

Iris Vardi / Janis Bailey

*Retroalimentación recursiva
y cambios en la calidad de los textos
escritos por estudiantes de nivel
universitario: un estudio de caso*

Iris Vardi
Curtin University of Technology
Australia
i.vardi@exchange.curtin.edu.au

Janis Bailey
Edith Cowan University
Australia
j.bailey@griffith.edu.au

Resumen Las condiciones que debe reunir la redacción de trabajos en el curso de los estudios de grado constituyen un desafío a la capacidad de escritura de muchos estudiantes. Con frecuencia se exige que los alumnos presenten, en una secuencia lógica y lineal, varias ideas complejas, relacionadas entre sí, con conexiones y nexos claros en todos los niveles del texto. Sin embargo, a pesar de que los estudiantes se esfuerzan por lograr esta coherencia, es común que los profesores manifiesten quejas sobre la capacidad de los alumnos de explicar sus ideas con claridad. Este artículo describe el proceso llevado a cabo por una profesora que procuró establecer una relación de cooperación con sus alumnos con el objetivo de ayudarlos a desarrollar sus habilidades de escritura por medio de la retroalimentación recursiva en el marco de un curso que presentaba desafíos desde el punto de vista conceptual. El análisis de un estudio de caso que identifica los cambios logrados en la fluidez con que podían leerse tres intentos de redacción de un mismo texto constituye la base para el examen del papel que puede desempeñar el *feedback* en el desarrollo de la capacidad de redacción en la educación superior.

Palabras clave: capacidad de redacción, retroalimentación recursiva, educación superior, didáctica de la escritura

Abstract Conditions required by writing in university studies present a challenge to many students' writing abilities. They are often required to present, in a logical and linear sequence, some complex ideas, with clear connections and kinks at every level of the text. Yet, in spite of students make efforts to get this coherence, professors often complain about their ability to explain ideas clearly. This paper describes the process a lecturer intended to develop trying to establish a partnership with her students, with the aim of helping them to improve their writing skills by the iterative feedback. The group presented some challenges from the conceptual point of view. The analysis of a study case that shows the changes obtained in the fluency of three writing attempts makes the bases to discuss the role the iterative feedback can play to develop the writing ability in tertiary education.

Key words: writing ability, iterative feedback, tertiary education, writing didactics.

Introducción

Los estudios de grado presentan una variedad de nuevos desafíos intelectuales a los estudiantes. A través del contacto con distintas disciplinas, los estudiantes no sólo se ven expuestos a conocimientos nuevos y a ideas más complejas, sino a nuevas formas de reflexionar sobre el conocimiento y de relacionarse con él (Chanock, 1994; Lea y Street, 1998). Estos nuevos desafíos intelectuales a menudo se ven intensificados por el reto adicional que implica para los alumnos el hecho de intentar mostrar su grado de comprensión mediante la escritura. Los estudiantes no sólo se enfrentan con material difícil desde el punto de vista conceptual, también necesitan expresar sus pensamientos en una forma lógica y lineal, utilizando las convenciones exigidas por la universidad y por la disciplina de que se trate.

Cuando los alumnos se ven expuestos a estas condiciones —que representan un desafío mayor que el que presentaba la escuela secundaria— es habitual que experimenten dificultades para redactar y comiencen a dudar de sus propias capacidades (Lillis, 1997). A su vez, los profesores tienen quejas sobre la capacidad de expresión de sus alumnos; al respecto, los profesores mencionan la incapacidad de los estudiantes para comprender y explicar conceptos (Russell, 1991) y para argumentar y estructurar con lógica sus ideas y textos (Lea y Street, 1998). Estas dificultades se encuentran confirmadas por distintos estudios que se han llevado a cabo sobre las características textuales de la escritura de los alumnos de nivel universitario, que indican que los ensayos peor redactados a menudo muestran que los alumnos poseen poca capacidad para organizar, señalar e incorporar adecuadamente la información correcta, tanto en el nivel del párrafo como en el del texto (Lowe-Davies, 1997; Kaldor, Herriman *et al.*, 1998) y que no respetan los patrones discursivos del género y/o la disciplina de que se trate (Buckingham, 1994; Lowe-Davies, 1997).

¿Cómo se puede ayudar a los alumnos a expresarse con mayor claridad mientras incorporan material nuevo, complejo desde el punto de vista conceptual? Parecería que una manera obvia de hacerlo sería a través de la retroalimentación. Pero la retroalimentación, ¿produce resultados significativos respecto de la claridad y calidad de los trabajos que redactan los alumnos que cursan estudios de grado?

