

# Influencia de las ayudas escritas sobre el proceso de redacción de textos en cursos de inglés con fines académicos

JAVIER GARCÍA-CALVO  
(Escuela de Educación)

## RESUMEN

Se estudió la influencia del *feedback* escrito sobre la redacción de textos en cursos de inglés con fines académicos. Después de un período de entrenamiento, un grupo de estudiantes universitarios produjeron resúmenes de un texto, los cuales fueron aleatoriamente divididos en dos grupos. Cada grupo recibió un *feedback* escrito diferente acerca de los problemas de redacción encontrados. Posteriormente, los estudiantes escribieron dos o tres versiones del mismo resumen. Los resultados indican que los estudiantes que obtuvieron mayor cantidad de ayudas escritas mejoraron notablemente la calidad de sus textos, aunque se siguieron observando problemas de redacción comunes a ambos grupos.

**Palabras clave:** RESÚMENES, CURSOS DE INGLÉS, REDACCIÓN

## ABSTRACT

The influence of written feedback on the writing of texts in EAP courses was analyzed. After a training period, a group of university students wrote summaries of a text, which were then divided at random into two groups. Each group received different written feedback on the writing problems encountered. Later, the students wrote two or three versions of the same summary. The results indicate that the students who obtained a bigger quantity of written help greatly improved the quality of their texts, although writing problems common to both groups continued to be observed.

**Keywords:** SUMMARIES, ENGLISH COURSES, WRITING

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la redacción de textos en el ámbito universitario requiere que el profesor proporcione ayudas escritas o verbales que contribuyan a que el estudiante mejore substancialmente sus composiciones. Sin embargo, los profesores frecuentemente se preguntan qué tipo de información le servirá a sus alumnos para que logren mejorar el proceso de redacción de textos. La respuesta no es fácil ya que existe poca coincidencia entre docentes e investigadores con relación a qué constituye un buen *feedback* por parte del profesor. Gran parte del problema reside en el hecho de que no se ha determinado si el docente se debe concentrar en errores de forma (por ejemplo, errores gramaticales) o en errores de contenido (por ejemplo, organización o cantidad de detalles).

Por otro lado, las investigaciones realizadas en las últimas dos décadas sugieren que existe poca coincidencia entre las ayudas escritas proporcionadas por los docentes y los intereses de los alumnos. Estudios realizados por Zamel (1985) y Pica (1986) consideran que parte del problema se origina en la naturaleza del *feedback* proporcionado por el profesor, el cual es poco claro, impreciso y desbalanceado, debido a que enfatiza ciertos aspectos (como errores gramaticales) y desestima otros (como aspectos relacionados con la cohesión de las ideas y la organización del discurso), y porque presenta información insuficiente para guiar al alumno.

Adicionalmente, escribir unos buenos comentarios acerca del trabajo de un estudiante generalmente exige que el profesor dedique mucho tiempo y esfuerzo a esta tarea. Como resultado, muchos docentes optan por proporcionar el mínimo de ayuda escrita al estudiante, pensando que esta información será suficiente para mejorar sus escritos. A este respecto, en una investigación llevada a cabo por Sommers (1982), se estudiaron los comentarios hechos por los docentes a los textos escritos por los alumnos. Se encontró que la mayoría de ellos eran vagos y no proporcionaban reacciones específicas a lo que los estudiantes habían escrito. Debido a esto, la inves-

tigadora encontró que las revisiones hechas por los alumnos mostraban muy poco progreso, e inclusive algunos escritos evidenciaban un retroceso con respecto a versiones anteriores.

Con relación a la calidad y cantidad de ayuda escrita recibida por los estudiantes, investigadores como Robb, Ross y Shortreed (1986) encontraron que los alumnos que recibieron información sobre los tipos de errores que cometieron mostraron mayores mejoras en sus composiciones que aquellos alumnos a quienes sólo se les señalaron las faltas cometidas. Sin embargo, Gwin (1991) sugiere que proporcionar demasiada información al estudiante puede ser contraproducente.

