



Capítulo V

Actitudes hacia la redacción y lectura de estudiantes de primer año en una universidad privada de Puerto Rico

Dra. María I. Báez Arroyo

Dra. Camille Echevarría Peraza

Dr. Manuel Pagán Morales

Universidad Ana G. Méndez (Recinto de Carolina)

Puerto Rico

Introducción

En la academia, la investigación sobre el tema del texto escrito es motivo de preocupación a través del tiempo y continúa como una de las inquietudes generales de los docentes en el mundo. Muchos académicos, entre estos Vázquez (2006), han reconocido que la investigación sobre el texto escrito es relativamente reciente y que en los últimos treinta años surgió y evolucionó como dominio académico. Además, se destaca como un tema sobre el cual se han generado muchas controversias, orientaciones metodológicas y estilos de investigación. En este sentido, es necesario reconocer la importancia de trabajar no solo la destreza de redactar, sino también la destreza de lectura en los estudiantes. Ambas son esenciales y necesarias en el proceso de enseñanza – aprendizaje y en el proceso de desarrollar profesionales exitosos.

Es común escuchar por parte de los profesores de diferentes disciplinas que estas dos destrezas son las más difíciles y de estrés para los estudiantes, y en donde ellos exhiben mayor deficiencia. Por esta razón, es importante conocer el punto de vista y la percepción de los estudiantes al momento en el que van a utilizar las mismas para sus tareas académicas. Su opinión es trascendental para la implementación de técnicas y estrategias en el salón de clases que atiendan sus estilos de aprendizaje y sus necesidades. Alanis y Gutiérrez (2011) afirman que “los estilos de aprendizaje de los estudiantes, al ser diversos, requieren de una enseñanza en específico; sin embargo, es un tanto desconocida para el docente; sin saber que es realmente importante el detectar la forma de aprender de ellos, pero para ello se requiere el conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante” (p. 22).

Investigadores como Álvarez, Villardón, y Álvarez de Eulate (2005) afirman que los estilos de aprendizaje de los estudiantes están asociados con las áreas de estudio que más dominan y en las que muestran dificultades. Además, añaden estos investigadores, que en las áreas de la redacción y de la lectura, también los estilos de aprendizaje tienen un impacto. Si el estudiante prefiere la lectura y la escritura, no tendrá problema alguno con estas actividades académicas. Este tipo de estudiantes aprende mejor leyendo o escribiendo; se sienten extremadamente cómodos con la información que se presenta en un formato textual como listas, folletos, libros o manuales. Sin embargo, si este es más que nada visual, tiende a preferir, en lugar de textos escritos, desarrollar trabajos que incluyan imágenes, dibujos, gráficos, diagramas, y/o crear videos y otros materiales. Por otro lado, el auditivo aprende mejor cuando escucha y prefiere los debates orales, o en grupos. Si tenemos en cuenta la inquietud de los docentes y el sentir de los estudiantes, es posible diseñar de forma más asertiva actividades que motiven y fomenten el interés por la redacción y lectura en estudiantes universitarios, en otras palabras, los profesionales del futuro.

Objetivos

A partir de lo antes expuesto y para recopilar la información sobre el tema de investigación, se han desarrollado los siguientes objetivos:

- Identificar las actitudes que tiene un grupo de estudiantes de primer año hacia la redacción y algunas de sus áreas.

- Examinar las concepciones sobre la lectura de un grupo de estudiantes de primer año.

En el desarrollo de este escrito se muestra un panorama estructurado del procedimiento de la investigación: justificación, marco teórico, metodología, análisis e interpretación de los datos y conclusiones. Además, se muestran y describen los aportes al conocimiento en el área de la enseñanza de idiomas. Aspectos que impactan al proceso educativo también son priorizados en los aportes de esta investigación, entre los que se destacan: los cambios a los prontuarios de los cursos de examinados y recomendaciones de estrategias educativas.