Estudios sobre la retroalimentación

La retroalimentación ha sido estudiada en una amplia variedad de contextos, entre los que se cuentan los estudios sobre la composición (por ejemplo, Jenkins, 1987; Sirko, 1993), la adquisición de un idioma como segunda lengua (por ejemplo, Zamel, 1985; Cohen y Cavalcanti, 1990; Fatham y Whalley, 1990; Leki, 1990; Dheram, 1995; Ferris, 1997) y la educación primaria y secundaria (por ejemplo, Beach, 1979; Sperling, 1995). Estas investigaciones coinciden en general en que los estudiantes mejoran los borradores de sus trabajos al recibir los comentarios del docente.

Estos contextos, sin embargo, difieren en gran medida del contexto intercurricular de los estudios de grado en cuanto a la información y pautas que proporciona el docente a sus alumnos y a las exigencias que impone la redacción en este nivel. En las clases de composición y en las clases de nivel primario y secundario, los alumnos a menudo gozan de varias oportunidades de interactuar con sus profesores y de recibir comentarios sobre lo que escriben por parte de ellos. Los alumnos de posgrado también reciben abundante retroalimentación. Sin embargo, en el curso de las carreras universitarias de grado, los alumnos a menudo sólo tienen oportunidad de recibir comentarios sobre su trabajo una vez: cuando se les devuelve la versión final de lo que han escrito. Los estudiantes no siempre leen las correcciones del profesor y no saben bien cómo responder frente a ellas. En este contexto en el que la evaluación es exclusivamente sumativa, los comentarios del profesor a los alumnos sobre las correcciones de los trabajos funciona principalmente como forma de justificar la calificación, más que como manera de mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes, un proceso que Leki (1990) describe como "el médico forense que determina la causa de la muerte".

Sin el apoyo constante del profesor, los estudiantes universitarios quedan librados, esencialmente, a su propia suerte, a corregir su propio trabajo antes de entregarlo y a esperar que cumpla con las expectativas del profesor. Sin embar-

go, en estudios que se han llevado a cabo sobre prácticas en el área de la corrección, Faigley y Witte (1981) observaron que, cuando se deja a los estudiantes librados a la tarea de revisar su trabajo por sí mismos, los que no poseen experiencia en materia de redacción efectúan principalmente revisiones superficiales; los alumnos que poseen experiencia, en cambio, realizan una mayor cantidad de modificaciones profundas de sentido en los textos que han escrito. Parecería que, para realizar los cambios profundos y significativos que son necesarios para que el texto alcance claridad y para que la lectura sea fluida, los estudiantes necesitan la guía y dirección de sus profesores. En estudios realizados en el nivel de la enseñanza superior, tanto Chamberlain, Dison et al. (1998) como Beason (1993) observaron que cuando se proporcionó esta guía a los alumnos universitarios mediante la retroalimentación y se les dio la oportunidad de corregir su trabajo, así lo hicieron, con la consiguiente mejora de la calidad de redacción.

Si bien la literatura específica registra numerosas afirmaciones de que la retroalimentación del profesor mejora la redacción de los alumnos, no parece haber investigaciones que examinen en profundidad qué modificaciones sufren las características textuales que hacen a la corrección y pertinencia de lo que escriben los estudiantes universitarios cuando se las revisa; tampoco se ha examinado qué relación existe entre estas modificaciones que los alumnos realizan al texto y los tipos de correcciones y comentarios proporcionados por el profesor. Este artículo se propone contribuir a las investigaciones llevadas a cabo en este campo en el nivel de los estudios de grado, informando los resultados obtenidos en relación con un caso que fue parte de un estudio más amplio; en este caso, se examinaron las modificaciones de las características del texto que subyacían en la calidad de la lectura cuando los profesores corrigieron y comentaron los trabajos escritos por los estudiantes y los alumnos los revisaron posteriormente.

Metodología

El contexto

El cambio que se produjo en la calidad de los textos escritos en inglés por estudiantes para quienes ese idioma constituía su lengua materna y la relación entre dicho cambio y los comentarios proporcionados por escrito por la profesora, se examinó en un curso de alumnos universitarios no graduados perteneciente a una importante Facultad de Negocios de una universidad de Australia Occidental. El curso elegido fue un curso de tercer año de Relaciones Industriales Com-

paradas de la carrera de Administración, en el que había una especialista en la materia que dictaba clases y se desempeñaba como tutora. Esa misma profesora coordinaba todos los aspectos del diseño y dictado del curso, daba clases semanales de dos horas de duración, estaba a cargo de una tutoría de una hora por semana y calificaba todos los trabajos.

