita?)



La pregunta número 9 cuestionaba si los alumnos habían visualizado la grabación del vídeo en su totalidad. Con la grabación de pantalla, nos aseguramos que los alumnos escuchen y vean los comentarios de corrección para poder completar la versión final. En composiciones pasadas, con correcciones escritas tradicionales, algunos alumnos habían omitido algunas correcciones o comentarios.

Gráfico 9

Resultados de la pregunta 9 (¿Viste la grabación del vídeo en su totalidad?)



5.3.2 Análisis de las preguntas abiertas

Los alumnos del grupo experimental respondieron también a algunas preguntas abiertas en la encuesta ofrecida. Con estas preguntas abiertas sobre la retroalimentación oral a través de la grabación de pantalla, pretendemos saber qué funcionó, qué cambios harían los estudiantes para mejorar en su expresión escrita, qué les ayudó en su aprendizaje y qué opinión tienen los alumnos sobre la retroalimentación ofrecida (Anexo VII).

En la pregunta¹³ relacionada con los cambios o mejoras que harían los alumnos en el *feedback* oral proporcionado para aprender más, 10 alumnos respondieron que no harían ningún cambio en la retroalimentación oral facilitada. A continuación, se muestran algunas respuestas de los alumnos a esta pregunta:

I thought it was good the way it was. The video gave more of an explanation than just an abbreviation for us to figure out on our own.

Nothing, I thought it was all very helpful and easy to understand.

Sin embargo, en esta misma pregunta, 7 alumnos sugirieron algunas modificaciones en la retroalimentación ofrecida. Dos de estas opiniones coinciden en que es muy difícil leer la transcripción de los comentarios orales y que, por lo tanto, aconsejan que las eliminemos. Uno de los alumnos escribió: “*The transcription on the bottom half of the page was somewhat hard to follow. Remove the transcript if possible, it’s incorrect*”). Como hemos comentado anteriormente, el programa *Kaltura* crea por defecto una transcripción de todos los comentarios orales. Esta transcripción se puede leer en una pequeña ventana debajo del vídeo. El programa solo transcribe al inglés, independientemente de la lengua usada en los comentarios orales y en muchas ocasiones las frases creadas no son ni previsibles ni

¹³ ¿Qué cambios en la retroalimentación oral mejoraría tu aprendizaje en este curso? (*What changes with the video feedback would improve your learning in this course?*)

coherentes. Debemos esperar a que *Kaltura* ofrezca en el futuro una opción para omitir esta transcripción.

En esta misma pregunta, un alumno pide que el profesor hable más despacio. Sin lugar a duda, la comprensión de los comentarios es fundamental para la correcta corrección de las composiciones. Quizás, en ocasiones, hemos hablado demasiado rápido con el objetivo de hacer un vídeo con una duración adecuada. El comentario de este alumno evidencia la necesidad de buscar un equilibrio entre la velocidad del habla y la duración del vídeo.

Un alumno nos informa de la baja calidad del vídeo creado. Nos comenta que el vídeo se desenfoca y tiene que esperar un tiempo a que vuelva a enfocarse. En este momento no sabemos con seguridad a qué es debido este problema técnico, por lo que hemos informado al apoyo técnico de la universidad para que investiguen cuál puede ser la causa y nos den una solución a este problema.

Otro alumno nos pide que el vídeo sea más corto y es un aspecto que también tendremos en cuenta en la creación de futuros vídeos. Por último, un alumno nos pide que le hubiera gustado que usáramos este tipo de retroalimentación en las tres composiciones del curso. Este comentario nos motiva para continuar con esta intervención en el futuro.

... to have it for (the video feedback) the three escrituras because I found it easier to learn from my mistakes.

En la segunda pregunta¹⁴, los alumnos dieron algunas ideas de qué pueden hacer para mejorar su aprendizaje usando esta retroalimentación oral. De esta manera, tenemos una idea más clara de cuáles son las estrategias de aprendizaje de los alumnos. Algunas de estas ideas podemos ofrecérselas a futuros alumnos para que tengan un mejor aprovechamiento de los comentarios orales y saber qué estrategias pueden aplicar para corregir sus propias composiciones escritas de forma satisfactoria. A continuación, comentamos aquellas opiniones comunes, interesantes o constructivas.

Entre todas las estrategias, 6 alumnos sugirieron aumentar el número de visualizaciones. Por ejemplo, este alumno vio el vídeo varias veces y después intentó localizar sus errores sin ver el vídeo.

¹⁴ ¿Qué cambios podrías hacer como estudiante para mejorar tu aprendizaje con respecto a la retroalimentación oral? (*What changes could you, as a student, make to improve your learning with regards to the video feedback?*)

Watch the video through a few times and then try to find my mistakes on my own without going back to the video.

Otro alumno hace una interesante reflexión sobre el *feedback* oral. Este alumno prefiere la retroalimentación escrita ya que este le hace pensar más sobre sus errores. El alumno continua diciendo que el *feedback* oral es demasiado completo y, por lo tanto, no es tan estimulante. En nuestra opinión, esta reflexión nos muestra que existen diferentes estilos de aprendizaje y que, por lo tanto, y dentro de nuestras posibilidades, debemos personalizar nuestra retroalimentación a las necesidades de nuestros alumnos. Para ello, creemos que una solución sería permitir a los alumnos recibir o elegir la retroalimentación (oral o escrita) que más les interese.

I really liked the video feedback, but what I found was that with the previous writing feedbacks, I had to think more about my mistakes to figure out what I did wrong and with the video it clearly told me what I needed to do to fix it. Sometimes having to think more on your own helps students learn more.

Este otro alumno menciona el uso práctico del libro cuando el profesor hace referencia a las páginas donde aparecen las explicaciones ampliadas sobre los aspectos de la lengua que tienen que repasar.

When requested to go look back into the book on the pages he said to, to actually look back.

El siguiente alumno da una opinión sobre un problema muy común entre los alumnos. Como profesionales de la educación con experiencia enseñando estos cursos, observamos que algunos alumnos no hacen un análisis o reflexión profunda de su aprendizaje y más bien se limitan a cambiar el error sin hacer una reflexión del por qué existe este error. Por lo tanto, el consejo de este alumno es escuchar el *feedback* y reflexionar el por qué existe este error.

Listening to it and understanding why something is wrong rather than just making the changes y moving on.

