

BLACKMAN, CORIANNE MARIE
ASENCIÓN-DELANEY, YULY
NORTHERN ARIZONA UNIVERSITY
RETROALIMENTACIÓN DE LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL CON *SCREENCASTS*:
BENEFICIOS Y RETOS

BIODATA

Corianne Marie Blackman obtuvo su título de maestría en Enseñanza de Español de la Universidad del Norte de Arizona. Durante sus estudios graduados en la Universidad del Norte de Arizona, impartió clases para principiantes de español en el Departamento de Lenguas y Culturas Globales. Actualmente es maestra de inglés como Lengua Extranjera en un colegio en Madrid, España.

La Dra. Yuly Asención-Delaney obtuvo su título de doctorado en Lingüística Aplicada de la Universidad del Norte de Arizona. Actualmente, es profesora asociada en la misma universidad, en el Departamento de Lenguas y Culturas Globales, donde enseña composición avanzada y cursos graduados en metodología, evaluación y uso de la tecnología en la enseñanza del español.

RESUMEN

Dado que la tecnología se ha convertido en un recurso importante en el salón de clase de segundo idioma, es importante considerar el impacto positivo que esta puede tener en la retroalimentación proveída a los estudiantes en sus trabajos escritos. En este estudio, se explora la opción tecnológica de *screencasts* para proveer retroalimentación al trabajo escrito de estudiantes de español en un curso de composición avanzada. Se evaluó la efectividad del uso de *screencasts* en comparación con la retroalimentación con códigos al corregir errores y se midieron las percepciones de los estudiantes sobre este tipo de retroalimentación. Los resultados mostraron que los estudiantes tuvieron una preferencia notoria hacia los *screencasts*. En términos de efectividad, los estudiantes corrigieron más errores cuando recibieron retroalimentación con *screencasts*. Además de señalarse los beneficios de los *screencasts*, también se discuten las limitaciones de este método de retroalimentación tanto para los estudiantes y como para los profesores.

PALABRAS CLAVE: retroalimentación, revisión, screencasts, tecnología, escritura

ABSTRACT

Given that technology has become an important resource in the second language classroom, it is important to consider the positive impact that it can have on the feedback provided to students' written work. In this study, the technological option of screencasts to provide feedback on the writing of Spanish students in an advanced composition class is explored. The effectiveness of the use of screencasts was evaluated in comparison with written feedback in the form of codes to correct errors. The students' perceptions of the two feedback methods were also taken in account. The results showed that students had a strong preference toward the screencasts method. In terms of effectiveness, the students corrected more errors when they received feedback with screencasts. In addition to showing the benefits of screencasts, limitations of this method of feedback for both students and teachers are discussed.

KEY WORDS: feedback, revision, screencasts, technology, writing

La escritura es una destreza importante que los estudiantes deben desarrollar durante el estudio de un segundo idioma. Esta forma de comunicación les permite a los aprendices producir formas lingüísticas en contexto y recibir retroalimentación que los ayuda a reconocer sus vacíos lingüísticos. La retroalimentación puede señalar dichos vacíos de manera explícita mostrándoles la forma correcta para el aspecto lingüístico erróneo o de forma implícita indicando la ubicación del error, al subrayarlo o resaltarlo en el texto escrito, o a través del uso de códigos que señalen la naturaleza del error. Varios investigadores como Chandler (2003) han reportado que ambos tipos de retroalimentación tienen su lugar en la clase de lenguas. Chandler explica que mientras la retroalimentación explícita ayuda a los estudiantes a hacer revisiones de manera más fácil, rápida y acertada, los estudiantes creen aprender más cuando reciben retroalimentación implícita. Por su parte, Lee (1997) propone que la retroalimentación implícita puede ser más deseable que la explícita, ya que la última puede promover la pasividad en el estudiante y la aceptación incondicional de los comentarios del maestro. Sin embargo, Lee también reconoce que el maestro debe determinar cuán explícitos deben ser los comentarios dependiendo del nivel de suficiencia de los estudiantes. En los niveles más bajos, los estudiantes pueden requerir más apoyo con la identificación y corrección de errores, mientras que los

estudiantes avanzados pueden requerir de retroalimentación menos explícita.

Los métodos para proveer retroalimentación de textos escritos también varían y el uso de un método u otro depende de las creencias y necesidades de profesores y estudiantes. El maestro puede elegir identificar errores a través de códigos, proveer comentarios escritos en el texto, usar conferencias en persona para discutir el trabajo, organizar sesiones de revisiones entre estudiantes o proveer retroalimentación usando herramientas tecnológicas. Cualquiera sea el método escogido, es importante considerar aspectos tales como el tiempo disponible, tipo de tarea, enfoque en la gramática o en el contenido, nivel de los estudiantes, tipo de aprendiz (por ejemplo, el visual) y versión del texto que se revisa, entre otros.

La efectividad de un determinado método de retroalimentación también depende del entrenamiento que los estudiantes reciban en cuanto a cómo usar la retroalimentación para mejorar sus escritos (Paltridge 2009). Asimismo, es bueno preguntarse si aún cuando los estudiantes corrijan los errores, los estudiantes en realidad los entienden o solamente hacen cambios en su texto escrito porque el maestro señala que deben hacerlos (Hyland 2003).

Por su parte, Ferris (2014) argumenta que el profesor debe adaptar su método a las necesidades de los estudiantes y también necesita considerar lo que estos hacen después de recibir la retroalimentación. Por ejemplo, se puede suministrar una encuesta o pedir una reflexión de los estudiantes con sus opiniones sobre la retroalimentación que han recibido. Ferris también sugiere que los maestros deben explorar la retroalimentación basada en la computadora a fin de conocer cómo esta puede beneficiar tanto a los estudiantes como a los maestros. La autora explica que este tipo de retroalimentación es mejor que la retroalimentación escrita a mano porque es legible, más clara y permanente (se puede guardar como referencia para el desarrollo de futuros textos escritos).

Es obvio que la tecnología puede ofrecer muchas opciones para la retroalimentación de textos escritos por los estudiantes, sin embargo, es necesario entender cuáles son dichas opciones y cuáles son las ventajas y desventajas de las mismas frente a opciones más tradicionales utilizadas por el profesor. En la siguiente sección se discute el uso de la tecnología en la retroalimentación de textos escritos por estudiantes de lenguas, en particular con *screencasts*.

