

UNIVERSIDAD DE GRANADA
Facultad de Ciencias de la Educación



**Estudio de variables relacionadas con la escritura de la
Lengua Inglesa en alumnos de primero y segundo años de
la Universidad de Ciego de Ávila**

TESIS DOCTORAL

Mabel Anastasia Acosta García
Granada, 2007
España

UNIVERSIDAD DE GRANADA
Facultad de Ciencias de la Educación



**Estudio de variables relacionadas con la escritura de la
Lengua Inglesa en alumnos de primero y segundo años de
la Universidad de Ciego de Ávila**

**Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor en Aportaciones
Educativas en Ciencias Sociales y Humanas por:**

Mabel Anastasia Acosta García

**Dirigida por: Dr. Manuel Fernández Cruz
Dr. Daniel González González
Universidad de Granada, España
e-mail: mfernand@ugr.es
danielg@ugr.es**

**Granada, 2007
España**

Dedicatoria

A mis padres por el ejemplo proporcionado y por haber sido mi guía aún cuando hoy no están físicamente presentes.

A Yordan que es mi fuente de inspiración y vida.

A mi hermano pues de no haber sido por él esta tesis no hubiese podido ser una realidad.

A mi colega y amiga Mirtica por brindarme su experiencia y ayuda incondicional.

Agradecimientos

A mis tutores, de quienes he recibido todo el apoyo tanto material, espiritual como científico para la realización de esta tesis.

A mi familia por ofrecerme su apoyo incondicional, pasar noches de desvelo junto a mí y darme aliento para continuar aún en las situaciones más difíciles.

A mi colega y amiga Mirtica por ser mi inspiración para superarme y aportarme sus oportunas sugerencias para esta tesis.

A todos mis demás colegas quienes me han brindado el apoyo necesario para que pudiera intercalar la superación con mis otras responsabilidades en el departamento.

A mi grupo de alumnos de Informática de la Universidad de Ciego de Ávila.

... y a todos aquellos que de una forma u otra contribuyeron a la realización de esta tesis.

Muchas gracias de todo corazón

Pensamiento

“El escrito es un remedo para conservar la sabiduría.

El tiempo de los hombres se hace más largo y más estable en el tiempo de la escritura”.

Emilio Lledó

Resumen

El presente estudio se diseñó para valorar la influencia de las variables motivación, estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje en el desarrollo de la habilidad de escritura en la Lengua Inglesa en estudiantes de primero y segundo años de la Universidad de Ciego de Ávila. Para conseguir tal objetivo se recurrió a los cuestionarios siguientes: R _SPQ_ 2 F para evaluar el nivel de motivación de los estudiantes hacia el Inglés, (CHAEA) para determinar los estilos de aprendizaje de la muestra, Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de aprendizaje para determinar las estrategias empleadas por la población en el aprendizaje del Inglés, y un test de escritura donde los estudiantes redactaron una carta a un amigo extranjero contándoles sobre su país para valorar el nivel de dominio de la habilidad escrita.

Nuestros resultados confirmaron las hipótesis planteadas con anterioridad referidas a que cuando el nivel de motivación profunda es más alto que el nivel de motivación superficial se consigue un mayor desarrollo de la habilidad de escritura, los estudiantes que tienen un perfil equilibrado entre los cuatro estilos de aprendizaje consiguen un mayor nivel de desarrollo en la escritura y cuando los estudiantes desarrollan todas las estrategias de aprendizaje o un mayor número de ellas consiguen un mayor desarrollo en la escritura. Los resultados mostraron además, una clara preferencia por el estilo pragmático, seguido por el teórico, activo y por último el reflexivo. Tras el tratamiento estadístico observamos igualmente que las estrategias de aprendizaje empleadas con mayor frecuencia por los estudiantes son las compensatorias las que están relacionadas con aspectos extra verbales típicos de la expresión oral y no de la habilidad de escritura. Finalmente consideramos que las variables estudiadas influyen en el desarrollo de la habilidad de escritura por lo que los estudiantes han alcanzado un nivel de desarrollo promedio en esta habilidad.

Indice

Introducción-----	15
CAPITULO I: Caracterización del Proceso de Aprendizaje.-----	25
1.1 Proceso de aprendizaje-----	27
1.2 Los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde un enfoque personológico.-----	33
1.3 Tareas de enseñanza y tareas de aprendizaje.-----	34
1.4 Factores que favorecen los aprendizajes.-----	36
1.5 Investigaciones realizadas sobre las concepciones de aprendizaje.-----	37
1.6 El cociente intelectual como conjunto de habilidades-----	41
1.7 Las teorías del procesamiento de la información-----	42
1.8 Paradigmas de aprendizaje-----	44
1.8.1 Paradigma conductista-----	44
1.8.2 Aprendizaje significativo-----	45
1.8.3 Paradigma Constructivista-----	47
1.8.4 Paradigma socio-cultural-----	48
1.8.5. Principios realzados por las teorías de la motivación y la personalidad--	50
1.8.6 Principios realzados por las teorías cognitivas-----	51
1.9 Paradigmas de aprendizaje desde la enseñanza de lenguas extranjeras---	53
1.9.1 El conductismo-----	53
1.9.2 El enfoque humanista del aprendizaje-----	54
1.9.3 El aprendizaje cognitivista-----	54
1.10 El Aprendizaje de lenguas extranjeras-----	57
1.11 Métodos de enseñanza del idioma Inglés-----	59
1.12 El proceso de enseñanza- aprendizaje de la escritura-----	64
1.12.1 La enseñanza de la redacción en inglés desde el siglo XIX-----	66

1.12.2 La enseñanza superior de la redacción en inglés antes de 1959-----	68
1.12.3 La enseñanza superior de la redacción en inglés después de 1959----	69
1.12.4 Caracterización del estado actual de la enseñanza de la redacción en inglés en la Universidad de Ciego de Ávila-----	70
1.13 Dificultades en la enseñanza aprendizaje de la escritura-----	70
1.14 Importancia de la enseñanza-aprendizaje de la escritura-----	71
1.15 Definición del término escritura-----	73
1.16 Funciones de la comunicación escrita-----	76
1.17 Relación entre la escritura y los otros aspectos de la actividad verbal----	77
1.18 El proceso de comunicación oral y escrita-----	78
1.19 Investigaciones sobre la escritura-----	79
1.20 Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita-----	84
1.20.1 Enfoque basado en las funciones-----	85
1.20.2 Enfoque basado en las funciones-----	81
1.20.3 Enfoque basado en el proceso-----	86
1.20.4 Enfoque basado en el contenido-----	88
1.20.5 El enfoque expresivo-----	90
1.20.6 El enfoque cognitivo-----	91
1.20.7 El enfoque cognitivo renovado-----	92
1.20.8 El enfoque social-----	93
1.20.9. La búsqueda de un enfoque integrador-----	94
1.21 Consideraciones sobre la instrucción en la clase de expresión escrita---	94

1.22	Proceso de producción de textos-----	100
1.22.1	Algunos supuestos que subyacen en el texto-----	101
1.22.1.1	El supuesto estratégico-----	101
1.22.1.2	Supuesto contextual-----	101
1.23	Acciones para elaborar un texto-----	101
CAPITULO II Construcción del conocimiento de los estudiantes-----		105
2.1	Motivación-----	109
2.1.1	Necesidades y motivos de la actividad de la personalidad-----	109
2.1.2	Concepto de Motivación-----	111
2.1.3	Motivación intrínseca (profunda) y extrínseca-(superficial)-----	111
2.1.4	La motivación para el aprendizaje-----	112
2.1.5	La motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras-----	113
2.1.6	Condicionantes contextuales de la motivación por aprender-----	114
2.1.7	Condicionantes personales de la motivación por aprender-----	118
2.2	Las metas y el aprendizaje-----	120
2.3	Patrones y procesos de comportamiento-----	121
2.4	El sentimiento de auto eficacia y la meta cognición-----	122
2.4.1	Aspectos motivacionales de la metacognición-----	123
2.4.2	La motivación de logro y la metacognición-----	123
2.4.3	El estilo de aprendizaje, la motivación y la meta cognición-----	131
2.5	La asociación entre la motivación y la cognición-----	133
2.6	El control sobre la actuación-----	135
2.7	Líneas de estudio o Paradigmas de investigación sobre motivación-----	137
2.8	El profesor y la motivación de los alumnos-----	140

2.8.1 El profesor como orientador/ tutor-----	141
2.8.2 Actuación del profesor-----	143
2.9 Aprendizaje y motivación-----	144
2.9.1. El aprendizaje-----	144
2.9.2 La motivación-----	145
2.9.2.1 Clases de motivación-----	145
2.10 Teorías sobre la motivación-----	146
2.10.1 Teoría de las necesidades de Maslow-----	146
2.10.2 Teoría del logro-----	147
2.10.3 Teoría de la atribución-----	147
2.11 Factores motivacionales-----	148
2.11.1 Atención-----	148
2.11.2 Utilidad-----	148
2.11.3 Expectativas de éxito-----	148
2.11.4 Satisfacción por los resultados-----	149
2.12 Tipos de alumnos y motivación-----	149
2.12.1 Estrategias de aprendizaje según los tipos de alumnos-----	150
2.13 Propuestas pedagógicas para lograr la motivación para el aprendizaje--	151
2.14 Los estilos de aprendizaje-----	151
2.14.1 Modelos de estilos de aprendizaje-----	155
2.14.1.1 Preferencias relativas al modo de instrucción y factores ambientales-----	155
2.14.1.2 Preferencias de Interacción Social-----	156
2.14.1.3 Preferencia del Procesamiento de la Información-----	156
2.14.1.4 Dimensiones de Personalidad-----	156
2.14.2 Modelos referidos al modo de instrucción y factores ambientales-----	157
2.14.2.1 Modelo "Dunn and Dunn Learning Style Inventory"-----	157
2.14.2.2 Modelo "Keefe's Learning Style Profile"(LSP)-----	157
2.14.3 "Canfield's Learning Styles Inventory"-----	158