Justificación

Los resultados de los estudios que se han desarrollado demuestran que los estudiantes universitarios presentan serias dificultades al tener que redactar diversos tipos de textos. Es de suma importancia determinar no solo las dificultades, sino también las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la redacción y ante ciertos aspectos de la lectura, que impactan la redacción de textos. Ciertamente, si los estudiantes no los dominan, se les dificultará construir y desarrollar los conocimientos que les faciliten desempeñarse exitosamente en el mundo académico y, posteriormente, en el de la profesión que seleccionaron. Esta investigación se centra en la escritura, pero, al igual que múltiples investigaciones realizadas en esta línea, se reconoce la íntima relación que existe con la lectura. Asimismo, se reconoce la importancia de ambas en el proceso de enseñanza - aprendizaje. En el currículo universitario, la lectura y la escritura no pueden estar separadas; son aprendizajes complejos que se relacionan y retroalimentan. El aprendizaje de uno presupone el del otro. Ahora bien, el ritmo para dominar cada proceso puede ser diferente.

Marco teórico

Investigadores, como Vázquez (2006), identifican la evolución de estudios relacionados al texto escrito y que antes de los años 60 se centraban en aspectos relacionados con el lenguaje (la oración, el párrafo, la ortografía, la puntuación). Sin embargo, es hasta los años setenta que se inician las investigaciones sobre el proceso de escribir el texto. De ahí en adelante, diversos estudios de composición cambiaron y analizaron cómo

son elaborados estos (Green y Higgins, citado en Vázquez, 2006). A pesar de estas aportaciones al tema, es necesario señalar que los investigadores han presentado explicaciones y razones muy diversas sobre el origen y/o causas del problema.

Un comentario que hacen muchos de los profesores universitarios, tanto de los cursos generales como de las concentraciones, es que los estudiantes no saben redactar o que no dominan la escritura universitaria. Existe, entre muchos académicos, una gran preocupación con este asunto y las consecuencias que tiene en la preparación de futuros profesionales. Percival (2003) analiza la relación entre la cultura escrita y la formación del estudiante. Este afirma que la conclusión a la que puede llegarse es que la mayor parte de los estudiantes universitarios “no muestran la capacidad de producir determinados tipos de textos de acuerdo con las exigencias de la actividad académica en especial, los trabajos académicos” (p.78). Por otro lado, Bono y de la Barrera (1997) exponen que, en las interacciones diarias con los estudiantes de primer año de universidad, han observado las dificultades que éstos presentan con la tarea de producir un trabajo escrito. En otras palabras, el nivel de dificultad que representan para los estudiantes las tareas en las que se requiere de lectura y redacción académica es observable en todas las disciplinas y culturas. Por lo tanto, es casi imposible determinar, de acuerdo con la literatura, que las deficiencias de estas destrezas pueden atribuirse a un solo grupo. Aunque es importante reconocer que hay otros factores, como el entorno, los estilos de aprendizaje y la interacción sociocognitiva con su conocimiento, entre otros, que influyen en esta situación.

En varios de los estudios realizados sobre el tema, uno de los factores que se presentan y que se atribuyen a esta ausencia de dominio en la escritura universitaria es la falta de exposición en las escuelas superiores. Sobre este señalamiento, Carlino (2007) aclara que el movimiento *Writing Across the Curriculum* propone que el manejo que tuviera un estudiante de las destrezas de escritura en la escuela superior no es suficiente para dominar las prácticas distintivas que se realizan en el ámbito universitario, con textos y temáticas peculiares. Para estos investigadores, la escuela superior no los prepara para la redacción porque no existe un solo tipo de discurso académico, sino que son variados a partir de las diversas comunidades. Por lo tanto, los investigadores aclaran, que hay que enseñar y practicar la escritura de estos diversos discursos en el nivel universitario, y no asumir que los dominan.

Pero la falta de preparación de los estudiantes en las escuelas no es la única razón que los investigadores han presentado para explicar las dificultades en la escritura de los estudiantes universitarios. De Caso-Fuertes y García-Sánchez (2006) han analizado la falta de motivación como el factor que determina la actitud de los estudiantes hacia la escritura. Además, muchos investigadores e investigadoras consideran que es imprescindible entender qué representaciones mentales tienen los estudiantes sobre la escritura. Bruno de Castelli y Beke (2004) afirman que de esta forma la escritura se visualiza como un proceso de construcción, reflexión y desarrollo, y que se requiere un cambio de paradigma de actitud por parte, tanto de los estudiantes como de los docentes. Ellas aseguran que “esto permite, por un lado, organizar y tomar decisiones para el desarrollo de las actividades y, por el otro, constatar los cambios actitudinales acerca de la escritura” (p. 5).