Como parte de la evaluación del curso, se solicitó a todos los alumnos que eligieran un tema, de entre cuatro posibles, sobre el que deberían escribir un ensayo en sus hogares, tarea que debían completar en una cierta cantidad de etapas. Una vez elegido el tema, se les indicó que realizaran tres trabajos escritos en el siguiente orden:

- Una reseña bibliográfica del material relevante para el tema del ensayo, en la que debían incluirse al menos doce obras.
- Un primer borrador del ensayo en el que se abordaran los detalles del tema.
- Una reescritura del ensayo.

La profesora calificó el texto, comentó extensamente a los alumnos los errores cometidos y les devolvió el trabajo con anotaciones antes de que los estudiantes se embarcaran en la redacción de una nueva versión del texto.

A fin de motivar a los estudiantes a “dar lo mejor de sí” y a que no se limitaran simplemente a entregar un trabajo insatisfactorio a la espera de que la profesora “lo mejorara” por ellos, se asignaron calificaciones a cada trabajo escrito del modo indicado en el cuadro 1.

Cuadro 1. Calificaciones asignadas a cada etapa del proceso de evaluación recursiva.

Tarea a realizar	Semana del semestre en la que debía entregarse cada versión	Porcentaje de la nota asignada a cada trabajo
reseña bibliográfica	semana 5	15 %
primera versión ensayo	semana 10	20 %
segunda versión ensayo	semana 13	10 %

Una vez completado el proceso de redacción y calificación, se reunieron para su posterior análisis los textos, las calificaciones, y los comentarios a los trabajos que había realizado la profesora; sólo se incluyó material producido por los estudiantes que hablaban inglés como lengua materna y que habían consentido participar de la experiencia. De este modo, fue posible examinar el cambio

en la calidad de los textos y la relación entre este cambio y la retroalimentación proveniente de un contexto natural, un enfoque del estudio de la redacción propugnado por varios investigadores (Faigley y Witte, 1981; Hillocks, 1986).

El análisis de los datos

La calidad de los textos se examinó mediante el análisis de la distribución del contenido y de la coherencia de esta distribución en relación con la consigna. Como guía del análisis, se adoptó la definición de Mauranen (1993) de coherencia como unidad semántica; las proposiciones contenidas en el ensayo se estudiaron en relación con el sentido general de todo el texto (Wikborg, 1990). Como consecuencia, se analizó la organización y conexión de las ideas en el texto y el orden secuencial en el que se habían expuesto, todo ello en relación con el marco de referencia proporcionado por la consigna.

La distribución y organización del contenido se examinaron mediante el análisis de la macroestructura del texto (Kaldor, Herriman *et al.*, 1998); también se analizaron las distintas secciones del ensayo y las introducciones y conclusiones de estas secciones. Tanto las introducciones de las secciones como las del texto en su conjunto se estudiaron en términos de si cumplían la función de “anclar relevantemente” el texto del tema del ensayo asignado en la consigna (Buckingham, 1994); también se analizó en qué medida las introducciones cumplían con la función de indicar al lector qué cuestiones tratará el texto y por qué, ayudando de esta manera a mejorar la capacidad del lector de predecir los temas que se abordarán (Tadros, 1994; Johns, 1997). Las conclusiones, tanto de las secciones como del ensayo en sí, se examinaron a la luz de la hipótesis sostenida por el autor del texto en relación con la proposición inicial planteada en la introducción, los datos presentados en apoyo de la proposición inicial (Mauranen, 1993) y la consigna del ensayo.

La forma en que los estudiantes conectaron las ideas y la secuencia en que ordenaron los contenidos se analizaron en relación con la estructura más amplia del texto, con los marcos y los temas que constituirían los ejes principales y con los nexos entre las ideas, tanto dentro de un mismo párrafo como dentro de una misma oración (Witte y Cherry, 1986; Johns, 1997). Las rupturas de la coherencia en estos niveles fueron analizadas en términos de las relaciones retóricas entre las oraciones (Mann y Thompson, 1986; Mauranen, 1993; Kaldor, Herriman *et al.*, 1998) y de la forma en que se emplearon o no los recursos cohesivos (Halliday y Hasan, 1976; Kaldor, Herriman *et al.*, 1998).