2.14.3.1 Condiciones para Aprender-----	158
2.14.3.2 Áreas de interés-----	158
2.14.3.3. Modos de Aprender-----	158
2.14.3.4 Grado o nivel de conocimiento en relación con los otros-----	159
2.14.4 Preferencias de Interacción Social-----	159
2.14.5 Preferencia del Procesamiento de la Información-----	161
2.14.5.1 Modelo "Herrmann Brain Dominance Instrument (HBDI)"-----	162
2.14.5.2 Modelo de Kolb "Experimental Learning"-----	166
2.14.5.3 Estilos de aprendizaje determinados por Honey y Mumford en base a la teoría de Kolb-----	169
2.14.5.4 Mc Carthy. Descripción de cuatro estilos de aprendizaje-----	175
2.14.6 Modelo La Programación Neuro-Lingüística (PNL) -----	176
2.14.7 Modelo "Swassing-Barbe Perceptual Modality Instrument"-----	176
2.14.8 Modelo de los hemisferios cerebrales-----	180
2.14.9 Inteligencias Múltiples-----	183
2.14.10 El modelo de Felder y Silverman-----	183
2.14.11 Dimensiones de Personalidad-----	186
2.14.12 "Modelo de Witkin"-----	188
2.14.13 Integración de modelos-----	188
2.14.14 Ciclo de aprendizaje propuesto por Kolb-----	193
2.14.14.1. Estilo de profundidad-----	194
2.14.14.2 Estilo de elaboración-----	194
2.14.14.3 Estilo superficial-----	194

2.14.15 Tests desarrollados por diferentes autores-----	196
2.14.15.1 El test de Canfield-----	196
2.14.15.2 El cuestionario de Rensulli y Smith-----	197
2.14.15.3 El instrumento de Hill-----	198
2.14.15.4 El cuestionario de Grasha – Riechmann-----	198
2.14.15.5 Los estilos aprendizaje de Jean-Paul Despins-----	199
2.14.15.6 Myers-Briggs type indicator-----	200
2.14.15.7 Inventory of learning process de Schmeck, Ribich y Ramanaiah-----	202
2.14.15.8 Gregorc Style Delineator-----	203
2.14.15.9 Entwistle y los estilos de aprendizaje-----	205
2.14.15.10 Stuart Atkins y Allan katcher: Lifo aprendizaje-----	208
2.14.15.11 Los estilos de aprendizaje según Juch-----	210
2.14.15.12 Los estilos de aprendizaje desde la perspectiva de Honey y Alan Mumford-----	211
2.14.15.12.1 El cuestionario de Honey-----	213
2.14.16 Estilos de aprendizaje y estudiantes universitarios-----	214
2.14.17 Las estrategias de aprendizaje y estudio. Investigaciones-----	217
2.14.18 Diferentes tipos de estrategias de aprendizaje-----	218
2.14.18.1 “Estrategias de Apoyo”-----	218
2.14.18.2 Estrategias de comprensión y control-----	218
2.14.18.3 La estrategia de toma de notas-----	219
2.14.18.4 Estrategias para la selección y organización de la información-----	219
2.14.18.5 Estrategias de memorización-----	221
2.14.18.6 Estrategias para el Almacenamiento de la información-----	221
2.14.18.7 Estrategias para la Recuperación de la información-----	222
2.14.19 Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en L. Ext.-----	223
2.14.20 Definiciones de estrategia-----	226
2.14.21 Investigaciones en Lenguas extranjeras-----	230
2.14.22 Clasificación de las estrategias-----	233
2.14.22.1 Las estrategias cognitivas-----	234
2.14.22.2 Las metacognitivas-----	234

2.14.22.3 Las estrategias de manejo de recursos-----	234
2.14.23 Enseñanza de las estrategias-----	236
2.14.24 Descripción de estrategias de enseñanza- aprendizaje-----	239
2.14.24.1 Estrategia de enseñanza cooperativa-----	239
2.14.24.2 El trabajo por parejas-----	240
2.14.24.3 Estrategias creativas-----	240
2.14.25 Perspectiva de la inteligencia emocional-----	241
2.14.26 Mapas conceptuales-----	241
2.14.27 Actividades y tareas-----	243
2.14.27.1 Funciones de las actividades-----	243
CAPÍTULO III Diseño Metodológico -----	244
3.1 Tipo de estudio-----	245
3.2 Problema y objetivos propuestos-----	246
3.3 Preguntas científicas-----	247
3.4 Tareas-----	248
3.5 Hipótesis-----	248
3.6 Conceptualización de las variables-----	249
3.7 Población y muestra-----	250
3.8 Esquema de la investigación-----	264
3.9 Técnicas de recogida de datos y proceso seguido-----	265
3.9.1 Instrumentos utilizados para la recogida de información-----	265
3.9.1.1 Prueba de respuesta libre: Confección de una carta-----	265
3.9.1.2. Cuestionario (R-SPQ-2F) -----	266
3.9.1.3 Cuestionario CHAEA-----	267
3.9.1.4 Cuestionario de evaluación de las estrategias de aprendizaje-----	269
3.9.2 Instrumentos de análisis de datos-----	271
3.9.2. 1 Prueba de respuesta libre. Confección de una carta-----	271
3.9.2. 2 Cuestionario (R-SPQ-2F) -----	280
3.9.2.3 Cuestionario CHAEA-----	280

3.9.2. 4 Cuestionario de evaluación de las estrategias de aprendizaje-----	281
CAPITULO IV Resultados y conclusiones. -----	282
4.1 Resultados de la prueba de respuesta libre de escritura-----	284
4.2 Resultados del cuestionario (R-spq-2 F) -----	308
4.3 Resultados del Cuestionario sobre estilos de aprendizaje-----	315
4.4 Resultados del Cuestionario de evaluación de las estrategias de Aprendizaje por gupos-----	335
5. Conclusiones-----	348
6. Recomendaciones-----	352
7. Referencias bibliográficas-----	353
8. Anexos-----	383

Introducción

Para lograr la formación multifacético e integral del hombre se necesita conocer al menos un idioma extranjero (en este caso el Inglés como idioma internacional) que posibilite consultar lo que se investiga y publica en otras partes del mundo en las diferentes ramas del conocimiento así como publicar en este idioma sus investigaciones.

Un hecho constatable en este sentido es la cada vez mayor presencia del inglés en todos los ámbitos sociales de nuestro contexto y en otros muchos; no debemos soslayar el hecho de que el inglés es la lengua oficial o cooficial de más de 60 países (Cenoz, 1998) citado por Lasagabaster, 1999). Hoy en día se nos antoja incuestionable el papel de lengua franca que dicha lengua está adquiriendo, con las consiguientes consecuencias que esta situación conlleva. Como señala Crystal (1995) citado por Lasagabaster, D. 1999) nunca en la historia de la humanidad se ha hablado una misma lengua en tantos lugares y por parte de tanta gente. De hecho se considera que para la primera década del próximo milenio una cuarta parte de la población mundial hablará inglés bien como L1, L2, L3, o Lx.

El estudio del inglés forma parte de todas las carreras universitarias por lo que su aprendizaje requiere de gran importancia. Uno de sus objetivos es precisamente que el futuro profesional sea capaz de leer y de consultar bibliografía especializada en idioma Inglés de forma independiente para ampliar sus conocimientos, para lo cual el alumno necesita estar intrínsecamente motivado, esta motivación se logra a través de toda su carrera con el empleo de diferentes métodos, técnicas y procedimientos activos en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma

Es conocido que existen varias tendencias que parten de distintas concepciones teóricas sobre el proceso educativo; el autor de esta tesis tiene como referente teórico el que considera que la educación es un proceso social complejo, de carácter histórico concreto, clasista y dialéctico, que es capaz de reproducir y transformar el legado cultural de cada sociedad; a través de ella, se produce la transmisión y apropiación de la cultura, cuyos contenidos son cada vez más

complejos y diversos, por lo que deben cambiar las formas de enseñarlos y aprenderlos.

Por tales causas el perfeccionamiento de la formación de profesionales universitarios constituye una necesidad actual y perspectiva.

El egresado universitario debe ser por excelencia un transformador de la sociedad y su entorno natural, ha de tener un pleno dominio de los contenidos de su ciencia, para poder expresar sus ideas y actuar eficaz y eficientemente en la solución de los problemas de su profesión.

Una de las vías que le va a permitir acceder a la información necesaria y al uso de la tecnología es precisamente el dominio de la lengua inglesa, tanto de forma oral como escrita. El avance científico técnico se produce en los países desarrollados y se difunden en idioma inglés.

Por las razones antes expuestas es que se justifica la existencia del idioma inglés en los planes de estudios en las universidades cubanas, considerando que dicha lengua es el medio de comunicación más importante para el quehacer científico técnico, comercial y turístico.

A pesar de que en el sistema nacional de educación se incluye la enseñanza de lenguas extranjeras para lograr la formación integral de las nuevas generaciones, incluso desde quinto grado en algunas escuelas (enseñanza primaria) los estudiantes al ingresar a la universidad aún presentan dificultades en el uso adecuado de las diferentes estructuras morfosintácticas y lexicales que están presentes tanto en las funciones comunicativas que se estudian como en la habilidad de la escritura, lo que imposibilita la comunicación en la lengua extranjera de forma oral o escrita (Almanza, 2001).

Otra de las dificultades que enfrenta hoy la enseñanza de una lengua extranjera radica en ignorar el papel activo que desempeñan la lectura y la escritura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, además del rol del estudiante y sus características esenciales que influyen durante este proceso (Manzano, 2001).

Por otro lado no se toma ventaja de la lectura para desarrollar la expresión oral de los estudiantes en la lengua inglesa, así como de la expresión escrita; de esta

forma ingresan y se gradúan en la enseñanza superior estudiantes con un nivel bajo de dominio en la lengua inglesa, debido a que las destrezas no están en función de la competencia comunicativa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Manzano, 2001).

La observación de clases de las diferentes asignaturas de Inglés ha evidenciado, además; que la producción escrita en la enseñanza de este idioma sigue siendo un medio para sistematizar las estructuras gramaticales y el contenido lexical, así como para cumplir tales propósitos como la toma de notas, el resumen, la narración y otros requerimientos para responder a varias situaciones de la vida real, pero siempre basado en las experiencias de los estudiantes a partir del trabajo previo con la audición y con las habilidades orales.

Para lograr un desarrollo eficiente de la enseñanza comunicativa es indispensable situar al alumno en una situación más compleja, es decir, la de construir sus propios textos. Se consideran, por tanto, las palabras de Núñez del Teso cuando plantean: "No todas las circunstancias en que tenemos que ejercer nuestra actividad lingüística nos imponen las mismas exigencias". Los estudiantes pueden tener un dominio lingüístico suficiente para desenvolverse en situaciones comunicativas poco exigentes, pero la vida cotidiana no los conlleva a ampliar sus recursos léxicos, ni a utilizar estructuras gramaticales de mayor complejidad.

Al respecto estos autores expresan: "El idioma de un individuo se hace más rico, es decir, se hace un instrumento más poderoso y más capaz si el sujeto en cuestión ejerce de manera regular su actividad lingüística en contextos exigentes. La situación de discurso que más exige de nuestro dominio del idioma y, por tanto, la más determinante de que nuestro idioma llegue a ser rico y flexible es la que corresponde al uso de la lengua escrita".

