

El efecto del *feedback* y de la instrucción explícita
de las convenciones del discurso académico sobre la producción escrita
en inglés de estudiantes universitarios

proyecto de innovación docente ID2014/0025

Memoria final

Luisa M^a González Rodríguez
Pedro Álvarez Mosquera



VNiVERSIDAD
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

El impacto del *feedback* y de la enseñanza explícita de las convenciones del discurso académico sobre la producción escrita en inglés de estudiantes universitarios

Proyecto de innovación docente: Memoria final

Luisa M^a González Rodríguez
Pedro Álvarez Mosquera

Índice

1. Introducción
2. Hipótesis y preguntas
3. Metodología
 - 3.1. Participantes
 - 3.2. Instrucción explícita
 - 3.3. Feedback
 - 3.4. Procedimiento
4. Resultados y análisis de los datos
 - 4.1. Análisis cuantitativo
 - 4.2. Análisis cualitativo
5. Conclusión
6. Bibliografía

1. Introducción

La mayoría de profesores de segundas lenguas reconocen la dificultad de enseñar a escribir ensayos académicos debido a que es una tarea compleja que requiere dominar las convenciones de dicho discurso. La enseñanza explícita de la organización del discurso mejora la producción escrita ya que induce a los alumnos a construir marcos o macro-estructuras para organizar los contenidos (Hyland 2004; Thornbury 2005) y conciencian al alumnado sobre el género académico, lo cual tiene un impacto positivo sobre su forma de escribir (Johns 2008). El marco teórico de este estudio aboga por un enfoque textual en la enseñanza de la escritura a estudiantes universitarios y por la enseñanza explícita de las convenciones del discurso académico (Hewings 2010; Birkenstein y Graff 2008; Wolfe 2010). Además, se basa en la importancia de proporcionar un *feedback* adecuado a los alumnos para implicarlos de manera activa utilizando las sugerencias para mejorar sus ensayos (Nicol y Mcfarlane-Dick 2006).

Este estudio analiza los beneficios sobre la escritura académica de alumnos universitarios del grado de Estudios Ingleses que se obtienen al combinar diferentes factores tales como el *feedback* formativo y la instrucción explícita de las convenciones del discurso académico. Se pretende confirmar la hipótesis de que la combinación de estas variables conseguirá producir una mejora tanto cuantitativa como cualitativa sobre su escritura académica y que esta mejora será considerablemente superior a la que produciría cada factor por separado.

2. Hipótesis y preguntas

Las preguntas que guían este estudio son las siguientes:

- A. ¿Ayuda la instrucción explícita de las convenciones del discurso a mejorar los ensayos de los alumnos? (Porcentaje de asistencia a clase)
- B. ¿Influye la entrega de los ensayos en la nota final del examen?
- C. ¿Hasta qué punto reescribir los ensayos utilizando el *feedback* o sugerencias de mejora ayuda a mejorar los ensayos? (Porcentaje de entrega de tareas)
- D. ¿Tiene la combinación de ambos factores mayor impacto sobre el aprendizaje de la escritura académica que cada uno de los factores por separado?

3. Metodología

3.1. Participantes

Los participantes de este estudio son un grupo de alumnos de Lengua Inglesa III (n= 93) del segundo curso del grado de Estudios Ingleses a los que se les realizó un seguimiento de su aprendizaje y de la adquisición de las competencias necesarias para mejorar su escritura académica en inglés durante el primer cuatrimestre del curso académico 2014-15. Estos alumnos se dividieron en cuatro grupos dependiendo de la asistencia a clase y la entrega de las tareas (Grupo 1: Sí asiste y sí entrega; Grupo 2: Sí Asiste y No entrega; Grupo 3: No asiste y sí entrega; Grupo 4: No asiste y no entrega). El número de alumnos distribuidos por grupos es el siguiente: Grupo SI/SI: n= 53, Grupo SI/NO: n= 11, Grupo NO/SI: n= 5 y Grupo NO/NO: n= 24. Se estableció un porcentaje del 65% como umbral mínimo para considerar que los alumnos habían asistido a clase y entregado las tareas. Se realizó un estudio longitudinal de los alumnos mediante el análisis de diferentes tareas escritas a lo largo

El impacto del *feedback* y de la instrucción explícita de las convenciones del discurso académico

de un cuatrimestre con el fin de descubrir si la instrucción explícita y el *feedback* del profesor tenían un impacto sobre la nota de sus ensayos (análisis cuantitativo) y si tenía una incidencia sobre la mejora de los parámetros establecidos y que indican que saben escribir ensayos coherentes, bien estructurados y adaptados a las normas retóricas del discurso académico (análisis cualitativo).

