

El proceso de aprendizaje de la redacción en estudiantes universitarios

Una mirada sobre sus propias reflexiones

MATILDE GARCÍA ARROYO*

HILDA QUINTANA**

Dos investigadoras de Puerto Rico presentan aquí los resultados de una investigación realizada con estudiantes de dos cursos de redacción (español e inglés como lengua materna) en el Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. El objetivo fue verificar por medio de las propias reflexiones de los alumnos los muchos factores que inciden en el proceso de aprendizaje de la redacción, así como el modo en que la actividad metacognitiva favorece su apropiación.

Para cumplir con estos propósitos, las investigadoras diseñaron cuatro instrumentos de evaluación de tipo abierto, cuyos resultados se analizan en este artículo. El estudio corroboró la importancia de incorporar las reflexiones en todas las disciplinas, especialmente en los cursos de redacción, ya que permiten que los estudiantes tomen conciencia de su proceso de aprendizaje y lo transformen.

Two researchers from Puerto Rico present the results of a piece of research carried out with students of two courses of writing (Spanish, and English as native languages) at the Metropolitan premises of the Universidad Interamericana de Puerto Rico. The goal was to verify the various factors that influence the process of learning to write (i.e. wording), and also the way in which the metacognitive activity favors its appropriation by means of the student's own reflections.

To fulfill these purposes, the researchers designed four instruments of open assessment; the results are analyzed in this article. The study indicated the importance of including student's reflections in all disciplines, especially in writing courses, as they allow students to become aware of their learning processes and able to transform them.

Introducción

La investigación sobre la redacción como proceso (Cassany, 1989; Fulwiler, 1987; Murray, 1990, Flower y Hayes, 1996) nos ha dado la oportunidad de entender cuán importante es que los alumnos tomen conciencia de su propia responsabilidad en el mejoramiento de su escritura. Por eso, sus conocimientos y habilidades prosperan no solo a partir de lo que “enseña” el docente en la clase de redacción, sino también de su propio trabajo una vez que adquieren conocimientos acerca del proceso de escritura.

Muchas veces comprobamos que los conocimientos o concepciones previas que tienen los alumnos acerca de esta tarea interfieren en sus aprendizajes, sobre todo cuando están acompañados de ideas preconcebidas sobre quién es o quién puede ser un escritor. Lo cierto es que muchas de estas ideas previas están relacionadas con la cultura de los alumnos (Hillocks, 1995; Volimer, 2002), sobre lo cual señala Mauri:

La actividad de aprendizaje es culturalmente mediada fundamentalmente por dos razones: por la naturaleza de los conocimientos que el alumno construye, los contenidos escolares y, además, porque para construir conocimiento, para aprender, el alumno necesita usar instrumentos que son, a su vez, culturales. (Mauri, 1997: 74-75)

Por otro lado, esta misma investigadora señala, acerca de las concepciones previas:

Algunos alumnos entienden la escritura como una actividad puramente normativa y ortográfica, por lo que difícilmente se interesan por otros aspectos. (Mauri, *ibíd.*, 81)

Por estas razones, es fundamental conocer el punto de partida de los estudiantes en lo que se refiere a sus actitudes tanto como a sus saberes. A este respecto, Richards y Lockhart (1996) señalan la importancia de reconocer que los alumnos traen consigo sus creencias, metas, actitudes y decisiones, que afectan el modo como se acercan a su aprendizaje. Por su parte, señala Miras:

El grado de equilibrio personal del alumno, su autoimagen y autoestima, sus experiencias anteriores de aprendizaje, su capacidad de asumir riesgos y esfuerzos, de pedir, dar y recibir ayuda son algunos aspectos de tipo personal que desempeñan un papel importante en la disposición del alumno frente al aprendizaje. (Miras, 1997: 48)

Finalmente, Hillocks (1995) nos indica la importancia de que el maestro preste atención a los factores actitudinales que impiden que los alumnos alcancen las metas específicas de una actividad en particular, y que están asociadas a dificultades con los conceptos y materiales del curso. Sostiene también que la enseñanza es más efectiva cuando tomamos en cuenta el conocimiento previo de los estudiantes.

