



'HABLANDO CONTIGO': CORREGIR ENSAYOS CON AUDIOS GRABADOS

Consuelo Allué 

Universidad Pública de Navarra
mconsolacion.allue@unavarra.es

Daniel Cassany 

Universitat Pompeu Fabra
daniel.cassany@upf.edu

RESUMEN: Este estudio de caso compara la corrección de disertaciones filosóficas realizadas por una misma docente mediante dos modalidades distintas: anotaciones gráficas en una plataforma digital y grabaciones de audio. Nuestros objetivos son identificar y describir los cambios de procedimiento, extensión, contenido y estilo que provoca sustituir la anotación gráfica por una grabación oral, y averiguar qué ventajas e inconvenientes tiene esta última según las opiniones de la docente y del alumnado, así como los resultados del análisis comparativo. El corpus de estudio incluye 38 disertaciones de bachillerato en euskera de un instituto navarro, las correspondientes correcciones de cada modalidad, dos entrevistas en profundidad a la docente y varios correos de valoración de docente y alumnado. Las grabaciones se transcribieron automáticamente; los datos de cada fuente se analizaron manualmente por separado con análisis de contenido y del discurso, se triangularon y se contrastaron entre los dos investigadores para garantizar su robustez y fiabilidad. Los resultados muestran que el audio prioriza las correcciones sobre el contenido y el discurso (selección de datos, estructura, tono), mientras que la anotación escrita se centra en cuestiones gramaticales y ortotipográficas. La grabación oral aporta un estilo más personal y conversacional, aunque se trate de un monólogo hablado, con preguntas retóricas, marcas de oralidad, expresiones coloquiales y saludos. Las dos modalidades requieren cierto dominio tecnológico (la interfaz digital para la anotación gráfica y la gestión simultánea de audios y pantalla para la grabación) y despiertan valoraciones distintas entre alumnado y docente, más acostumbrados a la corrección escrita manual.

PALABRAS CLAVE: corrección escrita, corrección oral, grabación oral, plataforma digital, retroalimentación docente.

‘TALKING TO YOU’: CORRECTING ESSAYS WITH RECORDED AUDIO

ABSTRACT: This case study compares the correction of philosophical dissertations made by the same teacher using two different modes: graphic annotations on a digital platform and recorded audio feedback. Our objectives are to identify and describe the changes in procedure, length, content, and style caused by the replacement of graphic annotation with recorded audio, as well as to determine the advantages and disadvantages of the latter based on the opinions from the teacher and students, and the results of the comparative analysis. The corpus includes 38 high school dissertations in Basque from a school in Navarre, their corresponding corrections in each mode, two in-depth interviews with the teacher, and several evaluation emails from both teachers and students. The recordings were automatically transcribed, and data from each source were manually analyzed using content and discourse analysis. The findings were then triangulated and cross-checked among researchers to ensure robustness and reliability. The results show that audio feedback prioritizes corrections related to content and discourse (data selection, structure, tone), whereas written annotations focus on grammatical and typographical issues. Oral feedback adopts a more personal and conversational style, incorporating rhetorical questions, markers of orality, colloquial expressions, and greetings. Both modalities require a certain level of technological proficiency (the digital interface for graphic annotation and the simultaneous management of audio and screen for recording) and elicit different reactions from students and teachers, who are more accustomed to manual written feedback.

KEYWORDS: written correction, oral correction, oral recording, digital platform, teacher feedback.

Recibido: 20/03/2025

Aceptado: 07/10/2025

1. INTRODUCCIÓN

Conocimos a Miren, nuestra informante, en el proyecto *OralGrab* (ver agradecimientos). Al entrevistarla para saber cómo trabajaba con pódcasts del alumnado, explicó que: “me hice un esguince en la mano derecha”, que le impedía corregir por escrito y “se me ocurrió enviarles audios con las indicaciones sobre

cómo podrían mejorar el texto" (junio de 2024), puesto que el alumnado se estaba preparando para la EBAU.

Miren había impartido la *Introducción a la Filosofía* de 1.º de Bachiller y la *Historia de la Filosofía* de 2.º. En las dos asignaturas había una disertación final corregida, pero en 1.º se había corregido por escrito y en 2.º con una grabación oral, y Miren se ofreció a darnos acceso a todo el material. Decidimos entonces explorar los cambios que provocaba esta sustitución incidental con dos preguntas de investigación: 1) ¿Cómo cambia la retroalimentación de la escritura al pasar de la anotación gráfica a la grabación oral?; 2) ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene el audio grabado?

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La investigación sobre retroalimentación (*feedback*) de escritos es extensa y controvertida (Cassany, 1993). La práctica ha basculado entre el conductismo, que sostiene que el error se fosiliza y debe erradicarse, hasta el cognitivismo, que lo considera un indicio de la interlengua y propone corregirlo solo cuando se sitúe en la zona de desarrollo próximo del aprendiz, en términos vygotskianos. Respecto a la modalidad, algunos trabajos pioneros (Sommers, 1982; Zamel, 1985) revelaron que las anotaciones escritas del docente serían insuficientes o incluso que podían resultar confusas para que el aprendiz corrija su escrito y mejore su competencia (ver también Mao, Lee y Li, 2024). En cambio, ambos propósitos mejoran con la interacción oral en varios formatos, como la coescritura en pareja, la revisión entre pares o las tutorías docente-aprendiz (Cassany, 1999).

Los trabajos sobre la corrección con audios grabados arrancan en el siglo XXI en la universidad a distancia, con la diseminación tecnológica, el escepticismo sobre la utilidad de la anotación escrita tradicional y el interés por encontrar modos más ricos de interacción. Aunque usen el inglés como lengua vehicular, tienen contextos variados (medicina, enfermería, matemáticas, idioma, etc.). Abundan los estudios exploratorios sobre la grabación oral, con alguna intervención didáctica que compara el audio grabado frente a la anotación. La Tabla núm. 1 resume los estudios más relevantes.

Más allá de la diversidad de contextos, disciplinas y métodos, estos estudios coinciden en que la grabación oral incrementa la cantidad y la calidad del *feedback*, personaliza la corrección y facilita la comprensión y la satisfacción del alumnado. Pero no siempre supone un ahorro de tiempo para el docente, ni genera siempre mejores resultados que la anotación escrita o es la opción preferida de los aprendices.