3.2. Instrucción explícita

Durante la enseñanza explícita de las convenciones del discurso académico se adoptó un enfoque discursivo, es decir, de arriba abajo (*Top-down processing*) para familiarizar a los alumnos con las normas retóricas. Este tipo de enseñanza induce a los alumnos a construir marcos (macro-estructuras) para organizar los contenidos. En un primer lugar se generaron ideas mediante el uso de textos, vídeos y debates sobre el tema a desarrollar en el ensayo. Se les enseñó a planificar, organizar las ideas y hacer un esquema del planteamiento global. La enseñanza explícita de las convenciones del discurso se organizó diferenciando las distintas partes del ensayo. Se les enseñó a escribir introducciones con patrones de lo general a lo específico, con hipótesis (*thesis statements*) precisas y a construir una conexión coherente entre la información general de la primera frase y la hipótesis. Es decir, introducciones que invitaran al lector a seguir leyendo. Los párrafos debían centrarse en una idea y desarrollarla de forma clara y coherente sustentando la tesis con detalles o ejemplos. Se les enseñó también a escribir conclusiones sólidas que replantearan la tesis principal, resumieran las ideas principales, dejaran clara la postura del autor frente al tema y plantearan los retos que ofrece el tema de cara al futuro.

Además, se manejaron textos escritos como modelo para aprender el lenguaje académico y analizar cómo los escritores utilizaban las convenciones retóricas para conseguir su propósito. Los alumnos tuvieron que resumir las ideas principales, parafrasear la información clave, analizar la estructura de los textos y descubrir la intención del autor. El objetivo era concienciar a los alumnos de las convenciones que guían el discurso académico y de la importancia de estructurar sus textos según dicha retórica con el fin de mejorar sus ensayos.

3.3. Feedback

El tipo de feedback que se dio a los alumnos tenía carácter formativo puesto que se proponía señalar los puntos fuertes de los alumnos y dar sugerencias de mejora en los aspectos más flojos de los ensayos. Además de corregir la gramática y el vocabulario, se hizo hincapié tanto en el contenido como en la estructura de los ensayos y en las convenciones retóricas con el fin de mejorar la calidad de los mismos. En consonancia con las ideas de Weaver (2006), se pretendía que los alumnos recibieran un feedback constructivo centrado en proporcionar sugerencias útiles de mejora en lugar de diagnosticar sus problemas y de justificar la calificación que se les daba. Para asegurarnos de que los alumnos tenían en cuenta las sugerencias del profesor, los alumnos reescribían sus ensayos con dichas sugerencias en mente y los subían a la plataforma Moodle (Studium).

3.4. Procedimiento

Se realizó un estudio longitudinal continuado a lo largo de un cuatrimestre para evaluar la progresión tanto cuantitativa como cualitativa de los ensayos de los alumnos. En una primera fase el profesor se centró en explicar cómo planificar y

El impacto del *feedback* y de la instrucción explícita de las convenciones del discurso académico

estructurar un ensayo desde un enfoque discursivo y en analizar las convenciones para escribir una introducción adecuada. Se utilizaron buenos modelos de introducciones de ensayos para concienciar a los alumnos de cómo debían realizar la suya.

Tareas:

1. Los alumnos realizaron un esquema y escribieron la introducción de un ensayo titulado “The Impact of Social Networks on Students’ Academic Performance.” Posteriormente, entregaron sus introducciones, el profesor las evaluó (asignándoles una nota utilizada en el análisis cuantitativo) y proporcionó el feedback adecuado para que los alumnos las reescribieran introduciendo las sugerencias. Finalmente, subieron las introducciones a la plataforma Moodle.
2. Los alumnos escribieron una introducción y dos párrafos de un ensayo sobre el tema “Gender Inequality: Improving or Deteriorating?” Entregaron esta tarea al profesor que las corrigió, les asignó una nota a cada parte (introducción y cuerpo del ensayo) y proporcionó el feedback adecuado con sugerencias de mejora. Finalmente, los alumnos reescribieron la introducción y los dos párrafos introduciendo las sugerencias del profesor y subieron sus tareas a la plataforma Moodle.
3. Los alumnos escribieron un ensayo completo sobre el tema “Damage to the Environment Is an Inevitable consequence of Worldwide Improvements in the Standard of Living”. Entregaron su ensayo, el profesor los corrigió, les asignó una nota a cada una de las tres partes del ensayo, y proporcionó sugerencias de mejora. Los alumnos reescribieron sus ensayos y los subieron a Moodle.