A pesar de que la mayoría de los estudios sobre la influencia de las ayudas escritas sobre el proceso de redacción de textos se ha realizado en contextos de L1, en el área de aprendizaje del inglés como L2 o como lengua extranjera se han encontrado resultados muy similares. Por ejemplo, Fathman y Whalley (1990) descubrieron que inclusive escribir comentarios generales sobre los textos escritos por alumnos de inglés ayudó a los sujetos a mejorar el contenido de sus composiciones, comparado con estudiantes que no recibieron ningún tipo de *feedback*. Cohen y Cavalcanti (1990) también concluyen que el *feedback* interactivo efectivo tiene una influencia positiva sobre la redacción de textos, sobre las actitudes de los alumnos hacia la escritura, y sobre la adquisición de la lengua inglesa en general.

Sin embargo, de acuerdo a Leki (1990), existe poca información en la literatura sobre qué tipo de *feedback* es apropiado para mejorar la redacción en contextos de L1, y además esta información es casi inexistente en un contexto L2. Como resultado, la pregunta que continúa sin respuesta concreta es ¿qué tipo de ayuda escrita influye en mayor grado sobre el proceso de redacción de textos? Es decir, ¿qué tipo de estrategias usadas por el docente parecen tener mayor influencia sobre el progreso del estudiante como escritor de textos? Esta investigación tuvo entonces como propósito general determinar la influencia de las ayudas escritas sobre el proceso de redacción

de textos en cursos de inglés con fines académicos, en un nivel universitario. Este objetivo general se desglosó en los siguientes objetivos específicos:

1. Comparar los textos elaborados por alumnos antes y después de proporcionar ayudas escritas.
2. Comparar los tipos de ayuda ofrecida y determinar su influencia sobre la redacción de textos.
3. Identificar los tipos de comentario que proporcionaron mayor ayuda para mejorar la redacción.

## METODOLOGÍA

### *Los sujetos*

Para los propósitos de esta investigación, se entrenó originalmente a un grupo de 26 alumnos en la elaboración de resúmenes en español de textos originalmente escritos en inglés. La muestra se redujo a 22 alumnos al final del estudio. Estos sujetos son candidatos a la Licenciatura en Educación, en la Universidad Central de Venezuela, y estaban inscritos en un curso de inglés con fines académicos. Los propósitos generales de este curso fueron el entrenamiento en estrategias de comprensión de la lectura, de textos escritos en inglés. Como parte del curso, los estudiantes aprenden a representar gráficamente el contenido de un texto y a aplicar las macro-reglas de Kintsch y van Dijk (1978, 1983) para lograr el planteamiento esencial de un texto, lo cual sirve de base para elaborar un resumen del mismo. La elaboración de resúmenes no sólo indica al docente si se ha comprendido un texto, sino que también le sirve al estudiante como herramienta de estudio, ya que aprende a escribir resúmenes para incluir bibliografía en sus trabajos y tesis, y para recordar aspectos estudiados en clase.

## *El corpus*

El corpus para este estudio consistió de un total de 59 textos, divididos en tres grupos: a) 22 textos escritos antes del entrenamiento (pretest); b) 22 textos escritos después de haber recibido *feedback* (versión intermedia/final); y c) 15 textos escritos después de haber sido sometidos a una segunda revisión (versión final). El texto base para elaborar los resúmenes se tituló «Tasks of the teacher», y fue tomado sin modificaciones de un libro sobre psicología educativa escrito por Cronbach (1978).

## *Los procedimientos*

Los 22 sujetos que participaron en el estudio fueron encargados de la redacción de un resumen del texto base, el cual ya habían trabajado anteriormente en clase, utilizando para ello diversas estrategias de lectura. Por tanto, se presume que su contenido era comprendido por los estudiantes antes de elaborar el resumen. Estos estudiantes también habían sido entrenados previamente en la elaboración de resúmenes usando la representación gráfica de textos y las macro-reglas de Kintsch y van Dijk (1978, 1983). No se les limitó con respecto a la extensión del resumen o al tiempo estipulado para terminar la tarea, pero la actividad de redacción de los textos fue realizada en clase.