1. EL USO DE LA TECNOLOGÍA PARA DAR RETROALIMENTACIÓN

Hoy en día, es importante reconocer que hay una variedad de herramientas tecnológicas que pueden mejorar el proceso de dar retroalimentación y evaluar la escritura de los estudiantes. Una opción tecnológica para la evaluación y la retroalimentación de escritura son los programas que la evalúan automáticamente. Estos programas ofrecen una evaluación inmediata y pueden ser muy acertados comparados con evaluadores humanos. Además, pueden

ser valorados por los estudiantes (El Ebyary y Windeatt 2010). Sin embargo, muchos investigadores han señalado varias limitaciones de este tipo de retroalimentación. Uno de los problemas es que la mayoría de los programas para evaluar la escritura de manera automática fueron diseñados para hablantes nativos del idioma. Weigle (2013) explica que en las situaciones en las cuales los estudiantes escriben en el segundo idioma, hay que considerar las capacidades de escribir en general y también el dominio del idioma. Asimismo, se ha reportado que los programas evaluadores de la escritura prestan mayor atención a aspectos tales como la variedad de vocabulario, sintaxis, elementos gramaticales y extensión del ensayo, en lugar de elementos como la coherencia y el contenido en general (Vojak, Kline, Cope, McCarthy y Kalantzis 2011).

Otra opción para proveer retroalimentación a los estudiantes utilizando la tecnología es el uso de comentarios escritos en la computadora. Paltridge (2009) describe varias maneras en las que se puede utilizar la computadora para proveer comentarios escritos. Primero, los estudiantes tienen la opción de hacerles llegar su trabajo escrito a muchos más lectores con el uso del correo electrónico o sitios web y así más personas pueden leerlo y darles retroalimentación de una manera rápida y organizada a través de salones de chat o utilizando comentarios o mensajes.

Además del uso de correo electrónico o sitios web como plataformas para recibir retroalimentación escrita en la computadora, la técnica más común es el uso del programa Microsoft Word para proveer retroalimentación. Ferris (2012) explica que con la herramienta de insertar comentarios con la que cuenta el programa, se puede resaltar una porción de texto con un color, u otra marca textual, y señalar una explicación o regla en una nota al margen del texto escrito. Estos comentarios son legibles,

permanentes y no hay límite de espacio como el que existe en los comentarios escritos a mano. Además, como señalan Ducate y Arnold (2012), una ventaja de este método es que el comentario está integrado en la versión original del trabajo escrito, facilitando la revisión del texto porque los estudiantes pueden ver la versión original y la versión nueva en el mismo documento.

Mientras los comentarios escritos en la computadora pueden ser efectivos para los estudiantes, también pueden ser confusos al igual que los comentarios escritos a mano (Thompson y Lee 2012). Una opción para hacer comentarios más claros, personales y beneficiosos para los estudiantes es crear comentarios orales en la computadora. Estos comentarios orales pueden tomar la forma de un archivo de audio como un *podcast* o una grabación simple, o un *screencast* que combina el aspecto oral con el visual. La retroalimentación oral puede proveer más información en menos tiempo y también puede ser mucho más clara que la retroalimentación escrita.

Varios investigadores han señalado las bondades de la retroalimentación oral por computadora. Por ejemplo, Gleaves y Walker (2013) compararon la retroalimentación textual a través de comentarios anotados con la retroalimentación oral a través de un archivo de audio y encontraron que las cualidades conversacionales de la retroalimentación oral ayudaron a los estudiantes a integrar un mayor número de experiencias personales en su escritura.

Por su parte, según varios estudios, la retroalimentación con *screencasts* o videos que capturan tanto lo que hay en la pantalla como la voz del usuario de la computadora, también presenta ventajas para los maestros y estudiantes. Por ejemplo, Silva (2012) comparó el uso de comentarios escritos en Microsoft Word con videos de *screencasts* al proveer retroalimentación a los estudiantes

en un programa para ingenieros de la Universidad de California en Santa Bárbara. En este estudio, la mitad de la clase en el estudio recibió un video grabado con la herramienta Camtasia y la otra mitad de la clase recibió comentarios de Microsoft Word. Las reacciones de los estudiantes a los videos de *screencasts* fueron positivas porque pensaron que los videos eran más personales. Algunos prefirieron los videos porque consideraron que el maestro pasaba más tiempo haciéndolos que los comentarios de Microsoft Word, aunque en realidad tomaron menos tiempo. Algunos estudiantes apuntaron que los comentarios de Microsoft Word eran suficientes para resolver problemas de forma, pero que no eran suficientes para abordar problemas de contenido.

Otro estudio hecho por Vincelette y Bostic (2013) se enfocó en la herramienta Jing para grabar *screencasts* con retroalimentación para 39 estudiantes en una clase de composición. Esta herramienta era gratis, fácil de usar e incluía el almacenamiento gratuito de los videos en su sitio web, lo que facilitó la distribución de los videos. Los estudiantes reportaron que el uso de *screencasts* fue efectivo porque reveló el proceso de pensamiento del maestro mientras revisaba el trabajo escrito, lo que los ayudó a hacer revisiones más efectivas porque escucharon las razones por las cuales tuvieron problemas. Por su parte, los profesores señalaron que este tipo de retroalimentación fomentó más la comunicación sobre la escritura entre los estudiantes y el maestro, e hizo que los estudiantes se enfocaran más en las revisiones a nivel macro, en lugar de hacerlo solamente en aquellas a nivel micro.

Por su parte, Ducate y Arnold (2012) también investigaron la efectividad y las percepciones de estudiantes de alemán sobre la retroalimentación con *screencasts* en comparación con la retroalimentación a través de comentarios con Microsoft Word.

Cuando compararon las primeras y segundas versiones del trabajo escrito de los estudiantes, encontraron que no hubo mucha diferencia entre los dos métodos de retroalimentación en términos de efectividad en la corrección de errores. Sin embargo, los estudiantes favorecieron abrumadoramente la retroalimentación en forma de *screencasts*. La mayoría de los estudiantes reportó que la retroalimentación de *screencasts* los ayudó a revisar sus ensayos de manera más exitosa, los hizo sentirse más motivados a revisar su texto y que aprendieron más con este tipo de retroalimentación que con la retroalimentación escrita.

Seror (2012) señala que con la retroalimentación oral se puede mostrar más emoción cuando se habla del trabajo del estudiante que cuando solamente se escriben comentarios en el trabajo. Asimismo, el autor cree que los estudiantes pueden oír la sinceridad en el tono de voz cuando el profesor ofrece elogios o cuando está confundido sobre una sección específica. Esto les da a los estudiantes una audiencia más auténtica y la oportunidad de ver las reacciones complejas que pueden ocurrir cuando alguien lee lo que han escrito. Seror reporta que en general, en su clase, las reacciones a este tipo de retroalimentación son positivas. Un problema que sus estudiantes mencionaron, sin embargo, es que a veces consideraron que los *screencasts* eran demasiado largos.