Un estudiante pide tener una versión física de su composición porque puede ayudarle a corregir la misma. En este sentido, no hemos ofrecido una copia física de las composiciones porque queríamos estar seguros de que visualizaban la grabación completa. No obstante, en futuras composiciones podemos ofrecer a aquellos alumnos que lo soliciten una copia física de sus composiciones y acomodar la retroalimentación a todos los estilos de aprendizaje.

I would like to have my escritura draft with me as I watch the video because it would help to follow along with the corrections

El objetivo de la tercera pregunta¹⁵ es saber las opiniones de los alumnos sobre cómo el *feedback* oral les ha ayudado en la corrección de sus composiciones. La mayoría de los alumnos (14 de 20 opiniones) coinciden en que la retroalimentación oral les ayudó a entender con claridad sus errores. Dentro de estas opiniones, destacamos algunos comentarios que coinciden con algunos de nuestros argumentos para la implantación de este tipo de retroalimentación. Por ejemplo, un alumno señala la conveniencia del *feedback* oral con respecto al hecho de no tener que ir a las horas de tutoría del profesorado para obtener una explicación más extensa de la corrección de su composición.

I thought it was a great tool that helped me understand my mistakes better without having to go to office hours which did not fit not into my work/class schedule. I found it very helpful.

Otro aspecto que destacan los alumnos es el beneficio que les reporta la retroalimentación oral para tener una explicación más clara y detallada de los errores o aspectos más destacados de sus composiciones. Destacamos estos cuatro comentarios de varios alumnos:

Most of my mistakes were explained much better with the video than with regular written feedback.

Professor explained the mistakes clearly and easily.

The video feedback gave more of an explanation why something was wrong which helped me understand more.

It was easy to see how to re-structure my sentences and know the reasons behind the corrections

Un alumno destaca la opción de poder repasar el vídeo tantas veces como quiera. Como comenta el alumno, esto le permite que el proceso de reescritura sea más fácil.

The video feedback allowed me to see the common mistakes I was always making over and over again because my instructor could point them out easier to me.

¹⁵ ¿Qué te ayudó en tu aprendizaje con respecto a la retroalimentación oral? (*What helped your learning in the course with regards to the video feedback?*)

La última pregunta¹⁶ abierta de esta sección nos ha servido para conocer la opinión general de los alumnos sobre el *feedback* oral. La mayoría de las opiniones coinciden en la utilidad y eficacia de los comentarios orales para entender con claridad los errores y realizar con rapidez las correcciones frente a la retroalimentación tradicional escrita.

I personally loved the video feedback. It was very clear as to what mistakes I made and what to do to change them. It gave me a better understanding of why I was wrong. Definitely recommend!!

I think it's a lot more beneficial than just receiving a hard copy with written corrections

I liked it a lot more than the original feedback. I learned more because of the explanations.

The video feedback was very helpful in helping me complete the assignment and helped me to do it faster than normal.

Thank you very much for taking the time to do the video feedback, I found it extremely helpful!

Un alumno nos aconseja realizar una introducción general del contenido gramatical más corta ya que esta hace que el vídeo sea largo y por lo tanto, los alumnos no pueden ver con rapidez la nota obtenida. Con esta opinión, no nos queda claro las acciones que realizan los alumnos al no ver la nota. Interpretamos que los alumnos no prestan mucha atención a la explicación general introductoria ya que están más preocupados por su nota. Si esto fuera así, sería conveniente avisar en qué parte del vídeo pueden ver la nota final o dónde. Podemos hacer pública su nota a través de *Canvas* en vez de darla en el vídeo. Con ello, reduciremos el tiempo de duración de los vídeos y la ansiedad de buscar su nota en el vídeo.

Maybe try to keep the intro shorter, going over the information is important but most students hesitate when they see they have a 5.5 minute video to watch to see their grade.

Por último, destacamos esta opinión de un alumno porque, creemos que ejemplifica el motivo básico por el que hemos emprendido esta intervención y por ende, esta investigación. Nuestro objetivo fundamental y final en la enseñanza de una segunda lengua es que nuestros alumnos adquieran un aprendizaje significativo y eficaz, más allá de su calificación.

¹⁶ ¿Tienes algún comentario sobre este tipo de retroalimentación oral para tu profesor? (*Do you have an opinion or a comment about this audio video feedback that you want to tell your professor?*)

It was helpful, I understood why I needed to make the corrections that I did compared to just making corrections for a good grade.

6. Limitaciones de la investigación

Durante el transcurso y al finalizar este trabajo hemos identificado algunas limitaciones en el procedimiento y las características del experimento. A continuación, enumeramos y describimos dichas limitaciones.

Creemos que el número de alumnos (22 alumnos) del grupo experimental es un número insuficiente para que los resultados obtenidos puedan ser generalizados a otros contextos. No obstante, tenemos la confianza de poder ampliar este estudio a otras secciones del Programa Básico e Intermedio de Español en la Universidad Estatal de Pensilvania, donde se ha realizado este experimento. Cada año se matriculan aproximadamente 6.000 alumnos en el Programa Básico e Intermedio donde se implementan diferentes tipos de enseñanza (clases online, clases híbridas y clases intensivas presenciales).

Esperamos que los resultados de esta investigación puedan convencer a la coordinación de dichos programas y se pueda realizar un estudio con un número mayor de alumnos con los diferentes cursos. Al tener una muestra más amplia, podríamos obtener datos más robustos y representativos.

Otra limitación es la relacionada con el número de veces que se aplica el experimento, es decir, el número de veces o composiciones (recordamos que los alumnos realizan un total de tres composiciones con dos versiones en un curso) en el que los alumnos del grupo experimental están bajo las condiciones de dicho experimento. Para alcanzar unos resultados más significativos necesitaremos alargar el experimento a todas las composiciones del curso. No obstante, como hemos comentado anteriormente, este trabajo nos servirá para sondear la acogida de este tipo de retroalimentación y para definir los componentes que forman la metodología de esta investigación y para poder replicar la misma metodología a un mayor número de alumnos, características, niveles y composiciones escritas.