El caso

Este trabajo describe el análisis, llevado a cabo en profundidad, de los textos escritos por uno de los alumnos: un estudiante de sexo masculino cuyas calificaciones fueron mejorando gradualmente con cada entrega: el alumno obtuvo un puntaje inicial de 66%, luego de 70% en la segunda entrega y una calificación final de 83%.

El tema elegido por el alumno, de los cuatro títulos que se habían propuesto, fue el siguiente: *“Los gobiernos en todas partes del mundo están comenzando a adoptar un papel menos activo en las relaciones laborales”*. Debatir.

Los resultados

El análisis de los tres textos escritos por el alumno reveló que a lo largo del proceso de retroalimentación recursiva, se registró un cambio en la calidad de los textos en relación con el tema del ensayo. ¿Cómo abordó el alumno la distribución del contenido y la coherencia de esta distribución en cada uno de los textos, en relación con el tema del ensayo? ¿Cuál fue la respuesta de la profesora, plasmada en sus comentarios al alumno, respecto de estos aspectos de los textos y qué cambios se registraron en los trabajos que escribió el alumno?

En el primer texto, la reseña bibliográfica, el estudiante estructuró su ensayo en una introducción, un cuerpo compuesto por tres secciones independientes y una conclusión. Las ideas principales que abordaba el texto y que fueron destacadas mediante el uso de subtítulos están expuestas brevemente en el Diagrama 1, que sintetiza el contenido del ensayo y su distribución a lo largo de la estructura del texto.

Diagrama 1. La macroestructura: primer texto (reseña bibliográfica).

El papel decreciente del gobierno en las relaciones laborales				
Introducción	Reino Unido	EE.UU.	Malasia	Conclusión
Eje: los tres países y las razones por las que fueron seleccionados	Perspectiva histórica	Perspectiva histórica	Perspectiva histórica	
	La intervención del gobierno	La negociación colectiva	La intervención del gobierno	
	La negociación colectiva	Las consecuencias en materia	La negociación colectiva	
	La legislación antisindical	legislativa		
	El sector público			
	El futuro			

La introducción establecía nexos explícitos con el tema del ensayo y proporcionaba las razones en las que se basaba la decisión del alumno de centrar su ensayo en los tres países que había seleccionado:

“A fin de analizar la afirmación de que ‘los gobiernos en todo el mundo están comenzando a adoptar un papel menos activo en las relaciones laborales’ [...] Los países que inicialmente he decidido examinar son Estados Unidos, el Reino Unido y Malasia [...] La razón por la que he seleccionado sólo tres países [...] Por otra parte, los tres países fueron seleccionados de modo que constituyeran una muestra variada del mundo, en vez de seleccionarse países pertenecientes a una región en particular. Estados Unidos fue elegido debido a [...]”

El estudiante indicó claramente, con relación a los países seleccionados, qué temas iban a ser abordados y por qué. Sin embargo, no proporcionó información sobre las relaciones laborales ni mencionó qué aspectos de estas relaciones iban a abordarse en el texto.

Como puede observarse en el diagrama 1, el tema planteado como eje en la introducción fue respetado hasta el final en la macroestructura del texto. El cuerpo del texto fue dividido en tres secciones, cada una de las cuales trataba sobre uno de los países señalados en la introducción. Cada sección contenía una introducción con una reseña y perspectiva histórica del papel desempeñado por las relaciones industriales de los gobiernos de cada país. A partir de ahí, cada sección seguía un camino diferente: las subsecciones tenían como eje distintos aspectos de las relaciones industriales. Las ideas estaban conectadas, desde el punto de vista lógico, por medio de nexos subordinantes y del uso de la referencia y la cohesión léxica. La conexión se daba, en cada una de las subsecciones, dentro de un mismo párrafo y de un párrafo a otro; también se daba, en general, de una subsección a otra.

Resulta interesante notar que ninguna de las secciones contenía una conclusión que vinculara o comparara la situación actual del país bajo análisis con la perspectiva histórica presentada en la introducción de esa sección; en consecuencia, no se mencionaba en qué sentido se había modificado el papel de ese país en materia de relaciones industriales. No se establecieron nexos entre las ideas presentadas en una sección del texto y las ideas presentadas en la sección siguiente. Esta ausencia de conclusiones dentro de cada sección y de comparaciones entre secciones también se observó en la conclusión final, que no abordó la cuestión planteada en la introducción de si “los gobiernos en todo el mundo están comenzando a adoptar un papel menos activo en las relaciones laborales” o no.