Como docentes, estimulamos la reflexión constante acerca de los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes en todos los cursos y muy especialmente en los cursos de redacción. Por eso, hemos incorporado esta clase de reflexión a nuestra práctica docente, de modo tal que se encuentra integrada al contenido de los cursos y es parte de la evaluación. Por medio de las reflexiones de los alumnos podemos percatarnos de aquello que tenemos que volver a enseñar, de lo que debemos modificar en el curso, de sus dudas, preocupaciones, logros y satisfacciones. Al mismo tiempo, resultan de gran ayuda para que los propios estudiantes participen activamente de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, estas reflexiones se convierten, sin que ese sea su propósito principal, en evaluaciones formativas de nuestras ejecutorias docentes: las reflexiones finales nos sirven para incorporar cambios en el currículo y en nuestra metodología la próxima vez que dictemos el curso; las reflexiones esporádicas durante el semestre nos permiten hacer lo mismo sobre la marcha.

Desde estos puntos de vista es que presentamos en este trabajo una investigación realizada en cuatro cursos universitarios de redacción para evaluar el efecto que tienen las reflexiones metacognitivas de los alumnos sobre el proceso de enseñanza.

Revisión de la bibliografía especializada

La metacognición y el proceso de la redacción

De acuerdo con Pinzás, la metacognición se refiere a:

La aplicación del pensamiento al acto de pensar [...] [Pensar] implica ser consciente de los errores

y tropiezos del propio pensamiento y de sus expresiones; saber captar y corregir esas fallas en el pensamiento para hacerlo más fluido, coherente y eficiente. (Pinzás, 1997: 16)

Por su parte, añaden Ochoa Angrino y Aragón Espinosa que la metacognición es

la capacidad que tienen las personas para conocer sus propios procesos de conocimiento y de ejercer algún tipo de control sobre los mismos. (Ochoa Angrino y Aragón Espinosa, 2007: 494)

Como se ve, esto no es otra cosa que reflexionar sobre las tareas y actividades intelectuales que uno lleva a cabo. Añade Pinzás que es particularmente importante en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura expresiva, ya que ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades metacognitivas es entonces una manera de ayudarlos a convertirse en aprendices autónomos, a que desarrollen la capacidad de aprender a aprender, a monitorizar y a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje, así como a entablar consigo mismos diálogos que resulten en un proceso facilitador del conocimiento.

Los estudios de Flower y Hayes también nos confirman que la metacognición influye en el proceso de redacción, al describir el proceso de revisión

como un proceso del pensamiento que puede ocurrir en cualquier momento en que un escritor elija evaluar o revisar su texto o sus planes. Dado que es parte importante del redactar, esto constantemente conduce a una nueva planificación o “revisión” de lo que uno deseaba expresar. (Flower y Hayes, 1996: 92)

Bonds, Bonds y Peach (1992), citado en Riggs, Cañizales y Gil (2000), exponen que existen dos aspectos básicos de las habilidades metacognitivas de los estudiantes: el conocimiento que tiene el aprendiz para completar una tarea determinada y el conocimiento que posee sobre la naturaleza de esa tarea y las destrezas que puede utilizar para realizarla. Por lo tanto, podemos inferir que un estudiante en una clase de redacción pone en juego procesos metacognitivos cuando planifica conscientemente las estrategias de su proceso de escritura, cuando se autoevalúa, revisa y edita el escrito hasta que está satisfecho con el producto.

La redacción como proceso

Las investigaciones realizadas en este campo por Flower y Hayes (1996), Fulwiler (1987), Gray (1987), Murray (1990), Hillocks (1995) y muchos otros han sido de gran importancia en lo que podríamos llamar la transformación de la enseñanza en los cursos de redacción, puesto que nos han conducido a enseñar la redacción como un proceso. Esto presupone que los alumnos deben tener oportunidades para generar temas, desarrollar los escritos y luego revisarlos.

Las investigaciones también nos han llevado a enseñar la redacción como una práctica reflexiva (Hillocks, 1995). Implícito en esto está el hecho de que el docente desarrolla en su salón de clases actividades que encaminan a los estudiantes a formular y reformular significados y relaciones, lo que los lleva a involucrarse en una amplia gama de estrategias de indagación (*inquiry*) con el apoyo del docente.