Ciertamente la lengua escrita es mucho más exigente que la oral. Aunque los recursos idiomáticos son los mismos, la gramática y la semántica utilizada en la primera son más complejas y variadas, además, debido a que el receptor y el emisor no están en presencia física uno del otro, el emisor tiene que hacer un esfuerzo grande para analizar qué elementos contextuales son imprescindibles

para que se le entienda y hacer suficientemente explícitas sus percepciones valiéndose únicamente del idioma.

Se coincide con el importante lingüista Jack Richards en su criterio acerca de la complejidad y exigencia de la producción escrita. Al respecto expone: “Aprender a escribir en la lengua materna o en una segunda lengua es una de las tareas más difíciles a la que un estudiante se enfrenta y una de las que pocas personas pueden decir que dominan; aprender a hacerlo bien es un proceso lento y dificultoso, provoca, además, ansiedad y frustración en muchos alumnos”. Y agrega: “La enseñanza de la escritura no es simplemente una manera de representar el lenguaje por medio de marcas visibles”, como plantea Leonard Bloomfield, el objetivo de esta es transmitir información correcta de forma efectiva y apropiada”.

Es asumida como válida la opinión expresada por García Alzola en su libro “Lengua y Literatura” cuando se refiere a que la enseñanza de la producción escrita no es una meta de sencillo alcance y le concede gran importancia a la práctica sistemática y frecuente de este tipo de “instrumento del pensar para emplear conscientemente la lengua viva en forma escrita”.

El rastreo bibliográfico realizado evidencia que, aunque se han desarrollado innumerables estudios acerca de esta temática, no son muchos los trabajos que han estado encaminados a resolver este problema en la especialidad de Lengua Inglesa.

El trabajo metodológico encaminado al desarrollo de la habilidad de producción de textos por los alumnos en la universidad se basa en la redacción de una composición sobre las experiencias orales, auditivas y de lectura que los estudiantes van adquiriendo a través de cada unidad de los textos básicos empleados. Por tanto, el tratamiento didáctico que se le brinda a este proceso hasta el momento es aún insuficiente, dado el hecho de que no se cuenta con una metodología que permita desarrollar el proceso de producción escrita de los alumnos y, como consecuencia, estos todavía no son capaces de construir textos escritos de forma coherente sin la ayuda del profesor.

Con el Proyecto Educativo Integral se persigue inculcar en el estudiante el afán por la investigación científica en función de su auto preparación. Para que lo anterior se alcance, el alumno debe poseer un desarrollo eficiente de la competencia comunicativa y un alto grado de independencia cognoscitiva para lograr un desarrollo lingüístico adecuado.

Sin embargo, los estudiantes no poseen competencia comunicativa en todos los contextos pues sus limitaciones en la construcción de textos son significativas. El alumno ante la tarea de construir un texto sobre una temática dada, aún siendo de su interés, expresa muchas veces que sabe qué decir pero no cómo. Esto se debe a insuficiencias que presentan, tales como el poseer un escaso léxico, un pobre conocimiento de la multiplicidad de palabras para cada significado, el no lograr la progresión temática del texto mediante el empleo de medios de cohesión y el no emplear la estructura correcta según el tipo de texto a construir, es decir, insuficiencias en el orden lingüístico, sintáctico, así como en la competencia ideológica. Todo esto incide en que sus “productos” no sean coherentes.

Es por ello que nos hemos dado a la tarea de trabajar conjuntamente en algunas variables como son la motivación, los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje para observar en qué medida influyen en el proceso de escritura de los estudiantes y de esta forma poder lograr que éstos sean capaces de desarrollar esta habilidad a un grado superior.

En la actualidad se habla de aprendizaje significativo (Ausubel), de estilos de aprendizaje, de desarrollo de estrategias. Es imposible hablar en estos términos si desconocemos los aspectos psicológicos que intervienen en el proceso de aprendizaje. Prestar atención a los resultados y no al proceso como se ha venido realizando es una de nuestras principales limitaciones.

Existen diferentes marcos teóricos sobre el aprendizaje. En los estudios realizados por Saljo y Marton (1975) y luego continuados por Entwistle (1981), Ramsden (1992), Biggs (1987, 1993), entre otros, citados por Atherton (2003), se clasifican los enfoques utilizados por los estudiantes como profundos y superficiales en dependencia de las estrategias que utilizan para adquirir conocimiento, aunque

aclaran que un lector puede utilizar las dos estrategias en momentos diferentes en dependencia de la demanda de la tarea, del estilo de enseñanza del profesor, etc. A pesar de que un alumno pueda tener preferencia por uno o por otro. Estos autores correlacionan estos enfoques con la motivación intrínseca (profunda) y extrínseca (superficial). Sin embargo tampoco confirman esta unidad.

Estos autores confirman que el conocimiento se adquiere mediante el uso de estrategias personales que conlleven, no a la mera reproducción de la información escuchada o leída, sino a la comprensión, interpretación y aplicación de esa información; lo que remarca una vez más que el discente no es un simple recipiente que retiene fragmentos de información para ser utilizados en un momento determinado, sino que posee un cuerpo de conocimientos previos, tanto lingüísticos, como generales o del tema en cuestión que le permite, a través de sus propias características psicológicas individuales, comprender y valorar críticamente la nueva información desde su propia cosmovisión y razonamiento; permitiéndole interconectar o interrelacionarla con la previamente conocida y conformar su cuerpo de conocimiento a un plano productivo, crítico, creativo y transformador.

De hecho los resultados de estos estudios han demostrado que los enfoques profundos determinan altos niveles de calidad en el aprendizaje de acuerdo a la Taxonomía SOLO y lo contrario sucede con los enfoques superficiales (Atherton, 2002).

Estos estudios se fundamentan en los diferentes paradigmas de aprendizaje. Así Marton y Saljo se sustentan en el fenómeno grafía y Biggs en el constructivismo.

El paradigma constructivista tiene sus raíces inmediatas en la teoría de Jean Piaget y asume que “el conocimiento es una construcción mental resultado de la actividad cognitiva del sujeto que aprende” (Maldonado, 1999).

Partiendo de éste y de las bases psicológicas de Vigotsky sobre las zonas de desarrollo próximo, David Ausubel desarrolla su teoría sobre el aprendizaje significativo. “esta forma de aprendizaje se refiere a una estrategia en la cual a partir de aprendizajes anteriores ya establecidos de carácter más genérico, se

puede incluir nuevos conocimientos que sean específicos, o subordinables a los anteriores” (Maldonado, 1999).

Partiendo de esta posición se conceptualiza el aprendizaje como aquel proceso que adquiere dimensiones transformadoras y formativas, además de la dimensión instructiva es decir, que además de los conocimientos esenciales necesarios, se desarrollan hábitos, habilidades o destrezas, capacidades o aptitudes; se adoptan estrategias ante determinados propósitos; se forman valores, principios, actitudes que rigen nuestro comportamiento.

Los estilos de aprendizaje por ende se caracterizan por la utilización más o menos frecuente de un conjunto de estrategias ante tareas determinadas, “se trata de cómo la mente procesa las informaciones, del modo cómo se vale de ciertas estrategias de aprendizaje para trabajar la información o el cómo es influida por las percepciones de cada individuo” (Revilla, 1998: 2).

Los estilos de aprendizaje han estado muy relacionados con el aprendizaje en general y con el de idiomas en particular. Es importante definir secuencias de estrategias para desarrollar determinadas destrezas en los estudiantes durante el proceso de aprendizaje; se hace necesario profundizar en los procesos psicológicos (cognitivos y afectivos) que tienen lugar durante el mismo, conocer los estilos y estrategias de aprendizaje, así como la motivación por el estudio del Inglés analizar las secuencias de estrategias que utiliza cada estudiante y el profesor mismo y, desde la base del conocimiento individual y grupal consciente valorar la relación que existe entre estas variables y el nivel de aprendizaje de la habilidad de la escritura en idioma Inglés de los alumnos.

En la presente tesis, por tanto, se realiza un estudio descriptivo con elementos correlacionales sobre la influencia que ejercen las variables motivación, estilos y estrategias de aprendizaje en la producción de textos escritos como vías para desarrollar la producción escrita en Lengua Inglesa.

Con esta investigación se pretende, entonces, contribuir a la solución del siguiente **problema científico**: ¿Qué influencia ejercen las variables motivación, estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje en el desarrollo de la habilidad de la

escritura en la Lengua Inglesa en estudiantes de primero y segundo años de la UNICA?

Se toma como **objeto de estudio** el proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés. El **campo de acción** se centra en el desarrollo de la habilidad de la escritura en idioma inglés.

Ante el problema planteado se proponen las siguientes **interrogantes científicas**:

¿Qué nivel de motivación tienen los estudiantes de primero y segundo años de la Universidad de Ciego de Ávila en la Lengua Inglesa?

¿Qué estilos y estrategias de aprendizaje predominan en los alumnos de primero y segundo años de la Universidad de Ciego de Ávila en el estudio de la Lengua Inglesa?

¿Qué nivel de desarrollo de la habilidad de escritura en Inglés han alcanzado los estudiantes de primero y segundo años de la UNICA?

¿Qué influencia ejercen estas variables en el desarrollo de la habilidad de escritura en inglés de los estudiantes de primero y segundo años de la UNICA?

El **Objetivo** de este trabajo es valorar qué influencia ejercen las variables motivación, estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje en el desarrollo de la habilidad de escritura de la Lengua Inglesa en los estudiantes de primero y segundo años de la UNICA.

Para cumplir tal objetivo se desarrollaron las siguientes **tareas investigativas**

1. Exploración de aspectos generales del desarrollo sociocultural y académico de los estudiantes.
2. Evaluación del nivel de motivación de los alumnos hacia el inglés.
3. Determinación de los estilos y estrategias de aprendizaje de los alumnos en el estudio del inglés.
4. Valoración del nivel de dominio de la habilidad de escritura en Lengua Inglesa de los estudiantes.
5. Elaboración de un marco teórico sobre las diferentes variables seleccionadas y su relación con el nivel de desarrollo de la habilidad de escritura en Lengua

Inglesa.

A través de la misma se deben probar las siguientes **hipótesis**:

- ✚ Cuando el nivel de motivación profundo es más alto que el nivel de motivación superficial se consigue un mayor desarrollo de la habilidad de escritura.
- ✚ Los estudiantes que tienen un perfil equilibrado entre los cuatro estilos de aprendizaje consiguen un mayor nivel de desarrollo en la escritura.
- ✚ Cuando los estudiantes desarrollan todas las estrategias de aprendizaje o un mayor número de ellas consiguen un mayor desarrollo en la escritura.