Por otro lado, Hynson (2012) explica que la exactitud de la escritura (ej. uso de mayúsculas, puntuación y ortografía) de sus estudiantes de inglés mejoró y que también los estudiantes estuvieron más involucrados en el proceso de revisión cuando recibieron retroalimentación con *screencasts*. Hynson reporta que después de enseñar por 25 años, el uso de *screencasts* para dar retroalimentación en la escritura de los estudiantes ha sido claramente el método más efectivo.

Por último, Thompson y Lee (2012) explican que, después de ver sus *screencasts*, los estudiantes pueden preguntar más sobre sus textos porque se establece una conexión personal entre el maestro y el estudiante. De igual manera, muchos estudiantes dijeron que los *screencasts* mejoraron su aprendizaje porque los maestros ofrecieron explicaciones más profundas. A pesar de las numerosas ventajas de los *screencasts*, Thompson y Lee también señalan las limitaciones de este método. Este tipo de retroalimentación exige que los maestros pasen más tiempo en frente a la computadora, requiere un espacio sin ruido para grabar y presenta limitaciones de tiempo para la grabación (5 minutos para herramientas gratis como Jing). Aunque la mayoría de los estudiantes que participaron en la investigación de Thompson y Lee prefirieron los *screencasts*, las dificultades tecnológicas fueron una de las quejas más comunes.

Como maestro de un segundo idioma, es importante tratar de dar una retroalimentación que sea clara, personal y que ayude a los estudiantes a entender realmente los errores que cometen en su escritura. Mientras no hay mucha evidencia de que los comentarios orales o en forma de video muestran una diferencia significativa en la revisión de errores en comparación con los comentarios escritos, definitivamente hay mucha evidencia de que los estudiantes prefieren la retroalimentación oral. En consecuencia, parece tener un efecto positivo en la motivación, el aprendizaje y el entendimiento de errores en la escritura de los estudiantes.

Es necesario explorar entonces con mayor profundidad la efectividad de los *screencasts* tomando en cuenta aspectos como el nivel de los estudiantes, el tipo de errores corregidos con este tipo de retroalimentación y el uso de otras herramientas a la luz del uso de dispositivos móviles que están disponibles para el profesor (por

ejemplo, el iPad). Esta investigación se propuso añadir más información a las investigaciones ya realizadas sobre los *screencasts*, a través del estudio del uso de este método de retroalimentación con estudiantes avanzados de español como lengua extranjera. Mientras que existen varias investigaciones acerca de las percepciones de estudiantes sobre los *screencasts* como un método de dar retroalimentación, hay pocos estudios que se enfocan en la efectividad en términos de correcciones de errores. Además, la mayoría de los estudios actuales se enfocan el uso de *screencasts* en clases de inglés como segundo idioma, mientras que este estudio trae el uso de *screencasts* al salón de clase de composición en español como segundo idioma. En específico, en este estudio se responden dos preguntas de investigación.

(1) ¿Cuáles son las percepciones de estudiantes en un curso de composición avanzado de español sobre la retroalimentación de la escritura que utiliza *screencasts* en comparación con la retroalimentación con códigos?

(2) ¿Cuál método de retroalimentación es más efectivo en términos de la corrección de errores en una versión del texto revisada?

2. METODOLOGÍA

2.1. PARTICIPANTES

Los participantes de esta investigación fueron estudiantes de español como segundo idioma en una universidad del suroeste de los Estados Unidos. El estudio incluyó dos clases de un curso de

composición avanzado en español para estudiantes en su último año de carrera profesional.

Los participantes fueron 24 aprendices de español. Antes de tomar este curso, 11 de los 24 estudiantes habían estudiado español por más de 5 años. Veintidós de los 24 estudiantes habían viajado a un país hispanohablante. Siete estudiantes eran hablantes del español como lengua heredada y 17 hablaban inglés como primer idioma. Estos estudiantes creían que el español iba a ayudarles a conseguir un mejor trabajo. En términos de sus preferencias para la retroalimentación en la escritura antes del estudio, la mayoría indicó que les gustaba recibir retroalimentación a través de códigos y comentarios orales.

2.2. MATERIALES

Este estudio involucró el uso de varias encuestas, tareas y herramientas tecnológicas. En la primera encuesta se recolectó información demográfica de los participantes. Esta encuesta incluyó preguntas sobre la edad, el género, el área de estudio, el primer idioma y la motivación para aprender español. En la segunda encuesta se buscó conocer las reacciones de los estudiantes hacia la retroalimentación que recibieron en su primera composición. En esta encuesta se les preguntó a los estudiantes si la retroalimentación recibida (*screencasts*) los ayudó específicamente en varios aspectos de su escritura (ej. la gramática, la ortografía, la elección de palabras). En la última encuesta, al igual que en la encuesta 2, se indagó sobre la retroalimentación con el segundo método (códigos) y además se les preguntó a los estudiantes qué método de retroalimentación preferían y por qué.

Otros materiales empleados en el estudio fueron las tareas de escritura. Los estudiantes recibieron la tarea de resumir un artículo que leyeron en español para la primera composición; mientras que para la segunda tuvieron que escribir un ensayo argumentativo basado en un artículo leído en español.

Para proveer retroalimentación utilizando los códigos de gramática, se utilizó una clave de códigos que contenía un total de 30 códigos (Apéndice A). La maestra también dejó algunas anotaciones en el documento cuando el código no daba información requerida, por ejemplo para corregir un error de contenido y/u organización.

Para la retroalimentación con *screencasts* se utilizó la aplicación para iPad Explain Everything. Esta aplicación le permite al usuario grabar todo lo que ocurre en la pantalla del iPad mientras graba la voz. También, permite escribir directamente en el documento mientras se graba. Explain Everything permite subir el video del *screencast* a YouTube.

2.3. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, los participantes completaron la encuesta inicial que pedía información demográfica. Después, escribieron su composición #1 en casa en la computadora. Le enviaron las composiciones en forma electrónica a la maestra, quien les dio retroalimentación en la forma de *screencasts*. La maestra utilizó su iPad y la aplicación *Explain Everything* para crear videos de YouTube con la retroalimentación. La maestra les dio retroalimentación en español. Después de que los estudiantes reescribieron sus composiciones utilizando esta retroalimentación, completaron la encuesta sobre este tipo de retroalimentación.