Tabla 1. Características de la corrección con audio grabado

Estudio	Contexto y método	Ventajas	Inconvenientes
Merry y Orsmond (2007)	GB. Universidad. 15 estudiantes y 2 tutores de Biología. Entrevistas y análisis de textos.	<ul style="list-style-type: none"> – Corrección más detallada y de mejor calidad. – Mejor comprensión de cada corrección y de la intención del tutor. – El aprendiz escucha varias veces el audio. 	<ul style="list-style-type: none"> – Muchos correos no soportan los ficheros pesados de audio.
King, McGugan y Bunyan (2008)	GB. Universidad. 25 estudiantes y 4 tutores de Sociales. Entrevistas y análisis de textos.	<ul style="list-style-type: none"> – Más cantidad y calidad de <i>corrección</i>, más detallada y personalizada. – Mejor comprensión. Más potencial formativo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Dificultad para relacionar el audio con el escrito. – Requiere más tiempo. – Exige capacitación previa.
Lunt y Curran (2010)	GB. Universidad. 26 estudiantes y 2 tutores de Educación. Encuesta.	<ul style="list-style-type: none"> – Más detallada y personalizada. – Mejor comprensión. – Los aprendices la prefieren. – Exige menos tiempo al tutor: 1' de audio equivale a 3' de anotación. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ficheros muy pesados.
Voelkel y Mello (2014)	GB. Universidad. 62 pregraduados y 15 graduados de Biología. Estudio de caso.	<ul style="list-style-type: none"> – Más clara y personal. – Genera más indicaciones y de mejor calidad. – Motiva más al aprendiz, que la prefiere. 	<ul style="list-style-type: none"> – No mejora los resultados del escrito. – Requiere más tiempo.
Morris y Chikwa (2016)	GB. Universidad. 68 estudiantes de Ciencias. Encuestas y análisis de textos y calificaciones.	<ul style="list-style-type: none"> – No ahorra tiempo sumando la grabación y el envío de ficheros. – Satisface al alumnado, aunque sigue prefiriendo la anotación escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> – Obtiene resultados iguales que la anotación. – No ahorra tiempo.

Hennessy y Forrester (2014)	GB. Universidad. 72 estudiantes y 2 tutores de Educación. Encuestas y grupos focales.	-	Más detallada y personalizada.	-	Requiere lugares silenciosos para grabar.
		-	Más clara y menos técnica.	-	Los aprendices pueden tener limitaciones tecnológicas.
		-	La voz aporta más significado.		
		-	Genera sensación de "presencia".		
Parkes y Fletcher (2016)	AUS. Universidad. 752 estudiantes de Educación en 3 años. Encuestas y grupos focales y estudio longitudinal.	-	Mejora a la anotación.	-	Los más jóvenes tienen más dificultades con el audio.
		-	Más clara y fácil de seguir.		
		-	Más personal, satisfactoria (90%) y preferida (72%).		
		-	Preferencia por los audios simples y rápidos (56%) frente a los editados.		
Roy y Vetter (2023)	EUA. Universidad. 8 estudiantes de inglés. Entrevistas y análisis de textos.	-	Más personal, detallada e inspiradora.	-	Requiere competencia oral de comprensión.
		-	Fortalece la relación tutor-aprendiz.	-	No mejora la anotación.
				-	El alumnado busca instrucciones específicas.

Trabajos más recientes en inglés como lengua extranjera replican los estudios anteriores en Turquía (Solhi y Eginli, 2020), Arabia (Alharbi y Alghammas, 2021) e Indonesia (Saputra, Arianto y Saputra, 2023). Obtienen resultados equivalentes, además de ejemplificar que la práctica correctiva depende inevitablemente del contexto sociocultural (tradición escolar, tecnología disponible, valores educativos). Así, resulta ingenuo comparar aisladamente el modo oral y el escrito, dilucidar cuál es más efectivo o cuál genera más confianza.

Entre los trabajos más cercanos al nuestro, Solhi y Eginli (2020: 8) analizan las mejoras que realizan sus 51 estudiantes turcos de inglés a sus ensayos de opinión según el modo correctivo recibido. Los resultados indican que "el grupo que recibió comentarios grabados en audio a través de Telegram superó [al que recibió comentarios escritos] en contenido y organización, mientras que no se observaron diferencias significativas entre ambos grupos en claridad y precisión a nivel de oración". También, Cann (2014) compara la usabilidad de varios recursos (SoundCloud, Dropbox, Turnitin GradeMark) con grupos numerosos y aporta

consejos técnicos (micro, grabación) y didácticos (saludos, palabras de motivación, extensión y estructura del audio, tono, etc.) para ayudar a los docentes principiantes.

Con más detalle, Hennessy y Forrester (2014: 783, ver Tabla 1) comparan las percepciones de los estudiantes de primero y último curso y constatan que estos últimos “mostraron mayor resiliencia a los comentarios constructivos pero críticos, y son más hábiles al utilizar los comentarios de los tutores para mejorar su trabajo”, mientras que los primeros “se inclinan más a depender de sus tutores para revisar su escrito”, reclaman indicaciones más concretas, que consideran prescriptivas, “anhelan comentarios positivos” y “no aceptan la crítica constructiva con tanta facilidad”.

A partir de estos datos, los autores sugieren mejorar la grabación docente con consejos como hacer un comentario completo del escrito, preferir el tono constructivo, dar instrucciones operativas, optar por el vocabulario sencillo, fomentar la reflexión del aprendiz y no demorar la entrega de la grabación.

Unos pocos trabajos (Edwards, Dujardin y Williams, 2012; McCarthy, 2015) se refieren a la grabación de vídeo (en captura de pantalla) y al uso de las redes sociales (Xu, 2018). Así, Bjercknes, Opdal y Canrinus (2023: 44) analizan los beneficios que aporta la corrección de problemas de matemáticas con grabaciones de vídeo de pantalla. Estas muestran con la imagen “el texto proporcionado por el estudiante” y explican con la voz del docente “la acción” que muestra el cursor. Por su claridad y personalización, el alumnado prefirió mayoritariamente esta opción a la anotación escrita.

