







Efecto del *feedback* a través de *screencasting* en la escritura de un ensayo discursivo

Mabel Andrea Ortiz-Navarrete¹  
Belén Carolina Muñoz-Muñoz²  
Fernanda Isabel Méndez-González³  

Resumen

Este artículo de investigación tiene por objetivo general evaluar el impacto del *feedback* mediante *screencasting* en ensayos discursivos escritos. Las tres dimensiones evaluadas fueron: organización y estructura, cumplimiento de la tarea y dominio del idioma.

La muestra estuvo conformada por dieciocho estudiantes de séptimo grado de un colegio privado en Concepción, Chile.

El estudio siguió un diseño preexperimental; es decir, se aplicó un *pretest* y un *posttest* a un grupo de participantes intacto (no aleatorizado). El instrumento utilizado en ambos *tests* correspondió a la sección de escritura del test internacional Trinity. Con respecto a la intervención, el grupo recibió un tratamiento de tres semanas, que consistió en la escritura individual de tres ensayos discursivos en modalidad en línea. El grupo recibió *feedback* mediante la herramienta *screencast*.

A partir de los resultados del *pretest* y del *posttest* se observaron diferencias significativas en el ensayo discursivo en sus tres dimensiones: organización y estructura, cumplimiento de la tarea y dominio del idioma. Estos resultados confirman la hipótesis planteada en este estudio: la provisión de *feedback* mediante *screencast* tiene un impacto positivo en la escritura de un ensayo discursivo. Con respecto a los resultados del cuestionario, la mayoría de los estudiantes manifestó una percepción positiva hacia el *feedback* recibido mediante *screencast*.

Palabras clave: *feedback*; ensayo discursivo; *screencast*; percepción de estudiantes

Effect of Feedback through Screencasting on the Writing of a Discursive Essay

Abstract

The general aim of this study was to evaluate the impact of *feedback* delivered through *screencasting* on students' written discursive essays. Three dimensions were assessed: organisation and structure, task fulfilment, and language proficiency.

- 1 Doctora en Lingüística, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. mortiz@ucsc.cl
2 Doctora en Lingüística, Universidad del Biobío, Popayán, Colombia. bmunoz@ubiobio.cl
3 Docente del Colegio Saint Johns. Egresada, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. fmendez@gmail.com

Artículo de investigación

Para citar este artículo

Ortiz-Navarrete, M. A., Muñoz-Muñoz, B. I. y Méndez-González, F. I. (2026). Efecto del *feedback* a través de *screencasting* en la escritura de un ensayo discursivo, *Folios*, (63), 117-134. <https://doi.org/10.17227/folios.63-21951>

Artículo recibido

02·08·2025

Artículo aprobado

17·07·2025

Artículo publicado

01·01·2026



The sample consisted of 18 seventh-grade students from a private school in Concepción, Chile. The study followed a pre-experimental design, applying a pre-test and post-test with an intact (non-randomised) group. In both tests, the instrument used was the writing section of the international Trinity exam.

As part of the intervention, the group engaged in a three-week treatment consisting of the individual writing of three discursive essays in an online format. Feedback was provided through the screencast tool.

Analysis of pre-test and post-test results revealed significant differences in discursive essay performance across the three assessed dimensions: organisation and structure, task fulfilment, and language proficiency. These findings confirm the study's hypothesis: providing feedback through screencasting has a positive impact on the writing of discursive essays. Regarding the questionnaire results, most students expressed a positive perception of the feedback provided via screencast.

Keywords: feedback; discursive essay; screencast; student perception

Efeito do feedback por meio de *screencasting* na escrita de um ensaio discursivo

Resumo

O objetivo geral desta pesquisa foi avaliar o impacto do *feedback* fornecido por meio de *screencasting* em ensaios discursivos escritos. Três dimensões foram avaliadas: organização e estrutura, cumprimento da tarefa e domínio do idioma.

A amostra foi composta por 18 estudantes do 7.º ano de uma escola particular em Concepción, Chile. O estudo seguiu um delineamento pré-experimental, aplicando um pré-teste e um pós-teste com um grupo intacto (não randomizado). Em ambos os testes, o instrumento utilizado correspondeu à seção de escrita do exame internacional Trinity.

Na intervenção, o grupo participou de um tratamento de três semanas, que consistiu na redação individual de três ensaios discursivos em formato on-line. O feedback foi fornecido por meio da ferramenta screencast.

A análise dos resultados do pré-teste e do pós-teste mostrou diferenças significativas no desempenho dos ensaios discursivos nas três dimensões avaliadas: organização e estrutura, cumprimento da tarefa e domínio do idioma. Esses resultados confirmam a hipótese do estudo: a provisão de feedback por meio de *screencasting* tem um impacto positivo na escrita de ensaios discursivos. Em relação ao questionário, a maioria dos estudantes demonstrou percepção positiva sobre o feedback recebido via screencast.

Palavras-chave: feedback; ensaio discursivo; screencast; percepção de estudantes

Introducción

Debido a la globalización, el dominio del inglés como segunda lengua se ha convertido en un objetivo prioritario en el currículo global y también en el nacional. En este contexto, el desarrollo de las cuatro habilidades en inglés (leer, escribir, escuchar y hablar) requiere especial atención y el uso de una metodología adecuada. Cada una de estas habilidades posee sus propias dificultades; la escritura, foco de este estudio, es una de las más complejas. Esto se debe a que aprender a escribir en inglés como L2 demanda manejar los componentes básicos de los textos: conocimiento lingüístico, utilización de un vocabulario adecuado, empleo de patrones sintácticos y uso de mecanismos de cohesión, entre otros (Juffs y Harrington, 2011).

A estas exigencias inherentes a la escritura se suman factores contextuales de la enseñanza del inglés como L2 en el ámbito educativo chileno. En primer término, los procesos de enseñanza-aprendizaje se han centrado en métodos gramaticales, descuidando habilidades productivas como la escritura (Muñoz *et al.*, 2013; Ormeño y Panes, 2021). En segundo lugar, aún existe escasez de investigaciones locales sobre el desarrollo de la escritura en L2 (Ormeño *et al.*, 2021) y sobre las estrategias que sustentan dicho desarrollo, especialmente en la educación primaria y secundaria.

Un elemento que se vincula estrechamente con la escritura es la utilización de estrategias de *feedback*. Según Hyland y Hyland (2019), el *feedback* cumple un rol fundamental en el progreso de la escritura, pues mejora la confianza entre alumno y profesor y resulta vital para incentivarlos a lograr un mejor desempeño. No obstante, los estudios al respecto distan aún de ser concluyentes. Algunas variables que median la efectividad de un tratamiento de *feedback* se relacionan con los estudiantes que reciben la retroalimentación, el contexto en el que se lleva a cabo, las tareas de escritura, las estructuras corregidas y los tipos de estrategias aplicadas (Nassaji, 2016; Li et al., 2022). Por tanto, estos factores exigen desarrollar conocimiento contextual sobre las formas de retroalimentación más adecuadas para asegurar la efectividad de un tratamiento de *feedback*.

El desarrollo tecnológico actual ha permitido ampliar las modalidades de provisión de *feedback*, combinando estrategias tradicionales como los comentarios escritos con recursos audiovisuales, en el entendido de que esta asociación favorece un aprendizaje más efectivo (Mayer, 2022). Así, la herramienta *screencast* ha sido utilizada en escenarios de instrucción en escritura debido a su versatilidad. Esta aplicación permite grabar las acciones realizadas en una computadora, incluyendo los movimientos del puntero, en forma de video (Cranny, 2019). Estos videos son breves y posibilitan la provisión de *feedback* mientras los estudiantes visualizan tanto al profesor como su propio trabajo. Además, es de fácil acceso, flexible y permite emplear distintas estrategias de resaltado (Cranny, 2016).

Si bien los estudios que han indagado en la efectividad del *screencast* como herramienta de retroalimentación han mostrado resultados favorables (Boone y Carlson, 2011; Ali, 2016; Pachuashvili, 2024; Ebrahimi y Ebadi, 2024), hasta donde alcanza esta revisión no existen investigaciones al respecto en Chile. En consecuencia, resulta fundamental explorar la efectividad de dicha herramienta en el ámbito local, dado que, como se señaló anteriormente, existen variables contextuales e individuales que pueden afectar sus resultados. Generar este conocimiento tiene un gran impacto no solo teórico —pues amplía la evidencia empírica existente—, sino también pedagógico, ya que disponer de herramientas efectivas para la retroalimentación puede favorecer la incorporación sistemática de habilidades productivas como la escritura en los procesos de instrucción. Esto es fundamental si se considera que la escritura constituye tanto una fuente de entrada (*input*) como de salida (*output*) de información.