Para la segunda composición, los estudiantes también la escribieron en casa y se la enviaron a la maestra por correo electrónico. La maestra les dio retroalimentación utilizando los códigos de gramática en su iPad con la aplicación *iAnnotate* para crear un PDF. Luego, les envió a los estudiantes un archivo PDF de su composición corregida con los códigos. Es importante notar que la maestra entrenó a los estudiantes en cuanto a cómo utilizar los códigos para revisar una composición en clase. Los estudiantes corrigieron sus ensayos y se los remitieron de nuevo a la maestra por correo electrónico. Cuando entregaron la versión revisada, respondieron la encuesta sobre este tipo de retroalimentación.

Para responder a la pregunta #2, las investigadoras compararon los errores cometidos en las primeras versiones de las composiciones con los de las versiones revisadas. Primero, se contaron los errores según las categorías específicas en la composición con retroalimentación de códigos. Las categorías de errores considerados fueron:

- vocabulario (ej. *ser / estar*, una preposición equivocada, uso de una palabra en inglés, etc.)
- orden de palabras (ej. *la azul casa*)
- errores mecánicos (ej. acentos, mayúsculas, puntuación)
- conjugaciones de verbos (ej. *yo escribes*)
- concordancia género / número (ej. *el casa*)
- contenido (ej. falta una frase o idea)

- organización de ideas
- tiempo / modo (ej. subjuntivo vs. indicativo, presente vs. pasado)

Después de contar los errores en la primera versión, se contaron estas mismas categorías de errores en la versión revisada con códigos y con *screencasts*. Se notó si un error original había sido corregido, revisado (pero no correctamente) o ignorado. Al final, se compararon los datos para ver qué tipo de retroalimentación había ayudado a los estudiantes a corregir más errores en las versiones revisadas.

3. RESULTADOS

En este estudio se analizaron las percepciones de los estudiantes sobre la retroalimentación con códigos y con *screencasts*, así como la efectividad de dichos métodos en la corrección de errores en las composiciones revisadas después de recibir retroalimentación.

3.1. PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES

Para medir las percepciones de los estudiantes sobre la utilidad de los diferentes métodos de retroalimentación se administraron encuestas a los estudiantes después de cada composición. Los estudiantes evaluaron cómo la retroalimentación los ayudó a mejorar varios aspectos de la escritura. Las ocho categorías a las que respondieron fueron: (a) la gramática, (b) el vocabulario, (c) la ortografía, (d) el contenido, (e) la conciencia sobre los errores, (f) la escritura en general y (g) el proceso de reescritura. Después de

recibir los dos métodos de retroalimentación, los estudiantes expresaron su preferencia por alguno de los dos métodos. En la tabla 1, se observa el número de estudiantes que estuvo de acuerdo o en desacuerdo con que la retroalimentación recibida los ayudó con los diferentes aspectos de la escritura.

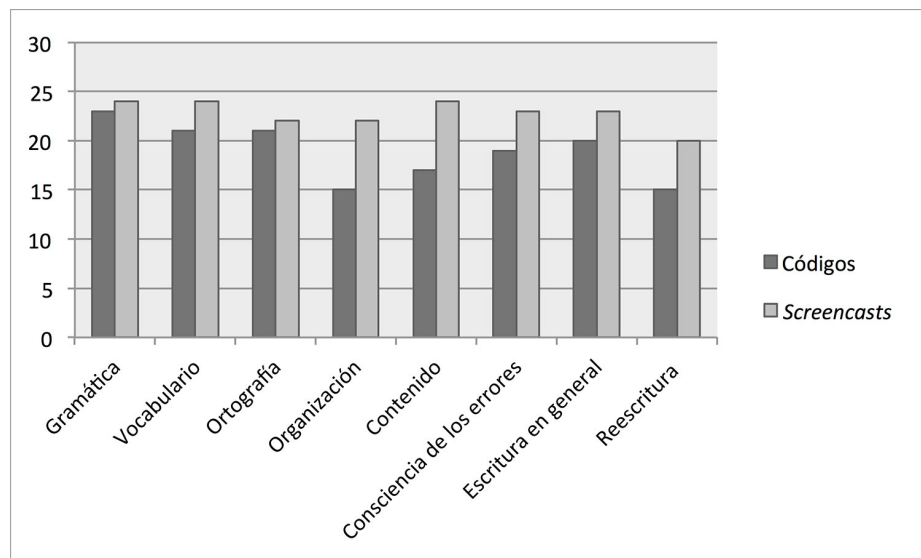
TABLA 1. OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES

ESTE TIPO DE RETROALIMENTACIÓN ME AYUDÓ CON:	CÓDIGOS		SCREENCASTS	
	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO
gramática	23	1	24	0
vocabulario	21	3	24	0
ortografía	21	3	22	2
organización	15	9	22	2
contenido	17	7	24	0
consciencia de los errores	19	5	23	1
escritura en general	20	4	23	1
reescritura	15	9	20	4

Los resultados de la encuesta muestran que la mayoría de los estudiantes sintió que los dos métodos los ayudaron a mejorar todos los aspectos de su escritura. Sin embargo, como se aprecia en el gráfico 1, las categorías en las cuales no todos los estudiantes expresaron estar de acuerdo con la idea de que los códigos los ayudaron fueron: la organización, el contenido y el proceso de reescritura. En estas categorías, se observó que hubo una diferencia de entre 5 y 7 estudiantes que pensaron que el método de *screencast* fue más efectivo que los códigos. Los *screencasts* parecieron proveer más información sobre cómo resolver problemas más abstractos como la organización y el contenido, además de

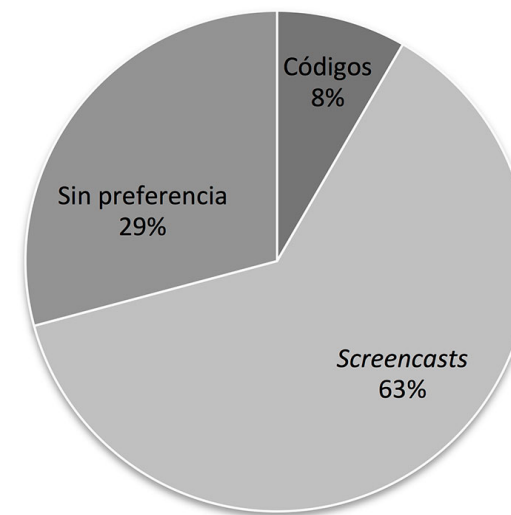
otros aspectos de la escritura más concretos como la gramática y la ortografía.

GRÁFICO 1. OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES: UTILIDAD DE LOS TIPOS DE RETROALIMENTACIÓN EN DIFERENTES ASPECTOS DE ESCRITURA



Después de recibir la retroalimentación para su segunda composición, los estudiantes expresaron su opinión acerca de cuál método prefirieron (los códigos o los *screencasts*). El gráfico 2 muestra la distribución de las preferencias de los estudiantes.