4. Los alumnos escribieron un ensayo en el examen final y el profesor evaluó independientemente cada parte del ensayo asignándole una nota y también le asignó una nota global a cada ensayo.

Se establecieron unos parámetros diferentes para evaluar cada parte de los ensayos y se asignaron las notas teniendo en cuenta los parámetros establecidos. Las notas obtenidas en las diferentes tareas se compararon con los resultados del ensayo incluido en su examen final. Todos estos datos se utilizaron en el análisis cuantitativo para ver la progresión en términos absolutos. Se elaboraron gráficas comparativas entre los 4 grupos para ver la incidencia que la enseñanza explícita de las convenciones del discurso y el *feedback* formativo tienen sobre el aprendizaje. Además, se realizó un análisis cualitativo de sus ensayos para ver si se adaptaban a las convenciones del discurso académico analizando una serie de parámetros que habían servido para asignar las notas.

4. Resultados y análisis de los datos

4.1 análisis cuantitativo

	Introducción	Cuerpo del ensayo	Conclusión
Primer ensayo	4.18	-----	-----
Segundo ensayo	5.07	5.83	-----
Tercer ensayo	5.91	6.39	5.33

El impacto del *feedback* y de la instrucción explícita de las convenciones del discurso académico

Examen	6.13	6.52	5.82
--------	-------------	-------------	-------------

Tabla 1. Notas medias de todos los ensayos realizados por el Grupo SI/SI (asistencia y entrega).

En la tabla 1 vemos que las notas medias de los alumnos han ido subiendo progresivamente a medida que han ido realizando las diferentes tareas. Se aprecia que la mejora ha sido más significativa en la introducción (1.95) debido a dos motivos: primero porque se obtienen notas más bajas en la primera introducción puesto que es la primera vez que realizan un ejercicio de este tipo y segundo porque tienen más oportunidades de aprendizaje ya que realizan tres ensayos, que deben reescribir otras tres veces, antes del examen final. Es decir, no solo practican sino que reciben el *feedback* del profesor y pueden utilizarlo para mejorar sus introducciones. En la segunda parte del ensayo (cuerpo) también ha habido una mejora apreciable en las notas medias (0.69) y en la conclusión la mejora ha sido menos notable (0.49). Resulta curioso que, a diferencia de la introducción, los alumnos parten de notas mejores en las otras dos partes, algo que puede deberse a que una vez que han realizado la introducción han entendido mejor el funcionamiento de la escritura académica y entienden mejor las explicaciones del profesor. La mejoría es menos notable a medida que tienen menos oportunidades de practicar y de recibir el *feedback*. Esto nos indica que la práctica y el *feedback* tienen una incidencia bastante importante en la mejoría.

Grupos	Introducción	Cuerpo del ensayo	Conclusión	Nota media examen
SI/NO	3.75	4.07	3.05	3.62
NO/SI	3.25	4.25	4.16	3.88

Tabla 2. Notas medias del examen en las diferentes partes del ensayo de los grupos SI/NO (asisten y no entregan) y NO/SI (no asisten y sí entregan las tareas).

Si comparamos las notas medias del examen obtenidas por estos dos grupos deducimos que el peso de la asistencia a clase y la entrega de tareas por separado es prácticamente el mismo ya que hay muy poca diferencia entre los resultados de ambos grupos. El grupo NO/SI, que no asiste y sí entrega los ensayos, obtiene 0.26 más que el grupo SI/NO, que asiste y no entrega. Si se analizan las notas medias obtenidas en cada parte del ensayo del examen, se observan algunas diferencias. En los párrafos que forman el cuerpo del ensayo no hay diferencias significativas ya que hay una diferencia casi inapreciable (0.18) a favor del grupo NO/SI. Sorprende, sin embargo, que mientras en la introducción el grupo que asiste a clase y no entrega (SI/NO) obtiene una nota media superior (0.5) respecto al grupo que entrega y no asiste (NO/SI), en la conclusión el resultado es el contrario. En esta última parte los resultados son mejores para el grupo que ha entregado las tareas y ha recibido el *feedback* del profesor ya que en la conclusión el grupo NO/SI obtiene más de un punto de diferencia (1.11) respecto al grupo que solo asiste a clase pero no entrega ni recibe *feedback*.