Objetivos específicos:

1. Explorar aspectos generales del desarrollo sociocultural y académico de los estudiantes.
2. Evaluar el nivel de motivación de los estudiantes hacia el inglés.
3. Determinar los estilos de aprendizaje de los estudiantes en el estudio de la Lengua Inglesa.
4. Determinar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes en el estudio de la Lengua Inglesa.
5. Correlacionar el comportamiento de las variables evaluadas con el nivel de desarrollo de la habilidad de escritura en idioma Inglés de los estudiantes de primero y segundo años de la UNICA.

Los métodos utilizados en el desarrollo de esta investigación estuvieron determinados por el objetivo general y las tareas previstas.

Metodología y técnicas a aplicar:

Investigación de tipo estadístico descriptiva con elementos correlacionales. Se determinó para estudiar la problemática como participantes a toda la población de estudiantes de primero y segundo años de la Universidad de Ciego de Ávila.

Muestra: La población de estudiantes de primero y segundo años de la Universidad de Ciego de Ávila.

Se utilizan como técnicas esenciales, cuestionarios y una prueba de respuesta libre de escritura específicamente la elaboración de una carta a un amigo extranjero para determinar la capacidad de expresión escrita en la lengua inglesa a un nivel intermedio de toda la población. El Cuestionario Honey y Alonso de Estilos de aprendizaje. **CHAEA** para determinar los estilos predominantes de la muestra.

Cuestionario para determinar las estrategias que siguen los estudiantes durante el aprendizaje de la Lengua Inglesa y el cuestionario (R-SPQ-2F) (Biggs et al., 2001) para determinar la motivación de los alumnos para el estudio del Inglés, si ésta es intrínseca o extrínseca, profunda o superficial. Los datos obtenidos serán analizados y correlacionados utilizando el SPSS en su versión 11.0. e interpretados en las conclusiones finales de la investigación.

Presentamos a continuación la estructura formal que hemos escogido para plasmar toda nuestra investigación.

Encuadramos nuestro trabajo en dos partes:

1. Parte Teórica: la cuál está conformada por dos capítulos recogiendo en ellos el estado de la cuestión que nos servirá de base teórica.

El capítulo 1: Sobre el proceso de Aprendizaje en general, los paradigmas de aprendizaje, así como éstos desde la enseñanza de lenguas extranjeras. Además de tratar en este capítulo la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en particular.

El capítulo 2: Trata sobre la construcción del conocimiento de los estudiantes. Se tratan las variables motivación, estilos y estrategias de aprendizaje. La motivación y su concepto, la motivación extrínseca e intrínseca. Los estilos de aprendizaje desde la perspectiva de varios autores y las estrategias de aprendizaje.

2.-Parte Empírica: está conformada por dos capítulos el primero está dedicado al diseño teórico metodológico y el segundo al análisis de los resultados.

Concluye el mismo con las conclusiones finales y las posibles nuevas líneas de investigación que podemos continuar.

CAPITULO I: Proceso de aprendizaje

1.1 Caracterización del Proceso de Aprendizaje .

1.2 Los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde un enfoque personalógico.

1.3 Tareas de enseñanza y tareas de aprendizaje.

1.4 Factores que favorecen los aprendizajes.

1.5 Investigaciones realizadas sobre las concepciones de aprendizaje.

1.6 El cociente intelectual como conjunto de *habilidades*.

1.7 *Las teorías del procesamiento de la información*

1.8. Paradigmas de aprendizaje

1.8.1 Paradigma conductista

1.8.2 Aprendizaje significativo.

1.8.3 Paradigma Constructivista

1.8.4 Paradigma sociocultural

1.8.5. Principios realzados por las teorías de la motivación y la personalidad

1.8.6 Principios realzados por las teorías cognitivas

1.9 Paradigmas de aprendizaje desde la enseñanza de lenguas extranjeras.

1.9.1 El conductismo.

1.9.2 El enfoque humanista del aprendizaje

1.9.3 El aprendizaje cognitivista.

1.10 El Aprendizaje de Lenguas extranjeras

1.11 Métodos de enseñanza del idioma Inglés

1.12 El proceso de enseñanza- aprendizaje de la escritura

1.12.1 La enseñanza de la redacción o escritura en inglés desde el siglo XIX.

1.12.2 La enseñanza superior de la redacción en inglés antes de 1959.

1.12.3 La enseñanza superior de la redacción en inglés después de 1959.

1.12.4 Caracterización del estado actual de la enseñanza de la redacción en inglés en la Universidad de Ciego de Ávila.

1. 13 Dificultades en la enseñanza aprendizaje de la escritura:

1.14 Importancia de la enseñanza- aprendizaje de la escritura.

1.15 Definición del término escritura

1.16 Funciones de la comunicación escrita:

- 1.17 Relación entre la escritura y los otros aspectos de la actividad verbal**
- 1.18 El proceso de comunicación oral y escrita**
- 1.19 Investigaciones sobre la escritura**
- 1.20 Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita:**
 - 1.20.1 Enfoque basado en la Gramática**
 - 1.20.2 Enfoque basado en las funciones**
 - 1.20.3 Enfoque basado en el proceso**
 - 1.20.4 Enfoque basado en el contenido**
 - 1.20.5 El enfoque expresivo**
 - 1.20.6 El enfoque cognitivo**
 - 1.20.7 El enfoque cognitivo renovado**
 - 1.20.8 El enfoque social**
 - 1.20.9 La búsqueda de un enfoque integrador**
- 1.21 Consideraciones sobre la instrucción en la clase de expresión escrita**
- 1.22 Proceso de producción de textos**
 - 1.22.1 Algunos supuestos que subyacen en el texto.**
 - 1.22.1.1 El supuesto estratégico**
 - 1.22.1.2 Supuesto contextual**
- 1.23 Acciones para elaborar un texto.**

CAPITULO I: Proceso de aprendizaje

En el presente capítulo se caracteriza el proceso de aprendizaje, se explican los diferentes paradigmas de aprendizaje en general y desde la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras. Se analiza además el aprendizaje de la escritura donde se pueden observar diferentes definiciones del término así como las características del texto oral y escrito y los diferentes enfoques de la enseñanza de la escritura.

Caracterización del Proceso de aprendizaje. El proceso de aprendizaje en general. El proceso de aprendizaje es un proceso bastante complejo y polémico sobre el cual se han realizado un número significativo de estudios e investigaciones. A través de la revisión bibliográfica se han valorado aspectos teóricos generales incluidos en las concepciones de aprendizaje. Así por ejemplo, dentro de los elementos más debatidos están:

- ✚ El aprendizaje no se limita a las respuestas exteriores del organismo que operan en un ambiente particular sino se relaciona también un gran número de respuestas internas diversas y con reacciones estrictamente fisiológicas.
- ✚ El aprendizaje incluye el castigo y los fenómenos ligados a este, del mismo modo que otras técnicas y mecanismos de control aversivos además de técnicas y mecanismos culturalmente más visibles de recompensa y control a través del estímulo positivo.
- ✚ El aprendizaje no se limita a la adquisición original de una respuesta aprendida sino que comprende también su desaparición posterior (extinción) después de un intervalo de tiempo (memoria) y su posible valor en la adquisición de una respuesta nueva o diferente (transferencia o entrenamiento).
- ✚ El aprendizaje se relaciona con operaciones y fenómenos diversos como la motivación, la percepción, el desarrollo psicológico, la estructura de la personalidad, factores sociales, culturales y otros.
- ✚ El aprendizaje tiene una realidad física o estructural (fisiológica, bioquímica etcétera) y una realidad estrictamente psicológica, operacional, funcional.

✚ El aprendizaje está ligado no sólo a una larga tradición intelectual, teórica y estética, sino también sirve como fuente de aplicaciones prácticas y tecnológicas que pueden ser implementadas.

✚ El aprendizaje mantiene relación de continuidad con las actividades más generales del hombre, lingüísticas, comunicativa, cognitivas, de procesamiento de la información y de toma de decisiones, sirviendo además como componente de esas actividades (Peña, 1999).

En nuestro rastreo bibliográfico pudimos observar que se hace mención a tres metáforas del aprendizaje:

✚ **Aprendizaje como fortalecimiento de una respuesta.** Fue la primera metáfora que tuvo una gran aceptación en psicología, la cual evolucionó durante la primera mitad del siglo XX y se basó en gran medida en la investigación con animales de laboratorio. De acuerdo con este punto de vista, el aprendizaje es un proceso mecánico según el cual las respuestas favorables a una situación dada se conectan automáticamente y las respuestas desfavorables se eliminan. De esta forma el aprendiz se ve como la consolidación de una asociación entre un estímulo (E) y una respuesta (R).

El proceso de aprendizaje desde este punto de vista sugiere una práctica educativa en la cual el profesor crea situaciones que requieren respuestas cortas, que el alumno dé una respuesta y que el profesor proporcione el correspondiente premio o castigo.

✚ **Aprendizaje como adquisición de conocimientos.** Esta segunda metáfora se desarrolla entre los años 60 y 70. proviene de investigaciones que pasan el estudio con animales en el laboratorio al estudio con personas en laboratorios. De acuerdo con este punto de vista, el aprendizaje se produce cuando la información es transferida desde una persona más culta (como puede ser un profesor) a una persona menos culta (un alumno). De esta manera el aprendizaje es como llenar un vacío. Con esta metáfora el alumno se convierte en procesador de la información y el profesor en administrador de la información.

Desde este punto de vista el proceso de aprendizaje sugiere una práctica educativa.

✚ **Aprendizaje como construcción de conocimientos.** Esta metáfora defiende la idea de que el alumno construya activamente sus propias representaciones mentales mientras trata de dar sentido a sus experiencias. Esta visión proviene de las investigaciones sobre el aprendizaje humano en ambientes reales que se realizaron en los años 70 y 80. El aprendizaje ocurre cuando las personas seleccionan información relevante, la organiza en estructuras coherentes y la interpreta a través de lo que ya conoce. La práctica educativa sugerida mediante el punto de vista del aprendizaje como construcción de conocimientos incluye discusiones en grupo y participación supervisada en tareas académicas significativas.

Klein define el aprendizaje como "un cambio relativamente permanente de la conducta, debido a la experiencia, que no puede explicarse por un estado transitorio del organismo, por la maduración o por tendencias de respuesta innatas" Klein, 1994) Citado por Lasagabaster (1999).