Finalmente, la mayor limitación que hemos encontrado en la realización de este experimento ha sido la relacionada con la tecnología. Hemos probado distintos programas para la realización de la grabación de la pantalla y ninguno de estos programas ha satisfecho todas nuestras necesidades tecnológicas. Durante el proceso de evaluación de las composiciones del grupo experimental, ha habido un proceso de adaptación de las herramientas tecnológicas disponibles a los problemas que iban surgiendo. También, hemos comprobado que la práctica

en la realización del proceso de grabación facilita y mejora nuestro uso de las herramientas tecnológicas. A continuación, describo brevemente los tres programas que hemos intentado usar y las limitaciones que hemos encontrado en ellos (debemos decir que no hemos adquirido las licencias de los programas *Doceri* y *YouSeeU*, y que han sido compañeros que tenían estas licencias, los que nos han permitido probar los programas).

- *Doceri* es una aplicación que funciona como una pizarra interactiva para tabletas digitales que nos permite hacer un *screencast*. Ofrece características técnicas que permiten escribir comentarios sobre un documento, grabar la voz, cambiar de tamaño la imagen, letra, color, etc. Esta grabación de pantalla se puede compartir como un archivo o subir a la plataforma de vídeos *YouTube*. En general, las posibilidades y las características generales de esta herramienta nos han convencido para poder crear las grabaciones de las composiciones. Sin embargo, tiene algunos inconvenientes: el precio de la licencia de uso y la precisión y sensibilidad de la escritura. La escritura táctil de los símbolos realizado en un tamaño razonable es un proceso complicado y lento, lo que impide hacer la grabación con cierta agilidad y rapidez. Para solucionar este problema, *Doceri* ofrece un lápiz electrónico (*Doceri Good Point Stylus*), que se debe comprar aparte. Otro inconveniente surge al introducir un documento en la pantalla junto con la composición. Al grabar el escritorio con la composición escaneada y el documento con los paradigmas e información de los puntos gramaticales de la composición, el tamaño de la tableta es pequeño y ha sido un inconveniente para poder escribir con comodidad.
- *YouSeeU* es una plataforma que permite usar la cámara web del ordenador para grabar un vídeo cuando estamos realizando una presentación, vídeo conferencia o para como es nuestro caso, un vídeo del proceso de corrección de una composición escrita. Con *YouSeeU* podemos parar el vídeo en cualquier momento de la grabación e insertar un comentario escrito u oral para el alumno. Además, en la edición del vídeo, se puede incluir una presentación o documento aclarativo para el alumno. Uno de los problemas principales que hemos encontrado del uso de este programa es la necesidad de tener que apuntar la cámara web hacia la escritura que estamos corrigiendo. Es decir, con este programa no tenemos la opción de grabar lo que estamos haciendo en el escritorio del ordenador y, por lo tanto, no podemos apoyar nuestras explicaciones con otros documentos que puedan ayudar a los alumnos. Otra limitación es el alto precio de su licencia de uso.

- Finalmente, nos hemos decantado por la plataforma *Kaltura* porque es más intuitiva, incluye todas las herramientas básicas necesarias para nuestro propósito y está incorporada de forma gratuita en la plataforma *Canvas*. Uno de los inconvenientes es que al realizar la grabación de nuestro escritorio en un ordenador de mesa, la escritura de los comentarios hechos con el ratón ha sido poco precisa, pixelada y laboriosa. En un principio, como solución a este problema, adoptamos usar una tableta digital de escritura para facilitar una escritura más precisa y rápida. No obstante, no continuamos usando esta tableta de escritura ya que no nos permitía pasar las páginas de nuestros documentos. Es decir, la grabación se realizaba de una imagen fija del escritorio por lo que, si la composición del alumno tenía más de una página, no podíamos ir pasando las páginas en una misma grabación de vídeo. De este modo, el alumno recibiría un vídeo por cada página de su composición. Como solución definitiva, nos decidimos por la corrección de las composiciones de forma tradicional, su posterior escaneado y la realización de una grabación explicativa de las composiciones escaneadas corregidas usando las herramientas de edición, grabación y escritura de *Kaltura*. Este método, aumentó el tiempo y el trabajo empleado en la evaluación de las composiciones. Esperamos encontrar un método o una herramienta tecnológica que nos permita corregir y hacer grabaciones de pantalla o vídeos de una forma más rápida y precisa.

7. Discusión y conclusión

Los resultados cuantitativos de esta investigación demuestran que los alumnos en el grupo experimental son más precisos en sus correcciones por que lo que, en general, mejoran su composición escrita en comparación con el grupo control. Esta precisión en la corrección es debida a los comentarios orales a través de una grabación de pantalla con retroalimentación oral.

El empleo y suministro de una retroalimentación oral (compuesta por unos comentarios codificados escritos que consisten en la señalización de errores mediante códigos preestablecidos, junto con una explicación audiovisual individualizada) dan como resultado una total mejora en la corrección de los aspectos relacionados con la sintaxis gramatical del grupo experimental. Sin embargo, y en contra de lo esperado, la totalidad de alumnos no alcanza este alto nivel de corrección en el aspecto relacionado con el tiempo verbal (subjuntivo o indicativo con expresiones de duda). Basándonos en nuestra experiencia, el uso de distintos modos verbales en español es un concepto difícil de asimilar por los alumnos,

probablemente, porque esta diferenciación modal no existe en su lengua materna. Por lo tanto, creemos que todavía es necesario ampliar la práctica y las tutorías individualizadas de este aspecto gramatical para aquellos alumnos que lo requieran.

Comparando la totalidad de las composiciones finales de ambos grupos, hemos percibido que la lectura y corrección de la versión final del grupo experimental es más fluida debido a la corrección de aspectos como la organización, la estructura de las oraciones, el uso de conectores y el vocabulario empleado.

Una vez realizada la intervención y analizados los resultados cuantitativos y las respuestas de los alumnos al cuestionario, de forma general, podemos concluir que los resultados son satisfactorios tanto cuantitativamente como cualitativamente. Esto es debido a que la gran mayoría de los alumnos ven la retroalimentación oral como algo positivo que les ayuda en su aprendizaje. Consecuentemente, han surgido varias conclusiones que presentamos a continuación:

- Los alumnos se sienten más involucrados en su aprendizaje. Sobre este aspecto, también coincidimos con la investigación realizada por Harper, Green y Fernández-Toro (2015), en la cual indican que los alumnos también prefieren la grabación de pantalla porque al escuchar la voz del profesor se sentían más involucrados en el aprendizaje.
- La retroalimentación oral aumenta el sentido de responsabilidad relacionado con el trabajo que deben realizar en la corrección de sus composiciones escritas. Es importante señalar que en comparación entre los dos grupos, los alumnos del grupo experimental han intentado incorporar todas las sugerencias o comentarios en su revisión. De media, los alumnos han visualizado tres veces el vídeo lo que indica que ha aumentado el sentido de responsabilidad en el alumnado.
- Los alumnos son capaces de obtener más información a través de los comentarios orales. Existen numerosas opiniones de los alumnos que coinciden con este aspecto. A continuación anotamos una de ellas:

The video gave more of an explanation than just an abbreviation for us to figure out on our own.