¿Cuál fue la opinión de la docente acerca de la estructura y la distribución del contenido de los textos revelada en sus comentarios? Cuatro correcciones realizadas por la profesora muestran su postura.

En respuesta al hecho de que el alumno no había puesto énfasis en las cuestiones relativas a las relaciones laborales en la introducción, la profesora hizo el siguiente comentario:

“Pon énfasis en los temas principales, por ejemplo, la legislación, el marco de las negociaciones colectivas, el papel del gobierno como empleador, etc.”

Con respecto a la sección denominada “Conclusión”, señaló:

“Es necesario analizar qué dice la literatura sobre los distintos grados de interacción.”

En la síntesis que realizó sobre el texto en su conjunto, la profesora hizo el siguiente comentario acerca de la estructura general del ensayo:

“Creo que hubiera sido preferible y más coherente, con respecto a la organización de tus ideas, que el ensayo hubiera abordado los mismos temas/hubiera tenido los mismos subtítulos en cada una de las secciones sobre los tres países [...] has sido un poco incoherente en este sentido.”

Más adelante, en la misma síntesis, también señaló la necesidad de establecer comparaciones:

“Aquí hay una importante cantidad de material que te ayudará en la redacción del ensayo, pero sería conveniente analizar al material comparativo y conceptual acerca del papel del gobierno en las relaciones industriales antes de empezar a redactar el ensayo.”

No se formularon otros comentarios respecto de la estructura ni la organización del contenido. ¿Qué sucedió cuando el alumno escribió el ensayo?

En el segundo texto producido, el ensayo 1, se observaron modificaciones notables en la naturaleza del contenido, su estructura y organización. Estos cambios se pueden ver con claridad en el diagrama 2, donde se delinea la nueva distribución del contenido en la estructura del texto.

Diagrama 2. La macroestructura: segundo texto (reseña bibliográfica).

El papel decreciente del Estado en las relaciones laborales				
Introducción	Reglas de interacción entre partes	Estándares de protección	El Estado como empleador	Conclusión
Definición	Reino Unido	Reino Unido	Reino Unido	
Objetivos	EE. UU.	EE. UU.	EE. UU.	
Alcance	Malasia	Malasia	Malasia	
Lógica				

El análisis del diagrama 2 revela la inclusión de nuevos contenidos así como una reorganización completa del trabajo. La información ya no se agrupa en torno de países, sino que ahora está organizada teniendo como ejes tres papeles diferentes que el gobierno puede asumir en las relaciones laborales. Además, cada sección aparece dividida en las mismas subsecciones: los tres países que se procura investigar en conexión con el tema del ensayo.

Los cambios se inician en la introducción. Se aporta información orientada a proporcionar un marco, se introduce el nuevo eje y se lo lleva hasta el anclaje. En este nuevo texto, la introducción comienza con una definición:

“Las relaciones industriales o relaciones laborales [...] son el estudio de las relaciones y de los resultados de las interacciones entre una cantidad de partes [...]”

A partir de esta definición, la introducción va estrechando el foco para abocarse a los gobiernos de tres países particulares y los tipos de papeles que pueden adoptar los gobiernos en materia de relaciones industriales. Estos papeles luego se utilizan para señalar la dirección que habrá de adoptar el ensayo.

Resulta interesante señalar que las secciones ya no comienzan con un párrafo introductorio, sino que el alumno se lanza de lleno a la primera subsección: el Reino Unido. Sin embargo, para cada subsección se incluyó un párrafo introductorio, de naturaleza histórica. Otro cambio observado en esta etapa es el hecho de señalar lingüísticamente los vínculos conceptuales entre los países con oraciones como:

“Al igual que los principios “voluntaristas” británicos, las relaciones laborales en EE.UU. se han caracterizado históricamente por [...]”

“A diferencia tanto del Reino Unido como de EE.UU., pero con coincidencias con Australia en lo que respecta al hecho de que sus orígenes estén vinculados con el arbitraje y la conciliación, el gobierno de Malasia [...]”

Tal como sucedió en la reseña bibliográfica, no se presentaron conclusiones al final de cada sección, si bien el final del ensayo ahora contenía una conclusión en la que se comparaban los papeles adoptados por cada uno de los gobiernos en las relaciones laborales. En la conclusión no se establecía, sin embargo, si esos gobiernos ahora desempeñaban un papel más o “menos activo en las relaciones laborales”.