Esta definición de aprendizaje tiene tres componentes importantes: en primer lugar, el aprendizaje refleja un cambio en el potencial de una conducta, lo cual no equivale a la realización de la misma, en segundo lugar, los cambios en el comportamiento producidos por el aprendizaje no siempre son permanentes, por ejemplo, como consecuencia de una nueva experiencia puede que una conducta previamente aprendida no vuelva a producirse; y en tercer lugar, los cambios en la conducta pueden deberse a otros procesos distintos del aprendizaje, tales como la motivación o la maduración y el desarrollo, aunque el aprendizaje estimula el desarrollo y viceversa.

El aprendizaje motivacional hace referencia a la adquisición de preferencias, de valores, de tendencias a actuar, a reaccionar, pensar, juzgar; es el aprender a huir frente a los ladrones, por ejemplo.

El aprendizaje también puede definirse como un cambio de actitud. Para que se produzca deben participar en el proceso los tres componentes de la actitud: el cognoscitivo (saber), el afectivo (ser) y el comportamental (saber hacer).

Según Vela (1998), el aprendizaje también puede definirse como un proceso de interacción entre el sujeto y los objetos (estos últimos pueden ser concretos o

virtuales, personas o cosas), el cual modifica o transforma las pautas de conducta del sujeto y en alguna forma, a los objetos mismos.

En un intento atrevido de integrar todas estas definiciones, Sarmiento plantea que el aprendizaje es "un proceso de cambio que se produce en el individuo, en sus capacidades cognitivas, en la comprensión de un fenómeno (componente cognoscitivo), en su motivación, en sus emociones (componente afectivo) y/o en su conducta (componente comportamental), como resultado de la acción o experiencia del individuo, la apropiación del contexto sociocultural, las reorganizaciones que se hacen sobre el conocimiento, y/o la asociación ente un estímulo y una respuesta" (Sarmiento, 1999).

Según nuestro enfoque pedagógico, el aprendizaje es considerado como un proceso de modificación relativamente permanente del modo de actuación del estudiante, que modela y remodela su experiencia en función de su adaptación a los contextos en los que se concreta el ambiente con el que se relaciona, ya sea en la escuela o en la comunidad; modificación que es producida como resultado de su actividad y su comunicación, y que no se puede atribuir solamente al proceso de crecimiento y maduración del individuo

En el aprendizaje todo el organismo está en función de este proceso, todos los órganos de los sentidos están alertas (si este proceso se lleva a cabo de forma consciente y motivada). Aún hay determinados elementos del nivel perceptivo sensorial que están recogiendo información no de forma consciente, como resultado surge la intuición.

En este sentido el aprendizaje ocurre, reafirmando a Vigotsky, a través de la actividad primeramente de forma externa y después o simultáneamente de forma interna, donde se internaliza o refleja la realidad de forma subjetiva consciente a través de la interpretación del pensamiento a diferentes niveles.

El ser humano es esencia de la naturaleza y la sociedad, es el reflejo de lo que lo rodea dándole tonos de identidad, de singularidad con elementos tan particulares e irrepetibles como su propia personalidad, pero tan permeados de elementos genéricos que le confieren la condición de *ser humano*. Cada hombre es el resultado de su tiempo, del momento histórico que vive y la educación que recibe,

de esta formación depende su desarrollo espiritual y de su aprendizaje y proyección durante la vida depende el convertirse en parte de la historia universal. El individuo se enriquece de sus propias experiencias, de las vivencias positivas o negativas se alimenta y nutre su cosmovisión, sus fortalezas o debilidades, sus mecanismos de defensas, sus estrategias de enfrentamiento.

La esencia del aprendizaje está en la relación entre la teoría y la práctica. No podemos obviar el papel del trabajo en la transformación del hombre. La teoría de la actividad y las necesidades del individuo conllevaron al desarrollo del lenguaje, de instrumentos de trabajo, al conocimiento, o sea, la comunicación, la ciencia y la tecnología.

El aprendizaje como proceso social tiene una función social. Toda obra (actividad) humana tiene una repercusión social; de los valores espirituales, éticos, etc. depende que el resultado esté dirigido hacia el bien y beneficio del hombre en particular, y/o la humanidad en el plano universal.

El aprendizaje no puede basarse en la memorización y reproducción de contenidos, es cierto que la memoria juega un papel esencial en el desarrollo del pensamiento, pero lo que permite el desarrollo de las capacidades humanas es exactamente el desarrollo del razonamiento lógico humano basado en procesos mentales que van desde el análisis y la síntesis hasta la solución de problemas.

El aprendizaje es un proceso que se desarrolla en el individuo; los educadores no pueden forzarlo, ni imponerlo, ni realizarlo por los estudiantes, pero si pueden facilitarlos y potenciarlos mediante las condiciones adecuadas

El aprendizaje no puede basarse solo en la adquisición de contenidos como resultado instructivo del PDE sin penetrar en los procesos que ocurren para adquirir el conocimiento y dentro de su concepción incluye el desarrollo y dominio de destrezas que dirigen el proceso desde su dimensión instructiva hacia la formativa. La educación a través de una bien diseñada dimensión desarrolladora, donde se pertrecha al estudiante de instrumentos y medios necesarios (hábitos, habilidades, capacidades, competencias) que le permitan conformar su cuerpo de conocimientos no solo a aprender sino aprender a aprender.

El aprendizaje es un proceso en el que participa activamente el alumno, dirigido por el docente, apropiándose el primero de conocimientos, habilidades y capacidades, en comunicación con los otros, en un proceso de socialización que favorece la formación de valores, "es la actividad de asimilación de un proceso especialmente organizado con ese fin, la enseñanza.

La enseñanza y el aprendizaje constituyen un proceso, que está regido por leyes concatenadas (pedagógicas, psicológicas, lógicas, filosóficas, entre otras), que interactúan y se condicionan mutuamente. Estas leyes deben conocerse por los docentes, a los efectos que este se desarrolle como un sistema.

La actividad es el modo, específicamente humano, mediante el cual el hombre se relaciona con el mundo. Es un proceso en el cual este reproduce y transforma creadoramente la naturaleza, a partir de la realidad objetiva mediada por la práctica.

En el proceso de enseñanza aprendizaje las alumnas y alumnos deben realizar todos los tipos de actividad: práctica, gnoseológica, valorativa y comunicativa, ya que este proceso, al igual que toda actividad humana, tiene como componentes las necesidades, los motivos, una finalidad, condiciones para obtener esa finalidad y componentes (acciones y operaciones).

Es precisamente en la actividad, en la comunicación con el adulto y los coetáneos (procesos de socialización), mediante acciones que en sentido general, pasan de lo externo (material, con objetos), a lo verbal (lenguaje interno y externo) y posteriormente al plano interno (mental), que el alumno llega a apropiarse de la experiencia histórico-social de la humanidad.

La enseñanza desarrolladora debe trabajar no sólo por potenciar la "zona de desarrollo próximo" (Vigotski) de cada estudiante, sino también actuar sobre la "zona de desarrollo potencial del grupo" (Zilberstein, 1995) al que pertenece. En investigaciones realizadas como parte del Proyecto cubano TEDI (1993-1997) pudimos comprobar que favoreciendo los procesos de comunicación en los grupos de estudiantes, además de motivarlos a aprender, se constituía en una "fuerza" que los "impulsaba" a realizarlo.

En los últimos 30 años diferentes autores en Cuba se han referido a este tipo de enseñanza que promueva el desarrollo de los escolares: López (1974,1989), Labarrere (1988), López (1989), Martínez (1990), González (1992), Silvestre (1992), Morenza (1993), entre otros. Muchos de ellos a partir de las ideas de Vigotsky (1896-1925) Citados por Ulloa (2002)

1.2 Los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde un enfoque personológico.

La escuela histórico-cultural pone su énfasis principal en la interiorización de lo socio-histórico como la esencia del aprendizaje humano. Así, para los seguidores de esta escuela, el aprendizaje "... es una forma de la actividad de conocimiento que tiene como objetivo conocer o asimilar el sistema de conocimientos científicos y las actividades correspondientes a ese sistema" (Neuner, et. al, 1981: 66).

Con ello se reconoce, en primer lugar, que constituye un proceso de apropiación de la experiencia histórico-social y de los fines y condiciones en que tiene lugar el mismo. "El aprendizaje está determinado por la existencia de una cultura, que condiciona tanto los contenidos de los cuales los educandos deben apropiarse, como los propios métodos, instrumentos, recursos (materiales y subjetivos) para la apropiación de dicho contenido, así como los espacios y las situaciones específicas en que se lleva a cabo el mismo" (Castellanos, et. al 2002: 26).

Quedan definidos así, los condicionantes externos del aprendizaje, algo que como tendencia se observa en los seguidores de esta escuela. Sin embargo, a esto se contrapone el hecho de que cada estudiante aprende y progresa de acuerdo con su ritmo y potencialidades personales, y por tanto, que el aprendizaje depende esencialmente del ser que aprende y no de forma directa de lo que desea o se propone el que enseña.

Los procesos de aprendizaje son las actividades que realizan los estudiantes para conseguir el logro de los objetivos educativos que pretenden. Constituyen una actividad individual, aunque se desarrolla en un contexto social y cultural, que se produce a través de un proceso de interiorización en el que cada estudiante concilia los nuevos conocimientos en sus estructuras cognitivas previas; debe

implicarse activamente reconciliando lo que sabe y cree con la nueva información). La construcción del conocimiento tiene pues dos vertientes: una vertiente personal y otra social.

En palabras de Castellanos (2002) "... el aprendizaje tiene, al mismo tiempo, una *naturaleza individual*: sus *mecanismos* son sumamente personales y constituyen un reflejo de la individualidad de cada personalidad. El perfil singular de las potencialidades y deficiencias (fuerzas y debilidades) del aprendiz, sus capacidades, ritmos, preferencias, estrategias y estilos de aprendizaje, unidos a la historia personal, los conocimientos previos y la experiencia anterior (que va conformando un conjunto de concepciones, actitudes, valoraciones y sentimientos con respecto al mismo), condicionan el carácter único e individual de los procesos que pone en juego cada persona para aprender" (Castellanos, et. al 2002: 26).

Como consecuencia directa de lo antes planteado, el proceso de enseñanza–aprendizaje debe entenderse y diseñarse considerando la actuación tanto de quien enseña, como de quien aprende.

1.3 Tareas de enseñanza y tareas de aprendizaje.

Por tareas de enseñanza serán entendidas aquellas desarrolladas por los docentes con el objetivo de dirigir, de manera óptima, el proceso autónomo y consciente de construcción de conocimientos e instrumentaciones por parte de los estudiantes, en cuyo orden y organización se evidencia el método empleado por éstos para estructurar el proceso.