- La retroalimentación ofrecida al grupo experimental ayuda a visualizar de forma más clara los errores y esto les ayuda a mejorar su destreza escrita en una segunda lengua (Eloa y Oskoz, 2016, Huang, 2000).

- Ofreciendo comentarios orales, tenemos la sensación de que los alumnos sienten que el profesorado se preocupa y presta más atención a los alumnos (Richardson y Ice, 2009). Tenemos algunas opiniones que certifican esta conclusión y las exponemos a continuación:

*I greatly appreciate all that profesor Bernal does to help us learn Spanish
It was more than most of my professors would do for their students!*

No obstante, creemos que existen también aspectos relacionados con la relación entre los alumnos y el profesor y la experiencia educativa del mismo que han podido influenciar en las respuestas al cuestionario. La experiencia del profesorado junto con la cantidad de tiempo que el profesor y el alumnado han pasado juntos son factores que influyen de forma positiva en la relación interpersonal, contribuye en el aumento del desarrollo intelectual y potencia su motivación para el aprendizaje de la lengua y su capacidad de éxito (Komarraju, Musulkin y Bhattacharya, 2010).

Este factor puede ser clave en los resultados y las opiniones que los alumnos del grupo experimental tienen sobre el método usado para la corrección de las composiciones escritas. Por lo tanto, es necesario comprobar en próximas investigaciones si sucede este fenómeno con otros profesores y durante un periodo de exposición a la intervención más larga. Igualmente, creemos que la puesta en marcha de una sola actividad de expresión escrita reduce la oportunidad de ver una mejoría notable en la evolución de dicha destreza usando este tipo de retroalimentación. Para futuras investigaciones, recomendamos que la intervención se aplique a todas las composiciones escritas durante el curso y, de esta manera, podemos corroborar la eficacia de la retroalimentación oral.

En definitiva, los resultados indican que los comentarios orales influyen en el aprendizaje de los alumnos, aunque es necesario llevar a cabo esta intervención de forma más prolongada y en otros escenarios similares para poder generalizar estos resultados.

Desde la perspectiva del profesorado, la técnica y las herramientas tecnológicas usadas requieren un refinamiento para que el proceso de corrección sea más fácil y efectivo en la corrección. En la actualidad, estos aspectos (falta de experiencia en la realización de una grabación de pantalla con un determinado programa junto con los problemas técnicos surgidos en el uso de las herramientas tecnológicas) pueden ser la razón principal por la que esta investigación no pueda llevarse a cabo con un número mayor de alumnos. Independientemente de estos contratiempos mencionados anteriormente, seguimos pensando

que es estrictamente necesario incorporar en la grabación ambos tipos de retroalimentación (oral y escrito) para ayudar al mayor número de alumnos con diferentes tipos de aprendizaje. Debemos tener en cuenta que actualmente, con el uso de nuestro método de trabajo, la realización de la retroalimentación oral es laboriosa ya que proveer anotaciones escritas junto con comentarios orales toma el doble de tiempo que el uso de un sólo tipo de retroalimentación. Por lo que, es necesario seguir buscando una metodología o herramienta tecnológica que nos facilite el trabajo y conseguir aplicar dicha estrategia en el aula con un número más elevado de alumnos. Una posible solución podría ser el uso de programas de creación de subtítulos o programas de reconocimiento de voz para poder plasmar el audio en un documento escrito junto con el vídeo.

Otro aspecto a tener en cuenta para las futuras investigaciones es la duración de los vídeos. Coincidimos con Guo, Kim y Rubin (2014), cuando señalan que los alumnos están más motivados si los vídeos son cortos. Aunque, la mayoría de las opiniones de los alumnos no hacen referencia a la duración de los vídeos, exponemos dos opiniones que sí hacen referencia a este aspecto:

Most students hesitate when they see they have a 5.5 minute video to watch to see their grade.

Less long.

Después de múltiples pruebas en la realización de las grabaciones de pantalla, nos ha resultado imposible reducir la duración de aquellos vídeos con mayores dificultades para corregir (con una duración superior a los 5:33 minutos de media de todos los vídeos realizados). La solución más inmediata para disminuir la duración del vídeo, ha sido el aumento de la velocidad del habla. No obstante, debemos vigilar y mejorar este aspecto ya que, esta rapidez en el habla ha sido recriminada por algunos estudiantes en sus comentarios (uno de los comentarios fue que hablara más despacio). Ha supuesto un reto para el profesorado realizar un vídeo con la mínima duración de aquellas composiciones con numerosos errores. Una solución para estos casos podría ser que el profesorado haga una valoración inicial de qué puntos del trabajo debe concentrarse la retroalimentación y cuáles debe ignorar en su corrección y proponer una reunión de tutoría para ofrecer una explicación más extendida de aquellos aspectos que hemos ignorado en nuestro vídeo.

Por último, estos resultados nos ayudan a contestar las preguntas de investigación formuladas al inicio de este estudio. Hemos demostrado que los alumnos del grupo experimental

adquieren un mayor grado de mejoría en su expresión escrita con la retroalimentación oral recibida que los alumnos del grupo control. Igualmente, los alumnos del grupo experimental tiene un alto grado de aceptación al recibir la retroalimentación oral.

En conclusión, consideramos viable la puesta en marcha de esta propuesta de intervención por su concreción y diseño. Opinamos que la retroalimentación oral es una excelente manera para mejorar y desarrollar la expresión escrita y también, asegurarnos que el trabajo realizado por el profesorado en la realización de esta retroalimentación tiene una influencia positiva en la corrección de las composiciones escritas y en el progreso de la adquisición de una segunda lengua.