El impacto del *feedback* y de la instrucción explícita de las convenciones del discurso académico

Grupos	Introducción	Cuerpo del ensayo	Conclusión	Nota media examen
SI/SI	6.13	6.52	5.82	6.15
NO/NO	3.52	3.41	2.41	3.11

Tabla 3. Notas medias del examen en las diferentes partes del ensayo de los grupos SI/SI (asisten y entregan) y NO/NO (no asisten y no entregan).

En la tabla 3 se aprecia que la nota media es muy superior en cada una de las tres partes en el grupo que asiste a clase y que realiza las tareas y, por tanto, recibe el *feedback*. La diferencia con el grupo NO/NO es enorme. Si comparamos esta tabla con la anterior, apreciamos que la combinación de las dos variables (instrucción explícita y *feedback*) produce mejores resultados que cada uno de ellos por separado. Nos damos cuenta de que existe una diferencia de 3.04 entre la nota media de ambos grupos, lo que nos indica que este tipo de instrucción resulta enormemente beneficiosa para los alumnos. Si se realiza un análisis de las medias obtenidas en cada parte, vemos que esas diferencias son bastante significativas: 2.61 en la introducción, 3.11 en el cuerpo del ensayo y 3.41 en la conclusión.

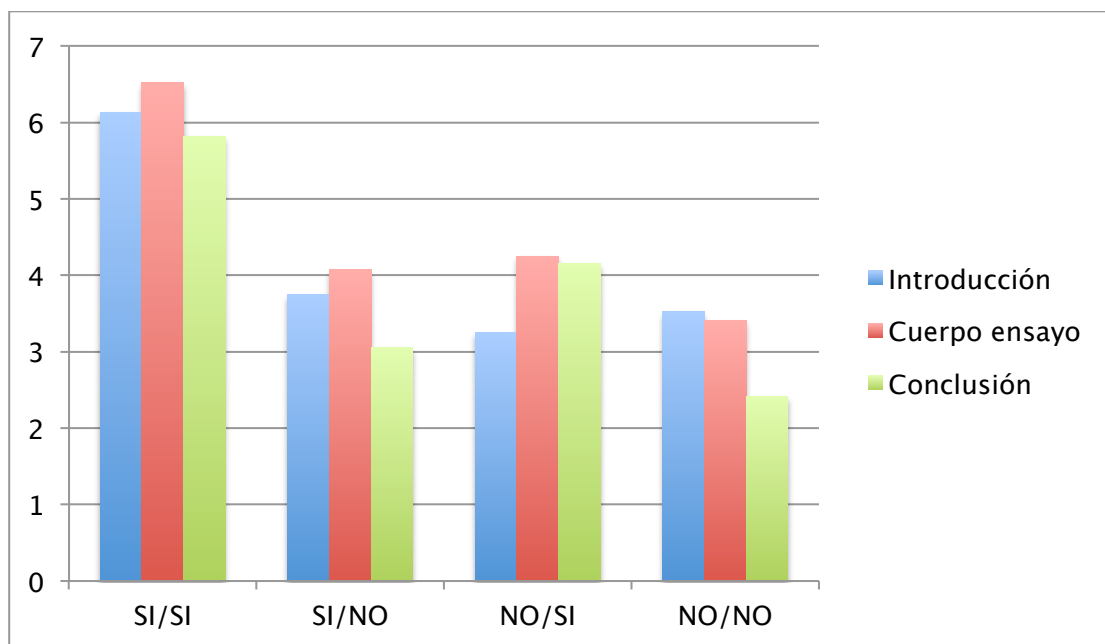


Figura 1. Gráfica comparativa de los resultados en las diferentes partes del ensayo en el examen realizado por los cuatro grupos.

En esta gráfica se observa claramente que el Grupo SI/SI obtiene unos resultados bastante mejores que el resto de los grupos en todas las partes del ensayo. También se ve que los grupos que solo se han beneficiado de uno de los parámetros que se pretende medir, bien la instrucción explícita o la función del *feedback*, obtienen resultados similares y ligeramente superiores a los obtenidos por el grupo NO/NO. Esto es especialmente evidente en la parte de los párrafos del cuerpo del ensayo y en la conclusión, aunque no hay tanta diferencia en la introducción, que sigue siendo un reto para la mayoría de los alumnos de estos tres grupos ya que en ningún caso la media llega al 4.