Los resúmenes elaborados por los sujetos ( $n=22$ ) fueron divididos en dos grupos de 11 textos cada uno. A un grupo de textos (textos A) se le hicieron observaciones escritas sobre la forma y contenido del resumen, no sólo indicando el error o problema, sino también proponiendo sugerencias para resolver el problema específico. Al otro grupo de textos (grupo B) también se le hicieron observaciones de forma y contenido, pero sólo se indicó el error, subrayando el problema o colocando signos de interrogación al margen del mismo. En algunas ocasiones, este grupo recibió algunos comentarios escritos, pero sólo en el caso en que el subrayado o el signo de interro-

gación no fueran suficientes para identificar el problema (frecuentemente en casos de problemas de coherencia y/o cohesión).

Los textos fueron devueltos a los sujetos, quienes realizaron una segunda versión del resumen. Se les instruyó para que revisaran los comentarios y/o anotaciones realizadas por el profesor antes de realizar el resumen. Sin embargo, no se les permitió conversar entre ellos o mostrarse los resúmenes unos a otros. Tampoco se les permitió que aclararan cualquier duda con el profesor. Igual que antes, no se les impusieron limitaciones en cuanto a tiempo de realización de la tarea o a la extensión del resumen, y los textos fueron escritos en clase.

Los 22 textos resultantes fueron leídos nuevamente y sólo 15 requirieron nuevos comentarios, manteniéndose las diferencias de tipo y cantidad de *feedback* para cada grupo, como se señaló anteriormente. Basados en esta ayuda escrita, los autores de estos textos escribieron una tercera y última versión de los textos.

Las diferentes versiones de los resúmenes fueron comparadas entre sí, para determinar semejanzas y diferencias entre los textos. También se compararon los resultados obtenidos con los dos tipos de ayudas escritas proporcionadas por el docente, estableciéndose así la influencia de estas últimas sobre el proceso de redacción de los textos. Este último análisis también permitió identificar aquellas estrategias usadas por el docente que contribuyeron en mayor o menor grado a mejorar la calidad de los resúmenes.

### RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los textos elaborados antes de ser revisados por el docente

La Tabla 1 presenta un resumen de las categorías de problemas encontrados en los textos escritos por los estudiantes como primera versión, así como algunos de sus indicadores.

De estas siete categorías, los textos presentaron mayores problemas con la puntuación, la cohesión y coherencia, la organización

Tabla 1

## CATEGORÍAS DE FALLAS ENCONTRADAS EN LOS RESÚMENES

1. Formato
  - uso indebido de abreviaciones
2. Puntuación
  - uso incorrecto de los signos de puntuación
  - poco uso de los signos de puntuación
3. Gramática y vocabulario
  - concordancia equivocada sujeto-verbo
  - uso de un verbo/palabra incorrecta
  - concordancia equivocada referencia/referente
  - palabra faltante
4. Ortografía
  - Palabras mal escritas
5. Cohesión y coherencia
  - Falta de unión entre las ideas
  - Párrafos y oraciones incoherentes
6. Estructura/Organización del texto
  - Resumen hecho en un solo bloque
  - Oración tópico inexistente
  - Cláusulas incompletas
  - Sujeto ausente o desconocido
  - Uso de oraciones demasiado largas
7. Estrategias de elaboración del resumen
  - Incomprensión de algunas ideas del texto original
  - Traducción equivocada de palabras y frases
  - Copia de las ideas originales, sin parafrasear
  - Pocos intentos por reducir el texto original a su esencia
  - Inclusión de información no presente en el texto original

del texto, y las estrategias usadas para realizar el resumen. Con relación a la puntuación, se observó frecuentemente el uso incorrecto de la coma y el punto y seguido para separar las ideas, como lo demuestra el siguiente ejemplo:

Los estudiantes difieren en intereses, en sus metas, habilidades, efectividad social, personalidad y otros aspectos. Dándosele énfasis a la instrucción individual.