Bibliografía

- Abrahamson, E. (2010). *Enhancing students' understanding of formative assessment through video-feedback on an undergraduate sports rehabilitation programme*. Oxford: The Higher Education Academy.
- Adams, R. (2006). L2 tasks and orientation to form: A role for modality? *International Journal of Applied Linguistics*, 152, 7-34.
- Adams, R., Alwi, N. y Newton, J. (2015). Task complexity effects on the complexity and accuracy of writing via text chat. *Journal of Second Language Writing*, 29, 64-81.
- Alvira, R. (2016). "The Impact of Oral and Written Feedback on EFL Writers With the Use of Screencasts." *Profile Issues in Teachers Professional Development* 18(2), 79-92.
- Bachman, L. (2003). Some Reflections on Task-Based Language Performance Assessment. *Language Testing*, 19(4), 453-476
- Bailey, R. y Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 187-198.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education y Open University Press.
- Bitchener, J. y Knoch, U. (2010). Raising linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19, 207-217
- Bitchener, J., Young, S. y Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of second language writing*, 14(3), 191-205.
- Boswood, T. y Dwyer, R. (1995). From marking to feedback: Audio-taped response to student writing. *TESOL Journal*, 5(2), 20-23.
- Coaten, N. (2003). Blended e-learning. *Educaweb*, 6(9).
- Crews, T. B. y Wilkinson, K. (2010). Students perceived preference for visual and auditory assessment with e-handwritten feedback. *Business and Professional Communication Quarterly*, 73(4), 399-412.
- Crisp, B. R. (2007). Is it worth the effort? How feedback influences students' subsequent submission of assessable work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(5), 571-581.
- Crook, A., Park, J., Lawson, C., Lundqvist, K., Drinkwater, R., Walsh, J. y Maw, S. (2010). *ASSET: Moving forward through feedback*. Reading: University of Reading.
- Cumming, A. (1990). Metalinguistic and ideational thinking in second language composing. *Written Communication*, 7(4), 482-511.
- Cunningham, M. (2015). Using audio screencast for feedback on short written essays (Doctoral dissertation). Disponible en *ProQuest Dissertation y Theses: Full Text* (NR3733157).

- De Leng, B. A., Dolmans, D. H., Donkers, H. J. H., Muijtjens, A. M. y Van Der Vleuten, C. P. (2010). Instruments to explore blended learning: Modifying a method to analyse online communication for the analysis of face-to-face communication. *Computers y Education*, 55(2), 644-651.
- Ducate, L. y Arnold, N. (2012). Computer-mediated feedback: Effectiveness and student perceptions of screen-casting software versus the comment function. *Technology across writing contexts and tasks*, 31-55.
- Dvorak, T. (1986). Writing in the foreign language. *Listening, reading, writing: Analysis and application*, 145-167.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal* 1 (1).
- Elola, I. y Oskoz, A. (2016), Supporting Second Language Writing Using Multimodal Feedback. *Foreign Language Annals*, 49, 58-74.
- Ferris, D. R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 181-201.
- Fregeau, L. A. (1999). Preparing ESL students for college writing: Two case studies. *The Internet TESL Journal*, 5(10).
- Garrison, R. (2009). Implications of online learning for the conceptual development and practice of distance education. *Journal of Distance Education*, 23(2), 93–104.
- Guo, P. J., Kim, J. y Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. *Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference*, 41-50.
- Harper, F., Green, H. y Fernández-Toro, M. (2015). Using screencasts in the teaching of modern languages: Investigating the use of JING® in feedback on written assignments. *The Language Learning Journal*, 1-18.
- Hartshorn, K. (2008). *The effects of manageable corrective feedback on ESL writing accuracy* (Doctoral dissertation). Brigham Young University, Provo, EEUU.
- Henderson, M. y Phillips, M. (2015). Video-Based Feedback on Student Assessment: Scarily Personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1), 51-66.
- Herrero, J. M^a. (2015). La corrección y revisión de textos mediante códigos de marcas: análisis crítico de una herramienta docente. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* 20(12).
- Hidalgo, L. (2005). Confiabilidad y Validez en el Contexto de la Investigación y Evaluación Cualitativas. Síntesis educativa. *Revista venezolana de investigación*, 5(1-2), 225-243.
- Hsu, H., Wang, S. y Comac, L. (2008). Using audioblogs to assist English-language learning: An investigation into student perception. *Computer Assisted Language Learning*, 21(2), 181-198.

- Huang, S. (2000). A quantitative analysis of audiotaped and written feedback produced for students' writing and students' perceptions of the two feedback methods. *Tunghai Journal*, 41, 199-232.
- Ice, P., Curtis, R., Phillips, P. y Wells, J. (2007). Using Asynchronous Audio Feedback to Enhance Teaching Presence and Students' Sense of Community. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(2), 3-25.
- Jones, N., Georghiades, P., y Gunson, J. (2012). Student feedback via screen capture digital video: stimulating student's modified action. *Higher Education*, 64(5), 593-607.
- Kessler, G., Oskoz, A. y Elola, I. (Eds.). (2012). *Technology Across Writing Contexts and Tasks*. CALICO, Texas State University.
- Kim, S. H. y Manchón, R. M. (2011). Writing in foreign language contexts: learning, teaching, and research. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(3), 467.
- Komarraju, M., Musulkin, S. y Bhattacharya, G. (2010). Role of student-faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation, and achievement. *Journal of College Student Development*, 51(3), 332-342.
- Koo, S. y Lester, J. (2014). Naming and un-naming a research study "participatory". *The Qualitative Report*, 19(23), 1-13.
- Lavolette, E., Polio, C. y Kahng, J. (2015). The accuracy of computer-assisted feedback and students' responses to it. *Language Learning y Technology*, 19, 50-68.
- Lee, J. F. y VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen* McGraw-Hill.
- Leki, I. (1990). Coaching from the margins: Issues in written response. *Second language writing: Research insights for the classroom*, 57-68.
- Marsh, D. (2012). *Blended Learning: Blended Learning Creating Learning Opportunities for Language Learners*. Cambridge University Express. Nueva York.
- Mathieson, K. (2012). Exploring student perceptions of audiovisual feedback via screencasting in online courses. *American Journal of Distance Education*, 26(3), 143-156.
- Martín, B. B. (2006). Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción. *En Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación: Santander, 22, 23, y 24 de septiembre de 2006*, 218-219.
- McGarrell, H. y Alvira, R. (2013). Innovation in techniques for teacher commentary on ESL writers' drafts. *OLBI Working Papers*, 5, 37-55.
- McGarrell, H. y Verbeem, J. (2007). Motivating revision of drafts through formative feedback. *ELT Journal*, 61(3), 228-236.
- McLoughlin, C. (2002). Learner support in distance and networked learning environments: Ten dimensions for successful design. *Distance Education*, 23(2), 149-162