El portafolio

El uso del portafolio, entendido como la colección de los trabajos que un estudiante ha realizado durante un período de su vida académica y seleccionados por él mismo (Quintana, 1996), nos proporciona más elementos para conocer el proceso de un estudiante como escritor en lugar de evaluarlo a partir de uno solo de sus escritos. Así, los trabajos que los estudiantes seleccionan para incluir en él nos ofrecen una idea más real y completa de sus logros, del conocimiento adquirido y de sus actitudes.

Murphy (1994) apunta que el portafolio nos permite recoger información tanto sobre los procesos como sobre los productos y utilizar la reflexión para descubrir los modelos retóricos y las concepciones culturales que inciden en el aprendizaje de la redacción. También nos permite involucrar al estudiante en su propio proceso de evaluación. Burch (1999) señala por su parte que el portafolio exige que los estudiantes se conozcan a sí mismos, que se autoevalúen; en otras palabras, que incrementen el proceso de metacognición, la toma de conciencia de sus procesos y que se responsabilicen de su aprendizaje.

Como señalan Danielson y Abrutyn (1997), la reflexión es un componente esencial del proceso de construir el portafolio y, de acuerdo con

la experiencia de muchos educadores, resulta aun más importante que el proceso mismo de prepararlo. Estas investigadoras observan que son muchos los educadores que han descubierto que los comentarios vertidos en las reflexiones son cada vez más profundos e inteligentes a medida que los alumnos adquieren experiencia en este tipo de actividad metacognitiva.

Descripción de la experiencia

Con el propósito de evaluar la función de las reflexiones en el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes y medir el impacto que tenían en su aprendizaje de la redacción, estudiamos cuatro cursos, dos de redacción en español del mismo nivel y dos de redacción en inglés del mismo nivel. Los objetivos fueron los siguientes:

- Analizar de manera sistemática las reflexiones de nuestros estudiantes y divulgar su importancia en todo el proceso de aprendizaje.
- Analizar las ideas preconcebidas de nuestros alumnos sobre el proceso de redacción y ver cómo inciden en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Analizar los cambios, si se diera alguno, que experimentan nuestros estudiantes mientras aprenden.
- Demostrar la importancia de las reflexiones durante el aprendizaje del proceso de la redacción.
- Comparar y contrastar ideas preconcebidas de los estudiantes de los cursos de español con los de los cursos de inglés.

En este estudio participaron 75 estudiantes de dos cursos de redacción en español y 45 de dos cursos de redacción en inglés (ambos como lengua materna) dictados en el Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Estos cursos forman parte del programa general que toman todos los estudiantes subgraduados, independientemente de la carrera que cursen.

Los cursos de redacción

Los dos cursos formaban parte del componente básico que toman todos los estudiantes en sus primeros años en la institución: el curso DCIG 2312, “Advanced English Communication Skills

II” (Destrezas avanzadas de comunicación en inglés II), y el curso DCEG 2203, “Redacción y composición”. Este último curso más tarde fue reemplazado por uno de literatura cuando la Universidad cambió su programa general.

El curso de español, “Redacción y composición”, estaba diseñado para estudiantes cuya lengua materna fuera el español, con el objetivo de enseñar habilidades de comunicación escrita. En la práctica, era un curso de redacción y composición de diversos tipos de textos. Generalmente, y en oposición a lo que ocurre en los cursos de inglés, la mayoría de los estudiantes no habían escrito prácticamente nada cuando llegaba al curso.

Los cursos de inglés están estructurados por niveles (básico, intermedio y avanzado) y el DCIG 2312 forma parte del nivel avanzado. Los estudiantes con los promedios más altos en inglés en el examen de entrada a las universidades en Puerto Rico se matriculan en este nivel. La descripción del curso es la siguiente: “Análisis y discusión de obras literarias de diversos géneros. Redacción de ensayos sobre temas sugeridos por las lecturas”. De acuerdo con esta descripción podemos decir que el curso persigue que los estudiantes mejoren sus destrezas de redacción por medio de la realización de escritos basados en la lectura de obras literarias.

Los estudiantes de los dos cursos escriben principalmente en el aula, en la que se trabaja la redacción como proceso. Esto incluye, por lo tanto, la evaluación entre pares y la realización de diversos borradores a lo largo del curso. Los temas de los ensayos surgen de las lecturas asignadas y se escriben entre dos y tres ensayos expositivos o argumentativos en el semestre.