Finalmente, Lamey (2015) compara sus propias correcciones en vídeo en las asignaturas Filosofía de la tecnología y Filosofía ambiental, en la Universidad de California (San Diego), con la práctica tradicional de la anotación escrita, a partir de sus percepciones como corrector y de las respuestas de sus estudiantes a una encuesta. A partir de estos datos concluye que el vídeo correctivo “modifica la naturaleza del *feedback*” orientándolo hacia el contenido y la argumentación, resumiendo los aspectos más relevantes y adoptando una perspectiva más positiva. Entre las limitaciones menciona el alto peso de los archivos de vídeo, la tentación de regrabar varias veces un mismo *feedback* o la exigencia de más tiempo y la necesidad de cuidar la imagen del docente que queda grabada.

3. DATOS Y METODOLOGÍA

Detallamos a continuación el corpus recopilado y los métodos empleados para analizarlo.

3.1. Datos

La primera coautora entrevistó dos veces a Miren en su instituto. Fueron charlas semiestructuradas, en castellano y grabadas con audio. La primera fue exploratoria y la segunda se centró en la grabación oral, con un guion elaborado a partir del análisis de las correcciones.

Las dos entrevistas suman 48.59 minutos; se transcribieron automáticamente con Transkriptor y se revisaron manualmente; suman 6.194 palabras. Miren también respondió por correo a nuestras dudas y ha revisado y confirmado personalmente las interpretaciones que siguen.

De *Introducción a la Filosofía* (1.º de Bachillerato) obtuvimos 24 disertaciones con sus anotaciones escritas, recuperadas del Classroom a partir de 105 capturas de pantalla. Estos 24 escritos suman 7.892 palabras, con un promedio de 328,8 palabras por texto. De *Historia de la Filosofía* (2.º) obtuvimos 14 textos con sus audios en m4a. Estas disertaciones suman 4.675 palabras, con un promedio de 334 palabras por texto, con grandes diferencias entre sí, de 580 palabras (el más extenso) a 114 (el más breve). Para obtener las opiniones del alumnado de 2.º, que había acabado su educación, enviamos un correo con varias preguntas y obtuvimos 4 respuestas (939 palabras).

Empleamos análisis de contenido y del discurso para analizar el corpus. El primero ha permitido categorizar las correcciones (tipo de error, grado de explicación, extensión) y las entrevistas. El segundo ha permitido analizar el registro y la estructura de las grabaciones (formalidad, rastros de habla, terminología) y las características de las anotaciones gráficas (interfaz de la plataforma, uso del color). La triangulación de fuentes y la confrontación de interpretaciones entre los dos investigadores garantiza la robustez y fiabilidad de la interpretación.

3.2. Contexto

La primera coautora y Miren coincidieron en un instituto de Pamplona del modelo lingüístico D, con un currículum completo en euskera, excepto los idiomas y el castellano. Miren tenía 40 años, había nacido en Pamplona y, en sus propias palabras: “soy *euskaldunberri* [hablante nueva], obtuve mi EGA [Euskarazko Gaitasun Agiria o Certificado de aptitud del euskera] allá por 2014-15, después de sudar y sangrar en el colegio vasco y en el internado ☺.” Miren está graduada en Filosofía, tiene un posgrado en Estudios de Mujeres y Género y entiende inglés y francés. Lleva cuatro años dando clases en diferentes institutos de Navarra.

El alumnado navarro tiene 16-18 años y, pese a seguir el modelo D en un centro con lengua vehicular euskera, se suele comunicar en español en un entorno urbano más monolingüe castellano. Su dominio del euskera es bueno, aunque muestre interferencias con el castellano; también tiene nociones de inglés o francés.

Aunque este Bachillerato es íntegramente presencial, alumnos y docentes disponen de un Chromebook de uso personal, financiado por el gobierno. La actividad escritora y correctora se desarrolla por defecto en el Classroom de cada asignatura, gestionado por el centro educativo, pero los docentes pueden mantener tareas escritas con papel, si así lo prefieren.

3.3. Disertaciones

El alumnado escribió de manera individual los ensayos analizados siguiendo una guía “¿Qué es una disertación?” (Figura 1), preparada por Miren.

Figura 1. *Plantilla de disertación*

<p>Filosofía: ¿Para qué sirve?</p>
<p>Introducción. Sitúa el tema... una anécdota, una historieta, una noticia... algo que te venga a la mente para captar la atención del lector.</p>
<p>Tesis (idea que quieres defender y demostrar): _____.</p>
<p>Argumentos a favor de tu idea:</p>
<p>1. Argumento con ejemplos: _____.</p>
<p>2. Paralelismo, analogía, comparación con otra situación: _____.</p>
<p>3. Argumento de autoridad: frase de alguien famoso: _____.</p>
<p>Argumentos que refutan otras opciones: _____.</p>
<p>Conclusión: _____.</p>

Esta plantilla muestra los componentes esenciales del género con títulos o preguntas, que el alumnado responde en cada hueco. Después de responderla, borra los títulos, enlaza los párrafos y crea un texto compacto. De este modo Miren orienta al alumnado en una materia alejada de su entorno.

En 2023-24, la tarea de 1.º se realizó a principios del curso, era más breve y abierta y consistía en redactar una disertación sobre “Filosofía: ¿para qué sirve?”. En cambio, la de 2.º se realizó al final del curso y se centró en un filósofo, un concepto y unos documentos prefijados por el docente. Elegimos estas dos tareas porque son las más parecidas y aportan datos más válidos.

En 2.º, la disertación versó sobre la politóloga Hannah Arendt y su concepto de “la banalidad del mal”, relacionado con el holocausto judío de la 2.º guerra mundial. El alumnado debía explicar este concepto y relacionarlo con hechos actuales como los conflictos en Ucrania, Gaza y el Líbano u otros.