Para responder a la pregunta ¿ayuda la instrucción explícita del profesor a mejorar la nota de los ensayos? Es necesario comprobar si los alumnos que asistieron a clase mejoraron sus ensayos.

El impacto del *feedback* y de la instrucción explícita de las convenciones del discurso académico

Está muy claro que asistir a clase mejora la nota de los alumnos. Si comparamos la nota media de los alumnos No asistentes (N= 29) = 3.49 y la media de los alumnos que Sí asisten (N= 64) = 4.88 nos damos cuenta de que asistir a clase y, por tanto, recibir instrucción explícita sobre cómo escribir un ensayo sube considerablemente la nota. De hecho, la asistencia a clase sube la nota 1.39 puntos respecto a la no asistencia.

Para responder a la pregunta sobre si escribir y reescribir los ensayos utilizando el *feedback* del profesor mejora la nota es necesario valorar si el porcentaje de tareas entregadas tiene una incidencia positiva sobre la nota final de sus ensayos.

También está muy claro el impacto que tiene entregar las tareas y reescribirlas.

SI entrega (N=58)= 5.01

No entrega (N=35)= 3.38

Cuando comparamos la nota media del examen del grupo que ha entregado los ensayos y los ha reescrito utilizando las indicaciones (*feedback*) del profesor con la nota media del grupo que no ha entregado las tareas y que, por tanto, no se ha podido beneficiar ni de la práctica ni del *feedback*, nos damos cuenta de que la diferencia es realmente significativa. Hay una diferencia de 1.63 en la media de los dos grupos. Se puede afirmar que desde una perspectiva estadística la práctica y el *feedback* tienen una incidencia positiva sobre el aprendizaje y que mejora significativamente la forma de escribir ensayos de los alumnos.

Esto nos permite afirmar que tanto la instrucción explícita, medida en este estudio mediante la asistencia a clase, como el *feedback* del profesor, medido mediante el

porcentaje de entrega de tareas, tienen una enorme incidencia sobre la forma de escribir ensayos.

Por último, nos planteamos una última pregunta sobre si la combinación de ambas variables tiene más impacto sobre el aprendizaje que sólo uno de ellos. Para responder a esa pregunta comparamos las notas finales del grupo SI/SI con las del resto de los grupos y, como podemos ver en la tabla 4, la ventaja de estos alumnos es 2.62 de media respecto a la de los demás grupos.

Grupos	Número de alumnos	Nota media examen
SI/SI	N=53	6.15
Resto de grupos	N=40	3.53

Tabla 4. Nota media del ensayo realizado en el examen del grupo SI/SI y del resto de grupos.

Grupos	Número de alumnos	Nota media examen
SI/SI	53	6.15
SI/NO	11	3.62
NO/SI	5	3.88
NO/NO	24	3.11

Tabla 5. Nota media del ensayo realizado en el examen de los cuatro grupos.

Resulta evidente que el grupo que obtiene mejores notas es el que ha asistido a clase y entregado los ensayos ya que ha obtenido una media de 6.15. La diferencia respecto al grupo que ha asistido y no ha entregado (SI/NO) es de 2.53, respecto al que no ha

asistido y sí ha entregado (NO/SI) es de 2.27 y respecto al que no ha asistido y no ha entregado (NO/NO) es de 3.04.