Instrumentos y proceso

Para nuestro estudio diseñamos cuatro instrumentos de evaluación de tipo abierto (Miras, 1997) que se entregaron a los estudiantes en distintos momentos. El primero se les entregó al inicio, para la exploración de los esquemas de conocimiento previo de los alumnos, el segundo y el tercero durante el transcurso del curso, y el cuarto, al finalizar. Es precisamente Miras la que señala que estos instrumentos abiertos son

un recurso a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en niveles superiores. (Miras, 1997: 62)

Estos instrumentos se redactaron para cada curso con el propósito de que los estudiantes reflexionaran sobre sus procesos de aprendizaje. Las preguntas eran las mismas en ambos idiomas.

El primer instrumento nos permitió analizar el concepto que de sí mismos tenían los estudiantes, además de ver cuáles eran sus ideas preconcebidas sobre el proceso de redacción. El segundo instrumento se desarrolló para ver si el autoconcepto de los alumnos se iba modificando según se desarrollaban los cursos. Cuando los alumnos respondieron estas preguntas ya se había discutido el proceso de redacción; por eso, también se les pidió que indicaran qué habían aprendido hasta ese momento. El tercer instrumento les solicitaba que evaluaran los trabajos que tenían en sus portafolios para describirse a sí mismos como escritores y estudiantes. Además, se les pedía que definieran el proceso de redacción. Finalmente, en el último instrumento, se les pidió que evaluaran el trabajo realizado para los cursos. Se les solicitaba, además, que indicaran su grado de satisfacción con el trabajo realizado.

Instrumento 1

¿Cómo eres como escritor?
Describe yourself as a writer today.

Instrumento 2

Si fueras a hacer una descripción de ti mismo como escritor, ¿cómo la harías? ¿Te sientes más relajado y con más fluidez al escribir? ¿Has aprendido algo importante sobre la redacción en la clase? Explica.

Who are you as a writer today? Do you feel more at ease when you are writing? Have you learned anything important about writing in the class?

Instrumento 3

Evalúa tu portafolio con los escritos, ahora que hemos completado la mitad del curso. En la evaluación incluye las contestaciones a las siguientes preguntas: ¿Cómo encuentras tus ensayos?

¿Cuántos has finalizado? Identifícalos por tema. ¿Has reflexionado sobre tu proceso de redacción?

Evaluate your portfolio today as we are rapidly approaching the end of the trimester. Within your evaluation include the answers to the following questions: How many essays do you think you already have that are almost done? Identify them by subject matter. How many reflections do you have on your writing process?

Instrumento 4

Evalúa tu portafolio. ¿Qué piensas de él? ¿Qué tipos de escritos tienes? ¿Tienes muchos borradores de los escritos? Si así fuera, ¿qué dicen sobre ti como escritor? ¿Te sientes satisfecho con los escritos que incluiste? Si tuvieras la oportunidad, ¿qué harías para mejorar tu portafolio?

Evaluate your writing portfolio. How do you feel about it? What kind of work do you have in it? Do you have many drafts of the work you have in it? If you do, what does it say about you as a writer? Are you satisfied with what you have in it? If you had the opportunity, what would you do to make this an even better writing portfolio?

Resultados de cada instrumento

Instrumento 1

En el instrumento 1 analizamos los conceptos preconcebidos sobre la redacción, metas para el curso, dificultades y fortalezas al escribir. Aunque podría pensarse que las metas para los cursos no guardan relación con los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre el proceso de redacción, estas se consideraron, ya que en muchas ocasiones reflejan ideas preconcebidas.

Al analizar el primer instrumento, corroboramos las expresiones de Miras (1997) sobre la importancia de conocer el estado inicial de los alumnos. Esta primera reflexión nos dio una radiografía de sus creencias, metas y actitudes, además de sus habilidades generales y las posibles dificultades que los alumnos traían a los cursos.

Pudimos observar que había ciertas diferencias entre los estudiantes de la clase de español

y los de la de inglés en cuanto a los preconceptos que tenían respecto de los procesos de redacción: los estudiantes de español tenían más ideas equivocadas. Por ejemplo, algunos señalaron que no podían escribir porque eran pobres en gramática, acentuación, etc. Otros pensaban que ser “escritor” era sinónimo de escribir poesía o de ser un profesional.