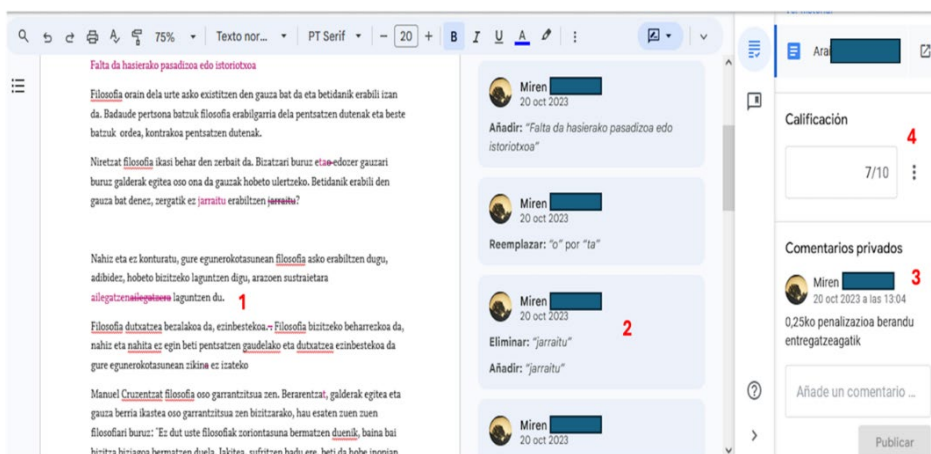
Miren leyó todas las disertaciones en Classroom y corrigió las de 1.º con anotación y las de 2.º con grabación. El alumnado de 1.º no tenía que reformular el original, pero el de 2.º tenía que introducir los cambios si quería mejorar la nota del curso, que incide porcentualmente en el cálculo de la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU).

3.4. Anotación

En el Classroom del centro, el alumnado sube la disertación en formato de edición o sugerencia y el docente la corrige en pantalla con estos recursos:

1. Inserción correctiva. Permite “reemplazar”, “añadir” o “eliminar” texto en cualquier punto (núm. 1 rojo, Figura 2). Son comandos semiautomáticos porque el corrector copia, pega o marca con el cursor y el ratón. Classroom registra estos cambios en rojo sobre el original y en los bocadillos o recuadros grises a la derecha (núm. 2 rojo).
2. Comentarios locales. Permite teclear texto en cualquiera de las inserciones anteriores (núm. 2 rojo) para comentar aspectos locales.
3. Valoración cualitativa. Permite hacer comentarios globales e independientes de las inserciones correctivas en *Comentarios privados* (núm. 3 rojo).

Figura 2. Captura de correcciones en Classroom



Como es habitual, este espacio de corrección es privado y asíncrono, restringido al alumno autor y a su docente.

3.5. Grabación

Miren corrigió las disertaciones de 2.º con audio, leyéndolas en el Classroom desde su portátil y usando una “grabación con mi propio teléfono”:

Lo que iba haciendo era pausar una vez hecha una corrección [retomar la lectura de la disertación], y pausar hasta realizar la siguiente anotación. Leía antes de grabar una vez el texto entero, para ver las sensaciones cuáles eran. Daba un primer *feedback*, es decir: ‘Me parece que está bien, que puede ser acertado, pero a lo mejor esto que pones al final lo pondría al principio’.

Miren envió a cada alumno un solo fichero con los comentarios encadenados uno detrás de otro. La duración del fichero oscila entre 4 y 7 minutos y no incluye el tiempo requerido para leer y valorar las disertaciones o para enviar el fichero a cada alumno desde el correo. Miren no había empleado antes esta tecnología ni sabía cómo la recibiría su alumnado.

4. RESULTADOS

Comparamos los dos modos de corrección, su extensión, procedimiento, contenido y forma, además de contrastar estas cuestiones con la opinión de la docente y del alumnado.

4.1. Extensión y procedimientos

Al corregir los 24 ensayos de 1.º, Miren realizó 488 inserciones correctivas con los comandos de Classroom, que promedian 20,3 correcciones por texto. Si la extensión media del ensayo alcanza las 328,8 palabras, estamos hablando de una inserción correctiva cada 13,7 palabras y de un ensayo muy marcado gráficamente (Figura 2, izquierda). El máximo de correcciones en un original es 45 y 39; y el mínimo, 3, 9 y 11, prescindiendo de los ensayos sin corrección por varios motivos.

Respecto al texto añadido en estas inserciones, que no repiten el original del aprendiz, Miren tecleó 259 palabras en total, que promedian 10,7 palabras por texto. (Descartamos las palabras “repetidas” porque Classroom permite copiarlas y pegarlas de manera semiautomática, de modo que supone menos esfuerzo al tutor.) En “Comentarios privados” Miren escribió 236 palabras, con un promedio de casi 10 palabras por ensayo. Pero si descartamos los 9 textos (sobre 24) que carecen de anotaciones, el promedio real de comentarios es 15,7 palabras.

Por otro lado, para corregir los 14 ensayos de 2.º, Miren grabó 58 minutos de audios, con un promedio de 4,14' por texto. Los más largos son de 6,44', 6,43' y 5,16', mientras que los más cortos duran 1,49', 2,35' y 2,41'. Si atendemos a las transcripciones de estos audios, el total de palabras suma 4765 con un promedio por texto de 340. Así, comparando promedios, las correcciones orales superan levemente al ensayo del alumno (334), si bien hay mucha variación con correcciones orales transcritas de 578, 555 o 412 palabras, entre las más extensas, y de 157, 198 y 236 palabras, entre las más breves.

Estos datos revelan la naturaleza diversa del modo de corrección. La anotación añade unas 20 inserciones puntuales al original, repartidas en numerosos puntos del texto, con tachaduras y colores, que remiten a comentarios en la margen derecha, en varios recuadros y columnas. Para corregir, el docente avanza línea por línea sobre el original, hace clic para insertar sus marcas y, si es pertinente, anota un comentario global y pone nota.

Por su parte, para procesar este *feedback* el aprendiz debe navegar por la pantalla con el cursor y el *scroll*, fijándose en cada una de las inserciones, saltando por las diversas secciones de la interfaz del Classroom (Figura 2). Debe fijarse en las marcas de color a la izquierda (núm. 1), en los comentarios del docente, en la columna entramada del centro (2), en la valoración escrita (3) o en la calificación (4), a la derecha, no necesariamente en este orden. Además, la columna izquierda del texto (1) no discurre paralela a la de los comentarios (2), lo cual incrementa la dificultad de acceso simultáneo a los datos conectados.

En cambio, la grabación oral construye un discurso único y sostenido, que encadena varios cortes breves comentando puntos sucesivos del escrito, realizadas entre pausas de grabación. Constituye un fichero único de audio, con fragmentos enlazados y consecutivos en el tiempo, si bien pueden alternarse comentarios globales sobre el ensayo y correcciones locales sobre puntos específicos.