Las tareas de aprendizaje serán, por tanto, aquellas que diseñadas en una primera etapa por el profesor, promueven en los estudiantes una actuación encaminada a construir autónoma y conscientemente, un repertorio cognitivo–instrumental que le permita desempeñarse eficientemente en determinados contextos.

Atendiendo a lo apuntado, el proceso de enseñanza–aprendizaje presupone una complementación entre tareas de enseñanza y de aprendizaje.

El aprendizaje siempre implica:

- Una **recepción de datos**, que supone un reconocimiento y una elaboración semántico-sintáctica de los elementos del mensaje (palabras, iconos, sonido) donde cada sistema simbólico exige la puesta en juego actividades mentales distintas: los textos activan las competencias lingüísticas, las imágenes las competencias perceptivas y espaciales, etc.

- La **comprensión de la información** recibida por parte del estudiantes que, a partir de sus conocimientos anteriores (con los que establecen conexiones sustanciales), sus intereses (que dan sentido para ellos a este proceso) y sus habilidades cognitivas, analizan, organizan y transforman (tienen un papel activo) la información recibida para elaborar conocimientos.

- Una **retención a largo plazo** de esta información y de los conocimientos asociados que se hayan elaborado.

- La **transferencia** del conocimiento a nuevas situaciones para resolver con su concurso las preguntas y problemas que se planteen.

Para que se puedan realizar aprendizajes son necesarios tres **factores básicos**:

- **Inteligencia y otras capacidades, y conocimientos previos** (poder aprender): para aprender nuevas cosas hay que estar en condiciones de hacerlo, se debe disponer de las capacidades cognitivas necesarias para ello (atención, proceso...) y de los conocimientos previos imprescindibles para construir sobre ellos los nuevos aprendizajes. También es necesario poder acceder a la información necesaria.

- Motivación (querer aprender): para que una persona realice un determinado aprendizaje es necesario que movilice y dirija en una dirección determinada energía para que las neuronas realicen nuevas conexiones entre ellas.

La motivación dependerá de múltiples factores personales (personalidad, fuerza de voluntad...), familiares, sociales y del contexto en el que se realiza el estudio (métodos de enseñanza, profesorado...)

Además, los estudiantes que se implican en los aprendizajes son más capaces de definir sus objetivos formativos, organizar sus actividades de aprendizaje y evaluar sus resultados de aprendizaje; se apasionan más por resolver problemas

(transfieren el conocimiento de manera creativa) y en comprender y avanzar autónomamente en los aprendizajes durante toda la vida....

- **Experiencia** (saber aprender): los nuevos aprendizajes se van construyendo a partir de los aprendizajes anteriores y requieren ciertos hábitos y la utilización de determinados instrumentos y técnicas de estudio:

- Instrumentales básicas: observación, lectura, escritura...

- Repetitivas (memorizando): copiar, recitar, adquisición de habilidades de procedimiento...

- De comprensión: vocabulario, estructuras sintácticas...

- Elaborativas (relacionando la nueva información con la anterior): subrayar, completar frases, resumir, esquematizar, elaborar diagramas y mapas conceptuales, seleccionar, organizar...

- Exploratorias: explorar, experimentar...

- De aplicación de conocimientos a nuevas situaciones, creación

- Regulativas (metacognición): analizando y reflexionando sobre los propios procesos cognitivos

1.4 Factores que favorecen los aprendizajes.

-Motivación.

- Actividad: "para comprender una cosa, lo mejor es hacer algo con ella, tratar de cambiarla". Equilibrar las clases magistrales con otras actividades

- Actividades significativas, actividades relacionadas con problemáticas relevantes para los estudiantes.

- Actividades estructuradas, por ejemplo resolución de problemas estructurados...

- Contextualizadas en el entorno personal y social de los estudiantes

- Que faciliten un aprendizaje constructivo, asociando los nuevos contenidos a los conocimientos anteriores: cuando los nuevos conocimientos originan un conflicto con los esquemas cognitivos previos, se hace necesaria una reestructuración conciliadora que lleva a un nuevo equilibrio con unos esquemas más flexibles y complejos.

- Control de la actividad: el alumno se siente protagonista, controla la actividad, es

consciente de su estilo de aprendizaje y de sus procesos de aprendizaje, construye sus estrategias y recursos...

- Colaborativas. Investigaciones y otras actividades en grupo (con aceptación de responsabilidades, discusión en pequeño grupo, negociación...) que permitan explorar nuevos conocimientos, estimulen el desarrollo del pensamiento de orden superior, la aplicación y reflexión del propio conocimiento, compartir el conocimiento con los demás considerar la diversidad como un valor... Los estudiantes aprenden mejor cuando deben tomar decisiones sobre su experiencia educativa en el contexto de una secuencia de aprendizaje organizada y en situaciones que exijan la colaboración para alcanzar un objetivo común.

1.5 Investigaciones realizadas sobre las concepciones de aprendizaje.

Las primeras investigaciones sobre las concepciones de aprendizaje fueron realizadas en Suecia por Marton y Saljo (1976). Saljo (1979), inspirándose en este trabajo previo, preguntó a los participantes qué significaba el "aprendizaje" para ellos, y detectó cinco concepciones de aprendizaje cualitativamente diferentes. Las tres primeras se centraban en un aprendizaje de tipo reproductivo, y las últimas, en un aprendizaje basado en la comprensión de la información. Más tarde, Marton et al. (1993) realizaron una investigación sobre concepciones de aprendizaje con estudiantes universitarios. Estas fueron analizadas teniendo en cuenta tanto los aspectos conceptuales, referidos a "qué es aprender" como procedurales, "cómo consigues aprender". Ello permitió obtener una conceptualización más precisa de las mismas, detectando una concepción adicional, que añadía mayor complejidad al procesamiento cognitivo, pues hacía referencia a la transformación de la información por parte del sujeto.

Los resultados de las investigaciones realizadas por Boulton-Lewis, Marton, Lewis y Wills (2000), investigando con una muestra de estudiantes universitarios australianos, son similares a las obtenidas por Marton y sus colaboradores en Europa. Estos autores hallaron tres concepciones de aprendizaje con algunas subcategorías: a) Adquisición de conocimiento (adquisición simple; adquisición y

utilización); b) Comprensión (comprensión y adquisición; comprensión, adquisición y utilización; comprensión, relación y elaboración); c) Crecimiento como persona.

Diversas investigaciones han analizado también las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes. Algunos estudios (Van Rossum y Schenk, 1984; Marton et al., 1993) demuestran que cuanto más compleja es la concepción de aprendizaje del estudiante, más elaborada es la estrategia que éste utiliza y mejores sus resultados de aprendizaje (Cano, en prensa).

Los resultados de los estudios fenomenográficos, muy centrados en tareas específicas de aprendizaje y en técnicas cualitativas, han sido bastante similares aunque se han producido en distintos contextos. Algo similar ocurre con los resultados de las investigaciones sobre los Enfoques de Aprendizaje. En estas investigaciones "se trata de observar el compromiso de los estudiantes con las tareas de aprendizaje" (Boulton-Lewis et al., p.154). Aunque estos trabajos fueron realizados en reino Unido y Australia, los resultados fueron casi idénticos.

A diferencia de las investigaciones fenómeno gráficas originarias, de corte cualitativo (técnicas de entrevista), Entwistle en reino Unido y Biggs en Australia se centraron en el aprendizaje en un contexto más general y elaboraron cuestionarios que medían la disposición a adoptar enfoques de aprendizaje superficiales o profundos a la hora de estudiar (Marton et al., 1997). El primero desarrolló el denominado Inventario de Enfoques de Estudio (ASI, Entwistle y Ramsdem, 1983), y Biggs, el Cuestionario de Enfoques de Aprendizaje (SPQ, Biggs, 1987).

Los resultados obtenidos por esta línea de investigación reflejan que los enfoques de aprendizaje parecen estar bastante relacionados con las concepciones de aprendizaje. Los enfoques profundos están asociados frecuentemente con concepciones constructivas, y los enfoques superficiales, con concepciones reproductivas (Saljo, 1982; Van Rossum y Schenk, 1984).

Por otro lado, los resultados de las investigaciones sugieren que los enfoques de aprendizaje parecen estar relacionados con los resultados académicos. Aquellos estudiantes que se centran en comprender la información, en relacionarla con la información previa, y que tienen enfoques de aprendizaje profundos, obtienen

mejores resultados académicos (Marton y Saljo, 1976; Van Rossum y Schenk, 1984; Marton et al., 1997).

Sobre enfoques de aprendizaje también se destacan las investigaciones de Osie (2000), la de Cano (2005) con ambos patrones de respuesta, consonante y disonante en los enfoques de aprendizaje, al aplicar el Cuestionario del Proceso de Aprendizaje (LPQ questionnaire. Biggs (1987), los resultados del análisis de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes claramente aportaron 3 nuevos descubrimientos. Primero, dos tipos de consonancias (básicas y complejas) y dos tipos de disonancias (negativas y positivas) en la manera en que los alumnos ven cómo ven el aprendizaje para ellos y las estrategias que usan para aprender. Segundo, se demostró que estos patrones de respuesta se relacionan con la actuación y mejores resultados académicos obtenidos por los grupos de disonancia positiva y de consonancia compleja. Tercero, estos patrones y combinaciones de enfoques de aprendizaje se asocian unos con otros.

Las concepciones sobre el aprendizaje son construcciones individuales que brotan del conocimiento y la experiencia referida a las “diferentes formas en que la experiencia de los aprendices, entiende el aprendizaje en general” (Boulton-Lewis, Wills, & Lewis, (2001: 154). Saljo (1979) construido en estudios previos de Marton y Saljo (1976a, 1976b), preguntaron a los participantes de antecedentes educacionales y edades muy diferentes el significado de aprendizaje para ellos y descubrió 5 concepciones distintivas. Años después, Marton et al. (1993), luego de haber entrevistado a estudiantes universitarios pudieron realizar una caracterización más precisa de cada concepción e identificaron una sexta. Estas seis categorías pueden ser descritas como sigue:

1. Incremento del propio conocimiento.
2. Memorización y reproducción.
3. Aplicación.
4. Comprensión.
5. ver algo de diferente forma.
6. Cambiar como persona.