- McLoughlin, C. y Luca, J. (2006). Alternative approaches to assessment with online technologies: Integrating process and product outcomes. En *Selected Styles in Web-Based Educational Research* (368-383). IGI Global.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. New York: Longman.
- McConnell, D. (2006). *E-Learning Groups and Communities: Imagining Learning in the Age of the Internet*. Open University Press.
- Mellen, C. y Sommers, J. (2003). Audio-taped responses and the two-year-campus writing classroom: The two-sided desk, the guy with the ax, and the chirping birds. *Teaching English in the Two-Year College*, 31(1), 25-39.
- Nelson, M. M. y Schunn, C. D. (2007). The nature of feedback: Investigating how different types of feedback affect writing performance.
- Orsmond, P. y Merry, S. (2011). Feedback alignment: effective and ineffective links between tutors' and students' understanding of coursework feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(2), 125-136.
- Polio, C (2001). Research methodology in second language writing research: The case of text-based studies. En T. Silva y P.K. Matsuda (Eds.), *On second language writing* (91-16). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ravid, D., y Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29(2), 417-447.
- Richardson, J.C. y Ice, P. (2009). Assessing the integration of new technologies in online learning environments with the community of inquiry framework. Proceedings from eLSE: *The 5th International Scientific Conference on E-Learning and Software for Education (eLSE)*. Bucharest. Romania.
- Sagor, R. (2005). *The action research guidebook: A four-step process for educators and school teams*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Schwieter, J. (2008). Preparing students for class: a hybrid enhancement to language learning. *College Teaching Methods y Styles Journal*, 4, 41-50.
- Sheen, Y. (2010) Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 203-234.
- Silva, M. (2012). Camtasia in the classroom: student attitudes and preferences for video commentary or Microsoft Word comments during the revision process. *Computers and Composition*, 29(1), 1-22.
- Sparks, R., Patton, J., Ganschow L. y Humbach N. (2009). Long-term crosslinguistic transfer of skills from L1 to L2. *Language Learning*, 59, 203-243.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (95-108). London, UK: Continuum.

- Thompson, R. y Lee, M. (2012). Talking with Students through Screencasting: Experimentations with Video Feedback to Improve Student Learning. *Journal of Interactive Technology and Pedagogy*, 1, 1-16.
- Vincelette, E. J. (2013). Video capture for grading: Multimedia feedback and the millennial student. In E. G. Smyth y J. X. Volker (Eds.), *Enhancing instruction with visual media: Utilizing video and lecture capture* (107-127). Hershey, PA: IGI-Global.
- Williams, J. G. (2003). Providing feedback on ESL students' written assignments. *The Internet TESL Journal*, 9(10).
- Williams, J.T., Darcy, I. y Newman, S.D. (2016). The beneficial role of L1 spoken language skills on initial L2 sign language learning: Cognitive and Linguistic Predictors of M2L2 Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 1-18.
- Wolsey, T. D. (2008). Efficacy of instructor feedback on written work in an online program. *International Journal on E-Learning*, 7(2), 311-329.
- Yang, M., Badger, R. y Yu, Z. (2007). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 13(3), 179-200.

9. Anexos

Anexo I. Tema de la composición escrita.

Mom, I want to be an artist. You would like to be a famous artist. What type of art would you like to cultivate? Would you be a writer, a musician, a singer, a dancer, a film director, an actor, a painter, a sculptor, an architect...? Using the subjunctive with verbs and expressions of doubt, what type of artist do you doubt you would be? Describe what artistic creations and achievements you would do. Where would you find inspiration to create your masterpieces? Would you learn from other artists or would they influence your work? What other cultural activities would you participate in? How would you promote your art? Would you receive worldwide recognition or awards for your creations/performances? Using the subjunctive with verbs and expressions of doubt, what people do you not think would like your art? Is it possible that you act in a theatre/exhibit your work in a museum?

Use vocabulary on *La literatura y el cine*, *La pintura y el arte*, *La música y la cultura popular* (pp. 98-99, 101, 103, 129), the subjunctive with verbs and expressions of doubt (pp. 106-107), and the conditional tense (pp. 110-111).

Anexo II. Rúbricas para la evaluación de la expresión escrita¹⁷

a. Evaluation Criteria for Written Expression (first composition/pretest)

Content

- 3 pts. Very complete information; thorough relevant; on target. Major points supported with relevant details/examples.
- 2 pts. Adequate information; some development of ideas; some ideas lack supporting detail or examples.
- 1 pt. Limited information; ideas present but not developed; lack of supporting details or examples.
- 0 pts. Minimal information; information irrelevant to topic; lacks main ideas.

Organization

- 1 pt. Logically and effectively ordered; main points and details connected; not choppy.
- 0.5 pt. Apparent order intended; somewhat choppy; loosely organized but main points stand out; sequencing of ideas not always appropriate.
- 0 pts. Series of separate sentences with no transitions; disconnected ideas; no apparent order to the content.

Vocabulary

- 3 pts. Broad, accurate and effective word use and choice; extensive use of words studied.
- 2 pts. Adequate use of vocabulary; some erroneous word usage but meaning not confused or obscured; word choice lacks variety; some use of words studied.
- 1 pt. Erroneous word choice leads to confused or obscured meaning: some literal translations and invented words; limited use of words studied.
- 0 pts. Incorrect use of words; abundance of invented words and literal translations.

Language

- 3 pts. Very few or no errors in the grammar presented in lesson; very few or no errors in subject-verb, article- (adjective) - noun agreement; very few or no errors in adjective noun word order. Very few or no error in spelling, accentuation and/or punctuation.

¹⁷ Rúbricas del Programa de Español Básico de la Universidad del Estado de Pensilvania.