4.2 Análisis cualitativo

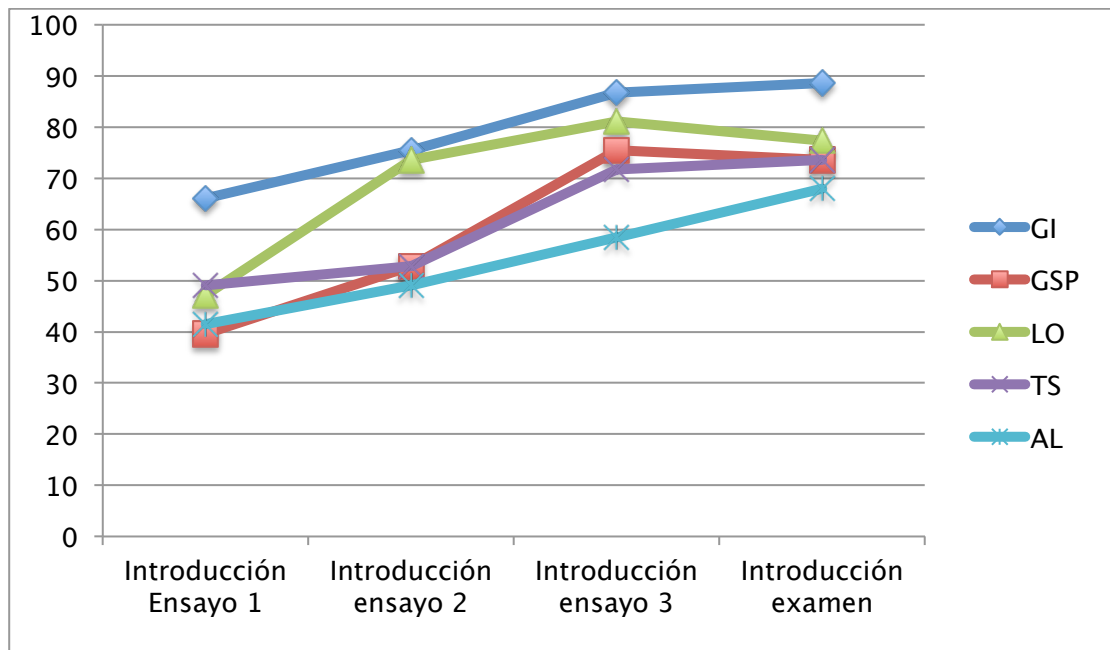


Figura 2. Gráfica de la evolución de los parámetros GI, GSP, LO, TS y AL en la introducción Grupo SI/SI

En este gráfico se observa la evolución de los parámetros establecidos para evaluar la mejora cualitativa de la introducción en el grupo SI/SI. Los parámetros observados para valorar la mejora cualitativa de la introducción de este grupo han sido los siguientes: Contextualización aportando información general (GI), procedimiento de lo general a lo específico (GSP), orden lógico (LO), la inclusión de una tesis efectiva (TS) y la longitud apropiada de la introducción (AL). Según el gráfico, el grupo ha mejorado notablemente en todos los parámetros y esta mejoría alcanza su punto máximo en el tercer ensayo. En el examen hay tres parámetros que siguen mejorando

ligeramente (GI, TS y AL). Los otros dos parámetros descienden de manera imperceptible respecto al tercer ensayo. Esto puede ser debido a que en el examen no pueden consultar fuentes de información y tienen el tiempo restringido a una hora para escribir sus ensayos. Se deduce de aquí que la combinación de la instrucción explícita y del *feedback* ha conseguido aumentar la calidad de las introducciones de los ensayos de nuestros alumnos ya que se ve que han aprendido a tener en cuenta aspectos clave en la organización retórica del discurso académico.