Las tres primeras se enfocan en la reproducción del conocimiento (aprendizaje como reproducción) y nos guían hacia bajos niveles de resultados de aprendizaje. Las últimas tres centran su atención en el significado y en la transformación de la información a través de su relación con el conocimiento y la experiencia previa. (Aprendizaje como transformación). Estas tres últimas concepciones requieren gran complejidad en el proceso cognitivo y nos guían hacia altos niveles de resultados de aprendizaje. Las investigaciones llevadas a cabo en los contextos educativos Europeos en general han encontrado resultados similares a las conducidas en los espacios fuera de Europa.

Otra investigación de Cano y Cardelle-Elawar (2004) se realizó sobre las concepciones y creencias de los estudiantes acerca del aprendizaje. Estos constructos se han propuesto en dos líneas independientes de investigación: fenomenográfica, y meta cognitiva y han sido analizadas utilizando metodologías cualitativas y cuantitativas respectivamente. Este trabajo examina e integra en un solo estudio ambos constructos y metodologías.

En el mismo se obtuvieron tres conclusiones estadísticamente significativas. Primero: Las concepciones del aprendizaje y las creencias epistemológicas de los estudiantes cambiaron de simples a más complejas a medida que éstos progresaron en la escuela. Segundo: Los dos constructos estaban unidos cada uno. La categoría más avanzada en la " dimensión de profundidad de las concepciones de aprendizaje se correspondieron con las puntuaciones más altas en el polo complejo del sistema de creencia. Tercero: las concepciones de aprendizaje así como las creencias epistemológicas fueron predecesoras de la actuación académica. Mientras más capaces eran los estudiantes de construir significado, mejor eran sus logros académicos.

La exploración sobre las diferentes formas en que los alumnos manejan las situaciones de aprendizaje, las concepciones y creencias que poseen acerca del aprendizaje, y la relación entre estas variables y la actuación académica se han dirigido por dos líneas de investigación fenomenográfica y metacognitiva. En la primera los investigadores han utilizado la metodología cualitativa, la variedad de significados que tiene el aprendizaje para las personas y las diferentes formas en

que las personas, aprenden. (Marton 1981; Marton, Dall'Alba, & Beaty, 1993) En la última se ha utilizado la metodología cuantitativa, las concepciones epistemológicas de los alumnos acerca del conocimiento y del aprendizaje (Kitchener & King, 1981; Schommer, 1990, 1993, 1994, 1998; Strike & Posner, 1985; Ryan, 1984). Ambas perspectivas de investigación se sustentan en la de Perry (1968, 1970) pionero en los trabajos sobre el desarrollo epistemológico de los estudiantes.

Las distintas concepciones sobre habilidades cognoscitivas se agrupan, hoy en día, en tres principales posturas: primero, los estudios que se sustentan en teorías de la inteligencia; segundo, aquellos cuyo soporte teórico son las teorías del procesamiento de la información; y tercero, las concepciones constructivistas del aprendizaje.

1.6 El cociente intelectual como conjunto de *habilidades*

Entre las variadas concepciones de las habilidades cognoscitivas cuyo sustento teórico es una teoría de la inteligencia destacan principalmente dos. La tríada de la inteligencia propuesta por Robert Sternberg y la formulación teórica acerca de las inteligencias múltiples de Gardner (1983).

Una propuesta más reciente del mismo Sternberg (1997) hace referencia a la propuesta tríada de la inteligencia exitosa. El concepto de inteligencia es completamente distinto del convencional, basado en el cociente intelectual. Sternberg establece varias diferencias.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner constituye una alternativa sobre la concepción y evaluación de las habilidades cognoscitivas que conduce a una perspectiva distinta de la escuela. Se trata de la visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición y considera que las personas tienen diferentes potenciales y diversos estilos cognoscitivos. También, comparte un concepto de escuela centrada en el individuo que se toma en serio esta visión polifacética de la inteligencia. Este modelo de escuela se basa, en parte, en hallazgos de la psicología cognoscitiva (el estudio de la mente) y la neurociencia (el estudio del cerebro).

Según (Gardner, 1995), la concepción de las inteligencias múltiples subraya la importancia de la capacidad para resolver problemas y elaborar productos. Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada.

La propuesta de las múltiples inteligencias localiza a siete tipos. La inteligencia lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la musical, la cinético-corporal, la intrapersonal y la interpersonal.

Se considera que la competencia cognoscitiva del ser humano queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que se denominan "inteligencias". Todas las personas normales poseen cada una de estas habilidades en un cierto grado pero difieren en el grado de la capacidad y en la naturaleza de la combinación.

1.7 Las teorías del procesamiento de la información

Existen dos aspectos centrales en la definición del paradigma de la teoría de la información. En primer lugar: a) la idea de que las actividades cognoscitivas de los seres humanos pueden concebirse como representaciones mentales y b) la idea de un nivel de análisis totalmente separado del biológico o neurológico, por un lado, y del sociológico o cultural, por el otro. En segundo lugar, está la creencia de que, para comprender la mente humana, se debe recurrir a la computadora electrónica que constituye el modelo más viable para explicar su funcionamiento.

Algunos investigadores cognoscitivos de esta línea como Pressley, Borkowski y Schneider (1988) han estudiado las diferencias en la capacidad de aprendizaje, en la calidad del mismo y en la rapidez con que se aprende, entre jóvenes y adultos y entre personas con menor y mayor capacidad de aprendizaje. Los resultados de ambos tipos de comparación apuntan a la importancia de las capacidades metacognitivas. La metacognición es un término introducido por Flavell (1985) que se refiere a la habilidad para pensar acerca del pensamiento.

Existen diversos paradigmas acerca de la enseñanza, el aprendizaje escolar y el desarrollo intelectual de los estudiantes, desde los que asumen que lo

predominante es lo heredado, o los que consideran que la enseñanza influye en el alumno, pero según etapas preestablecidas en el desarrollo intelectual, para estos la enseñanza sólo facilita la adaptación del escolar.

Además se asume una tercera posición con relación al aprendizaje; la que considera que una enseñanza correctamente estructurada y dirigida logra el desarrollo de los escolares, a la cual se denomina enseñanza desarrolladora y por lo tanto producirá un aprendizaje desarrollador.

Gagné (1985) describió seis tareas de aprendizaje cognitivo, cuatro de las cuales parecen ser pertinentes a la Educación Superior". Discriminación Múltiple"representa la habilidad de los alumnos para reconocer diferencias y similitudes entre por ejemplo: colores, palabras y frases".Clasificación"denota la habilidad para asignar objetos o palabras a clases apropiadas, por ejemplo usando conceptos, ideas y relaciones entre ellos".Usar reglas"es la habilidad para aplicar cadenas automáticas de acciones o pensamientos". Solución de problemas representa la habilidad para aplicar conocimiento a un problema nuevo. En un análisis más reciente de investigaciones sobre el aprendizaje. Oser y Baeriswyl (2001) definió 12, a los que llamaron modelos de base. Cada modelo de base tiene un objetivo de aprendizaje y representa una tarea de aprendizaje particular. De estos 12, 4 parecen ser representativos de tareas comunes de aprendizaje de la Educación Superior y paralelos a las 4 tareas de Gagné.

"Conocimiento construido con palabras" (ejemplo: hechos históricos, tablas Químicas) similar a la "discriminación múltiple"de Gagné es una tarea esencial. Requiere que el aprendiz vincule su conocimiento con el conocimiento anterior, relacione nuevos significados con ejemplos, defina características que describan y contrasten nuevas palabras y su significado, compare nuevas palabras con similares palabras y su significado y aplique activamente nuevas palabras en otros contextos.

"Conocimiento construido con conceptos" (ejemplo: verdad, fuerza) como la "clasificación" de Gagné es una tarea más compleja. De nuevo el aprendiz debe vincular los conceptos al conocimiento anterior. Analizar categorías o principios esenciales; ambos positivos y negativos que definen el concepto, y activamente

trabajar con el nuevo concepto en diferentes contextos, e incorporarlo a sistemas de conocimiento más complejo.

“Rutinas” (ejemplo: aplicar fórmulas matemáticas) como “Usar reglas” son operaciones vinculadas que se desarrollan a través de la repetición. Requieren que el estudiante pruebe la aplicación de una serie de reglas o cadena de acciones, desarrolle una representación interior, aplique y evalúe realizaciones repetitivas, repetir las reglas hasta automatizarlas y usarlas en el momento apropiado.

“Solución de problemas” involucra pensamiento crítico, habilidad de la memoria, y posiblemente creatividad. No necesariamente incrementa el contenido del conocimiento pero lleva a construir hipótesis más efectivas. La tarea requiere que el aprendiz perciba y comprenda el problema, reformule el problema si es necesario, desarrolle hipótesis acerca de las formas de encontrar soluciones, pruebe las hipótesis (colecte datos, encuentre soluciones directas e indirectas) evalúe y aplique las soluciones encontradas. El aprendiz debe, además relacionar la solución a una comprensión más general del aprendizaje.

1.8.- Paradigmas de aprendizaje

1.8.1.- Paradigma conductista

- ✚ El aprendizaje debe ser activo y sus respuestas son fundamentalmente para que ocurra el aprendizaje.
- ✚ La frecuencia de la repetición o de los ejercicios es importante para la adquisición de cualquier habilidad y garantiza la retención.
- ✚ Las respuestas correctas o deseables deben ser reforzadas y debemos dar preferencia al reforzamiento positivo (éxito, recompensas y similares) en oposición al reforzamiento negativo (punición o castigo, malogro o fracaso).
- ✚ Con el fin de que el aprendizaje se torne o permanezca apropiado a una gran amplitud de estímulos o por el contrario a un grupo más estrecho de estímulos nos valemos de la generalización y de la discriminación, que sugieren una importancia de la práctica en contextos diversos.

- ✚ Los nuevos comportamientos son adquiridos por medio de la imitación de modelos con la ayuda de pistas a través del proceso de modelación.
- ✚ Las condiciones motivacionales son importantes.
- ✚ El aprendizaje de discriminaciones difíciles y en situaciones sociales en las cuales motivos irrelevantes pueden ser despertados, es inevitable la aparición de conflictos y frustraciones que necesitan ser resueltos, acomodados.

Sttats (1971), (citado por Román y Diez 1999) afirma que el estudio de la inteligencia no es sólo importante para profundizar en el aprendizaje del niño, sino también para la comprensión de toda la conducta humana. Su teoría está a medio camino entre las anteriores y posteriores del conductismo social.

Critica las ideas de herencia y maduración que predeterminan la inteligencia o la personalidad. La disposición para aprender no es sólo el resultado de la maduración orgánica sino de los repertorios conductuales básicos que se aprenden y sobre todo, de un proceso humano llamado aprendizaje jerárquico acumulativo. La inteligencia actúa activando al individuo a responder a muchas situaciones y así aprender destrezas cognitivas más avanzadas. Los repertorios lingüístico-cognitivos facilitarán los diversos tipos de aprendizajes. Los repertorios conductuales básicos se aprenden al principio de la vida e incrementan la adaptabilidad, precisión y productividad de la conducta. Son los elementos básicos que constituirán su ser humano y conformarán su personalidad.