Por tanto, el presente estudio busca determinar la efectividad del *screencast feedback* en la provisión de retroalimentación de ensayos discursivos escritos por estudiantes de séptimo básico de un establecimiento educacional privado de Concepción.

Revisión de la literatura

La escritura de un ensayo discursivo

El ensayo discursivo, objeto de esta investigación, se caracteriza por ser un texto formal que, en el caso del inglés, evita el uso de contracciones y verbos compuestos (*phrasal verbs*). En cuanto a su estructura interna, busca argumentar sobre una temática, mostrando tanto argumentos a favor como en contra de la postura planteada. Dentro de la estructura formal de un ensayo discursivo se distinguen el título, el párrafo introductorio, el desarrollo de la argumentación y el párrafo de conclusión, en el cual el autor puede presentar una opinión personal acerca del tema abordado.

La escritura de un ensayo discursivo exige que los estudiantes atiendan a diferentes aspectos: estructura, organización de ideas, contenido, gramática, entre otros. Es en estos aspectos donde tienden a cometer diversos errores. En cuanto a la estructura, suelen no seguir el formato del texto, omitir partes o no incluir la información correspondiente, en lugar de organizar sus ideas en una secuencia coherente (Hyland y Hyland, 2019). Algo similar ocurre con las ideas, donde se observan incoherencias; y en el contenido, que muchas veces no refleja el tema solicitado en la consigna (Hyland y Hyland, 2019). En lo que respecta a la gramática, Marín (2013) señala que

los errores más comunes de los estudiantes de inglés L2 son principalmente morfológicos —como la omisión del morfema -s en el presente simple de la tercera persona singular—, el uso incorrecto del gerundio y los errores sintácticos, que comprenden oraciones incompletas o combinaciones inadecuadas de frases.

En el marco de los errores en una lengua extranjera, existen numerosos estudios sobre el tratamiento del error. Dichos estudios se enfocan directamente en las estrategias de *feedback*, explicadas a continuación.

Estrategias de *feedback*

Hattie y Timperley (2007) definen el *feedback* como la información provista por un agente —por ejemplo, un profesor, un par o uno mismo— respecto a aspectos de producción y comprensión. Esta idea ha evolucionado con el tiempo, dando paso a una concepción más interactiva del proceso: se otorga un papel activo a quien recibe la retroalimentación. Así, Burke y Pieterick (2010) señalan que

el *feedback* es un acuerdo positivo y recíproco en el que los comentarios escritos del tutor envían información a los estudiantes sobre qué tan bien están en curso hacia su objetivo y los estudiantes, a su vez, usan los comentarios para redirigir su aprendizaje. (p. 4)

De esta forma, la retroalimentación efectiva puede considerarse un proceso bidireccional, un diálogo continuo entre profesor y alumnos que puede mejorar tanto el aprendizaje como los resultados (Price et al., 2010).

Con base en estas definiciones, es posible sostener que el *feedback* constituye el eje central de la evaluación formativa, como lo afirman Hyland y Hyland (2019). Diversos autores coinciden en que el *feedback* es esencial en la experiencia de aprendizaje y que se trata de una de las influencias más poderosas en la escritura académica, especialmente para estudiantes que no tienen claridad sobre cómo progresar. Este proceso les ayuda a cerrar la brecha entre su comprensión actual y la meta por alcanzar (Cheng y Lee, 2020; Kim y Lee, 2019; Orsmond et al., 2013).

De acuerdo con Ellis (2009), los profesores deben evaluar y ajustar su *feedback* según las características cognitivas y afectivas de cada estudiante. Asimismo, el autor señala que el *feedback* puede ser oral o escrito, focalizado o no, e inmediato o diferido. Una vez entregado, los estudiantes deben contar con la oportunidad de incorporar las correcciones, y los profesores deben estar dispuestos a corregir reiteradamente un mismo error hasta que se logre la autorregulación.

Ahora bien, independientemente del tipo de *feedback*, todos requieren dedicación del profesor y, por ende, tiempo y esfuerzo (Hyland y Hyland, 2019). En este contexto, resulta importante explorar nuevas formas de provisión de *feedback* que faciliten su implementación (Leibold y Schwarz, 2015). Para ello, las tecnologías de la información cumplen una función clave, lo que ha abierto líneas de investigación sobre la relación entre retroalimentación y tecnologías (Cárcamo, 2020).

Uso de herramientas tecnológicas para la provisión de *feedback*

Las demandas del siglo XXI requieren que los profesores incorporen diversas formas de alfabetización digital en sus prácticas (Leibold y Schwarz, 2015). La Sociedad Internacional de Tecnología en Educación (ISTE, 2000) recomienda desde hace más de una década la integración de herramientas tecnológicas en las escuelas, pues se consideran un elemento transformador de la educación. Esto abre nuevas posibilidades de interacción en el aprendizaje, pero también desafíos, entre ellos la provisión de *feedback* (Cárcamo, 2020).

En este ámbito, Cárcamo (2020) distingue tres formas de provisión de *feedback*: como reemplazo del profesor mediante sistemas automatizados de corrección, como complemento al papel del docente y como mediación de la interacción estudiante-profesor. Es en esta última línea donde se ha investigado el impacto de distintos medios tecnológicos, tales como grabaciones de audio, videos y capturas de pantalla. Matsumura y Hann (2004) señalan

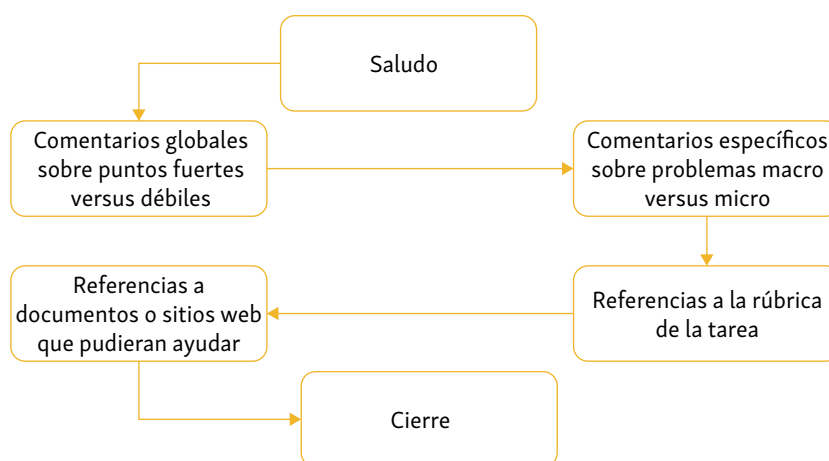
que la combinación de comentarios electrónicos con encuentros presenciales puede garantizar correcciones de alta calidad y revisiones más profundas.

Screencasting

El *screencasting* es un método para capturar en video las acciones realizadas en una computadora; esto incluye los movimientos del puntero y los clics en los enlaces del navegador *web*. **Henderson y Phillips (2015)** complementan esta definición al enfatizar que, además de grabar la pantalla, el *screencast* captura narraciones de voz realizadas en el momento. Con las herramientas en línea que ofrece el *screencasting* es posible compartir el video como archivo adjunto en un correo electrónico, mediante un enlace *web* o alojarlo en un servidor o en la nube para un uso continuo. La duración de un *screencast* empleado para otorgar *feedback* puede variar desde unos pocos minutos hasta 15 o 20. Sin embargo, cuanto más breve sea, más favorable resulta, dado que transmisiones más largas pueden volverse tediosas y contraproducentes (**Bakla, 2018**).

De acuerdo con **Whitehurst (2014)**, un modelo para la provisión de *feedback* mediante *screencast* considera una secuencia de seis pasos que el profesor debe seguir. Tal como se muestra en la **Figura 1**, el primero es saludar al estudiante por su nombre, con la finalidad de generar mayor implicación emocional y hacerle sentir que esa retroalimentación es específicamente para él o ella. En segundo lugar, se recomienda entregar comentarios relacionados con las fortalezas y debilidades del escrito. El tercer paso consiste en aportar observaciones específicas sobre los problemas puntuales detectados. El cuarto implica relacionar los puntos analizados con la rúbrica asignada, lo que permite poner en perspectiva el desempeño del estudiante. Como quinto paso, el autor sugiere proporcionar referencias o documentos para que los estudiantes profundicen en los contenidos. Finalmente, se debe realizar un cierre del proceso.