- 2 pts. Occasional errors in the grammar presented in lesson; occasional errors in subject –verb, article-(adjective)-noun agreement; several errors in adjective-noun order. Occasional errors in spelling, accentuation and/or punctuation.
- 1 pt. Several errors in the grammar presented in lesson; several errors in subject-verb article- (adjective)-noun agreement; several errors in adjective-noun word order. Several errors in spelling, accentuation and/or punctuation.
- 0 pts. Frequent errors in the grammar presented in lesson; persistent errors in subject-verb, article (adjective)-noun agreement; frequent errors in adjective-noun word order. Frequent errors in spelling, accentuation and/or punctuation.

b. Evaluation Criteria for Revised Escrituras (final composition/posttest)

Content

- 3 pts Comparison of the two versions of the composition reveals serious scrutiny of instructor’s comments and thoughtful changes to the original version. Final version is remarkably more polished in form and stronger in content than in the original.
- 2 pts Comparison of the two versions of the composition demonstrates some attention to instructor’s comments and some noticeable positive changes to the original version. Final version is somewhat more polished in form and stronger in content than in the original.
- 1 pt Comparison of the two versions of the composition shows that few suggestions from the instructor were followed correctly. There is little evidence of improvement between versions.

Organization

- 1 pts The ideas and/or narratives in the final version composition are organized in such a way as to make it easy to follow.
- 0.5 pt The ideas and/or narratives in the final version are organized in such a way as to only occasionally confuse the reader.
- 0 pts The ideas and/or narratives in the final version are organized in such a way as to leave the reader confused.

Vocabulary

- 3 pts All suggestions from instructor were followed correctly in order to have a broad, accurate and effective word use and choice.

2 pts Comparison of the two versions shows that some suggestions from instructor were followed correctly in order to have an adequate use of vocabulary. There are some noticeable positive changes to the original version.

1 pt Few suggestions from instructor were followed correctly. There is still a limited use of words studied. There are still some literal translations and invented words that lead to confused or unclear meaning.

Language

3 pts All grammar corrections from instructor were fixed correctly. The final version has no errors in subject-verb form, verb tense, article-(adjective)-noun agreement, adjective-noun word order. All errors in spelling, accentuation and/or punctuation were fixed as well.

2 pts Most grammar corrections from instructor were fixed correctly. The final version still has occasional errors in subject-verb form, verb tense, article-(adjective)-noun agreement, adjective-noun word order. There are still some errors in spelling, accentuation and/or punctuation.

1 pt Few grammar corrections from instructor were fixed correctly. The final version still has several errors in subject-verb form, verb tense, article-(adjective)-noun agreement, adjective-noun word order. Few errors in spelling, accentuation and/or punctuation were fixed.

Anexo III. Símbolos para la corrección de la expresión escrita.

Symbol	Error	Wrong	Right
ACC	accent	dolares	dólares
AW (1)	Add (one) Word(s)	voy a _ biblioteca visité _ mi familia	voy a la biblioteca visité a mi familia
GEN	gender agreement	mesa blanco	mesa blanca
NUM	number agreement	las mesa	las mesas
Symbol	punctuation	_ ¿Dónde está Juan?	¿Dónde está Juan?
SP	spelling	professor	profesor
STR	structure	mi amigos casa	la casa de mi amigo
GUSTAR	verb <i>gustar</i> and similar verbs	Miguel gustan el arroz	a Miguel le gusta el arroz
UW	Unnecessary Word	busco por mis libros	busco por mis libros
W conj	conjugation	yo comer paella tú come paella	yo como paella tú comes paella
W tense	Verb Tense	Ayer como una manzana	Ayer comí una manzana
W order	Word Order	la blanca mesa	la mesa blanca
W verb	Wrong Verb	soy bien	estoy bien
WW	Wrong Word	mi hermano es corto	mi hermano es bajo
LC	Lower Case	ella es E spañola	ella es e spañola

UP	Upper Case	el señor garcía	el señor García
?	Meaning unclear		
[...]	Suggested Changes		
INF	Infinitive	Después de yo comí	Después de comer
s/e	Ser/estar	Él está americano	Él es americano
p/p	Por/para	Yo viajé para tres días	Yo viajé por tres días
IOP	Indirect Object Pronoun	Mi madre escribe un mensaje de texto	Mi madre me escribe un mensaje de texto
DOP	Direct Object Pronoun	Juan compra comida.	Juan la compra
m/m	muy/mucho	Hace muy calor	Hace mucho calor

Anexo IV. Encuesta. Cuestionario.

Preguntas cerradas

Los cuatro niveles de respuesta en la preguntas cerradas son:

Strongly Agree, Agree, Disagree, and Strongly Disagree

- *Compared to written feedback used in the previous compositions, I paid more attention to my instructor's comments with the video feedback.*
- *Compared to written feedback used in the previous compositions, the audio-video feedback helped me to improve my writing.*
- *Compared to written feedback used in the previous compositions, the feedback through the audio video made it easy for me to revise my writing and my errors.*
- *I gained a better understanding of my writing mistakes due to the feedback received through an audio video.*
- *I prefer to receive feedback through an audio video as opposed to written feedback with comments to help me with my writing mistakes.*
- *This audio-video feedback is a great tool to review my composition.*

- *I found the audio-video long to listen to.*
- *How many times did you watch the audio-video feedback of your composition?*
Posibles respuestas para esta pregunta: 1, 2, 3, 4, 5, 6.
- *Did you watch the entire audio video? (Yes/No)*

Preguntas abiertas

- What changes with the video feedback would improve your learning in this course?
- What changes could you, as a student, make to improve your learning with regards to the video feedback?
- What helped your learning in the course with regards to the video feedback?
- Do you have an opinion or a comment about this audio video feedback that you want to tell your professor?

Anexo V. Cuestionario de diagnóstico

1. Previos cursos de español tomado en la universidad. ¿En qué año tomaste este curso?
2. ¿Cuántos cursos de español tomaste en el instituto?
3. ¿Último año en que tomaste español en el instituto?
4. ¿Qué lengua hablas en casa de tus padres?
5. ¿Has estado expuesto a otras lenguas que no sea inglés (en tu casa, en el colegio, etc.)? ¿Has tenido oportunidad de escuchar otra lengua (incluso cuando tú has respondido en inglés)?
6. ¿Has estudiado otra lengua romance (francés, portugués, italiano, etc.)?

Anexo VI. Guion usado para la retroalimentación oral

Gen: It refers to the gender of the noun. Remember: the adjective must agree to the gender of the noun. Masculine and feminine

Num. The adjective must agree to the number of the noun. Singular or plural.