GRÁFICO 2: PREFERENCIAS DE LOS ESTUDIANTES



El gráfico 2 muestra la gran preferencia de los estudiantes hacia la retroalimentación con *screencasts*. Más de la mitad de los participantes prefirió la retroalimentación con *screencasts* (63%). Solamente 8% de los estudiantes prefirió la retroalimentación con códigos, mientras que un 29% de los estudiantes dijo que ambos métodos eran beneficiosos.

Los estudiantes justifican estas preferencias mostrando las ventajas y desventajas que perciben hacia cada método de retroalimentación.

3. 1. 1. Retroalimentación con códigos: ventajas y desventajas

Algunas ventajas que mencionaron los estudiantes en sus comentarios se centraron en que los códigos los ayudaron a trabajar de forma más individual y a resolver los problemas de una forma

autónoma. Otros dijeron que pudieron analizar más los errores que habían cometido. Algunos estudiantes mencionaron que les gustó el hecho de que el instructor no tenía que pasar mucho tiempo corrigiendo cuando daba este tipo de retroalimentación. Abajo se presentan dos comentarios de los estudiantes acerca de las ventajas de este método:

(1) I like this type of feedback more than any other that I have had because it makes me see what was wrong and why. It helps me to analyse it more. The only thing I would comment on is making the message clear. Sometimes I do not know what is meant by a squiggle line, etc.

Me gusta este tipo de retroalimentación más que los otros que he recibido porque me hace ver lo que hice mal y el por qué. Lo único sobre lo cual comentaría es hacer el mensaje más claro. A veces no sé lo que significa un garabato, etc.

(2) I like that it was easier for you to give us feedback. I bet doing the video took longer than what you did this time. However, the only problem that I had was looking for the meaning of the symbols.

Me gustó que fue más fácil para ti darnos la retroalimentación. Seguro que hacer el video tomó más tiempo que lo que hiciste esta vez. Sin embargo, el único problema que tenía fue buscar el significado de los símbolos.

En cuanto a las desventajas de este tipo de retroalimentación, los estudiantes dijeron que no hubo comentarios sobre la organización o el contenido de su composición. También dijeron que los códigos podían ser confusos. Muchos notaron que este método les mostraba que cometieron un error, pero que no les mostraba por qué era un error o cómo arreglarlo. Otros hicieron referencia a la desventaja de que si no tenían la clave de códigos a mano era muy difícil revisar la composición. Otro mencionó que si no entendía el código, solamente adivinaba cómo corregir el error. A continuación se pueden ver dos comentarios de los estudiantes acerca de las desventajas de la retroalimentación con códigos:

(1) Me gusta este estilo de feedback solamente para, por ejemplo, un error gramatical, o si he escrito mal una palabra. Pero a veces cuando hay un error, no sé exactamente lo que estás buscando en el contexto, y por eso puede ser difícil corregir mis propios errores.

(2) I feel like I did not get anything out of this type of grading because it makes me question things more than know what I did wrong.

Siento que no recibí ningún beneficio de este tipo de corrección porque me hizo cuestionar mis errores más que saber lo que hice mal.

3.1.2. Retroalimentación con *screencasts*: ventajas y desventajas

Los estudiantes mencionaron muchas ventajas de la retroalimentación con *screencasts*. Algunos dijeron que les gustó escuchar el proceso de pensamiento del profesor, mientras muchos señalaron que fue más personal y más fácil el entender los errores. Otros estudiantes mencionaron que les gustó este método porque fue algo nuevo, único y un tipo de retroalimentación que nunca habían recibido antes. Además, algunos estudiantes manifestaron que prestaron más atención a los errores cuando escucharon la retroalimentación, ya que fue como tener una reunión personal con el maestro que permitió más clarificación sobre los errores cometidos y también explicaciones más detalladas. Algunos estudiantes mencionaron que les gustó y que pudieron practicar la destreza de escuchar en la L2 mientras recibieron su retroalimentación. A continuación se presentan algunos comentarios de los estudiantes:

(1) I really liked this type of feedback because it felt more like I was sitting in your office with you going over my paper. I was able to see your train of thought more than simply a bunch of red marks on a paper I was getting back.

Me gustó mucho este tipo de retroalimentación porque sentí como si estuviera sentado en tu oficina contigo repasando mi composición. Fue capaz

de ver su proceso de pensamientos más que simplemente varios marcadores rojos en una composición devuelta.

(2) ¡Me gustó mucho este método de dar feedback! Pude escuchar todas las faltas y también recibir los consejos. Lo que es más, pude practicar las habilidades de escuchar. Me parece muy efectivo.

Una desventaja que mencionaron los estudiantes en cuanto a la retroalimentación de los *screencasts* fue que se hizo demasiado explícita. Algunos estudiantes sintieron que los códigos fueron más útiles porque tuvieron que pensar más y corregir el problema sin mucha ayuda. Otros estudiantes mencionaron que tuvieron problemas con el audio del video que recibieron. Entonces, una desventaja es que pueden presentarse problemas tecnológicos con las diferentes herramientas. Un estudiante dijo que fue difícil entender la retroalimentación en su L2 (español). De esta forma, mientras algunos estudiantes ven la retroalimentación en la L2 como una ventaja, otros piensan que hace más difícil el proceso de revisión. A continuación se presentan algunos comentarios de los estudiantes en este sentido:

(1) Me gusta este tipo de comentarios y correcciones, pero, me gustaría tener el documento también, no sólo el video. El video funciona muy bien para la explicación de los errores, pero tener el documento será beneficioso para ver los errores en mi propio ritmo.

(2) My only comment is that sometimes it was hard to understand what was being said because of the background noise. When speaking your voice would get a bit softer so it was difficult to hear what was said.

Mi único comentario es que a veces fue difícil entender lo que decía por el sonido de fondo. Cuando hablaba, su voz se volvía más baja entonces fue difícil entender lo que decía.

Los resultados de la encuesta y los comentarios de los estudiantes muestran una preferencia fuerte hacia la retroalimentación con los

screencasts. En general, los participantes del estudio encontraron que los *screencasts* los ayudaron a mejorar varios aspectos de su escritura más que los códigos y percibieron que este tipo de retroalimentación fue más personal, detallado y claro que la retroalimentación con códigos.

3.2. EFECTIVIDAD DE LOS MÉTODOS DE RETROALIMENTACIÓN

Después de observar que la mayoría de los estudiantes prefirió el método de dar retroalimentación con *screencasts*, se examinó la efectividad de los métodos de retroalimentación en términos de corrección de errores en una versión reescrita, comparando el porcentaje de errores corregidos correctamente, errores que no se revisaron correctamente y errores ignorados en la segunda versión de la composición corregida después de recibir cada tipo de retroalimentación. La tabla 2 muestra los resultados para el total de los participantes.