Por su parte, el alumno puede escuchar la grabación varias veces, pararla en cualquier punto, rebobinarla y reescucharla cuanto quiera. Puede hacerlo sin atender al escrito o con el mismo ante sus ojos, relacionando cada comentario del audio con su correspondencia en el texto. Para relacionar audio y texto el aprendiz debe acceder simultáneamente a su escrito, en Classroom, y al audio, recibido en su correo, lo cual puede requerir abrir dos ventanas en una misma pantalla de un equipo, o usar dos equipos (portátil y móvil) de manera coordinada.

Visto en conjunto, la grabación oral parece más natural y sencilla, puesto que constituye un único discurso enlazado, en comparación con el conglomerado de anotaciones del modo escrito, repartidas por toda la pantalla y el texto, con colores y formas diferentes. Pero no es poca la complejidad técnica de grabar, enviar y reproducir un audio con contenido de cierta especificidad (gramática, discurso y filosofía) y referido a un escrito previo.

Por otra parte, el procedimiento tradicional usado en corrección de textos es la anotación escrita. Profesorado y alumnado están acostumbrados a “ver” las correcciones en papel o pantalla. En cambio, el audio tiene escasísima tradición en España en entornos formales, si bien está más extendido en la mensajería privada, aunque no sea para finalidades tan específicas como dar *feedback* a un escrito filosófico. Es posible que profesorado y alumnado hayan aprovechado su experiencia personal con los ficheros de audio (notas de voz, grabaciones, etc.) para desarrollar esta corrección grabada.

4.2. Contenido corregido

Identificamos y categorizamos las correcciones de Miren en 1.º y 2.º para detectar variaciones entre los dos modos. La Tabla 2 compara las 14 grabaciones orales de 2.º (derecha) con las anotaciones de 14 ensayos de 1.º, elegidos al azar.

Tabla 2. *Contenido de las anotaciones y las grabaciones*

Categorías de error	Anotación	Grabación
	1.º Introducción F ^a	2.º Historia de la F ^a
Filosofía	10	36
Discurso	6	34
Gramática	46	16
Declinación	54	17
Léxico	29	12
Puntuación	14	2
Ortografía	22	4
Teclado	27	4
Total	208	125

Estas categorías emergen de las propias correcciones de Miren: “Filosofía” reúne las indicaciones sobre el contenido (conceptos y teorías, citación de autores, datos históricos); “discurso” incluye los aspectos textuales (coherencia, selección de datos, elección de ejemplos, estructura); “declinación” es una categoría habitual en euskera, y el resto son denominaciones tradicionales.

En conjunto, la anotación hace muchas más correcciones (208) que la grabación (125), con un promedio de 14,8 contra 8,9 por ensayo, respectivamente. Además, en la anotación la mayoría de las correcciones son locales (gramática, léxico, ortografía) alcanzando un 92% (192), mientras que escasean las discursivas (6; 2,8%) o filosóficas (10; 4,8%). A la inversa, en la grabación hay menos indicaciones locales (55; 44 %) y son muy superiores las filosóficas (36; 28,8%) y discursivas (34; 27,2%).

De manera aislada, estos datos vincularían la anotación escrita con el énfasis por una corrección local léxico-gramatical, y la grabación oral con el énfasis en una corrección global de contenido y discurso.

Pero es difícil demostrar un vínculo causal entre la elección del modo (escrito u oral) y el tipo de corrección o la preponderancia de una u otra categoría puesto que los datos proceden de cursos, aprendices, tareas y circunstancias diversos, aunque sean de la misma docente. Podría razonarse que el alumnado de 2.º posee mejor nivel de euskera y requiere menos correcciones lingüísticas o que la proximidad de las EBAU, con sus criterios particulares, motiva la elección de correcciones en 2.º.

No obstante, la correlación entre grabación oral y énfasis en la corrección de contenido y estructura tiene precedentes. Lamey (2015), corrigiendo textos filosóficos, coincide en que la grabación oral, aunque sea en vídeo en este caso, se orienta más hacia el contenido que la forma. Solhi y Eginli (2020) también documentan que el alumnado corregido con audio mejora sustancialmente sus borradores en estos aspectos, mientras que no ocurre igual con los errores oracionales. Más allá de esta correlación potencial, cabe considerar las características propias de la grabación, descritas más arriba, y las valoraciones de docente y alumnado, más abajo.

4.3. Estructura y registro del audio

Analizamos ahora el estilo y la estructura de la grabación. Traducimos al español la transcripción íntegra de una corrección grabada en euskera (Tabla 3), pero mantenemos los ejemplos en este idioma, con traducción, para analizar el registro.

Respecto a la estructura, muchos audios empiezan con saludo (*Beno*: Bueno) y acaban con despedida (*Benga!*: Venga), o un agradecimiento (*Mila esker*: Muchas gracias), propios de un encuentro cara a cara. También destaca una justificación breve a modo de inicio: “Como no puedo escribir, te corregiré así, ¿vale?”, con varios implícitos (lesión de la docente, urgencia de la corrección).

Miren contextualiza su *feedback* mencionando el ensayo realizado, aportando contenido, resumiendo la tesis de Arendt y destacando su actualidad, además de valorar algunos aspectos locales de manera positiva (“es bueno mencionar”) o negativa (“no se entiende”) e instrucciones operativas (“límpialo”, “recoge un poquito”). Destaca también la instrucción inicial (“deberíamos hacerlo de nuevo”) para orientar al alumno, y la invitación final (“espero que hayas entendido y, si no, me lo dices”).