SP means spelling. Please look it up in the dictionary.

GUSTAR. *Gustar* and similar verbs have different conjugation. Please review it.

UW means unnecessary word that you do not need in Spanish.

Wconj means wrong conjugation. Remember the subject and the verb have to be in agreement. For example: *Yo necesita comer saludable*. The correct form is: *Yo necesito comer saludable*.

Wtense means wrong tense. The tense, as in English, refers to the moment of speaking. Including the conditional, present of the indicative or present of the subjunctive, etc.

Wverb means wrong verb. Please look it up in the dictionary.

WW means wrong word. Please look up for a better word (adjective, noun, verb, etc) in the dictionary.

? means meaning unclear. I'm not sure I understand this sentence. Can you rewrite it and make it clearer? You might try making it simpler by dividing it into two sentences.

[...]Please keep it simple and rewrite the sentence. Remember, the subjunctive sentence needs two subjects and two verbs and the second verb is the one that needs to be in the subjunctive form.

AW means add word(s). You

s/e means *ser* and *estar*. Remember: in general, *ser* is used for physical characteristics that are permanent. For example: *yo es alto* or *él es de España*. En general, *estar* is used indicate temporary states and locations. For example: *yo estoy cansado* or *ellos están enfermos*.

Content. Please do not write the first thing comes to your mind. First, think about what you want to write. Make an introduction, then develop and connect some ideas and finally, write a conclusion.

Organization. Your composition is chopped please add some Spanish connectors. For example: *sin embargo, también, por lo tanto, finalmente, porque*, etc.

Anexo VII

Open questions

What changes with the video feedback would improve your learning in this course?

Talking slower

None

Being more specific for what the change needs to be (i.e. if I used the wrong word, maybe help describe what word I should be using).

The transcription on the bottom half of the page was somewhat hard to follow.

The video was really poor quality at times and i would have to wait a minute or two for it to clear up before i could even read what my escritura said

Nothing

Remove the transcript if possible, it's incorrect.

Nothing, I thought it was all very helpful and easy to understand.

No changes

Nothing

I thought it was good the way it was. The video gave more of an explanation than just an abbreviation for us to figure out on our own.

I do not think it needs to be changed. I thought the video was very helpful.

Having a better final composition

Less long

I have no changes that I would make.

None I thought it was a great tool.

Only change I would make is to have it for all three escrituras because I found it easier to learn from my mistakes

Nothing, I felt that the video was extremely helpful as is.

Nothing, it was a very thorough form of feedback. I greatly appreciate all that Professor Bernal does to help us learn Spanish

What changes could you, as a student, make to improve your learning with regards to the video feedback?

Listen better

Ask for help

Using it to understand constructing sentences better in order to improve my writing in the long run.

None

Watch the video through a few times and then try to find my mistakes on my own without going back to the video

Nothing

Write down the comments you make verbally

When requested to go look back into the book on the pages he said to, to actually look back.

No changes

Watch it multiple times

Listening to it and understanding why something is wrong rather than just making the changes & moving on.

I really liked the video feedback, but what I found was that with the previous writing feedbacks, I had to think more about my mistakes to figure out what I did wrong and with the video, it clearly told me what I needed to do to fix it. Sometimes having to think more on your own helps students learn more.

Watching it more than once

Maybe have the grade listed at the beginning of the video not just at the end? I guess that depends as well on if you wanted to ensure students watched the video before they got the information on their grade

I could possibly watch the video more times.

Watch it multiple times and go to instructor if I have more questions.

I would like to have my escritura draft with me as I watch the video because it would help to follow along with the corrections

I suppose I could listen more carefully so I don't have to watch it as many times.

Do better on the first submission of the escritura

What helped your learning in the course with regards to the video feedback?

The side comparison sheet with examples

Writing examples on the board

It gave me a fuller understanding of who to write compositions.

I paid more attention to the feedback given on my writing.

Most of my mistakes were explained much better with the video than with regular written feedback

Professor explained the mistakes clearly and easily

I could understand why you would mark the things wrong that you did. I was able to hear your thought process while grading.

I understood why I needed to add or change things within my writing.

Being able to not only hear your corrections but also being able to see you write them with the marker

The mistakes I made and how to correct them

The video feedback gave more of an explanation why something was wrong which helped me understand more.

It helped me really understand what my mistakes were, and gave a clear explanation on what was wrong with what I did.

Understanding my errors more

Being that the last escritura had many possibilities for conjugations, it was helpful being specifically told that this word, gender and amount is correct just change the conjugation or something like that. This is harder to display in just commenting in between lines in an escritura

Video feedback allowed me to get a better understanding of my mistakes and how I would be able to fix them.

I thought it was a great tool that helped me understand my mistakes better without having to go to office hours which did not fit not into my work/class schedule. I found it very helpful.

It was easy to see how to re-structure my sentences and know the reasons behind the corrections

The video feedback allowed me to see the common mistakes I was always making over and over again because my instructor could point them out easier to me.

It was very specific and easy to see and understand where mistakes were made

Do you have an opinion or a comment about this audio video feedback that you want to tell your professor?

No (3)

It was very helpful

It was really helpful and I really like it!

I enjoyed it.

i thought it was extremely helpful

It's a good idea

It was helpful, I understood why I needed to make the corrections that I did compared to just making corrections for a good grade

I personally loved the video feedback. It was very clear as to what mistakes I made and what to do to change them. It gave me a better understanding of why I was wrong. Definitely recommend!!

I think it's a lot more beneficial than just receiving a hard copy with written corrections
I liked it a lot more than the original feedback. I learned more because of the explanations.
Personally, I really liked the video.

Maybe try to keep the intro shorter, going over the information is important but most students
hesitate when they see they have a 5.5 minute video to watch to see their grade

The video feedback was very helpful in helping me complete the assignment and helped me
to do it faster than normal.

Thought it was very helpful. I understand that it is very time consuming so maybe have it as
an option for students to write on their paper that they would like an audio video recording
instead of getting their paper back on its own so you don't have to spend the time making a
video for someone who will not use it.

The audio video really helped be to understand how my mistakes did not make sense and the
right way to correct it

Thank you very much for taking the time to do the video feedback, I found it extremely
helpful!

I just want to say thank you. It was more than most of my professors would do for their
students!