TABLA 2. EFECTIVIDAD DE LOS TIPOS DE RETROALIMENTACIÓN

MÉTODO	ERRORES CORREGIDOS	ERRORES REVISADOS INCORRECTAMENTE	ERRORES IGNORADOS	TOTAL
Códigos	827 (79%)	100 (9%)	125 (12%)	1052 (100%)
<i>Screencasts</i>	481 (91%)	12 (2%)	34 (7%)	527 (100%)

Como se observa en la tabla 2, se identificaron un gran número de errores con ambos métodos. Sin embargo, hubo un mayor porcentaje de errores corregidos después de recibir retroalimentación con *screencasts* (91%) en comparación con la recibida con códigos (79%). También se observó que los estudiantes

ignoraron y revisaron incorrectamente un porcentaje menor de errores en sus composiciones después de recibir retroalimentación con los *screencasts* que con los códigos.

La tabla 3 muestra que en el caso de ambas composiciones una gran parte de los errores cometidos fue de vocabulario, seguidos de los errores de contenido.

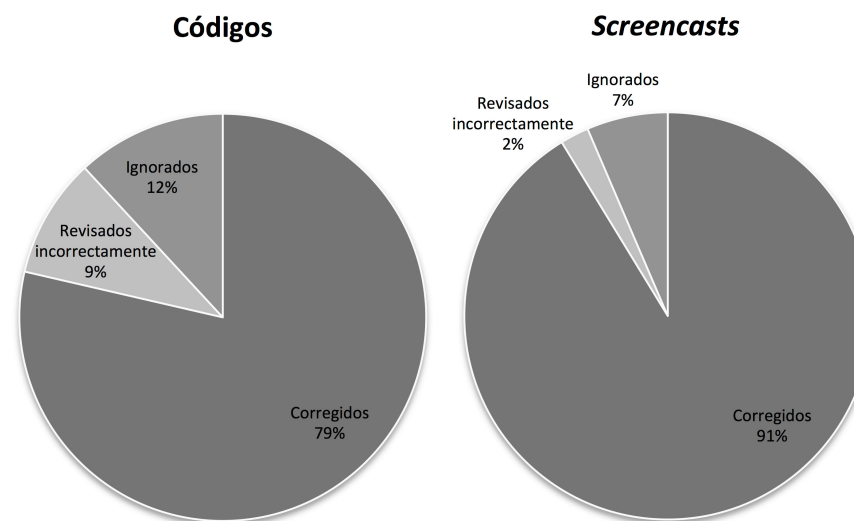
TABLA 3. ERRORES IDENTIFICADOS CON CÓDIGOS Y *SCREENCASTS*
C=corregidos; RI=revisados incorrectamente; I=ignorados

TIPO DE ERROR	CÓDIGOS			<i>SCREENCASTS</i>		
	C	RI	I	C	RI	I
errores mecánicos	101	1	13	54	2	4
orden de palabras	3	2	1	6	0	0
vocabulario	375	43	47	164	4	10
conjugación del verbo	29	6	6	11	1	1
concordancia	116	0	12	46	0	4
contenido	176	30	43	170	2	15
organización	0	0	2	3	1	0
tiempo / modo	27	18	1	27	2	0
TOTAL	827 (79%)	100 (9%)	125 (12%)	481 (91%)	12 (2%)	34 (7%)

Como se observa en la tabla 3, los errores más comunes en ambas composiciones fueron errores de vocabulario y errores de contenido. Mientras que los estudiantes corrigieron la mayoría de los errores cuando recibieron ambos métodos de retroalimentación, corrigieron más errores cuando recibieron retroalimentación con *screencasts*. En estas categorías también se nota que con los *screencasts* tendieron a revisar incorrectamente e ignorar la retroalimentación de la maestra menos cuando recibieron retroalimentación dada a través de *screencasts*. Es importante considerar estos resultados

porque los errores de vocabulario y contenido frecuentemente suelen ser más complicados y abstractos. En este estudio, la retroalimentación con códigos no pareció ayudar tanto a los estudiantes a corregir estos tipos de errores como la retroalimentación con *screencasts*. El gráfico 3 ilustra las correcciones hechas después de recibir retroalimentación con códigos y *screencasts*.

GRÁFICO 3. ERRORES IDENTIFICADOS CON CÓDIGOS Y *SCREENCASTS*



Como se puede ver en el gráfico 3, los estudiantes parecieron beneficiarse más de la retroalimentación con *screencasts*. No solo corrigieron un mayor porcentaje de errores, sino que también tuvieron un menor porcentaje de errores revisados incorrectamente (2%) en comparación con cuando recibieron retroalimentación de códigos (9%). En términos de errores ignorados por los estudiantes, se observó que el porcentaje de los mismos cuando recibieron

retroalimentación de *screencasts* fue menor (7%) que el de los ignorados después de recibir retroalimentación con códigos (12%).

Estos resultados señalan una fuerte preferencia de los estudiantes por la retroalimentación dada a través de *screencasts* e indican una mayor efectividad de este método en términos de correcciones de errores entre las primeras y segundas versiones para los estudiantes de español avanzado.

4. CONCLUSIONES

La retroalimentación de los maestros en la escritura en la L2 es muy importante. Ferris (2012) explica que es muy probable que los escritores en la L2 incorporen la retroalimentación de sus maestros en las revisiones de sus composiciones. También dice que los estudiantes valoran la retroalimentación que es más profunda en lugar de la corrección de errores a nivel de palabra y oración. Los estudiantes expresan frustración cuando la retroalimentación es ilegible y confusa. Por eso, la retroalimentación que provee el maestro a los estudiantes debe ser clara, entendible y debe facilitar el mejoramiento de la escritura en general.

La primera pregunta tomó en cuenta las percepciones de los estudiantes hacia la retroalimentación de la escritura que utiliza *screencasts* en comparación con la retroalimentación con códigos. Los resultados de este estudio muestran que los estudiantes tienen una preferencia fuerte hacia los *screencasts*. Al igual que en estudios anteriores (Ducate y Arnold 2012; Thompson y Lee 2012; Silva 2012), los estudiantes de español como lengua extranjera encontraron que los *screencasts* fueron más claros, profundos, personales y más útiles, además de que los consideraron como tener

una conferencia en persona con el maestro. La mayoría de los estudiantes prefirió los *screencasts* porque les dieron retroalimentación sobre aspectos más abstractos de las composiciones, tales como la organización de ideas y el contenido. Asimismo, es bueno resaltar que los estudiantes de español reportaron una ventaja adicional al recibir la retroalimentación con *screencasts* en la segunda lengua, lo que no solamente les permitió mejorar sus textos escritos, sino también desarrollar su comprensión oral en español.