¿Cuál fue la reacción de la profesora ante el nuevo texto presentado, ante la forma en que se organizaba la información y la coherencia textual? En su síntesis final, consignó:

“[...] un ensayo adecuado donde se sintetiza correctamente el material disponible sobre los países. Estructura buena y clara [...] un placer leerlo.”

Sin embargo, la profesora consideró que el texto todavía podía mejorarse. Además de la retroalimentación referida a fuentes y contenidos que incluyó en diversos puntos del ensayo, hizo una serie de comentarios acerca de las conclusiones:

“[...] agrega un análisis al finalizar cada sección...donde se contemplan las similitudes y divergencias en cuanto al papel adoptado por los gobiernos de cada una de las zonas analizadas. De esta manera, el análisis —que ya has comenzado a elaborar— logrará mayor solidez.”

Y junto a uno de los párrafos de la conclusión escribió:

“¿Cuáles son las consecuencias de lo que has encontrado para la pregunta central?”

No se formularon comentarios respecto de la falta de información introductoria en cada una de las secciones.

La observación del tercer texto, el ensayo 2, reveló que se había mantenido la estructura y organización del contenido como en el segundo texto, salvo por la incorporación de un análisis final en cada una de las secciones. En el análisis, se comparaba el papel desempeñado por los gobiernos de los diferentes paí-

ses y se analizaban con gran claridad los roles adoptados. Al desplazar el análisis comparativo al final de cada sección, la conclusión del ensayo resultó acortada. Si bien en la conclusión final se incluyeron las diferencias que surgían de la comparación, no se ofrecieron comentarios acerca de si los gobiernos adoptaban papeles más o menos activos.

Análisis

La observación de los cambios producidos en lo referente a la calidad del texto en relación con la consigna del ensayo muestra que es posible lograr cambios significativos en materia de organización, conexión y secuenciación de ideas en los textos producidos por alumnos de nivel superior de modo que esos textos cumplan con las expectativas del cuerpo docente en términos de comprensión de contenidos y producción escrita. Estos cambios en la calidad y pertinencia del texto pueden ser vinculados en forma directa con la retroalimentación proporcionada.

En este caso particular, el docente suministró esa retroalimentación a través de comentarios sucintos incorporados al comienzo y al final de los textos. Los comentarios generales brindaron lineamientos acerca de la conceptualización y organización del contenido, por ejemplo, incluir temas, utilizar los mismos encabezamientos para las subsecciones paralelas dentro de cada una de las secciones e incorporar un análisis al finalizar cada sección. Si bien la retroalimentación fue de corte prescriptivo, no se especificó concretamente qué temas habían de abordarse ni qué encabezamientos debían emplearse, aunque en cambio se ofrecieron al alumno algunos ejemplos a modo de orientación. En apariencia, este enfoque alentó al alumno a volver a consultar la bibliografía y a examinar diferentes maneras de satisfacer las expectativas del docente. En este caso, el alumno eligió tres temas a partir del marco teórico hallado en la literatura en lo concerniente al rol del gobierno en las relaciones laborales. De esos tres temas, sólo uno fue tomado de las sugerencias proporcionadas por el docente.

El hecho de que el docente se haya centrado en las ideas que se expresaban y su relación con la consigna de trabajo, así como en la estructura, ayudó al alumno a abordar con profundidad el tema al tiempo que aprendía a escribir acerca de las ideas que quería expresar con claridad y coherencia. Los comentarios del docente solicitando al alumno establecer comparaciones se acompañaron con los comentarios en los que se le sugería al estudiante que adoptara encabezamientos paralelos. De manera similar, los comentarios en los que se indica-

ba la conveniencia de introducir un análisis fueron acompañados con la indicación de incluir una sección dedicada al análisis. De esa forma, se ofrecieron al alumno indicaciones sobre la manera de alcanzar una mayor comprensión del tema y a la vez se le brindó orientación sobre cómo incluir esos contenidos correcta y claramente en la estructura del texto. El hecho de que el docente haya centrado el trabajo en el contenido y su relación con la estructura le permitió al alumno establecer los nexos lingüísticos adecuados y secuenciar el contenido con corrección; este enfoque se reveló como un medio idóneo para incrementar la calidad del texto producido y la comprensión.