Figura 1.
 Marco de trabajo sugerido para el *feedback* mediante *screencast*

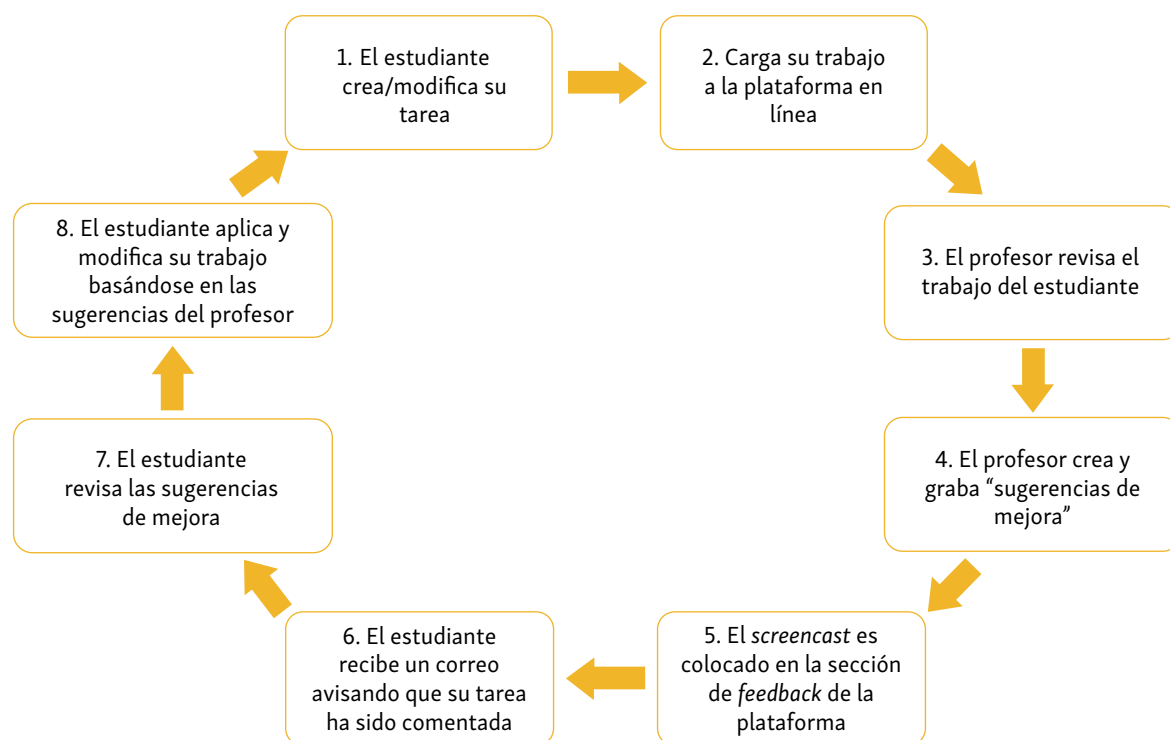


Fuente: traducido de Whitehurst (2014, p. 6).

A diferencia del modelo planteado por Whitehurst, **Cranny (2016)** propone un modelo cíclico compuesto por ocho pasos. El primero es la creación o modificación de la tarea, es decir, el estudiante responde por primera vez al trabajo encomendado por el profesor o modifica el trabajo previamente revisado. En el segundo paso, el estudiante carga su trabajo en el medio en línea previamente determinado. En el tercero, el profesor accede al trabajo enviado para realizar la retroalimentación. En el cuarto, el profesor graba el video mostrando su pantalla y su voz, atendiendo a los puntos a mejorar en el trabajo del estudiante. En el quinto paso, el *screencast* ya grabado

se sube a la plataforma en línea y queda disponible para el estudiante. En el sexto, el estudiante es notificado de que su trabajo ha sido retroalimentado. En el séptimo, el estudiante corrige su escrito y, en caso de ser necesario, el ciclo se repite. Este modelo se presenta de forma visual a continuación:

Figura 2.
 Fases del feedback mediante screencast



Fuente: traducido de Cranny (2016, p. 2914).

Beneficios de usar screencasting

De acuerdo con Cranny (2016), incluir videos en la retroalimentación es percibido como de mejor calidad y más efectivo que escuchar únicamente audios o recibir solo comentarios escritos. Por su parte, Orlando (2016) afirma que la retroalimentación puede entregarse en menos tiempo, lo que permite cubrir aspectos globales como la organización y la construcción general del texto. Otros autores señalan que el screencast feedback aumenta la prominencia perceptual mediante la combinación de técnicas de formato —negrita, mayúsculas o subrayado— (Bakla, 2020). Asimismo, Orlando (2016) sostiene que el feedback oral posibilita a los profesores realizar una mayor cantidad de comentarios tanto específicos como generales.

Cranny (2016) y Ali (2016) coinciden en que el screencast permite pausar y reproducir el video tantas veces como sea necesario, lo que favorece la retención y la comprensión del feedback.

Estudios previos con screencasting para la provisión de feedback

En el estudio de Cunningham (2019), realizado con doce estudiantes de un curso de escritura en inglés de nivel intermedio, se compararon dos tipos de retroalimentación: comentarios escritos y retroalimentación mediante screencasting en ensayos argumentativos. Los resultados mostraron que los estudiantes que recibieron retroalimentación a través de screencast no requirieron clarificaciones adicionales en comparación con aquellos que recibieron comentarios escritos. Además, ambos tipos de retroalimentación les permitieron realizar cambios efectivos en

sus textos. No obstante, la retroalimentación mediante *screencast* resultó en un porcentaje promedio ligeramente mayor de modificaciones globales exitosas, aunque esta diferencia no fue estadísticamente significativa. Este factor podría explicar en parte los hallazgos de otros estudios (Orlando, 2016; Ali, 2016; Ghosn-Chelala y Al-Chibani, 2018), en los que se indica que cuando se proporciona *feedback* mediante *screencast*, los profesores tienden a entregar retroalimentaciones más completas. En consecuencia, algunos autores (Hynson, 2012) sostienen que los estudiantes prefieren la retroalimentación en *screencast*, pues al ser más completa también resulta más clara.

Boone y Carlson (2011) llevaron a cabo un estudio en el que compararon los resultados de dos grupos de estudiantes de un centro de escritura de educación superior. La tarea consistió en una revisión bibliográfica: un grupo recibió retroalimentación tradicional y otro recibió *feedback* mediante *screencast*. La muestra estuvo compuesta por 157 participantes con un nivel intermedio de inglés. Según los resultados, la retroalimentación mediante *screencast* ayudó a los estudiantes a reflexionar de manera más profunda y crítica. Esto se debe a que, al escuchar y ver los comentarios, tomaron mayor conciencia de su audiencia y comprendieron que debían mejorar su escritura en todos sus aspectos, no solo en los superficiales. Los autores también señalan que los videos facilitan la comprensión de las correcciones y permiten usar esa información, respaldada en imágenes y sonido, para mejorar el texto de manera integral.

Asimismo, Ali (2016) desarrolló un estudio en una universidad de Egipto con 63 estudiantes de primer año inscritos en un curso de redacción académica. Los participantes se dividieron en dos grupos: uno experimental (33 estudiantes), que recibió retroalimentación mediante *screencast* para aspectos de orden superior de la escritura y retroalimentación escrita para aspectos de orden inferior, y otro de control (30 estudiantes), que recibió solo retroalimentación escrita. Los resultados mostraron que el grupo experimental tuvo un mejor desempeño en el *postest*, especialmente en aspectos de orden superior de la escritura y en la habilidad general de redacción. Además, los estudiantes de este grupo valoraron positivamente la retroalimentación en *screencast*, destacando su claridad, especificidad, carácter personalizado y multimodalidad.

Dos estudios recientes también evidencian la efectividad del uso de retroalimentación mediante *screencast* para mejorar la escritura académica en estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL), a través de diseños con mediciones pre y *postest*. El primero, llevado a cabo por Pachuashvili (2024) en una universidad privada de Georgia con cuarenta estudiantes que redactaron ensayos académicos, mostró que quienes recibieron retroalimentación en *screencast* mejoraron significativamente en aspectos de orden superior de la escritura, como contenido y organización, en comparación con sus evaluaciones iniciales. El segundo, realizado en Irán por Ebrahimi y Ebadi (2024), examinó el impacto del *screencast feedback* en la calidad de la escritura, la autorregulación y la autoeficacia. Los resultados indicaron mejoras entre el *pretest* y el *postest*, especialmente en la calidad de los textos producidos. En ambos estudios se trabajó con ensayos académicos y la retroalimentación se centró en componentes globales del texto.

A partir de esta revisión, se puede señalar que la retroalimentación mediante *screencast* podría favorecer la mejora de la escritura académica en estudiantes de inglés como lengua extranjera, en particular en aspectos de orden superior como el contenido y la organización.

Metodología

Preguntas de investigación

¿Qué efecto tiene la retroalimentación entregada mediante *screencast* en la escritura de ensayos discursivos, particularmente en términos de organización y estructura, adecuación a la tarea y dominio del idioma?

Hipótesis de investigación

Hi1: La provisión de *feedback* mediante *screencast* tiene un impacto positivo en la escritura de un ensayo discursivo.