En este contexto, hay que añadir también que Bolaños-Alonso, Robledo, Álvarez y Fidalgo (2010) consideran que, “Dentro de este ámbito de investigación, en las últimas décadas comenzó a surgir un interés creciente por el estudio de la influencia o el rol de los aspectos motivacionales y afectivos del escritor en el proceso de composición escrita” (p. 392). Recalca, además, Villalón (2010) que, al escribir, tanto los estudiantes universitarios como los de escuela secundaria, pueden estar condicionados por sus creencias y concepciones. Un ejemplo de este tipo de estudios, que indagan las creencias sobre la escritura de los universitarios, fue el de Boscolo, Arfé y Quarisa (2007) en el que utilizaron un cuestionario Likert para establecer tres dimensiones de la escritura: elaboración, revisión del texto, y punto de vista personal.

Por otro lado, no podemos ignorar la estrecha relación que existe entre la escritura y la lectura. Hernández Rojas (2012) destaca que uno de los aspectos menos explorados es el estudio del modo en que las personas desarrollan una conceptualización (creencias, concepciones, teorías implícitas o epistemologías personales) de la lectura y el posible papel mediador que ésta tiene en las actividades de escritura de las personas (párr. 5). De la misma forma, Pulido (2011) examinó las estrategias para la comprensión de texto y la elaboración de trabajos escritos, y estableció que ambas áreas académicas están muy ligadas, y las considera interdependientes. La investigadora afirma que, en las lecturas de textos diferentes, las personas amplían su vocabulario, además de que en la lectura se enfrentan a estilos, metodologías y estructuras, que le servirán de referentes al estudiante, para el ejercicio de la escritura.

Metodología / Estrategias / Actividades

Esta investigación es de enfoque cuantitativo y la investigadora principal diseñó y construyó el instrumento original. El objetivo principal de esta investigación es determinar cuáles son las actitudes hacia la redacción de un grupo de estudiantes de primer año en la disciplina de español. El instrumento consta de tres partes: actitudes hacia áreas generales de la redacción, actitudes hacia áreas específicas de la redacción, y actitudes generales hacia la lectura. Cada premisa se contesta a partir de los criterios siguientes, que miden frecuencia: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca.

Descripción de la población.

La población está constituida por la comunidad estudiantil de una universidad privada de Puerto Rico. Dentro de los grupos que fueron seleccionados podía participar cualquier estudiante, ya que el cuestionario no contenía preguntas sensitivas ni estuvo dirigido a una población vulnerable.

Muestra.

La muestra de este estudio fue seleccionada utilizando la técnica de muestreo aleatorio por conglomerado. Triola (2009) explica que en un muestreo por conglomerado primero se divide el área de la población en secciones, luego se elige al azar algunos de estos conglomerados y, finalmente, se escoge a todos los miembros de los conglomerados seleccionados. Casal y Mateu (2003) añaden que el muestreo por conglomerado es importante debido a que en cada conglomerado existe una variación importante, pero los distintos conglomerados son parecidos. De esta forma, al seleccionar la muestra por conglomerados, se asegura la participación de los grupos y no de los individuos.

La programación de los cursos por la escuela permitió la identificación de las secciones tanto diurnas como nocturnas en las que se administró el cuestionario. Se seleccionó una muestra representativa de los cursos de español básico programados en las secciones diurnas y nocturnas, luego de las autorizaciones correspondientes. El tamaño de la muestra fue de 210 estudiantes que cursan el primer nivel de español en esta institución de las secciones diurna y nocturna. La participación fue libre, confidencial y voluntaria. Se utilizó un relevo de consentimiento ya que el estudio fue de mínimo riesgo. Durante el proceso de selección de las secciones

se tomó provisión para enfrentar las amenazas a la validez externa. La técnica de muestreo aleatorio por conglomerado y la selección de varias secciones de ambos cursos en forma aleatoria, cuya constitución es de estudiantes representativos de diversas escuelas académicas de la institución, compensa las amenazas a la validez externa.