Al analizar la retroalimentación provista en relación con los cambios, parecería que es posible que se presenten cambios sustanciales con escasa retroalimentación. En este caso, los tipos de retroalimentación que pueden vincularse con los cambios son (I) generales, (II) prescriptivos y (III) centrados en el contenido en relación con la consigna y la estructura. Estos resultados respaldan la afirmación de Lunsford (1997) de que la retroalimentación resulta adecuada cuando se encuentra bien desarrollada y está vinculada específicamente con el texto. Asimismo, confirma las observaciones de Olson y Raffeld (1987) de que la retroalimentación que tiene como eje el contenido da como resultado reescrituras del texto con mejoras significativas y que esa retroalimentación debe centrarse en la organización, estructuración, adición, eliminación y expansión del contenido.

No obstante, podría inducir a errores sugerir que el mero hecho de proporcionar estos tipos de retroalimentación es suficiente. Según Sitko (1993: 171), la literatura muestra que "los estudiantes que solicitan retroalimentación y hacen uso de los aportes obtenidos logran mejores resultados que los alumnos que no lo hacen". En otras palabras, es necesario que los alumnos tengan en cuenta la retroalimentación ofrecida y tengan la oportunidad de actuar aplicándola (Hillocks, 1986). El hecho de haber asignado varias calificaciones en el desarrollo del proceso parece haber provisto la motivación necesaria para que el alumno aplicara la retroalimentación ofrecida; la oportunidad de reescribir los textos le brindó al alumno la posibilidad de introducir los cambios necesarios.

La importancia de la retroalimentación en relación con los cambios que se introdujeron podría ser subestimada si se analizaran los cambios que podrían haberse introducido pero que no se realizaron en ausencia de retroalimentación. En el segundo texto, el docente indicó que era necesario incluir un análisis al finalizar cada sección, pero omitió señalar que también era necesaria una introducción en la que se ofreciera información sobre los antecedentes del tema al comenzar cada sección. En el tercer texto, el alumno siguió la indicación de

incorporar un análisis al fin de cada sección; sin embargo, las secciones quedaron sin introducción, un elemento estructural que habría incrementado la calidad del texto.

Conclusiones

Este estudio de caso muestra que la calidad de la producción escrita de los alumnos de nivel superior puede mejorar en forma sustancial en un período corto de tiempo cuando se brinda a esos alumnos la retroalimentación adecuada. La retroalimentación puede ayudar a los alumnos a hacer frente a los retos que les presenta la necesidad de producir en forma escrita en el nivel de la educación superior: la complejidad del material y la necesidad de expresar ideas con la linealidad del texto escrito y el estilo académico que impone el entorno (Vardi, 2000).

El estudio de caso parecería indicar que la retroalimentación que puede tener un efecto notable es la retroalimentación de naturaleza general y prescriptiva que además tiene como eje la conceptualización del contenido en relación con la estructura. De este modo, los alumnos pueden “escribir para aprender” y “aprender a escribir”, un proceso dual que sólo puede tener lugar en el marco de las disciplinas. Si bien los talleres de redacción pueden ofrecer a los alumnos conocimientos y práctica en relación con los principios y características de la buena escritura, sólo es posible lograr ese proceso dual y complementario al desarrollar la escritura en el marco de la enseñanza de una disciplina.

La escritura en el nivel de la educación superior parecería ser la continuación de un proceso de desarrollo que se inicia en la escuela primaria. La educación de grado debe propiciar ese desarrollo. Más que lamentarse porque los alumnos “no sepan escribir”, los docentes de nivel superior deben comprender que los procesos de evaluación han de centrarse en la mejora continua de la competencia de escritura a lo largo de las carreras de grado. El estudio de caso que hemos presentado muestra que una manera de propiciar el desarrollo de esa competencia es a través de la retroalimentación clara y recursiva.