Tabla 3. *Transcripción de una corrección grabada*

Transcripción (traducida del euskera)	Estructura
<p>Bueno, deberíamos hacerlo de nuevo, ¿vale? <u>Tenemos que considerar que venimos de la comparación. Luego, lo que haremos después de la comparación es cómo podemos aplicar lo que aprendimos en esa teoría a lo que está sucediendo hoy.</u></p>	<p>Instrucción inicial de carácter global <u>Contextualización</u></p>
<p>Para eso <u>lo que se debe hacer en el primer párrafo es: como hemos visto, Arendt analiza los totalitarismos, el mal radical, es decir, cómo el ser humano se vuelve destructible, ¿no? Examina Y, finalmente, nos dice que siempre hemos visto como monstruos a quienes han cometido atrocidades.</u> ¿Vale?</p>	<p><u>Corrección local: primer párrafo.</u> <u>Resumen de la perspectiva de Arendt</u></p>
<p>Pero lo que se vio en el juicio a Eichmann fue que estaban siendo meros burócratas siguiendo órdenes y esas cosas. ¿Eso los exime de responsabilidad? No, eso no les quita responsabilidad, ¿verdad? Son culpables. Pero no son psicópatas, ¿verdad? Hay algunos que están siguiendo estas órdenes. Lo que les falta es hacer una reflexión personal al respecto, decir: “no, si no es acorde a su conciencia”, y todo esto. <u>Nos sirve para comparar lo que los nazis hicieron en su tiempo a los palestinos, es decir los judíos, lo que los judíos sionistas han hecho o están haciendo a los palestinos en este momento.</u> ¿Vale? Esa sería la evolución que haríamos por un tiempo.</p>	<p>Explicación detallada de la tesis de Arendt. <u>Relación con la actualidad.</u> <u>Cierre de la instrucción sobre la estructura.</u></p>
<p>Y sí es bueno mencionar que se los nombra como animales para deshumanizar tanto los nazis en su momento, como en este momento las autoridades israelíes, mencionó Netanyahu. Y lo último no se entiende... “Carnívoro y eso”, lo borraría, ¿no? <u>Límpialo así y recoge un poquito lo que dijiste en unos pocos párrafos para responder así en el examen de preparación.</u></p>	<p>Valoración local positiva. Valoración local negativa. <u>Instrucción final con referencia a la EBAU.</u></p>
<p>¡Venga!, espero que hayas entendido y, si no, me lo cuentas luego. <u>Beço</u></p>	<p>Cierre cortés y oferta de ayuda. <u>Saludo afectuoso.</u></p>

Respecto al registro, en los audios abundan rasgos del habla, como los deícticos orales (*dizut*: te doy; *horrela*: de este modo), coloquialismos (*klaro*; claro; *eta hori*: y eso; *o sea*: o sea), interrogaciones retóricas al destinatario o muletillas (*bale?*: ¿vale?; *ezta?*: ¿bien?), la segunda persona singular (*zara*; eres), marcadores discursivos (*entonces*: entonces; *baina*: pero) o diminutivos (*momentutxo*: momentito) o indeterminados (*pixka*: un poco). También hay interferencias con el español (*bale*: vale; *pues*: pues; *beno*: bueno; *venga*: venga; *o sea*: o sea) propias de la conversación cotidiana.

Por otra parte, identificamos algunas estrategias de cortesía, como el “nosotros inclusivo” (*dugu*: tenemos; *gatozela*: venimos de), que incluye al alumno; el condicional (*genuke*: tendríamos que) que desactiva el valor obligatorio o impositivo de la corrección; el presente para valorar los aciertos y, en contraposición, el condicional para lo mejorable, con su valor hipotético o potencial (*Hori izango litzateke pixka bat egingo genukeen bilakaera*: Ese sería un poco el cambio que tendríamos que hacer).

En resumen, pese a ser un discurso monologado y asíncrono, grabado para ser escuchado sin interacción y referido a contenido específico, es cercano y coloquial, simulando una “tutoría cara a cara” o una conversación privada:

Al yo no estar peleándome solo con unas faltas o con un desorden de un papel, estoy trasladando eso a otra situación, estoy ‘hablando contigo’, ¿no? Es decir, te estoy indicando el camino. [...] Es más sencillo, y yo creo que ellos lo entienden mejor. (Miren)

4.4. Valoraciones

Veamos finalmente la valoración docente y discente. Resumimos primero la perspectiva de Miren sobre el contenido corregido, el modo empleado y la recepción del alumnado; y concluimos con la mirada de este último.

4.4.1. Contenido

Para Miren la grabación facilita corregir mejor la coherencia, claridad o adecuación de un escrito: “dónde es mejor meter una idea, cómo cambiarla a otro lado, cómo reformular una frase y demás; creo que ha llegado mejor el mensaje [con grabación]”. Al hablar, “atiendo quizás más al global que al concreto”.

En cambio, la anotación “vas más línea por línea [...] perdemos como la unidad del texto”. Enfatiza el error puntual: “Mayúsculas, minúsculas, sus TZ, sus TX... [combinaciones consonánticas frecuentes en euskera] Eso me resulta más fácil por escrito”, ya que “el aprendizaje de la ortografía es mucho más visual”. Pero la

sintaxis constituye un capítulo aparte, por el perfil sociolingüístico del alumnado y las diferencias retóricas entre su lengua materna y la meta o de instrucción:

Para mí la reelaboración de frases o párrafos enteros... Sobre todo, en castellano tendemos mucho a utilizar frases subordinadas y, entonces, los alumnos, como piensan en castellano, fundamentalmente, hacen traducciones literales y en euskera eso lleva normalmente a desastres absolutos. (Miren)

Cuando anota siempre detalla: “una idea - un párrafo”, pero no consigue buenos resultados. Estos errores se van repitiendo y, afirma: “me quema mucho”. Por ello prefiere corregir la sintaxis con grabación oral.

4.4.2. *Modo*

La voz grabada abre perspectivas insospechadas:

Cuando lo haces por voz, inconscientemente te estás colocando en un diálogo [...] casi como si te cogieras al alumno y te lo pusieras al lado. Y le dijeras: “Mira, ¿te das cuenta? Cuando haces esto aquí, igual, entiendo que tú quieres decir esto, pero así no se entiende bien. Tal vez mejor de esta manera.” Hay otra suavidad a la hora de transmitir lo mismo, pero viendo más a la otra persona. (Miren)

A título de ejemplo, Miren explica que a veces se había de corregir muchas veces un mismo error. El aprendiz puede percibir esta sensación en una anotación escueta o brusca como “no uses el nombre propio”, referido al error de citar a un filósofo por nombre de pila. Esto puede desalentar al aprendiz. En cambio, la voz puede modular este tono e impulsar una actitud más paciente y comprensiva, al tener en la mente al alumno destinatario.