Análisis de datos

Instrumento.

Se identificaron las actitudes mediante un cuestionario titulado *Actitudes hacia la redacción*, en un grupo de estudiantes de primer año, mediante un cuestionario anónimo. Este estudio tuvo un enfoque cuantitativo. Incluyó aseveraciones que se contestaron mediante reactivos en una Escala Likert, que facilita el análisis de los resultados. La escala de Likert permitió medir actitudes o predisposiciones de forma individual. Está construida en función de una serie de ítems que pueden reflejar una actitud positiva o negativa acerca de la redacción. El cuestionario está compuesto por 52 ítems que se contestaron seleccionando los criterios: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca. Para determinar la consistencia interna total del instrumento, se realizó el análisis estadístico de alfa de Cronbach. En este análisis se obtuvo un coeficiente de .89 en la prueba del alfa de Cronbach que se considera alto, y esto implica que hay consistencia interna entre los reactivos.

Datos descriptivos.

Los datos socio demográficos recopilados muestran que 88 de los participantes eran de género masculino, 120 de género femenino, y 2 no informaron su género. Un 58% (122) de los estudiantes indicaron edades entre 17-19 años; un 31% (65) entre las edades de 20 y 22; un 7% (15) entre 23 y 35, un 3% (7) de 26 años o más y un .5% (1) no reportó su edad.

En términos de la primera subescala del cuestionario, *Actitudes hacia áreas generales de la redacción*, la tabla 1 presenta la forma en que los estudiantes identificaron sus actitudes.

Tabla 1. Actitudes hacia áreas generales de la redacción.

Pregunta	Porcentaje mayor	Criterio
Me siento a gusto cuando redacto.	47	A veces
Me siento motivado a redactar.	49	A veces
Entiendo que domino la redacción.	44	A veces
Me resulta fácil comenzar a escribir un trabajo para una clase.	42	A veces
Si me piden redactar un trabajo para una clase de más de una página, lo hago con facilidad.	41	A veces
Le dedico el tiempo que requiere la redacción de un buen escrito.	37	A veces
Considero que mis trabajos tienen muy pocos errores.	50	A veces
Reconozco que saber expresarse oralmente y escribir son áreas diferentes.	52	Siempre
Entiendo que saber expresarse correctamente, es suficiente para escribir bien.	34	Casi siempre
Reconozco que redacto bien porque leo mucho.	43	A veces
La mayor parte de las veces, escribo como hablo.	30	Casi siempre
Reconozco que necesito más práctica en la redacción.	37	Siempre
Prefiero los cursos en que se redacta, ya que así mejoro mi escritura.	30	A veces
Me gustaría tomar tutorías para mejorar mis escritos.	27	A veces

En esta subescala, *Actitudes hacia áreas generales de la redacción*, el promedio de los porcentajes de las contestaciones en que los estudiantes seleccionaron el criterio a veces fue 71%. Es decir, los estudiantes identificaron que, en ocasiones: se sienten a gusto, motivados, dominan la redacción, es fácil comenzar una tarea aun cuando es más de una página, dedican tiempo a redactar, sus tareas tienen pocos errores, redactan bien porque leen mucho, prefieren cursos en que redactan, y toman tutorías para mejorar. Un 14% de las contestaciones indican que siempre: reconocen que necesitan más práctica, además de establecer la diferencia entre la expresión oral y escrita. Finalmente, el 14% restante de las contestaciones afirman que casi siempre: escriben como hablan y entienden que saber expresarse correctamente, es suficiente para escribir bien.

La segunda subescala del cuestionario, *Actitudes hacia áreas específicas de la redacción*, muestra una diferencia en las preguntas dirigidas a los estudiantes en el proceso de redacción. La tabla 2 presenta los porcentajes mayores de las contestaciones.

Tabla 2. Actitudes hacia áreas específicas de la redacción.