En la categoría Cohesión y Coherencia, se detectó por ejemplo la falta de relación entre las ideas, lo que se traduce en oraciones inconexas y en falta de coherencia del texto. Veamos el siguiente ejemplo:

La organización de materias curriculares incluye la toma de decisiones acerca de tópicos, materiales y actividades. Con un plan de instrucción de experiencias informales asignado por el docente con los conocimientos de asignaturas y con la comprensión de los estudiantes.

Tomar en cuenta o en consideración las Diferencias Individuales que pueden ser por habilidades, causas sociales, personalidades y otros aspectos.

La Instrucción Individual, donde el docente se dedica en un determinado tiempo a un alumno, orientando y ayudándole en el proceso escolar.

Incentivar la motivación. Los principales caminos para motivar al estudiante es convencer (al docente) que la tarea vale la pena y que él puede tener éxito con una razonable inversión de su tiempo y esfuerzo.

La categoría Organización del texto incluyó problemas como redacción del resumen en un solo bloque, sin uso apropiado de signos de puntuación; la presencia de cláusulas y oraciones incompletas; y el uso de oraciones extremadamente largas, con demasiada densidad de información.

Con respecto a las estrategias utilizadas para realizar el resumen, se detectó que la falta de comprensión y/o mala traducción de algunas palabras, frases o ideas trajo como consecuencia la falta de sentido de algunos textos y la inclusión de ideas no presentes en el texto original e inventadas por el alumno. Por otro lado, se observaron textos que más parecían una traducción que un resumen, ya que



incluían casi tantas ideas como las presentadas en el texto base, lo cual indica que el estudiante hizo pocos intentos por reducir el texto original a su esencia. Finalmente, se encontró que muchos alumnos tendían a depender demasiado del texto original, copiando palabras, frases y oraciones tal cual aparecían allí.

Los hallazgos con respecto a esta última categoría no dejan de ser sorprendentes, si se toma en cuenta que los estudiantes habían recibido entrenamiento en el arte de parafrasear las ideas de un texto, y en estrategias para reducir el contenido de un texto, usando como base las macro-reglas propuestas por Kintsch y van Dijk (1978, 1983).

#### *Los textos elaborados después de la primera y segunda revisión*

La segunda versión de los textos demostró que los estudiantes, en general, mostraban progreso en aspectos relacionados con la puntuación (mejor uso de la coma y el punto) y con la organización del texto (separación de las ideas en oraciones o en diferentes párrafos; elaboración de cláusulas y oraciones más completas; y uso de oraciones más cortas, con menor densidad de información).

Sin embargo, 15 de los 22 textos revisados, pertenecientes en su mayoría al grupo que no había recibido suficiente ayuda escrita (Grupo B), todavía presentaban fallas importantes con relación al uso de elementos de enlace, la presencia de oraciones y frases tomadas directamente del texto original, sin parafrasear; e inclusión de demasiadas ideas en el resumen, demostrando todavía deficiencias en la reducción de la información a su esencia.

La tercera versión de estos 15 textos demostró una mejor capacidad de los sujetos para reducir los textos a su esencia y para utilizar mecanismos de enlace para cohesionar el texto. Sin embargo, todavía se detectó el poco uso de la técnica del parafraseo.

### *Influencia de los comentarios escritos sobre la calidad de los resúmenes*

La comparación entre el tipo de ayuda escrita proporcionada y la calidad de los resúmenes escritos señala que siete de los once textos pertenecientes al grupo que recibió gran cantidad de observaciones y comentarios sobre los errores cometidos (Grupo A) sólo necesitaron de una segunda versión para ser considerados buenos resúmenes. Por el contrario, los textos que recibieron poco *feedback* escrito y escasos comentarios requirieron de dos versiones adicionales para ser considerados de buena o mediana calidad por parte del docente.

La poca información dada a este segundo grupo de textos hizo que algunos estudiantes probablemente se sintieran confundidos y cometieran así más errores en versiones posteriores. En varios casos, los estudiantes optaron por omitir la palabra, frase u oración que era marcada con un signo de interrogación, dejando la nueva versión incoherente o incompleta con respecto al texto original. También se observó que los sujetos que recibieron poca ayuda tendieron a interpretar erróneamente el llamado de atención, o a ignorarlo completamente, volviendo a copiar los mismos errores en versiones posteriores.