Hi0: La provisión de *feedback* mediante *screencast* no tiene un impacto positivo en la escritura de un ensayo discursivo.

Diseño

Para determinar la eficacia de la retroalimentación con *screencast* en la escritura de un ensayo discursivo, la investigación se plantea desde el paradigma cuantitativo y se enmarca dentro de un diseño preexperimental.

De acuerdo con la notación expuesta por Hernández *et al.* (2014), el diseño del estudio se presenta de la siguiente manera:

G ₁	O ₁	X	O ₂
----------------	----------------	---	----------------

Variables

Variable independiente: provisión de *feedback* mediante la herramienta *screencast*.

Definición operacional: entendida como la provisión de *feedback* a través de un video de aproximadamente 3 minutos, que incluye comentarios escritos, notas de voz y video, así como el uso de funcionalidades de Word (subrayado, resaltado, tachado, entre otras) proporcionadas por la investigadora.

Variable dependiente 1: rendimiento en la escritura de un ensayo discursivo.

Definición operacional: entendida como el puntaje obtenido por los estudiantes en la sección 4 de la prueba Trinity en los criterios de cumplimiento de la tarea, organización y estructura, y dominio del idioma.

Muestra

La muestra de participantes es de tipo no probabilística, seleccionada según criterios prácticos de disponibilidad y accesibilidad. Siguiendo lo planteado por Masid (2017), este tipo de selección se adapta a la investigación en un contexto escolar y favorece la validez ecológica de la muestra, pues el grupo conformado resulta más representativo de la realidad. Así, el grupo estuvo compuesto por dieciocho estudiantes de séptimo básico de un colegio privado de Concepción, cuyas edades fluctúan entre los 12 y 13 años. El nivel de dominio del inglés de los participantes corresponde a B1, según las mediciones que la institución educativa realiza anualmente.

Instrumentos

Los siguientes instrumentos fueron utilizados en el estudio:

Pretest y postest: ambas pruebas incluyeron una actividad de escritura de un ensayo discursivo. Estas actividades se adaptaron de la sección 4 del examen Trinity (Anexo 1) y se calificaron con los criterios de puntuación de dicha prueba. El ensayo discursivo fue seleccionado porque, aunque los estudiantes trabajan regularmente con este tipo de texto como preparación para rendir el examen Trinity —requisito institucional al finalizar séptimo básico—, esta sección de la prueba es la que arroja los peores resultados.

Tarea de escritura: para el tratamiento, se diseñaron tres tareas de redacción de un ensayo discursivo con el propósito de entregar *feedback* mediante *screencast*. Estas actividades se adaptaron de la sección 4 de la prueba Trinity.

Rúbrica: corresponde al instrumento de evaluación de la escritura en la sección 4 de la prueba Trinity. Esta rúbrica, de carácter internacional, mide la competencia en inglés de los estudiantes y evalúa tres dimensiones:

cumplimiento de la tarea, organización y estructura, y dominio del idioma. Comprende una escala total de doce puntos (12), cuatro (4) por cada dimensión (Anexo 1).

Procesos de validación

Cada uno de los instrumentos fue sometido a juicio de expertos para garantizar su fiabilidad. En este proceso participaron tres profesores de inglés con grado de magíster, quienes completaron una escala Likert para estimar la relevancia y adecuación de las pruebas y tareas, la claridad de las instrucciones, así como la complejidad y nivel de dificultad de los instrumentos. Aquellos criterios que no alcanzaron un 90% de acuerdo fueron ajustados según las recomendaciones de los jueces.

Una vez depuradas las pruebas y tareas, se realizó un pilotaje con un grupo reducido de estudiantes con características similares a las de la muestra. Esto permitió identificar dificultades en la comprensión de instrucciones y estímulos, así como calcular el tiempo necesario para completar las tareas. Estos estudiantes no formaron parte de la muestra final.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo en cinco semanas, como se detalla en la **Tabla 1**. En la primera, se aplicó el *pretest* de escritura para determinar el nivel inicial de los participantes. En la segunda semana, se desarrolló una clase expositiva sobre el ensayo discursivo y sus características. Se presentaron ejemplos de este tipo de texto para que, durante el proceso de escritura, los estudiantes se ajustaran a las convenciones. Para ello se utilizó una presentación de PowerPoint, que quedó disponible como material de consulta. Finalizada la clase, los estudiantes redactaron la Tarea 1. Posteriormente, recibieron retroalimentación a través de *screencast feedback*, de acuerdo con el protocolo detallado más adelante. Los textos fueron corregidos por una de las investigadoras, experta en la preparación de la prueba internacional Trinity y en la evaluación de la sección de escritura (Anexo 1). Además, las demás investigadoras evaluaron aproximadamente el 30% de los textos en cada momento de escritura para resguardar la consistencia. Cualquier discrepancia entre evaluadoras se resolvía por consenso. Los estudiantes debían revisar el *feedback* recibido y mejorar sus textos; podían también consultar la presentación inicial si lo consideraban necesario. Este mismo procedimiento se repitió con las tareas 2 y 3 en las semanas 3 y 4. En la quinta semana se aplicó el *postest*, instrumento que permitió comparar los resultados antes y después de la intervención.

Tabla 1.
Fases de la intervención

Semana 1	<i>Pretest</i>
Semana 2	Clase expositiva Tarea 1 <i>Screencast feedback</i> Tarea 1
Semana 3	Tarea 2 <i>Screencast feedback</i> Tarea 2
Semana 4	Tarea 3 <i>Screencast feedback</i> Tarea 3
Semana 5	<i>Postest</i>

Fuente: elaboración propia.

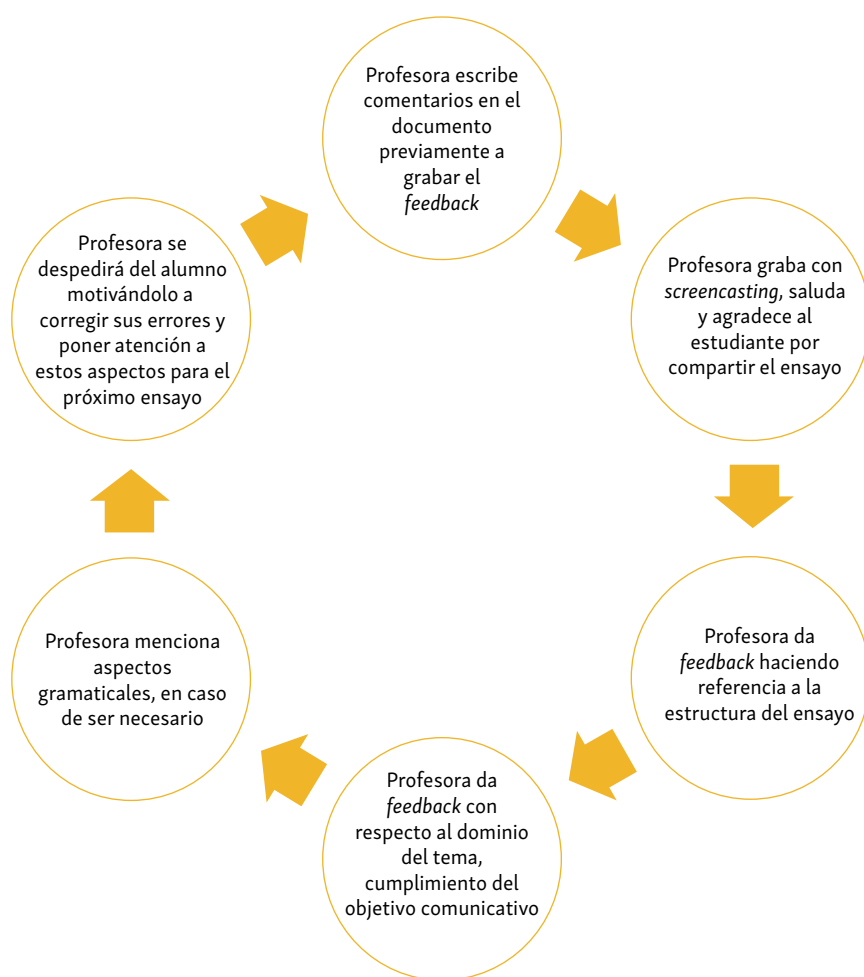
Protocolo provisión de feedback a través de screencast

La retroalimentación se realizó utilizando todas las opciones que permite la herramienta *screencast*: grabación de voz, presencia del profesor en el video, uso de resaltados y comentarios escritos.

Al iniciar la grabación, la profesora agradecía al estudiante por compartir su texto. Posteriormente, leía el escrito y añadía algunas notas en el documento en línea para después comentar las ideas principales en la grabación. Se entregaba un comentario general, destacando al menos dos aspectos positivos. Luego se señalaban las debilidades que el estudiante debía mejorar.