Pregunta	Porcentaje mayor	Criterio
Me resulta fácil generar las ideas sobre las que voy a escribir.	38	A veces
Cuando veo la página vacía, lo primero que hago es organizar las ideas que desarrollaré.	35	A veces
Cuando tengo que redactar un texto, se me facilita ya que poseo un vocabulario amplio.	41	A veces
Cuando escribo, utilizo las palabras adecuadas.	41	Casi Siempre
En un escrito, sé cómo mantener la relación entre todas las partes.	39	A veces
Si no entiendo sobre qué tengo que escribir, le pregunto al profesor.	41	Siempre
Me gusta que el profesor corrija mis escritos.	55	Siempre
Antes de comenzar a redactar un escrito, hago un bosquejo para organizar las ideas.	27	A veces
Tener que revisar mis trabajos me ayuda a clarificar las ideas que quise comunicar.	39	Siempre
Dedico tiempo a revisar y corregir los errores en los trabajos escritos, antes de entregarlos.	32	Siempre
Cuando redacto un trabajo, solicito a otra persona que lo lea y me dé su opinión.	38	Siempre
Al redactar, tomo en cuenta a quién va dirigido el escrito.	34	Casi siempre
Redacto con facilidad la introducción de un escrito.	32	Casi siempre
Conozco las partes que debe tener un ensayo.	47	Siempre

Para redactar mis escritos, sé identificar qué fuentes adecuadas de información debo consultar.	32	Casi siempre
Evalúo la información que utilizo para los trabajos escritos, antes de incorporarla.	44	Siempre
Reconozco lo que significa plagiar un texto.	71	Siempre
Si tengo que incorporar información para mis escritos, sé hacerlo sin plagiar.	53	Siempre
La redacción es una destreza fundamental en la profesión que seleccioné.	38	Siempre

En esta subescala, *Actitudes hacia áreas específicas de la redacción*, el promedio de los porcentajes de las contestaciones en que los estudiantes seleccionaron el criterio siempre fue 53%. Los estudiantes indicaron que siempre: le preguntan al profesor si tienen dudas, esperan la retroalimentación de su escrito por parte del profesor, revisar sus trabajos les clarifica las dudas, dedican tiempo a revisar sus trabajos antes de entregarlos, le solicitan a otras personas que lean sus trabajos, conocen las partes del ensayo, evalúan la información que utilizan para su trabajo, entienden lo que es plagio y pueden incorporar información sin cometer plagio, y reconocen la importancia de la redacción para la profesión que seleccionaron. El 26% de las contestaciones de los estudiantes indican que a veces: les resulta fácil generar ideas, organizan las ideas cuando ven la página vacía, es fácil redactar porque poseen un vocabulario amplio, al redactar mantienen la relación en todas sus partes, y antes de comenzar su escrito hacen un bosquejo. Por otro lado, el 21% de los estudiantes indicó que casi siempre: utilizan las palabras adecuadas al escribir, toman en cuenta a quien se dirige el escrito, redactan con facilidad la introducción del escrito y pueden identificar las fuentes correctas para redactar su escrito.

En la tercera subescala del cuestionario, *Actitudes generales hacia la lectura*, los estudiantes, a través de sus contestaciones, identificaron sus concepciones hacia esta destreza. La tabla 3 muestra las contestaciones.

Tabla 3. Actitudes generales hacia la lectura.

Pregunta	Porcentaje mayor	Criterio
Me encanta leer sobre temas diversos.	37	Siempre
Me gusta leer más que redactar.	35	Siempre
Prefiero redactar a tener que leer.	37	A veces
Me siento cómodo si me piden leer libros extensos.	25	A veces
Al comenzar a leer, me da sueño.	34	A veces
Al leer, me distraigo con facilidad.	31	Siempre
Me gusta leer, pero de temas que me interesan.	54	Siempre
Si los textos son largos, se me dificulta comenzar su lectura.	31	A veces
Al leer, si no entiendo algunas palabras, las busco en algún diccionario.	35	Siempre
Necesito leer más para ampliar mi vocabulario.	40	Siempre
Reconozco que tengo dificultad con la escritura porque leo muy poco.	31	A veces
Cuando leo, entiendo con facilidad las ideas principales y secundarias del escrito.	35	A veces
Uno de mis problemas en los cursos universitarios es que hay que leer continuamente.	32	A veces
Cuando leo, me concentro fácilmente.	40	A veces
Casi siempre, para entender una lectura, debo leerla varias veces.	34	A veces
Considero que puedo analizar las lecturas universitarias.	38	A veces
Entiendo que la lectura me ha ayudado a mejorar mis trabajos escritos.	35	Casi siempre
Considero que la lectura me ayuda a mejorar mi capacidad de análisis	42	Siempre
Para desempeñarme bien en mi profesión, debo mejorar mis destrezas de lectura.	45	Siempre