4.4.3. *Recepción*

Miren señala: “Lo han recibido como con más calidez, menos frialdad, incluso como una atención más personalizada”. Cree que, más allá del efecto sorpresa, este modo hablado “se les ha hecho más natural”. Comparando los dos modos: “cuando es por escrito normalmente solo miran la nota, y ahora me dicen: ‘Ya lo he escuchado’, ‘ya he visto’. [...] Las notas jamás te dicen ‘ya las he mirado’.”

Según Miren, a los alumnos “les cuesta menos esfuerzo; escuchan el audio, o sea [...] les cuesta menos esfuerzo que leer.” Entienden mejor los comentarios orales,

porque “la cultura es cada vez más oral, más visual” y “porque no les supone esfuerzo”.

4.4.4. *Perspectiva del alumnado*

El alumnado coincide en que: 1) no estaban acostumbrados a la grabación oral; 2) escucharon varias veces el audio; y 3) lo escucharon en algún momento con el ensayo para seguir los comentarios. Pero discrepan en otros aspectos:

- Estrategias. Uno escuchó primero el audio sin su escrito, para hacerse una idea global (valoración, número de comentarios, etc.), y después lo escuchó más veces con el escrito. En cambio, otro, “inicialmente leí mi ensayo varias veces. [...] Después de leer escuché el audio y corregí los errores en verde [para indicar los cambios realizados]. En resumen, no escuchaba el audio muy seguido.”, coincidiendo con Merry y Orsmond (2007).
- Relacionar audio y disertación. Dos alumnos se refieren al problema de relacionar las indicaciones orales con el escrito, como King, McGugan y Bunyan (2008). Según un alumno: “Sí, escuché el audio varias veces y el profesor [Miren] iba párrafo a párrafo al hacer las correcciones, pero cuando dejó de hacerlo no sabía dónde estaban las correcciones.”
- Comprensión. El alumnado discrepa. Para unos: “no veo muchos beneficios en las correcciones de audio”; “se nos hace más complicado visualizar el problema” porque “estamos acostumbrados a recibir las correcciones por escrito”. Para otros: “tiene más ventajas” el audio; “las correcciones escritas muchas veces no se entienden bien (por la letra del profesor, o porque no se entiende bien el error en sí); [...] se entiende mejor el audio porque el profesor explica mejor razonando bien y en profundidad los errores.”
- Identidad. Otro alumno: “son más personales; [el audio] no está condicionado a la claridad de la caligrafía. [...] Pero puede que al docente no le convenza, es decir, que le dé vergüenza grabar”.

5. CONCLUSIONES

Respondemos a las dos preguntas de investigación, aportamos algunas reflexiones finales y mencionamos nuestras limitaciones.

Respecto a la primera pregunta, la Tabla 4 sintetiza los cambios que provoca corregir con grabación oral:

Tabla 4. *Comparativa entre anotación y grabación*

Anotaciones escritas	Audio grabado
Fragmentación en diversas marcas multimodales (color, forma, posición, iconos,, breves e independientes, repartidas por el escrito.	Discurso global con voz personal, grabado por partes y formateado como corte único.
Integradas en el escrito en un mismo formato.	Fichero segregado del escrito, con formato y soporte diferentes.
Aprovechamiento de las funciones semiautomáticas de Classroom.	Uso del móvil del docente y del correo escolar del alumnado.
Grafía estándar con anotaciones individualizadas.	Abundantes marcas orales: tono, entonación, ritmo, pausas.
Sin indicios de interacción.	Interacción simulada con saludo, déicticos, pronombres, preguntas retóricas.
Registro académico.	Registro coloquial conversacional.
Énfasis en lo local: ortografía, tipografía, gramática, léxico.	Énfasis en lo global: coherencia, estructura, selección informativa.
Marca errores y ofrece soluciones sin razonamiento.	Da valoraciones razonadas e instrucciones a seguir.

Estos datos coinciden en parte con los resultados en las ocho investigaciones previas (Tabla 1), en que la grabación ofrece más cantidad y calidad de *feedback*, con más detalle y personalización. Los audios de Miren en euskera corrigiendo disertaciones filosóficas coinciden en muchos rasgos con los de docentes universitarios de Sociales, Biología o Inglés. Miren parece haber incorporado de manera natural varios consejos de Cann (2014), como saludar, despedirse, animar al aprendiz o usar un registro coloquial. También, dadas las circunstancias de esta grabación, sin planificación previa, el alumnado muestra rasgos de principiante no familiarizado con la corrección oral grabada (Hennessy y Forrester, 2014).

Respecto a la segunda pregunta, sobre ventajas e inconvenientes de cada modo, recuperamos la voz de Miren. El audio: 1) ofrece “mayor capacidad de explicación”; 2) mantiene una mejor predisposición del docente; 3) resulta más “natural” o “cercana”; y 4) es “algo más rápida” y “cansa menos”. El primer punto coincide con los estudios previos (Tabla 1); el segundo y el tercero aportan matices afines a la “claridad”, “presencia” o “personalización” presente también en la investigación previa (Lamey, 2015).

El punto 4 es más controvertido. Este ahorro de tiempo coincide con Lunt y Curran (2010), pero discrepa de King, McGugan y Bunyan (2008), Voelkel y Mello (2014), Lamey (2015) o Morris y Chikwa (2016). Al respecto, cabe reseñar que la

tecnología de grabación y distribución de audio ha mejorado mucho y que alumnado y profesorado están hoy más acostumbrados a usarla, aunque sea en contextos personales. Esto también explicaría la mención en nuestros resultados de problemas técnicos, reseñados en trabajos del 2007 y 2008 y avalaría la tendencia paulatina a incorporar la grabación hablada (pódcasts, cortes, notas de voz) como modo habitual (Acevedo y Cassany, 2024).

Por otro lado, entre los inconvenientes del audio destaca la pérdida de las cualidades de visualización o globalidad de la anotación gráfica. Afirma Miren: “lo escrito se recuerda mejor. [...] A la hora de memorizar algo [...] yo creo que se tira a lo escrito.”. Por ello, “para que escriban correctamente las palabras, la parte visual tiene que estar”, coincidiendo con Morris y Chikwa (2016).