La aparición de estas ideas puede analizarse desde la perspectiva de Volimer (2002) y Mauri (1997), quienes manifiestan que la cultura juega un papel muy importante en el proceso de aprendizaje. En Puerto Rico, todavía persiste entre muchos docentes la idea de que redactar bien es solamente escribir con corrección gramatical y ortográfica y por eso continúan enseñando la redacción de este modo. También ha habido resistencia entre algunos docentes de español a enseñar la redacción como un proceso, a pesar de que conocen la teoría, por entender que solamente aplica a la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras.¹ Por eso, muchos estudiantes del curso de español no estaban familiarizados con la enseñanza de la redacción como proceso.

Los estudiantes del curso de inglés demostraron un mayor conocimiento del proceso de redacción, aunque algunos señalaron que no eran “escritores” porque no eran bilingües o estudiaban carreras que ellos no asociaban con la escritura. El hecho de que los estudiantes de inglés tuvieran un mayor dominio posiblemente se deba a que este era el segundo curso de redacción que tomaban en la universidad; otros ya habían expresado que conocían esta teoría y su metodología desde la escuela secundaria. En efecto, los profesores de inglés de la universidad enseñan la redacción como proceso y muchos docentes de los niveles elementales y de escuela secundaria también utilizan este mismo enfoque.

Instrumento 2

En este instrumento analizamos el autoconcepto de los estudiantes y lo aprendido hasta el momento sobre el proceso de la redacción. Nos interesaba ver cómo cambiaban paulatinamente las percepciones de los estudiantes respecto de sí mismos y sobre su proceso de redacción a medida que los cursos avanzaban.

Al analizarlo, observamos que a un mes de haber comenzado, muchos de los estudiantes expresaban que estaban escribiendo más y que

ya se sentían cómodos con su proceso. También consideraban que habían iniciado una transformación como personas y como escritores. Reconocían, además, la importancia de escribir para transmitir sus ideas. Se notaba una mayor receptividad al aprendizaje del proceso de la redacción. Algunos ya indicaban la importancia de revisar sus escritos y de dedicar más tiempo al proceso de escribir. Otros empezaban a relacionar la redacción con el pensamiento y se percataban de que tenían más fluidez al escribir y que podían organizar mejor sus ideas. Manifestaban sentirse mejor, con menos miedo a escribir y mayor seguridad.

Cuando analizamos las dificultades que tenían los estudiantes, unos reconocían que no leían y otros que tenían problemas para desarrollar sus escritos. Algunos relacionaban sus limitaciones con su pobre gramática y ortografía; otros, hasta con la caligrafía. En otras palabras, a pesar de que los estudiantes ya conocían el proceso de redacción, sus ideas preconcebidas todavía influían en la percepción acerca de sus dificultades como escritores.

Instrumento 3

Es preciso aclarar que las preguntas del tercer instrumento no iban dirigidas a que definieran el proceso de redacción, sino a que reflexionaran sobre su proceso y el trabajo realizado para el portafolio. Sin embargo, los estudiantes las obviaron y expresaron sus ideas sobre el proceso, demostrando así el conocimiento que tenían de este y, además, cierto grado de apropiación.

Observamos que los estudiantes ya reconocían que escribían mejor. Unos indicaban que sus escritos estaban en progreso; otros se preocupaban pues no habían sido muy productivos. Algunos escribieron sobre la importancia de disponer de tiempo para pensar creativamente y muchos reconocieron que leer era significativo para mejorar su proceso de redacción. Un grupo también manifestó que existía una gran diferencia entre el primer borrador y el último de cada ensayo, y en general se percataban de que era necesario continuar escribiendo para revisar y pulir sus escritos. Muchos expresaban también que escribían con más coherencia, con una estructura más definida y con menos repeticiones de ideas. En lugar de escribir sobre los errores gramaticales que cometían, escribían sobre los problemas que tenían para desarrollar una

buena introducción o una conclusión o acerca de los problemas que tenían para organizar sus ideas. En términos generales, todos los estudiantes admitían que la escritura es algo bien personal, que requiere esfuerzo, tiempo y dedicación. También anotaban que su proceso de escribir era más consciente. Podemos decir que tomaron conciencia de lo que es escribir y de su proceso. Observamos también que los estudiantes ahora comprendían bien la diferencia entre el discurso oral y el escrito. En fin, esta tercera reflexión nos permitió confirmar que los estudiantes entendían el proceso de redacción.