Para la provisión de *screencast feedback* se aplicó el protocolo basado en las recomendaciones de Whitehurst (2014), como se ilustra en la Figura 3.

Figura 3. Esquemización del protocolo utilizado para entregar feedback mediante screencast



Fuente: adaptado de Whitehurst (2014).

La secuencia de acuerdo con el protocolo empleado fue la siguiente:

1. La profesora comentaba el desempeño en la organización y estructura: organización del texto, presencia de título, claridad de los argumentos en al menos dos párrafos argumentativos distintos y conclusión, con un mínimo de cuatro párrafos. Estos aspectos se resaltaban en amarillo.

- La profesora revisaba el uso de frases o palabras introductorias en la introducción, los párrafos argumentativos y la conclusión. Si estaban mal empleadas, se subrayaban en rojo; si no se habían utilizado, se proporcionaban ejemplos.
- La profesora comentaba el cumplimiento de la tarea: exposición de ideas, ejemplos ofrecidos y coherencia del texto. Si no se cubría algún aspecto de las instrucciones, los errores se subrayaban en rojo. Cuando correspondía, se añadían observaciones sobre el dominio del idioma. Los errores gramaticales que impedían la comprensión, como tiempos verbales u ortográficos, se remarcaban en morado. Además, se entregaba *feedback* metalingüístico explicando la regla gramatical. Cabe destacar que no se corregían todos los errores, sino únicamente los más frecuentes; es decir, se adoptaba un foco selectivo para la corrección.
- Se compartían con el estudiante dos o tres sitios *web* para practicar o se le indicaba en qué parte del PowerPoint inicial podía encontrar ejemplos para trabajar los aspectos que debía mejorar.
- La profesora se despedía instando al estudiante a corregir sus errores y a prestar atención a esos aspectos en la siguiente tarea de escritura.⁴
- Finalizada la grabación, la que tiene una duración máxima de siete minutos, se procede a enviar el video del *screencasting* al estudiante, quien debe revisar el *feedback* recibido antes de enfrentar la siguiente tarea.

Técnica de análisis de datos

Procesamiento de datos de pretest y postest

Para el análisis de los datos sobre la calidad de la escritura, los ensayos fueron evaluados de acuerdo con las tres dimensiones propuestas en la sección 4 de la prueba Trinity: cumplimiento de la tarea, organización y estructura, y dominio del idioma (Anexo 1). Estos datos numéricos fueron ingresados individualmente en un archivo del programa SPSS 26 y, además, se contabilizó el puntaje total obtenido de la suma de las tres dimensiones. El procedimiento se repitió en cada una de las cinco instancias de medición: *pretest*, ensayos 1, 2 y 3, y *postest*. Se calculó la estadística descriptiva de estos datos, cuyos resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos de la muestra analizada en la escala total

	Pretest		Ensayo 1		Ensayo 2		Ensayo 3		Postest	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Puntaje total	7,06	1,73	7,17	1,62	7,72	1,27	8,72	1,71	9,67	2,00

Fuente: elaboración propia.

Tal como se muestra en la Tabla 2, la media fue aumentando gradualmente en cada instancia de escritura. En el *pretest*, los estudiantes obtuvieron los resultados más bajos; en el *postest*, en cambio, alcanzaron el desempeño más alto.

Al observar los resultados por cada una de las dimensiones de la rúbrica (cumplimiento de la tarea, organización y estructura, dominio del idioma), se aprecia que todas aumentaron su media en cada instancia de escritura, excepto la dimensión “cumplimiento de la tarea”, que presentó una disminución entre el ensayo 1 y el 2, diferencia

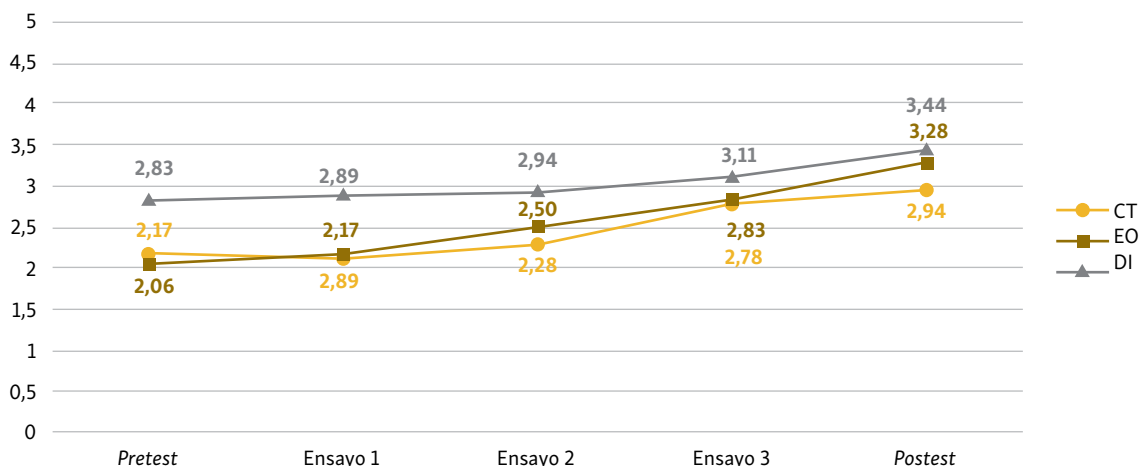
4 Los estudiantes no reescribieron sus trabajos debido a que esta es una práctica que no se utiliza en el escenario investigado —como se ha observado, causa desmotivación entre los aprendices—. De esta manera, se resguardó, además, evitar someter a los estudiantes a un trabajo descontextualizado —lo que podría afectar su compromiso con el desarrollo de las tareas—.

que luego creció gradualmente en el ensayo 3 y en el *postest*. La dimensión con mayor cambio durante el estudio fue “organización y estructura”, que pasó de un promedio inicial de 2,06 a 3,28 en el *postest*.

Esto se grafica en la siguiente figura:

Figura 4.

Estadísticos descriptivos de la muestra por dimensión. CT: cumplimiento de la tarea, OE: organización y estructura, DI: dominio del idioma



Fuente: elaboración propia.

Para determinar las pruebas de estadística inferencial, se aplicó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk de acuerdo con el N (tamaño) muestral (18). Los datos evidenciaron que la muestra no sigue una distribución normal; en consecuencia, se emplearon pruebas no paramétricas para comparar los cambios a lo largo del tiempo en la muestra estudiada.

La prueba de rangos de Wilcoxon permitió establecer las diferencias entre el *pretest* y el *postest* para el puntaje total y para cada dimensión. Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambas mediciones ($z = -3,54$; $p < 0,01$). Al analizar los resultados en cada instancia de escritura, se observa que, pese al aumento gradual, no todos los cambios fueron significativos. No hubo diferencias con significancia estadística entre el *pretest* y el ensayo 1 ($z = -0,56$; $p = ,56$); en tanto, sí se aprecian cambios significativos entre el ensayo 1 y el 2 ($z = -2,23$; $p = ,02$), entre el 2 y el 3 ($z = -2,70$; $p < 0,01$) y entre el ensayo 3 y el *postest* ($z = -2,22$; $p = 0,03$). Estos resultados evidencian el impacto positivo del tratamiento correctivo en la mejora de la escritura de ensayos discursivos.

Aplicación de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para cada una de las dimensiones

Al aplicar la prueba de rangos con signo de Wilcoxon por dimensión, los resultados muestran que las diferencias entre el *pretest* y el *postest* son significativas en todas (CT: $z = -2,95$; OE: $z = -3,53$; DI: $z = -3,3$; $p < 0,05$).

En cuanto a las fases del estudio, ninguna dimensión mostró diferencias significativas entre el *pretest* y el ensayo 1 (CT: $z = -0,58$, $p > 0,05$; OE: $z = -1,00$, $p > 0,05$; DI: $z = -0,58$, $p > 0,05$). Entre el ensayo 1 y el 2, solo OE alcanzó significancia estadística ($z = -2,12$; $p = 0,03$). Entre el ensayo 2 y el 3, únicamente CT mostró diferencias significativas ($z = -2,32$; $p = 0,02$). Finalmente, al comparar el ensayo 3 con el *postest*, tanto OE como DI evidenciaron diferencias significativas (OE: $z = -2,00$, $p = 0,05$; DI: $z = -2,45$, $p = 0,01$).