En el futuro, Miren afirma que: “los errores ortográficos los corregiré por escrito [...] los que se refieren a rehacer el texto de otra manera los haré oralmente.” Pero habrá que calcular el esfuerzo que implica cada escrito, porque puede “triplicar el trabajo”. Miren apunta así a las ventajas de un formato multimodal que aproveche las cualidades de cada modo (McCarthy, 2015).

Respecto a la ética, la docente usó su móvil personal para grabar las anotaciones, que después envió al correo escolar del alumnado. Las circunstancias particulares (lesión docente, EBAU) justifican este uso puntual, pero el empleo sistemático de móviles en la educación debe basarse en la legalidad explícita, con un contrato de confidencialidad de datos.

Creemos que los resultados de nuestro estudio abren reflexiones sugerentes, en esta época de cambios tecnológicos importantes, con tecnologías de grabación y transcripción de buena calidad, asequibles para la educación, en idiomas minorizados, con la ayuda de la inteligencia artificial generativa (IAG). Son un recurso para ofrecer un *feedback* más personalizado, maduro y adaptado a cada aprendiz-autor. Oralizar la corrección de la escritura con grabaciones personales puede suplir la frialdad de las tecnologías escritas y ofrecer retroacciones más estratégicas y emocionales, con fiabilidad humana.

Este estudio de caso se centra en un docente, con un corpus limitado de escritos y anotaciones y grabaciones, y las opiniones de algunos alumnos. Pese al interés de sus resultados y sugerentes reflexiones, no se puede considerar representativo ni definitivo, pero sí que resulta significativo y sugerente, acercando trabajos de entornos lejanos a nuestro contexto y mostrando las potencialidades de la tecnología de la voz. En futuros trabajos habrá que reclutar más profesorado, alumnado y géneros textuales que aprovechen la grabación oral para mejorar e innovar en la corrección escrita de manera personalizada y eficaz.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Miren el tiempo y el interés dedicado a este estudio, así como al instituto navarro las facilidades para recopilar datos. Este trabajo forma parte del proyecto “OralGrab. Grabar vídeos y audios para enseñar y aprender” (PID2022-141511NB) del programa Generación del Conocimiento 2022 (Agencia Estatal de Investigación).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, I., y D. Cassany. (2024). Student podcasting for teaching-learning at university. *Journal of Technology and Science Education*, 14(1): 123-141. <https://doi.org/10.3926/jotse.2509>
- Alharbi, M. A., y Alghammas, A. (2021). Teacher written vs. audio feedback on undergraduates' written assignments. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(12): 1562-1570. <https://doi.org/10.17507/tpls.1112.08>
- Bjerknes, A. L., Opdal, L., y Carrinus, E. T. (2023). 'I finally understand my mistakes' – the benefits of screencast feedback. *Technology, Pedagogy and Education*, 33(1): 43-55. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2258134>
- Cann, A. (2014). “Engaging students with audio feedback”. *Bioscience Education*, 22(1): 31-41. <https://doi.org/10.11120/beej.2014.00027>
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Edwards, K., Dujardin, A-F., y Williams, N. (2012). Screencast feedback for essays on a distance learning MA in professional communication: an action research project”. *Journal of Academic Writing*, 2, 1: 95-126. <https://doi.org/10.18552/joaw.v2i1.62>
- Hennessy, Cl., y Forrester, G. (2014). Developing a framework for effective audio feedback: a case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39, 7: 777-789. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.870530>
- King, D., McGugan, S., y Bunyan, N. (2008). Does it make a difference? Replacing text with audio feedback. *Practice and evidence of scholarship of teaching and learning in higher education*, 3(2): 145-163. <https://www.pestlhe.org/index.php/pestlhe/article/view/136>
- Lamey, A. (2015) Video feedback in Philosophy, *Metaphilosophy*, 46(-5): 691-702. <http://doi.org/10.1111/meta.12155>
- Lunt, T., y Curran, J. (2010). ‘Are you listening please?’ The advantages of electronic audio feedback compared to written feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 7: 759-769. <https://doi.org/10.1080/02602930902977772>

- Mao, Z., Lee, I. y Li, S. (2024) Written corrective feedback in second language writing: A synthesis of naturalistic classroom studies. *Language teaching*, 57(4): 449-477. <http://doi.org/10.1017/S0261444823000393>
- McCarthy, J. (2015). Evaluating written, audio and video feedback in higher education summative assessment tasks. *Issues in Educational Research*, 25(2): 153169. <http://www.iier.org.au/iier25/mccarthy.html>
- Merry, S., y Orsmond, P. (2007). Students' attitudes to and usage of academic feedback provided via audio files. *Bioscience Education*, 11(1): 1-11. <https://doi.org/10.3108/beej.11.3>
- Morris, C., y Chikwa, G. (2016). Audio versus written feedback: exploring learners' preference and the impact of feedback format on students' academic performance. *Active Learning in Higher Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1469787416637482>
- Parkes, M., y Fletcher, P. (2016). A longitudinal, quantitative study of student attitudes towards audio feedback for assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7): 1046-1053. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1224810>
- Roy, S., y Vetter, M. (2023). Audio versus written feedback: multilingual students' perspective in a U.S. composition class. *Feedback Research in Second Language*, 1: 149-174. <https://doi.org/10.32038/frsl.2023.01.09>
- Saputra, D. B., Arianto, M. A., y Saputra, E. (2023). "Will they listen to me? Investigating the utilization of audio feedback in higher education". *Studies in English Language and Education*, 10(2): 741-755. <https://doi.org/10.24815/siele.v10i2.28173>
- Solhi, M., y Eginli, I. (2020). The effect of recorded oral feedback on EFL learners' writing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1): 01-13. <https://doi.org/10.17263/jlls.712628>
- Sommers, N. (1982) Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, 33(2): 148-156.
- Voelkel, S., y Mello, L. V. (2014). Audio Feedback – Better Feedback? *Bioscience Education*, 22, 1: 16-30. <https://doi.org/10.11120/beej.2014.00022>
- Xu, Y. (2018). Not just listening to the teacher's voice: a case study of a University English Teacher's use of audio feedback on social media in China, *Frontiers in Education*, 3: 65. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00065>
- Zamel, V. (1985) Responding to Student Writing. *TESOL Quarterly*, 19(1): 79-101. <https://doi.org/10.2307/3586773>