Instrumento 4

Queríamos conocer la satisfacción de los estudiantes con el trabajo realizado y corroborar una vez más que se habían apropiado del proceso de redacción.

En términos generales, muchos estudiantes se sintieron satisfechos con el trabajo realizado y reconocieron la importancia de escribir. Algunos expresaron sentir que todavía no dominaban el ensayo, especialmente el argumentativo. Otros no estaban satisfechos con los trabajos realizados y asociaban las calificaciones con la falta de dominio del proceso. Muchos admitieron que no habían puesto todo su empeño en los cursos. También se habían dado cuenta de la importancia de la revisión y de no dejar trabajos de escritura para última hora.

En el caso de los estudiantes de español, todos indicaron que en los dos cursos previos no habían escrito, y que si habían tenido oportunidad de hacerlo, no habían recibido recomendaciones para mejorar sus redacciones.

En este curso, muchos estudiantes se enfrentaron a la redacción académica por primera vez y al finalizar todavía sentían que no la dominaban como hubieran querido. Esto explica el que muchos indicaran no sentirse satisfechos y señalaran que necesitaban aprender más sobre cómo escribir un ensayo.

En el caso de la clase de inglés, muchos alumnos señalaron que tomar el curso los había hecho mejores escritores. Algunos manifestaron que habían descubierto que no eran tan deficientes como originalmente habían pensado y se sentían sorprendidos del trabajo realizado en la clase. En cuanto a la pregunta “¿Qué harías para mejorar?” merece de nuestra parte una

consideración especial, porque todos respondieron que reconocían la importancia del proceso de redacción, especialmente del subproceso de revisión y edición del ensayo. Algunos mencionaron la necesidad de estudiar más el proceso. En general, podemos decir que tomaron conciencia de sus limitaciones.

Conclusiones

Sin duda, observamos a través de este estudio que las reflexiones ayudaron a nuestros alumnos a apoderarse de su proceso de aprendizaje. Específicamente, pudimos constatar que ellas son un instrumento poderoso cuando se utilizan en un curso de redacción, independientemente del idioma en que este se imparta. Además, ayudan a los alumnos a determinar cómo y cuándo es que mejor escriben y les permiten tomar conciencia de su responsabilidad, así como adueñarse de sus propios procesos de aprendizaje. Las reflexiones contribuyen significativamente a que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, a que desarrollen la capacidad de aprender a aprender, a monitorizar y tomar conciencia de su procesos de aprendizaje, a entablar un diálogo consigo mismos y a cobrar conciencia de su aprendizaje como un proceso facilitador del conocimiento.

Además, por medio de nuestra investigación pudimos comprobar la importancia de utilizar las reflexiones no solo al comienzo del curso sino durante toda su extensión. Por eso recomendamos utilizarlas en diversos momentos, ya que solo así se modifican los esquemas de conocimiento. En efecto, los estudiantes se sintieron capaces de evaluar críticamente su trabajo y reconocer que pudieron haber realizado mayores esfuerzos. En parte esto se debió a los cambios de actitud que experimentaron hacia el estudio de la redacción como proceso: constatamos que una vez modificados los esquemas de conocimiento, los estudiantes encuentran por sí mismos significado al proceso (Mauri, 1997) y pueden, por tanto, dominarlo.

El estudio nos confirmó las expresiones de Mauri (1997) sobre las ideas preconcebidas de los alumnos y la importancia de conocer su estado inicial, tal como plantea Miras (1997), para construir conocimientos. Además, confirmamos lo que afirma Mauri (1997) con respecto a que los alumnos ven la escritura como una actividad normativa y ortográfica y en ocasiones no valoran ni toman en consideración otros aspectos.