Figura 3.
Comparación por dimensión entre cada fase del estudio

	Comparación Ensayo 1 - Pretest			Comparación Ensayo 2 - Ensayo 1			Comparación Ensayo 3 - Ensayo 2			Comparación Posttest - Ensayo 3		
	CT	OE	DI	CT	OE	DI	CT	OE	DI	CT	OE	DI
z	-0,58	-1,00	-0,58	-1,73	-2,12	-1,00	-2,32	-1,90	-1,73	-0,91	-2,00	-2,45
Sig. asint.	,56	,32	,56	,08	,03*	,32	,02*	,06	,08	,37	,05*	,01*

(* = significación estadística con $p < 0,05$)

Fuente: elaboración propia.

Al analizar la evolución de las dimensiones, se observa que todas alcanzaron puntajes superiores después de recibir *screencast feedback*. En algunos casos, este cambio fue estadísticamente significativo, con mayores beneficios en la dimensión OE. Esto sugiere que los aspectos medidos por esta subescala —organización del texto, introducción, desarrollo y conclusión de ideas, y consistencia en el formato— son los más favorecidos por el uso de *screencast feedback*.

Discusión

Como punto de partida, los resultados evidencian que el uso de *screencast feedback* tuvo un impacto positivo en la escritura de un ensayo discursivo. Esto se refleja en la diferencia significativa entre el *pretest* (47,04%) y el *posttest* (64,4%) ($z = -3,544$; $p < 0,01$). Si bien el *pretest* no permite controlar todas las variables que podrían influir en el desempeño de los estudiantes, constituye una herramienta útil para establecer un punto de comparación y observar cambios atribuibles, al menos en parte, a la intervención.

En este sentido, la herramienta permitió que los estudiantes recibieran retroalimentación más personalizada, ya que cada uno obtuvo un video en su correo electrónico y manifestó entusiasmo por acceder al siguiente. Esta personalización posibilitó que la profesora los llamara por su nombre, es decir, que se dirigiera a cada estudiante en particular. Este aspecto ha sido destacado en estudios previos (Gould y Day, 2013; Cranny, 2016; Knauf, 2016), pues genera una mayor conexión personal con el profesor.

No obstante, aunque la personalización es una ventaja relevante, no garantiza por sí sola la mejora en la escritura. En este estudio, aunque no se aplicó un método sistemático para observar directamente cómo cada estudiante utilizó el *feedback*, sí se establecieron instancias que permiten inferir un uso activo. Por ejemplo, se solicitó a los estudiantes que revisaran el *feedback* y mejoraran sus textos antes de la siguiente entrega, acompañando esta instrucción con recordatorios orales y escritos. Además, se les dio la opción de revisar la presentación utilizada en la clase expositiva sobre el ensayo discursivo. Algunos comentaron de manera informal que pausaban y reproducían varias veces el *screencast* para comprender mejor los comentarios, lo que sugiere un compromiso con la retroalimentación.

Se reconoce, sin embargo, la importancia de que futuras investigaciones incorporen instrumentos más precisos —como entrevistas, cuestionarios o análisis detallados de las versiones corregidas— para evidenciar cómo el contenido, la calidad y el formato del *feedback* inciden en las mejoras observadas.

Asimismo, el *screencast* permitió a la profesora entregar un mayor número de comentarios mediante distintas funciones de MS Word, como resaltado, subrayado y uso de colores. El empleo de colores para identificar diferentes tipos de errores, junto con explicaciones orales y visuales explícitas en el texto, pudo haber facilitado la comprensión de los comentarios, que muchas veces resultan confusos en formato escrito. Izumi (2002) indica que combinar técnicas visuales (negrita, mayúsculas, subrayado) con explicaciones orales aumenta la prominencia perceptual y la atención del alumno. En la misma línea, Edwards et al. (2012) sostienen que el uso simultáneo de

señales visuales y explicaciones habladas favorece la comprensión y la atención, condiciones fundamentales para el aprendizaje (Schmidt, 1990; Robinson, 1995; Schachter, 1998; Truscott, 1998).

En cuanto a las dimensiones evaluadas en la rúbrica, los estudiantes mostraron mejoras en Cumplimiento de la Tarea (CT), Organización y Estructura (OE) y Dominio del Idioma (DI), lo que confirma la aplicabilidad del *screencast* para retroalimentar tanto aspectos macro —como organización y logro del objetivo comunicativo— como aspectos micro, tales como léxico y gramática (Ali, 2016; Cranny, 2016; Orlando, 2016). La mejora fue progresiva a lo largo de los ensayos, lo que coincide con la idea de que el *feedback* debe ser frecuente para que los estudiantes procesen y retengan la información. En este estudio, el *feedback* se entregó en menos de siete días, lo que probablemente contribuyó a esa gradualidad (Burke y Pieterick, 2010; Price et al., 2010; Cranny, 2016).

Además, la dimensión Organización y Estructura fue la que mostró un desempeño más destacado, en concordancia con Jackson y Bostic (2013), quienes señalan que el *screencast* facilita más comentarios de nivel macro que micro. En el Dominio del Idioma, aunque hubo mejoras significativas, fue la dimensión con menor variación.

Por último, un aspecto valioso del *screencast* es que permite a los estudiantes pausar, retroceder y revisar las grabaciones tantas veces como lo necesiten, lo que favorece una mayor atención y retención del *feedback* (Edwards et al., 2012; Ali, 2016; Cranny, 2016). Este uso repetido y autónomo de la retroalimentación se relaciona con un mayor compromiso y dedicación al proceso de escritura (Seliem y Ahmed, 2009), un factor crucial considerando que la escritura suele ser una tarea compleja para muchos estudiantes.

Conclusiones

En el marco de esta investigación y en función de los objetivos planteados y de la información discutida, se concluye lo siguiente:

La provisión de *feedback* mediante *screencast* tuvo un impacto positivo. Los resultados entre el *pretest* y el *posttest* fueron estadísticamente significativos en las tres dimensiones evaluadas: organización y estructura, cumplimiento de la tarea y dominio del idioma. En consecuencia, el efecto del *screencast feedback* coincide con los hallazgos de otros estudios (Cranny, 2016; Jackson y Bostic, 2013; Knauf, 2016).

Es importante señalar que los estudiantes avanzaron progresivamente a lo largo de las fases de intervención. El primer ensayo retroalimentado, comparado con el segundo, mostró una mejora del 3,7%; entre el segundo y el tercero, del 6,67%; y entre el tercero y el *posttest*, del 6,29%. Esta mejora gradual evidenció que, en las tres dimensiones de la prueba, el *feedback* mediante *screencast* tuvo un efecto positivo, más acentuado en Organización y Estructura, donde el rendimiento total pasó del 41,1% al 65,6%. En contraste, el Dominio del Idioma mostró mejoras menos marcadas, aunque igualmente positivas, del 56,7% al 68,9%.

Se puede concluir, por tanto, que el *screencast* facilitó la entrega de una retroalimentación más completa e individualizada, mediante el uso de distintos recursos que favorecieron el desempeño gradual de los estudiantes en la escritura de ensayos discursivos. Estos elementos son considerados necesarios para potenciar el efecto del *feedback* sobre los errores en textos escritos (Gibbs y Simpson, 2004).

Entre las limitaciones del estudio destaca el hecho de tratarse de un preexperimento, lo que impide controlar todas las variables. Por esta razón, no es posible atribuir con total certeza los resultados únicamente a la intervención. En consecuencia, se recomienda continuar con investigaciones en esta área, incorporando además una perspectiva cualitativa que permita comprender con mayor profundidad los fenómenos observados.

Como conclusión final, la provisión de *feedback* mediante *screencast* se revela como una estrategia muy útil para el tratamiento de errores en textos escritos y, por lo tanto, su incorporación en el aula podría resultar altamente beneficiosa.