Otro detalle interesante observado en muchos de los textos que recibieron poca ayuda escrita fue que, si se presentaban demasiadas observaciones y se escribían pocos comentarios sobre ellas, el estudiante optaba por hacer una traducción literal del texto base. Parecería entonces que el sujeto buscaba la seguridad que le presentaba el texto original, producto de un escritor con experiencia, ante la inseguridad que le planteaba un texto con pocos o ningún comentario acerca de los errores cometidos. Por el contrario, se observó que los estudiantes que recibieron un mejor *feedback* comentado hicieron mayores esfuerzos por mejorar el texto que habían escrito.

## CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA REDACCIÓN DE TEXTOS

Los resultados de esta investigación sugieren que el estudiante aprovecha mejor la ayuda escrita proporcionada por el profesor si se combinan estrategias de señalización del error y de comentarios acerca de cómo mejorar el texto. Por otro lado, se evidencia que la simple señalización del error puede ser perjudicial para el alumno, quien puede no entender cuál es el problema, y aun si lo entiende, no sabe como corregirlo.

El análisis de los textos también sugiere que los problemas de forma o superficiales (como gramática y vocabulario) son más fáciles de erradicar que los problemas de contenido o de tipo profundo (como organización del discurso). Igualmente se observa que la técnica del parafraseo no llegó a ser totalmente dominada por muchos de los sujetos, aún después de dos revisiones, lo cual sugiere que el manejo completo de esta técnica toma tiempo considerable y posiblemente se logre sólo como resultado de la experiencia y la madurez del individuo en este tipo de tareas.

Otras implicaciones del estudio se basan en la necesidad que tenemos los docentes de revisar y comentar no sólo las versiones finales de los textos escritos por nuestros alumnos, sino también las versiones intermedias, así como evaluar la manera en que los textos cambian y se modifican como resultado de los comentarios del profesor, para de ese modo enriquecer aún más el diálogo que establezca el docente con cada uno de sus alumnos escritores. La ayuda del docente no debe ser siempre prescriptiva: los comentarios serán posiblemente más tomados en cuenta si al alumno se le permite flexibilidad para decidir cómo modificar el texto de acuerdo a los comentarios que haya hecho el profesor.

## BIBLIOGRAFÍA

- COHEN, A.D. y CAVALCANTI, M. (1990). «Feedback on compositions: teacher and student verbal reports», en B. Kroll (ed.) *Second language writing* (pp. 155-177). Cambridge, Cambridge University Press.
- CRONBACH, L.J. (1978). *Educational psychology*. Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich.
- FATHMAN, A.K. y WHALLEY, E. (1990) «Teacher response to student writing: focus on form versus content», en B. Kroll (ed.) *Second language writing* (pp. 178-190). Cambridge, Cambridge University Press.
- GWIN, T. (1991). «Giving students the write idea: a way to provide feedback on writing», *English Teaching Forum*, vol. 29, N° 3, pp. 2-5.
- KINTSCH, W. y van DIJK, T. (1978) «Toward a model of text comprehension and production», *Psychological Review*, vol. 85, pp. 363-394.
- KINTSCH, W. y van DIJK, T. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, Londres, Academic Press.
- LEKI, I. (1990). «Coaching from the margins: issues in written response», en B. Kroll (ed.) *Second language writing* (pp. 57-68). Cambridge, Cambridge University Press.
- PICA, T. (1986). «An interactional approach to the teaching of writing», *English Teaching Forum*, vol. 24, N° 3, pp. 6-10.
- ROBB, T.; ROSS, S. y SHORTREED, I. (1986). «Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality», *TESOL Quarterly*, vol. 20, pp. 83-93.
- SOMMERS, N. (1982). «Responding to student writing», *College Composition and Communication*, vol. 33, pp. 148-156.
- ZAMEL, V. (1985). «Responding to student writing», *TESOL Quarterly*, vol. 19, pp. 79-101.