Por otro lado, corroboramos que los estudiantes que tomaban el curso de inglés dominaban mejor el proceso de redacción, ya que muchos conocían la metodología desde la escuela secundaria. En el caso de los estudiantes que tomaron el curso en español, confirmamos que solo en los cursos específicos de redacción se les enseñaba a redactar. Es decir, la enseñanza de la redacción no formaba parte de otros cursos de español.

En síntesis, el estudio también nos permite recomendar a los docentes que utilicen las reflexiones consistentemente en sus cursos, independientemente de la materia que enseñen porque no resultan beneficiosas solo para el estudiantado. Por el contrario, juegan un papel muy importante en su trabajo, ya que les permiten tomar consciencia del impacto de sus acciones en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Por lo tanto, les permite hacer modificaciones en sus esquemas pedagógicos, y en las estrategias y metodologías de enseñanza que utilizan.

Nota

1. En Puerto Rico el inglés se enseña como lengua extranjera y toda la teoría relacionada con la enseñanza de la redacción como proceso nos llegó a través de los profesores de inglés.

Referencias bibliográficas

- Brooks, M. G. y Brooks, J. G. (1999). The courage to be constructivist. **Educational Leadership**, 57 (3), 18-24.
- Burch, C. B. (1999). Inside the portfolio experience: The student's perspective. **English Education**, 32 (1), 34-49.
- Cassany, D. (1989). **Describir el escribir**. Barcelona: Paidós.
- Danielson, C. y Abrutyn, L. (1997). **An introduction to using portfolios in the classroom**. Alexandria, VA: Association for the Supervision and Curriculum Development.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En **Textos en contexto I**. Buenos Aires: I.R.A.
- Fulwiler, T. (1987). **Teaching with writing**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gray, J. R. (1987). The California writing project. En C.B. Olson (ed.). **Practical ideas for teaching writing as a process**. Sacramento, CA: California State Department of Education.
- Hillocks, G. (1995). **Teaching Writing as Reflective Practice**. New York: Teacher's College Press.
- Mauri, T. (1997). Que hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares. En C. Coll et al. (eds). **El constructivismo en el aula**. Barcelona: Graó.
- Miras, M. (1997). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos conocimientos: Los conocimientos previos. En C. Coll et al. (eds.). **El constructivismo en el aula**. Barcelona: Graó.
- Murphy, S. (1994). Writing portfolios in K-12 schools: Implications for linguistically diverse students. En L. Black; D. Dalker; J. Sommers y G. Stygall (eds.). **New Directions in Portfolio Assessment: Reflective Practice, Critical Theory and Large-scale Scoring**. Portsmouth, NH: Boynton-Cook.
- Murray, D. M. (1990). **Write to Learn**. Fort Worth, TX: Holt & Rinehart.
- Ochoa Angrino, S., y Aragón Espinosa, L. (2007, septiembre-octubre). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. **Univ. Psychology Bogotá**, 6 (3), 493-506 [versión electrónica].
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. **Educational Leadership**, 57 (3), 6-11.
- Pinzás, J. (1997). **Metacognición y lectura**. Lima: Pontificia Católica del Perú.
- Quintana, H. (1996). El portafolio como estrategia para la evaluación de la redacción. **Lectura y Vida**, 17 (1), 39-44.
- Richards, J. C., y Lockhart, C. (1996). **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. New York, NY: Cambridge University Press.
- Riggs, E.; Cañizales, R, y Gil, A. (2000). Metacognición: Punto de ignición del lector estratégico. **Memorias del V Congreso de las Americas sobre Lecto-Escritura**. Ecuador: Universidad San Francisco de Quito, 1-16.
- Volimer, G. (2002). Sociocultural perspectives on second language writing. **ERIC News Bulletin**, 25 (2), 1-3.

* **Matilde García Arroyo**. Catedrática de Inglés en el Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Imparte cursos de redacción del Programa de Educación General, cursos sobre la enseñanza del inglés como segundo idioma, y cursos de lectura y escritura en la Escuela de Educación.

** **Hilda E. Quintana**. Catedrática de Español en el Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Enseña cursos de español en la Facultad de Estudios Humanísticos y cursos sobre la enseñanza de español, así como de lectura y escritura en la Escuela de Educación. También coordina la sede de Puerto Rico de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Lectura y la Escritura.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en octubre de 2007 y fue aceptado con modificaciones en noviembre del mismo año.