Referencias

- Ali, A. (2016). Effectiveness of Using *ScreenCast Feedback* on EFL Students' Writing and Perception. *English Language Teaching*, 9(8), 106-121. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106616.pdf>
- Bakla, A. (2018). An Overview of *ScreenCast Feedback* in EFL Writing: Fad or the Future. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Yabancı Dil Öğretimi Araştırmaları*, 319-331. <http://replay.tlc.aston.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/2019/01/An-Overview-of-ScreenCast-Feedback-in-EFL-Writing-Fad-or-the-Future.pdf>
- Bakla, A. (2020). A Mixed-Methods Study of *Feedback Modes* in EFL Writing. *Language Learning and Technology*, 24(1), 107-128. <https://www.lltjournal.org/item/10125-44712/>
- Boone, J. y Carlson, S. (2011). Paper Review Revolution: *ScreenCasting Feedback* for Developmental Writers. *NADE Digest*, 5(3), 15-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097602.pdf>
- Burke, D. y Pieterick, J. (2010). *Giving Students Effective Written Feedback*. McGraw-Hill Education.
- Cárcamo, B. (2020). Classifying Written Corrective *Feedback* for Research and Educational Purposes: A Typology Proposal. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 211-222. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902020000200211
- Cheng, D. y Li, M. (2020). *ScreenCast Video Feedback* in Online TESOL Classes. *Computers and Composition*, (58), 102612. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2020.102612>
- Cranny, D. (2016). *ScreenCasting: A Tool to Facilitate Engagement with Formative Feedback?* AISHE-J: *The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 8(3), 2911-2927. <https://doi.org/10.62707/aishej.v8i3.291>
- Cunningham, K. (2019). Student Perceptions and Use of Technology-Mediated Text and *ScreenCast Feedback* in ESL Writing. *Computers and Composition*, (52), 222-241. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2019.02.003>
- Edwards, K., Dujardin, A. 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>
- Ellis, R. (2009). Corrective *Feedback* and Teacher Development. *L2 Journal*, 1(1). <https://doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054>
- Ebrahimi, S. y Ebadi, S. (2024). Exploring the Impact of *ScreenCast-Based Ipsative Assessment* on EFL Students' Writing Development. *Language Testing in Asia*, (14). <https://languagetestingasia.springeropen.com/articles/10.1186/s40468-024-00315-y>
- Ghosn-Chelala, M. y Al-Chibani, W. (2018). *ScreenCasting: Supportive Feedback* for EFL Remedial Writing Students. *International Journal of Information and Learning Technology*, 35(3), 146-159. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ijilt-08-2017-0075/full/html>
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2004). Does Your Assessment Support Your Students' Learning? *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 1(1), 1-30. https://www.researchgate.net/publication/239768130_Does_Your_Assessment_Support_Your_Students'_Learning
- Gould, J. y Day, P. (2013). Hearing You Loud and Clear: Student Perspectives of Audio *Feedback* in Higher Education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(5), 554-566. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2012.660131>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of *Feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487>
- Henderson, M. y Phillips, M. (2015). Video-Based *Feedback* on Student Assessment: Scarily Personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.1878>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hyland, K. y Hyland, F. (2019). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge University Press.
- Hynson, Y. (2012). An Innovative Alternative to Providing Writing *Feedback* on Students' Essays. *Teaching English with Technology*, 12(1), 53-57. <https://www.researchbank.ac.nz/items/3ff29373-d8e4-48ea-89f3-eda41085143b>
- Izumi, S. (2002). Output, Input Enhancement, and the Noticing Hypothesis: An Experimental Study on ESL Relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(4), 541-577. <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/output-input-enhancement-and-the-noticing-hypothesis/6A24AE05CFBBB36D88AB84E8672A5C43>
- Jackson, M. y Bostic, T. (2013). Show and Tell: Student and Instructor Perceptions of *ScreenCast Assessment*. *Assessing Writing*, 18(4), 257-277. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.05.001>
- Juffs, A. y Harrington, M. (2011). Aspects of Working Memory in L2 Learning. *Language Teaching*, 42(2), 137-166. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000509>

- Kim, E. y Lee, K. (2019). Effects of an Examiner's Positive and Negative *Feedback* on Self-Assessment of Skill Performance, Emotional Response, and Self-Efficacy in Korea: A Quasi-Experimental Study. *BMC Medical Education*, (19), 1-7.
- Knauf, H. (2016). Reading, Listening and Feeling: Audio *Feedback* as a Component of an Inclusive Learning Culture at Universities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, (41), 442-449. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1595-x>
- Leibold, N. y Schwarz, L. (2015). The Art of Giving Online Feedback. *Journal of Effective Teaching*, 15(1), 34-46.
- Li, W., Wang, F., Mayer, R. y Liu, T. (2022). Los agentes pedagógicos animados mejoran los resultados de aprendizaje y la actividad cerebral durante el aprendizaje. *Journal of Computer Assisted Learning*, (38), 621637.
- Marín, F. (2013). Análisis y diagnóstico de errores en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Exedra: Revista Científica*, (8), 182-198.
- Masid, O. (2017). La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE): Estudio preexperimental en tres niveles de competencia. *Porta Linguarum*, (27), 155-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6151256>
- Matsumura, A. y Hann, G. (2004). Computer Anxiety and Students' Preferred Feedback Methods in EFL Writing. *The Modern Language Journal*, 88(3), 403-415.
- Mayer, R. (2022). Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia. En R. Mayer y L. Fiorella (eds.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (3.ª ed., pp. 57-72). Cambridge University Press.
- Muñoz, C., Rojas, R. y Salazar, F. (2013). La enseñanza del inglés en Chile: enfoques predominantes y desafíos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-20.
- Nassaji, H. (2016). Researching Corrective Feedback in Interaction and Instruction. *Language Teaching Research*, 20(4), 433-435. <https://doi.org/10.1177/1362168816651018>
- Orlando, J. (2016). A Comparison of Text, Voice, and Screencasting *Feedback* to Online Students. *American Journal of Distance Education*, 30(3), 156-166. <https://doi.org/10.1080/08923647.2016.1187472>
- Ormeño, A. y Panes, C. (2021). Enseñanza del inglés en contextos escolares chilenos: Desafíos para el desarrollo de la escritura. *Revista Chilena de Educación en Lenguas Extranjeras*, 12(1), 55-72. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/168029/Ense%C3%B1anza%20del%20ingl%C3%A9s%20en%20contextos%20vulnerables.pdf?sequence=1>
- Ormeño, A., Panes, C. y Vidal, M. (2021). Estrategias para la enseñanza de la escritura en inglés como lengua extranjera: un estudio exploratorio en Chile. *Lenguas Modernas*, 58(2), 34-50.
- Orsmond, P., Maw, S., Park, J., Gomez, S. y Crook, (2013). Moving Feedback Forward: Theory to Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(2), 240-252.
- Pachuashvili, N. (2024). Using Screencast Video Feedback in the 21st Century EFL Writing Class. *IAFOR Journal of Education*, 12(1), 225-242. <https://doi.org/10.22492/ije.12.1.0>
- Price, M., Handley, K., Millar, J. y O'Donovan, B. (2010). *Feedback*: All That Effort, but What Is the Effect? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277-289. <https://doi.org/10.1080/02602930903541007>
- Robinson, P. (1995). Aptitude, Awareness, and the Fundamental Similarity of Implicit and Explicit Second Language Learning. En R. Schmidt (ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (pp. 303-357). University of Hawai'i Press.
- Schachter, J. (1998). Recent Research in Language Learning Studies: Promises and Problems. *Language Learning*, 48(4), 557-583. https://eureka-mag.com/research/062/734/062734225.php?srsltid=AfmBOoqy_DPpDJ_Y6nX4sXfWspoDuTGEioXw53gCZ1NJMTMcaunVICr6
- Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Seliem, S. y Ahmed, A. (2009). Missing: Electronic *Feedback* in Egyptian EFL Essay Writing Classes. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505841.pdf>
- Truscott, J. (1998). Instance Theory and Universal Grammar in Second Language Research. *Second Language Research*, 14(3), 257-291. <https://doi.org/10.1191/026765898670205199>
- Whitehurst, J. (2014). *Screencast Feedback* for Clear and Effective Revisions of High-Stakes Process Assignments. *Conference on College Composition and Communication*. <http://www.ncte.org/cccc/owi-open-resource/screencast-feedback>