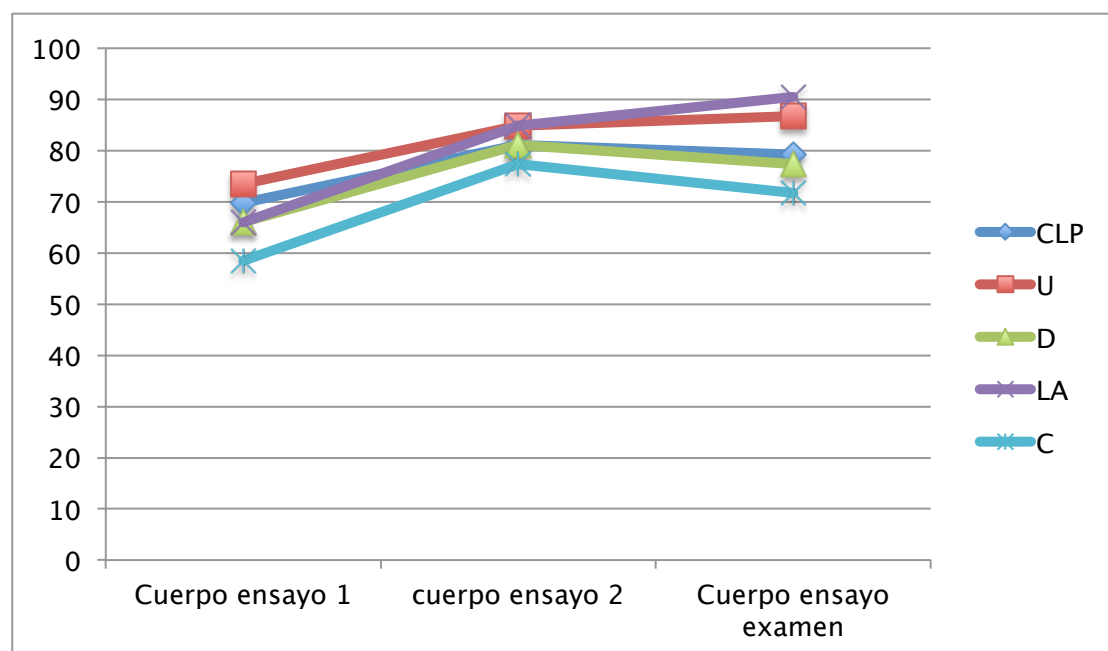


Figura 3. Gráfica de la evolución de los parámetros CLP, U, D, LA y C en el cuerpo del ensayo Grupo SI/SI

Esta gráfica muestra la evolución de los diferentes parámetros considerados para evaluar cualitativamente la parte de los párrafos que forma el cuerpo del ensayo. Se han valorado aspectos discursivos tales como la existencia de una frase introductoria clara (CLP), la unidad (U), el desarrollo de las ideas (D), el que exista un patrón lógico que ordene el párrafo (LA) y la coherencia (C). Se aprecia que en todos los

parámetros hay un elevado porcentaje de alumnos, que en la mayoría de ellos supera el 60%, que han realizado bien estos parámetros en su primer intento, ya que para ellos el segundo ensayo es la primera vez que incluyen los párrafos. Esto se debe a que los alumnos comprenden mejor las instrucciones del profesor y empiezan a entender la estructura del discurso académico. Se aprecia una gran mejoría en el grupo en su tercer ensayo y en el examen hay dos parámetros que siguen subiendo (LA y U) y tres que descienden ligeramente pero que se mantienen muy por encima del nivel inicial. Se constata pues que ha habido un aprendizaje de las convenciones del discurso que se ha constatado en una mejora cualitativa de su forma de escribir los párrafos centrales de los ensayos académicos.

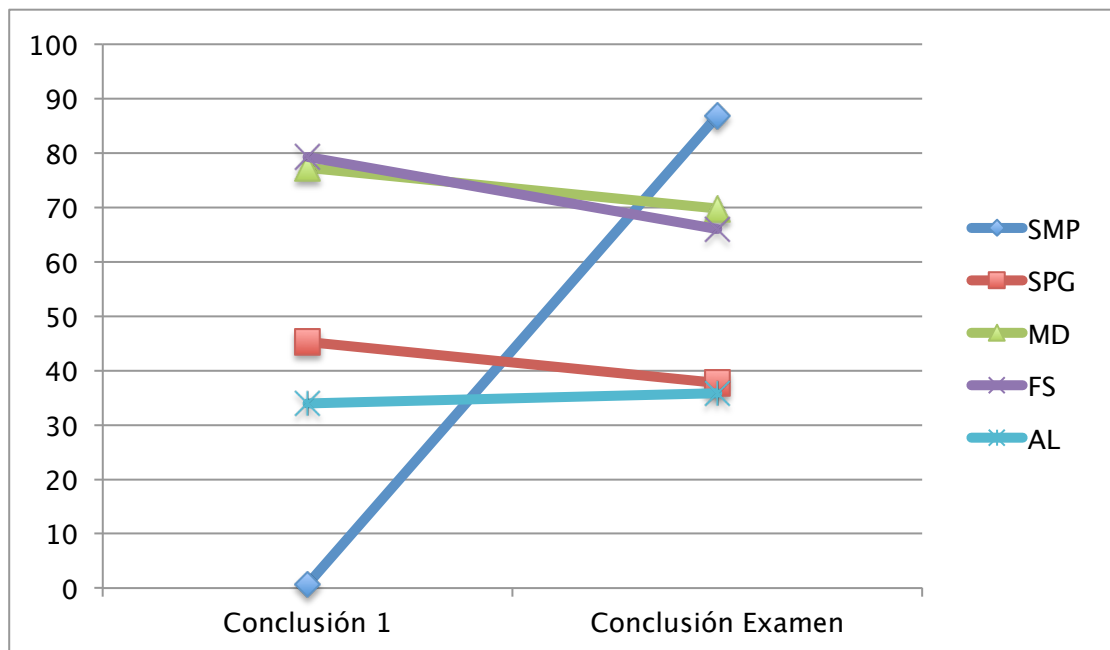


Figura 4. Gráfica de la evolución de los parámetros SMP, SPG, MD, FS y AL en la conclusión del grupo SI/SI