Es claro que la mayoría de los estudiantes prefieren el método de los *screencasts*. Sin embargo, también hay que considerar si este método es más efectivo que otros métodos para dar retroalimentación a los trabajos escritos. Por eso, la segunda pregunta de investigación examinó su efectividad en comparación con la retroalimentación con códigos. A diferencia del estudio de Ducate y Arnold (2012), en el que no se reportó una diferencia significativa entre los errores cometidos usando *screencasts* y comentarios con códigos en Microsoft Word, este estudio encontró que en general los estudiantes de español tendieron a corregir más errores cuando recibieron retroalimentación con *screencasts*.

Los estudiantes de español parecieron utilizar de manera más efectiva los *screencasts* para corregir no solo numerosos errores de vocabulario sino también de contenido, aspectos más abstractos y difíciles de identificar mediante el uso de códigos. Estos resultados coinciden con los de Vincelette y Bostic (2013), quienes indicaron que sus estudiantes se enfocaron más en los errores a nivel macro después de recibir retroalimentación con *screencasts*. El nivel de los estudiantes puede ser un aspecto determinante en la efectividad de los *screencasts* sobre otros métodos de retroalimentación. En este estudio, sólo se examinó el uso de *screencasts* con un grupo de

aprendices de español en un curso de composición avanzado, sería importante hacer un estudio con un mayor número de estudiantes en diferentes niveles para poder determinar con exactitud la efectividad de los *screencasts* en la corrección de errores.

Los resultados de este estudio demuestran que los *screencasts* son un método que puede ser considerado seriamente por los maestros de lenguas para proveer retroalimentación a la escritura de los estudiantes. No solamente es favorecido por los estudiantes, sino que también facilita la corrección de errores. Los resultados coinciden con los estudios que ya existen sobre las percepciones de los estudiantes que favorecen este método. Además, aporta más evidencia que apoya los pocos estudios que dicen que los *screencasts* son efectivos en términos de correcciones de errores. Aparte de eso, esta investigación es importante porque incluye resultados de estudiantes de español mientras que el enfoque hasta ahora en los estudios sobre *screencasts* ha sido en inglés y alemán como segundo idioma. Mientras que los resultados muestran que los *screencasts* tienen beneficios en términos de percepciones de estudiantes y corrección de errores, también es importante considerar las posibles limitaciones para el maestro y el estudiante para evaluar la implementación práctica de los *screencasts* en la clase de idiomas.

5. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

Una vez señalados los aspectos positivos de la retroalimentación con *screencasts*, es importante considerar las opciones disponibles para producir estos videos. La herramienta utilizada fue *Explain Everything*, una aplicación para el iPad. Esta aplicación solo cuesta

\$2,99 y es bastante fácil de usar porque permite el acceso a documentos digitales en el iPad, además de ofrecer la opción de escribir en el documento mientras se habla. Este herramienta es beneficiosa porque se puede subrayar o mostrar errores con un círculo para que los estudiantes puedan ver a qué se refiere el profesor cuando habla de un error en el video. A pesar de las ventajas del programa Explain Everything, es bueno tener en cuenta que la calidad del sonido en la grabación puede variar según el ruido de fondo. Entonces, es recomendable grabar los videos en un espacio sin ruido y/o utilizar un micrófono para grabar con un sonido más claro.

Si uno no tiene acceso a un iPad, también hay varios programas de grabar *screencasts* que se pueden usar con la computadora. Una opción es el programa Camtasia, que es una herramienta fácil de usar y provee muchas opciones para editar videos, pero que es costosa (\$99). El costo se puede reducir usando programas gratuitos como *Screencast-o-matic*. Sin embargo, estos programas también tienen un límite de 5 minutos de duración por video. Algunos videos, en este estudio, duraron hasta 10 minutos, entonces la duración del video definitivamente es algo que se debe considerar.

Otra limitación relevante en la grabación de los *screencasts* es que el proceso toma más tiempo para dar retroalimentación que con códigos, sobre todo si las composiciones son escritas en clase, a mano, porque estas se deben corregir y luego ser transformadas en una copia digital para después producir el video. Una recomendación para acortar el tiempo de corrección es solicitarles a los estudiantes que escriban sus composiciones de manera digital.

Asimismo, es importante destacar que aunque no pueda resultar práctico dar este tipo de retroalimentación cada vez que los

aprendices escriban una composición, vale la pena proveerla por lo menos una vez durante el curso o grabar *screencasts* con retroalimentación solo para los estudiantes más débiles. De este modo, los estudiantes recibirían más apoyo en el proceso de revisión.

Al ser la retroalimentación con *screencasts* un método relativamente nuevo en la revisión de textos escritos en una segunda lengua, se requiere de más investigaciones que permitan establecer su efectividad con diferentes poblaciones de estudiantes y en diferentes niveles o contextos educativos. Sería también pertinente examinar el efecto de este tipo de retroalimentación en el mejoramiento de la escritura en la L2 a través del tiempo. Es decir, ¿pueden los estudiantes internalizar las correcciones hechas y evitar estos mismos errores en composiciones subsecuentes cuando reciben retroalimentación con *screencasts*? Otro aspecto que se puede explorar en investigaciones posteriores son las percepciones de los profesores sobre el uso de *screencasts* como un método para dar retroalimentación.

OBRAS CITADAS

Chandler, Jean: "The Efficacy of Various Kinds of Error Feedback for Improvement in the Accuracy and Fluency of L2 Student Writing". *Journal of Second Language Writing*. 2003, Agosto vol. 12(3). Último acceso: 13 de Junio de 2016. pp. 267-96. Disponible en la web:

[http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743\(03\)00038-9](http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743(03)00038-9)
ISSN 1060-3743

Ducate, L., y Nike A. (2012), "Computer-Mediated Feedback: Effectiveness and Student Perceptions of Screen-Casting Software versus the Comment Function". *Technology across Writing Contexts and Tasks*. Ed. Greg Kessler, Ana Oskoz, and Idioa Eola. San Marcos, TX: CALICO.

El Ebyary, Khaled, y Scott Windeatt: "The Impact of Computer-Based Feedback on Students' Written Work". *International Journal of English Studies*. 2010, Octubre vol. 10(2). Último acceso: 13 de junio de 2016. pp. 121-42. Disponible en la web:

<http://revistas.um.es/ijes/article/view/119231/112351>
ISSN 1578-7044

Ferris, D. (2012), "Technology and Corrective Feedback for L2 Writers: Principles, Practices, and Problems". *Technology across Writing Contexts and Tasks*. Ed. Greg Kessler, Ana Oskoz, and Idioa Eola. San Marcos, TX: CALICO.