Anexo 1

Escala de puntuación de la Tarea 4: Escritura extendida de la prueba Trinity

Ptje	Cumplimiento de la tarea	Organización y estructura	Dominio del idioma
	<ul style="list-style-type: none"> Logro del objetivo comunicativo en general Reconocimiento de la relación escritor-lector (estilo y registro) Adecuación de la cobertura del tema 	<ul style="list-style-type: none"> Organización del texto, incluyendo el uso de párrafos, inicios y términos. Presentación de ideas y argumentos, incluyendo claridad y coherencia en su desarrollo Uso consistente de un formato apropiado a la tarea Uso de signos de puntuación 	<ul style="list-style-type: none"> Rango y precisión gramatical Rango y precisión léxica Efecto de los errores lingüísticos en la comprensión Dominio de la puntuación y ortografía
4	<p>Excelente logro del objetivo comunicativo</p> <p>Excelente reconocimiento de la relación escritor-lector</p> <p>Todos los requisitos (género, tema, lector, propósito y cantidad de palabras) de la instrucción se cumplieron adecuadamente</p>	<p>Organización efectiva del texto (organización clara del texto con ideas en una secuencia lineal, uso de párrafos para separar temas clave)</p> <p>Presentación muy clara y desarrollo lógico de todas las ideas y argumentos</p> <p>Formato apropiado a lo largo del texto</p> <p>Uso efectivo de los signos de puntuación</p>	<p>Buen rango de ítems gramaticales relacionados a la tarea con un buen nivel de precisión</p> <p>Buen rango de ítems léxicos relacionados a la tarea con un buen nivel de precisión</p> <p>No hay errores que impidan la comprensión</p> <p>Excelente ortografía y puntuación</p>
3	<p>Buen logro del objetivo comunicativo (los mensajes importantes se transmitieron)</p> <p>Buen reconocimiento de la relación escritor-lector (uso apropiado del estilo y registro a través del texto)</p> <p>La mayoría de los requisitos (género, tema, lector, propósito y cantidad de palabras) de la instrucción se cumplieron adecuadamente</p>	<p>Buena organización del texto (organizado adecuadamente en párrafos, inicios y términos apropiados)</p> <p>Presentación muy clara y desarrollo lógico de la mayoría de las ideas y argumentos</p> <p>Formato apropiado en la mayor parte del texto</p> <p>Buen uso de los signos de puntuación (uso apropiado de recursos cohesivos y oraciones temáticas para llegar a una secuencia lineal)</p>	<p>Apropiado rango de ítems gramaticales relacionados a la tarea con un buen nivel de precisión (pueden ocurrir errores cuando se están manejando ideas más complejas)</p> <p>Apropiado rango de ítems léxicos relacionados a la tarea con un buen nivel de precisión (puede contener algunos circunloquios)</p> <p>Hay errores que ocasionalmente impiden la comprensión, pero el mensaje general es claro</p> <p>La ortografía y puntuación son lo suficientemente buenas para ser seguidas (la puntuación de oraciones simples está no tiene errores)</p>
2	<p>Logro aceptable del objetivo comunicativo</p> <p>Cierto reconocimiento de la relación escritor-lector</p> <p>La mayoría de los requisitos (género, tema, lector, propósito y cantidad de palabras) de la instrucción se cumplieron de forma aceptable</p>	<p>Organización aceptable del texto (muestra cierta conciencia sobre la necesidad de estructura al introducir nuevas ideas en oraciones nuevas)</p> <p>Presentación y desarrollo de la mayoría de las ideas de forma sencilla, y los argumentos son aceptablemente claros y lógicos</p> <p>Formato apropiado en general</p> <p>Uso apropiado de los signos de puntuación (hay cierto uso apropiado de recursos cohesivos y oraciones temáticas para llegar a una secuencia lineal)</p>	<p>Nivel aceptable de precisión gramatical y apropiación relacionada a la tarea, aunque el rango puede estar restringido</p> <p>Nivel aceptable de precisión léxica y apropiación relacionada a la tarea, aunque el rango puede estar restringido</p> <p>Hay errores que ocasionalmente impiden la comprensión</p> <p>La ortografía y puntuación son aceptables</p>
1	<p>Escaso logro del objetivo comunicativo</p> <p>Escaso reconocimiento de la relación escritor-lector</p> <p>La mayoría de los requisitos (género, tema, lector, propósito y cantidad de palabras) de la instrucción no se cumplieron</p>	<p>Organización del texto muy limitada o escasa, lo que lleva a dificultades para el lector</p> <p>La mayoría de las ideas carece de coherencia y no progresan de forma lógica</p> <p>Formato inapropiado a lo largo del texto</p> <p>Escaso uso de signos de puntuación (no usa recursos cohesivos simples)</p>	<p>Evidencia inadecuada de rango y precisión gramática (puede tener manejo del idioma bajo este nivel)</p> <p>Evidencia inadecuada de rango y precisión léxica (puede tener manejo del idioma bajo este nivel)</p> <p>Hay errores que frecuentemente impiden la comprensión</p> <p>Escasa ortografía y puntuación a lo largo del texto</p>
0	<p>No se intentó la tarea</p> <p>Documento vacío</p> <p>No hay desempeño para evaluar</p>		

Ptje	<p>Cumplimiento de la tarea</p> <ul style="list-style-type: none"> Logro del objetivo comunicativo en general Reconocimiento de la relación escritor-lector (estilo y registro) Adecuación de la cobertura del tema 	<p>Organización y estructura</p> <ul style="list-style-type: none"> Organización del texto, incluyendo el uso de párrafos, inicios y términos. Presentación de ideas y argumentos, incluyendo claridad y coherencia en su desarrollo Uso consistente de un formato apropiado a la tarea Uso de signos de puntuación 	<p>Dominio del idioma</p> <ul style="list-style-type: none"> Rango y precisión gramatical Rango y precisión léxica Efecto de los errores lingüísticos en la comprensión Dominio de la puntuación y ortografía
4	<p>Excelente logro del objetivo comunicativo</p> <p>Excelente reconocimiento de la relación escritor-lector</p> <p>Todos los requisitos (género, tema, lector, propósito y cantidad de palabras) de la instrucción se cumplieron adecuadamente</p>	<p>Organización efectiva del texto (organización clara del texto con ideas en una secuencia lineal, uso de párrafos para separar temas clave)</p> <p>Presentación muy clara y desarrollo lógico de todas las ideas y argumentos</p> <p>Formato apropiado a lo largo del texto</p> <p>Uso efectivo de los signos de puntuación</p>	<p>Buen rango de ítems gramaticales relacionados a la tarea con un buen nivel de precisión</p> <p>Buen rango de ítems léxicos relacionados a la tarea con un buen nivel de precisión</p> <p>No hay errores que impidan la comprensión</p> <p>Excelente ortografía y puntuación</p>
3	<p>Buen logro del objetivo comunicativo (los mensajes importantes se transmitieron)</p> <p>Buen reconocimiento de la relación escritor-lector (uso apropiado del estilo y registro a través del texto)</p> <p>La mayoría de los requisitos (género, tema, lector, propósito y cantidad de palabras) de la instrucción se cumplieron adecuadamente</p>	<p>Buena organización del texto (organizado adecuadamente en párrafos, inicios y términos apropiados)</p> <p>Presentación muy clara y desarrollo lógico de la mayoría de las ideas y argumentos</p> <p>Formato apropiado en la mayor parte del texto</p> <p>Buen uso de los signos de puntuación (uso apropiado de recursos cohesivos y oraciones temáticas para llegar a una secuencia lineal)</p>	<p>Apropiado rango de ítems gramaticales relacionados a la tarea con un buen nivel de precisión (pueden ocurrir errores cuando se están manejando ideas más complejas)</p> <p>Apropiado rango de ítems léxicos relacionados a la tarea con un buen nivel de precisión (puede contener algunos circunloquios)</p> <p>Hay errores que ocasionalmente impiden la comprensión, pero el mensaje general es claro</p> <p>La ortografía y puntuación son lo suficientemente buenas para ser seguidas (la puntuación de oraciones simples está no tiene errores)</p>
2	<p>Logro aceptable del objetivo comunicativo</p> <p>Cierto reconocimiento de la relación escritor-lector</p> <p>La mayoría de los requisitos (género, tema, lector, propósito y cantidad de palabras) de la instrucción se cumplieron de forma aceptable</p>	<p>Organización aceptable del texto (muestra cierta consciencia sobre la necesidad de estructura al introducir nuevas ideas en oraciones nuevas)</p> <p>Presentación y desarrollo de la mayoría de las ideas de forma sencilla, y los argumentos son aceptablemente claros y lógicos</p> <p>Formato apropiado en general</p> <p>Uso apropiado de los signos de puntuación (hay cierto uso apropiado de recursos cohesivos y oraciones temáticas para llegar a una secuencia lineal)</p>	<p>Nivel aceptable de precisión gramatical y apropiación relacionada a la tarea, aunque el rango puede estar restringido</p> <p>Nivel aceptable de precisión léxica y apropiación relacionada a la tarea, aunque el rango puede estar restringido</p> <p>Hay errores que ocasionalmente impiden la comprensión</p> <p>La ortografía y puntuación son aceptables</p>
1	<p>Escaso logro del objetivo comunicativo</p> <p>Escaso reconocimiento de la relación escritor-lector</p> <p>La mayoría de los requisitos (género, tema, lector, propósito y cantidad de palabras) de la instrucción no se cumplieron</p>	<p>Organización del texto muy limitada o escasa, lo que lleva a dificultades para el lector</p> <p>La mayoría de las ideas carece de coherencia y no progresan de forma lógica</p> <p>Formato inapropiado a lo largo del texto</p> <p>Escaso uso de signos de puntuación (no usa recursos cohesivos simples)</p>	<p>Evidencia inadecuada de rango y precisión gramática (puede tener manejo del idioma bajo este nivel)</p> <p>Evidencia inadecuada de rango y precisión léxica (puede tener manejo del idioma bajo este nivel)</p> <p>Hay errores que frecuentemente impiden la comprensión</p> <p>Escasa ortografía y puntuación a lo largo del texto</p>
0	<p>No se intentó la tarea</p> <p>Documento vacío</p> <p>No hay desempeño para evaluar</p>		