Los parámetros estudiados para valorar cualitativamente la conclusión son los siguientes: se resumen las ideas principales (SMP), se progresa de lo específico a lo

general (SPG), Se presenta una deducción importante o una recomendación (MD), se hace una afirmación final en la que se plantea el interés del tema y su repercusión en el futuro (FS) y si la longitud es la adecuada (AL). En la gráfica de la figura 4 se observa que en la conclusión la mejora cualitativa es menor ya que solo se observa una mejora significativa en el parámetro SMP. También mejora ligeramente el parámetro AL. Sin embargo, en el resto de los parámetros hay un ligero descenso, lo cual nos indica que no se han aprendido bien. Estos resultados pueden deberse primero a que parten de unos resultados mejores, quizás debido a que entienden mejor las explicaciones del profesor y a que comprenden el funcionamiento de la retórica del discurso, y segundo a que han tenido solo una oportunidad de escribir una conclusión y de recibir el *feedback* antes de realizar el examen. Todo ello nos permite concluir que la combinación de la enseñanza explícita con el *feedback* refuerza el aprendizaje y que la práctica junto con el *feedback* proporciona unos resultados mucho mejores.

5. Conclusión

Los resultados demuestran que los alumnos que asistieron a clase y entregaron tanto los ensayos como las revisiones mejoraron considerablemente su forma de escribir, independientemente del nivel de inglés inicial. Sin embargo, los que no asistieron a clase no progresaron tanto, ni siquiera cuando entregaron todas las tareas. Tampoco hay una mejora en el grupo que asistió a clase y no entregó las tareas. El análisis cualitativo arrojó resultados similares ya que los alumnos del grupo que se benefició de la instrucción explícita y del *feedback* escribieron ensayos mejor estructurados, con introducciones y conclusiones más sólidas.

El impacto del *feedback* y de la instrucción explícita de las convenciones del discurso académico

Además, los datos obtenidos al analizar la evolución en las diferentes partes del ensayo revelan que el beneficio obtenido es mayor en la introducción que en las otras partes por lo que concluimos que el *feedback* tiene gran incidencia sobre la mejora de la escritura académica. Por otra parte, la enseñanza explícita contribuye a que los alumnos vayan haciendo mejor cada nueva parte del ensayo y, por tanto, haya menos diferencia entre su punto de partida y sus logros.

Los resultados de este análisis podrían ser de gran utilidad en la enseñanza de la escritura académica ya que demuestran la eficacia de enseñar las convenciones del discurso y de dar un *feedback* adecuado sobre la forma de escribir del alumnado. Además, la posibilidad de utilizar el *feedback* para reescribir sus ensayos podría ser de gran utilidad para que los alumnos asuman un papel más activo y adquieran mayor control sobre su propio aprendizaje. En definitiva, la combinación del *feedback* y de la instrucción explícita de las convenciones del discurso es una forma de dotar al alumno con las herramientas de escritura necesarias que le conducirán a su éxito académico y profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Birkenstein, Cathy y Gerald Graff 2008: "In Teaching Composition, 'Formulaic' Is not a 4-Letter Word." *Style* 42.1: 18-21.
- Hewings, Martin 2010: "Materials for University Essay Writing." Nigel Harwood, ed. *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 251-278.
- Hyland, Ken 2004: *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Harlow: Longman.
- Johns, Ann M. 2008. "Genre Awareness for the Novice Academic Student: An Ongoing Quest." *Language Teaching* 41.2: 237-252.
- Thornbury, Scott 2005: *Beyond the Sentence: Introducing Discourse Analysis*. London: Macmillan.
- Wilder, Laura y Joanna Wolfe 2009: "Sharing the Tacit Rhetorical Knowledge of the Literary Scholar: the effect of Making Disciplinary Conventions Explicit in Undergraduate Writing about Literature Courses." *Research in the teaching of English* 44.2: 170-209.
- Wolfe, Joanna 2010: "Rhetorical Numbers: A Case of Quantitative Writing in the Composition Classroom." *College Composition and Communication* 61.3: 452-75.