Ferris, Dana: "Responding to Student Writing: Teachers' Philosophies and Practices". *Assessing Writing*. 2013, Octubre vol. 19(0). Último acceso: 13 de junio de 2016. pp. 6-23. Disponible en la web:

<http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2013.09.004>
ISSN: 1075-2935

Gleaves, Alan, y Caroline Walker: "Richness, Redundancy or Relational Salience? A Comparison of the Effect of Textual and Aural Feedback Modes on Knowledge Elaboration in Higher Education Students' Work". *Computers & Education*. 2013, Marzo vol. 62(0). Último acceso: 13 de junio de 2016. pp. 249-61. Disponible en la web:

<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.004>
ISSN: 0360-1315

Hyland, K. (2003), *Second Language Writing*. Cambridge; NY: Cambridge University Press.

Hynson, Yvonne T.A.: "An Innovative Alternative to Providing Writing Feedback on Students' Essays". *Teaching English with Technology*. 2013, Julio vol. 12(1) Último acceso: 13 de junio de 2016. pp. 53-57. Disponible en la web:

<http://unitec.researchbank.ac.nz/bitstream/handle/10652/2271/Screencasts.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
ISSN:1642-1027

Lee, Icy: "ESL Learners' Performance in Error Correction in Writing: Some Implications for Teaching". *System*. 1997, Diciembre vol. 25(4). Último acceso: 13 de junio de 2016. pp. 465-77. Disponible en la web:

[http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(97\)00045-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(97)00045-6)
ISSN: 0346-251X

Paltridge, B. (2009), *Teaching Academic Writing: An Introduction for Teachers of Second Language Writers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Paltridge, B. (2009), *Teaching Academic Writing: An Introduction for Teachers of Second Language Writers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Seror, Jeremie: "Show Me! Enhanced Feedback through Screencasting Technology". *TESL Canada Journal*. 2012. vol. 30(1). Último acceso: 13 de Junio de 2016. pp. 104-16. Disponible en la web:

<http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/1128/947>
ISSN: 1925-8917

Silva, Mary Lourdes: "Camtasia in the Classroom: Student Attitudes and Preferences for Video Commentary or Microsoft Word Comments during the Revision Process". *Computers and Composition*. 2012, Marzo vol. 29(1). Último acceso: 13 de junio de 2016. pp. 1-22. Disponible en la web:

<http://dx.doi.org/10.1016/j.compcom.2011.12.001>
ISSN: 8755-4615

Thompson, Riki, y Meredith J. Lee. 2012. "Talking with Students through Screencasting: Experimentations with Video Feedback to Improve Student Learning". *The Journal of Interactive Technology & Pedagogy*. 2012, Febrero vol. 1(1). Último acceso: 13 de Junio de 2016. Disponible en la web:

<http://jitp.commons.gc.cuny.edu/talking-with-students-through-screencasting-experimentations-with-video-feedback-to-improve-student-learning/>
ISSN: 2166-6245

Vincelette, Elizabeth Jackson, y Timothy Bostic: "Show and Tell: Student and Instructor Perceptions of Screencast Assessment". *Assessing Writing*. 2013, Octubre vol. 18(4). Último acceso: 13 de junio de 2016. pp. 257-77. Disponible en la web:

<http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2013.08.001>
ISSN: 1075-2935

Vojak, Colleen, Sonia Kline, Bill Cope, Sarah McCarthey, y Mary Kalantzis. 2011. "New Spaces and Old Places: An Analysis of Writing Assessment Software". *Computers and Composition*. 2011, Junio vol. 28(2). Último acceso: 13 de junio de 2016. pp. 97-111. Disponible en la web:

<http://dx.doi.org/10.1016/j.compcom.2011.04.004>
ISSN: 8755-4615

Weigle, Sara Cushing: "English Language Learners and Automated Scoring of Essays: Critical Considerations". *Assessing Writing*. 2013, Enero vol. 18(1). Último acceso: 13 de junio de 2016. pp. 85-99. Disponible en la web: <http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2012.10.006> ISSN 1075-2935

FECHA DE ENVÍO: 14 DE JUNIO DE 2016

APÉNDICE A: CLAVE DE CÓDIGOS

- | | | | |
|-------------------------|---|----------------------|---|
| 1. A – tilde | accent mark is needed over the indicated syllable | 11. VB - verbo | you need a verb |
| 2. O – no tilde | no accent mark is needed | 12. VBC- conjugación | the verb needs to be conjugated properly |
| 3. N- plural / singular | the plural or singular version is needed | 13. VBT- tiempo | a different verb tense is needed |
| 4. G- género | change in gender is needed | 14. VBA- aspecto | a different verb aspect is needed (preterit or imperfect) |
| 5. F- idea general | you have the general idea but the version of the term is wrong | 15. VBM- modo | the indicative, the subjunctive, conditional, etc. , is needed |
| 6. V- algo falta | a word (or more) is missing depending on the bar (s) over the V | 16. ARD – artículo | a definite article is needed (el, los, la, las) |
| 7. Or- ortografía | need to check the spelling | 17. ARI – artículo | an indefinite article is needed (un, unos, una, unas) |
| 8. MP- mejor palabra | a better word is needed | 18. PROD –pronombre | a direct obj. pronoun is needed (me, te, lo, la, nos, los, las) |
| 9. I- infinitivo | the infinitive of the verb is needed (comer, hablar, escribir) | 19. PROI – pronombre | an indirect obj. is needed (me, te, le (se), nos, les (se)) |
| 10. PREP- preposición | a preposition is needed (a, en, para, por, de, con, sin, etc.) | 20. PROR –pronombre | a reflexive pronoun is needed (me, te, se, nos, se) |
| | | 21. X – borrar | get rid of the Word |
| | | 22. ING – inglés | need to change the English word to Spanish |
| | | 23. OK- error | my mistake, your word is correct |
| | | 24. " " - | English term that cannot be translated (write with quotation marks) |
| | | 25. flecha - | arrow indicates the new position of word |
| | | 26. ()- | a new sentence is needed |
| | | 27. .? | the meaning is not clear, need to add more or write different words |

28. M –mayus / minus an upper case or lower case letter is needed
29. Preposiciones
útiles If in English you use *in, on* or *at*, in Spanish you use *en*
30. Order of words 1 indicates the word that will go first, 2 the second, 3
the third, etc