En esta subescala, *Actitudes hacia la lectura*, el promedio de los porcentajes de las contestaciones en que los estudiantes seleccionaron el criterio a veces fue 53%. Los estudiantes indicaron en sus contestaciones que a veces: prefieren redactar que leer, pueden leer libros extensos, sienten sueño cuando comienzan a leer, es difícil comenzar a leer si el texto es largo, se les dificulta la lectura porque leen poco, entienden con facilidad las ideas principales y secundarias, un problema en la universidad es que tienen que leer mucho, se concentran fácilmente, leen varias veces el texto para entenderlo y pueden analizar las lecturas académicas. Siempre es la contestación que 42% de los estudiantes expresaron para indicar que: les encanta leer textos diversos, prefieren leer que redactar, se distraen con facilidad al leer, prefieren leer de temas que les interesan, utilizan el diccionario al leer, necesitan ampliar su vocabulario, entienden que la lectura mejora el análisis y necesitan mejorar sus destrezas de lectura para su profesión. Solo el 5% de los estudiantes entienden que la lectura les ayuda a mejorar sus trabajos escritos.

Es importante señalar que, de acuerdo con las contestaciones de los estudiantes, estos reconocen la importancia de ambas destrezas en su desarrollo como profesionales. Sin embargo, muestran que en ocasiones prefieren leer textos alineados a sus intereses en lugar de textos académicos. Asimismo, indican que la destreza de lectura es necesaria para desarrollar su análisis crítico y para ampliar su vocabulario, pero afirman que la forma en que redactan es similar o igual a como se expresan verbalmente. Uno de los hallazgos más importantes es que, de acuerdo con sus concepciones, el proceso de redacción de textos académicos les produce dificultad, aunque entienden que es necesario para cumplir con las demandas de sus cursos universitarios. De igual forma, la retroalimentación por parte del profesor les puede proveer seguridad, además de ser importante para su aprendizaje.

Conclusiones

A la luz de los objetivos planteados para esta investigación, con relación a identificar las actitudes que tiene un grupo de estudiantes de primer año hacia la redacción y la lectura, y a examinar las concepciones sobre la lectura de un grupo de estudiantes de primer año, surgen las siguientes conclusiones:

- Subescala de actitudes generales: En esta investigación, los estudiantes reflejaron un poco de inconsistencia en sus contestaciones, porque en su mayoría los participantes seleccionaron el criterio a veces. Sin embargo, mostraron una actitud positiva hacia la redacción. Estos se sienten a gusto y motivados, en ocasiones, al realizar sus tareas académicas.
- Subescala de actitudes específicas hacia la redacción: Los estudiantes indican que necesitan la retroalimentación por parte del profesor u otras personas. Es decir, ellos esperan las correcciones de sus trabajos, lo que aparenta ofrecer un sentido de seguridad en el proceso de redacción. Sin embargo, si se toma en cuenta los estilos de aprendizaje, algunas de estas dificultades podrían atenuarse.
- Subescala de actitudes de los estudiantes hacia la lectura: En esta ellos expresan que entre la redacción y la lectura su preferencia en ocasiones es la primera. De acuerdo con lo indicado por los estudiantes, se presume que esta preferencia por la redacción se debe a que se sienten más cómodos redactando que leyendo, porque tienen problemas con la comprensión de lectura. Sin embargo, reconocen que ambos procesos son importantes para obtener su grado universitario.

Aunque el objetivo de la investigación se centra en determinar cuáles son las actitudes de un grupo de estudiantes de primer año, hacia la lectura y la redacción, algunas de las que se midieron están íntimamente relacionadas con los estilos de aprendizaje. Los siguientes son algunos ejemplos: 1) me resulta fácil generar las ideas sobre las que voy a escribir; 2) cuando veo la página vacía, lo primero que hago es organizar las ideas que desarrollaré; 3) al comenzar a leer, me da sueño; 4) al leer, me distraigo con facilidad; 5) uno de mis problemas en los cursos universitarios es que hay que leer continuamente; 6) me siento a gusto cuando redacto; 7) me siento motivado a redactar; 8) me resulta fácil generar las ideas sobre las que voy a escribir.