Referencias bibliográficas

- Beach, R. (1979): "The effects of between-draft teacher evaluation versus student self-evaluation on high school students' revising of rough draft", *Research in the Teaching of English*, 13, pp. 111-119.
- Beason, L. (1993): "Feedback and revision in writing across the curriculum classes", *Research in the Teaching of English*, 27 (4), pp. 395-422.
- Buckingham, J. (1994): "Discourse patterns in the writing of history undergraduates", en K. Chanock (ed.), *Integrating the teaching of academic discourse into courses in the disciplines. Proceedings of the Conference held at La Trobe University Nov 21 - 22, 1994*, Bundoora, Language and Academic Skills Unit of La Trobe University.
- Chamberlain, C., L. Dison, et al. (1998): *Lecturer feedback – implications for developing writing skills: a South African perspective*, Auckland, HERDSA Annual International Conference.
- Chanock, K. (1994): "Disciplinary subcultures and the teaching of academic writing. Integrating the teaching of academic discourse into courses in the disciplines", en K. Chanock (ed.), *Integrating the teaching of academic discourse into courses in the disciplines. Proceedings of the Conference held at La Trobe University Nov 21 - 22, 1994*, Bundoora, Language and Academic Skills Unit of La Trobe University.
- Cohen, A. D. y M. C. Cavalcanti (1990): "Feedback on compositions: teacher and student verbal reports", en B. Knoll (ed.), *Second language writing: research insights for the classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dheram, P. K. (1995): "Feedback as a two-bullock cart: a case study of teaching writing", *ELT Journal*, 49 (2), pp. 160-168.
- Faigley, L. y S. Witte (1981): "Analysing revision", *College Composition and Communication*, 32, pp. 400-414.
- Fathman, A. K. y E. Whalley (1990): "Teacher response to student writing: focus on form versus content", en B. Knoll (ed.), *Second language writing: research insights for the classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (1997): "The influence of teacher commentary on student revision", *TESOL Quarterly*, 31 (2), pp. 315-339.
- Halliday, M. A. K. y R. Hasan (1976): *Cohesion in English*, Londres, Longman.
- Hillocks, G. J. (1986): *Research on written composition*, Urbana, NCRE.
- Jenkins, R. (1987): "Responding to student writing: written dialogues on writing and revision", *Writing Instructor*, 6, pp. 82-86.
- Johns, A. M. (1997): *Text, role and content*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kaldor, S., M. Herriman, et al. (1998): *Tertiary student writing*, Sydney, National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

- Lawe-Davies, R. (1997): "Language characteristics of the examination essays by dental students", en Z. Golebiowski and H. Borland (eds.), *Academic communication across disciplines and cultures: selected Proceedings of the First National Conference on Tertiary Literacy Research and Practice*, Melbourne, Victoria University of Technology.
- Lea, M. R. y B. V. Street (1998): "Student writing in higher education: an academic literacies approach", *Studies in Higher Education*, 23 (2), pp. 157-172.
- Leki, I. (1990): "Coaching from the margins: issues in writing response", en B. Knoll (ed.), *Second language writing: research insights for the classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lillis, T. (1997): "New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions", *Language and Education*, 11 (3), pp. 182-199.
- Lunsford, R. E. (1997): "When less is more: principles for responding in the disciplines", en M. D. Sorcinelli y P. Elbow (eds.), *Writing to learn: strategies for assigning and responding to writing across the disciplines*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Mann, W. y S. Thompson (1986): "Relational propositions in discourse", *Discourse Processes*, 9, pp. 57-90.
- Mauranen, A. (1993): *Cultural differences in academic rhetoric: a textlinguistic study*, Fráncfort, Peter Lang.
- Olson, M. W. y P. Raffeld (1987): "The effects of written comments on the quality of student compositions and the learning of content", *Reading Psychology*, 8, pp. 273-293.
- Russell, D. (1991): *Writing in the academic disciplines, 1870-1990: a curricular history*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Sitko, B. M. (1993): "Exploring feedback: writers meet readers", en A. M. Penrose y B. M. Sitko (eds.), *Hearing ourselves think: cognitive research in the college writing classroom*, Nueva York, Oxford University Press.
- Sperling, M. (1995): *Revealing the teacher-as-reader: a framework for discussion and learning*, Pittsburgh, National Center for the Study of Writing and Literacy.
- Tadros, A. (1994): "Predictive categories in expository text", en M. Coulthard (ed.), *Advances in written text analysis*, Londres, Routledge.
- Vardi, I. (2000): "Developing critical writers at the undergraduate level: some insights from critical thinking pedagogy and linguistics", en R. James, J. Milton y R. Gabb (eds.), *Research and Development in Higher Education*, vol. 22: Cornerstones of Higher Education, Melbourne, HERDSA.
- Wikborg, E. (1990): "Types of Coherence breaks in Swedish student writing: misleading paragraph division in science textbooks", en U. Connor y A. Johns (eds.), *Coherence in writing: research and pedagogical perspectives*, Macquarie University, National Centre for English Language Teaching and Research.

Witte, S. P. y R. D. Cherry (1986): "Writing processes and written products in composition research", en C. R. Cooper y S. Greenbaum (eds.), *Studying writing: linguistic approaches*, Beverly Hills, Sage Publications.

Zamel, V. (1985): "Responding to student writing", *TESOL Quarterly*, 19 (2), pp. 79-102.