Reconocer y validar la variedad de estilos de aprendizaje que poseen los alumnos es fundamental y debe determinar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, es importante identificar estos estilos y lo que les caracteriza, para fortalecer este proceso. Pero no solamente deben reconocerse, si no también crear y utilizar estrategias didácticas variadas,

que propicien la incorporación efectiva de sus estudiantes en todos los procesos educativos de enseñanza- aprendizaje.

Al reconocer que cada individuo recibe, procesa y transforma la información para su aprendizaje, de forma diferente, es necesario seleccionar las estrategias adecuadas que permitan una comunicación efectiva con todo el alumnado. Identificar los estilos de aprendizaje en los alumnos debe ser el primer paso al planificar y organizar actividades que promuevan los conocimientos, y que potencien las diferentes preferencias de aprendizaje. Como leer y redactar constituyen dos de las actividades académicas más importantes, es fundamental identificar estrategias variadas y significativas, que ayuden a cada estudiante a lograr el dominio de estas áreas, con su estilo particular de aprendizaje.

Es imprescindible diseñar una diversidad de experiencias de aprendizaje, que incluyan la variedad de estilos que existen en nuestras aulas. Sin embargo, hay que recordar lo que recomienda Martín-Cuadrado y García (2003), cuando indican que es importante no utilizar los estilos de aprendizaje como una herramienta para etiquetar y clasificar al alumnado en categorías cerradas. Estilos de aprendizaje no es sinónimo de desventaja, ni incapacidad para aprender; solo indica que los docentes deben proveer experiencias de aprendizaje diversas y enriquecedoras que no estén basadas en un solo estilo de aprendizaje.

Aportes

Los resultados de esta investigación se discutirán con los profesores de español, para determinar qué cambios, si alguno, es necesario hacer en nuestros prontuarios de cursos y cómo podemos clarificar la sección sobre redacción en ellos, de manera tal que se tomen en cuenta las áreas en que los estudiantes reconocen no tener buenas actitudes ni dominios. La universidad debe ofrecer adiestramientos sobre estrategias diversas y estilos de aprendizaje, con el objetivo de que la enseñanza tome en cuenta las diferencias entre los estudiantes. También se compartirán estos resultados con los profesores de las diversas concentraciones en la Escuela de Ciencias Sociales y Humanas, y con cualquier escuela que lo solicite.

Referencias

- Alanis, P., & Gutiérrez, D. (2011). Los estilos de aprendizaje en estudiantes de telesecundaria. *Visión Educativa IUNAES*, 5(12), 21-32. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4034711.pdf>
- Álvarez, M., Villardón, L., & Álvarez de Eulate, C. (2005). Estilos de aprendizaje y actitudes hacia la escritura en estudiantes universitarios. *III Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, España. ISBN 84-689-3730-4.
- Bolaños-Alonso F. J., Robledo P., Álvarez, L., & Fidalgo, R. (2010). Una revisión empírica sobre la auto-eficacia en la composición escrita del alumnado con y sin dificultades de aprendizaje. *INFAD, Revista de Psicología*, 2, 391-397.
- Bono, A., & De la Barrera, S. (1997). *Los estudiantes universitarios como productores de textos*. Recuperado de www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/.../19_04_Bono.pdf.
- Boscolo, P., Arfé, B., & Quarisa, M. (2007). Improving the Quality of Students' Academic Writing: an Intervention Study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 419-438.
- Bruno de Castelli, E., & Beke, R. (2004). *La escritura: desarrollo de un proceso*. Recuperado de www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/.../25_03_Bruno.pdf.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad?, *Cuadernos de Psicopedagogía*, 4, 21-40.
- Casal, J. & Mateu, E. (2003). Tipos de Muestreo. *Revista de Epidemiología y Medicina Preventiva* 1. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- De Caso-Fuertes, A. M., & García-Sánchez, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 477-492.
- Hernández Rojas, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas de distintos perfiles educativos. *Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación*, 34 (136), 42-62.