Para Sttats y Burns (1981) (citado por Román y Diez 1999) la inteligencia consta de repertorios específicos y sistemas de destrezas, adquiridos por el aprendizaje. Estas destrezas son cognitivas y lingüísticas, sensomotoras y motivacionales-emocionales.

1.8.2 Aprendizaje Significativo

El aprendizaje significativo surge como respuesta al aprendizaje sin sentido, mecánico. Irreflexivo. El término aprendizaje significativo (AS) se refiere a aquel contenido que posea un sentido lógico para ser aprendido de modo que posea además una estructura lógica en su transmisión y adquisición. AS se refiere a aquel conocimiento que el alumno no solo aprende sino aprehende de forma

consciente que queda para conformar su cuerpo de conocimiento o universo cultural.

“Aprender, en términos de esta teoría, es realizar el tránsito del sentido lógico al sentido psicológico, hacer que un contenido intrínsecamente lógico se haga significativo para quien aprende” (Maldonado, 1999: 1)

El AS tiene un sentido psicológico para Bruner, este sentido es siempre idiosincrásico (mi sentido y significado) y prevalece sobre el sentido lógico que posee un significado más universal, en el PDE las comprensiones y lo singular, particular o idiosincrásico del sentido lógico se negocia en la relación social y se llega a una comunidad de sentido, el sentido se hace genérico, se mejora el entendimiento, las relaciones ínter psicológicas. Se demuestra el carácter singular y universal del conocimiento.

O sea el ser humano no es una máquina que recibe paquetes de softwares de forma segmentada, el ser humano es un ser social que a través de los años y experiencias en su interrelación en el seno familiar, en la escuela, en la comunidad, en su vida en general ha acumulado y adquirido una serie de experiencias psicológicas y cognitivas que conforman su afectividad y su cuerpo de conocimientos de forma muy singular según su propia personalidad. De manera que cuando el estudiante está aprendiendo un nuevo contenido se debe tener en cuenta que ese nuevo contenido se impartirá a seres humanos que poseen; además de sentimientos, valores, principios, etc. Poseen un conocimiento previo. Tanto lingüístico, como de la disciplina que se imparte, o el tema en cuestión; así como generales del mundo. Y que ese contenido nuevo va a ser analizado partiendo de su conocimiento previo e integrado a este a partir de la dimensión desarrolladora del PEA para ampliar su cuerpo de conocimientos.

Por tal motivo el profesor debe tener en cuenta las características psicopedagógicas del estudiante y del grupo que imparte y a partir de la misma planificar el PEA de forma que establezca un puente de acceso de lo conocido a lo nuevo por conocer de forma que lo nuevo adquiera significado para el aprendiz.

Los conocimientos previos que posean un nivel superior de abstracción, generalización e inclusión los denomina Ausubel **organizadores avanzados**.

Ausubel publica en 1963 su obra "Psicología del aprendizaje verbal significativo". Su teoría acuña el concepto de aprendizaje significativo para distinguirlo del repetitivo o memorístico y señala el papel que juegan los conocimientos previos del estudiante en la adquisición de nuevas afirmaciones

Estima que aprender significa comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el estudiante ya sabe sobre aquello que se quiere enseñar. Propone la necesidad de diseñar para la acción docente lo que llama organizadores previos, una especie de puentes cognitivos, a partir de los cuales los estudiantes puedan establecer relaciones significativas con los nuevos contenidos. Defiende un modelo didáctico de transmisión - recepción significativa, que supere las deficiencias del modelo tradicional, al tener en cuenta el punto de partida de los estudiantes y la estructura y jerarquía de los conceptos.

Ausubel planteó que las tres condiciones necesarias para que se produzca un aprendizaje significativo son:

- ✚ Que los materiales de enseñanza estén estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual, situándose en la parte superior los más generales, inclusivos y poco diferenciados.
- ✚ Que se organice la enseñanza respetando la estructura psicológica del estudiante, es decir, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje.
- ✚ Que los estudiantes estén motivados para aprender.

1.8.3 Paradigma constructivista

“Un paradigma constructivista es un modo particular de ver el mundo, de interpretar la realidad, a partir de una determinada concepción filosófica” (Maldonado, 1999)

Según Guba y Lincoln (citado por Maldonado, 1999). ***Un conjunto de creencias de supuestos para guiar nuestras actividades y que no pueden ser probados o refutados pero que de todas maneras representan las posiciones que estamos dispuestos a adoptar y defender”*** (p2)

El paradigma constructivista asume el conocimiento como una construcción mental resultante de la actividad cognoscitiva del sujeto que aprende.

En los acercamientos de este tipo, dado que la atención se centra en cómo aprende el individuo más que en qué, el aprendizaje no se ve como la acumulación de conocimientos sino como un conjunto de esquemas o estructuras mentales en las que está organizado el conocimiento.

Guba y Lincoln caracterizan este paradigma a partir del modo particular como se responden las tres preguntas filosóficas siguientes:

- ✚ ¿Qué es lo que puede ser conocido?
- ✚ ¿Cuál es la relación del conocedor con lo conocido (o lo conocible)?
- ✚ ¿Cómo conocemos?

La debilidad de este paradigma radica en maximizar la comprensión e interpretación individual del sujeto-investigador sobre la realidad, negar la posibilidad de que la realidad está sujeta a leyes naturales fuera e independientemente de la conciencia, en tratar de comprender los fenómenos y no de pretender explicar, predecir y controlarlos.

Es opuesto al paradigma positivista. Tiene sus raíces inmediatas en la teoría de Jean Piaget, denominada epistemología genética, y sus raíces remotas en el fenomenalismo de Emmanuel Kant que afirma que la realidad se puede conocer en sí misma, solo pueden conocerse los fenómenos.

1.8.4 Paradigma socio-cultural

Esta teoría ha sido formulada por Vigotsky (1979,1980) y como tal es más una teoría de la socialización que de la evaluación. Se trata del aprendizaje de lo humano y de las habilidades cognitivas. **"El individuo aprende a ser hombre. Lo que la naturaleza le ha dado al nacer no basta para vivir en sociedad. Debe adquirir además lo alcanzado en el curso del desarrollo histórico de la sociedad"**. (Leontiev, 1983)(Citado por Román y Diez, 1999). El sujeto aprende las cosas apropiándose de la experiencia socio-histórica de la humanidad, mediante la intercomunicación con los demás seres humanos. Esta apropiación progresiva tiene lugar a través de la actividad Inter.-individual.

El desarrollo humano se basa en dos procesos distintos y relacionados entre sí: la maduración y el aprendizaje. La primera prepara y condiciona el segundo, pero el aprendizaje estimula y potencia la maduración.

Vigotsky (1979 citado por Román Pérez, M. y Díez López, E. 1999) afirma: **"El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean"**. La maduración por sí sola no es capaz de producir funciones psicológicas que implican el empleo de signos y símbolos. Estos son el resultado de una interacción social y ellos suponen necesariamente la presencia de los demás. El desarrollo de las conductas superiores consiste propiamente en la incorporación e internalización de las pautas y herramientas sociales. El niño vive en grupos y estructuras sociales, aprende de los otros por medio de las relaciones interpersonales.

La inteligencia es, en este sentido, un producto social. Las personas que rodean al niño no son sujetos pasivos en su desarrollo. Al conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con la ayuda y colaboración de las personas que le rodean se denomina desarrollo potencial. Vigotsky de una manera más concreta, lo denomina zona de desarrollo potencial o próximo" (ZDP).

El nivel de desarrollo potencial o zona de desarrollo potencial es producto del aprendizaje social y es debido a los estímulos sociales del ambiente donde vive el niño. El nivel de desarrollo real (ZDR), es el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar por sí mismo, sin la guía y ayuda de otras personas. El nivel de desarrollo real indica lo ya alcanzado por el niño, mientras el nivel de desarrollo potencial supone las posibilidades a conseguir por el sujeto con la ayuda de los demás.

Vigotsky (1979) citado por Román y Díez 1999) afirma que la zona de desarrollo potencial **"no es otra cosa que la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución del mismo problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz"**.

El buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo. Como tal es prospectivo y es orientado a facilitar el desarrollo de los procesos madurativos de una manera más plena y en algunos casos su posible adelantamiento. El desarrollo, en este sentido, es la apropiación e internalización de instrumentos culturales facilitados por la interacción. El desarrollo así entendido no es pasivo, retrospectivo, un acontecer necesario, sino activo, prospectivo y un acontecer impulsado por los agentes de la socialización y entre ellos la escuela. Es, por tanto, facilitador de los procesos de aprendizaje, no sólo de los simples contenidos.

Los conductistas hablan de un modelo determinista, estímulo-respuesta (S-R) negando la capacidad de reacción del organismo. Los neoconductistas subrayan el modelo estímulo-organismo-respuesta. (S-O-R). El interaccionismo habla del modelo estímulo-mediador-organismo-respuesta (S-H-O-R). Donde H sería el mediador, el hombre adulto como mediador de aprendizajes y en la educación el profesor, que se interpone entre la estimulación y el organismo, modificando la respuesta.

1.8.5 Principios realizados por las teorías de la motivación y la personalidad (Peña, 1999)

- ✚ El aprendizaje debe ajustarse a las capacidades del aprendiz particularmente en lo que se refiere a aprendices más lentos, más rápidos y a las capacidades especializadas
- ✚ El aprendiz necesita ser visto en relación a las influencias que modelaron su desarrollo post-natal ya que éstas son tan importantes como los factores hereditarios y congénitos en la determinación de las capacidades y los intereses.
- ✚ El aprendizaje es culturalmente relativo, de modo que tanto la cultura más amplia o más estrecha a la que el aprendiz pertenece pueden afectar su aprendizaje.
- ✚ El nivel de ansiedad de la persona puede determinar el efecto beneficioso o perjudicial de ciertos tipos de estimulaciones para aprender. Aprendices con alta ansiedad se desempeñan mejor si no son informados de lo bueno o malo de su

desempeño, mientras que aprendices con baja ansiedad trabajan mejor si los interrumpimos con comentarios sobre su desempeño.

- ✚ La misma situación objetiva puede corresponder con motivos apropiados para un aprendiz y no para otros.
- ✚ La organización de motivos y valores dentro de cada aprendiz es relevante y ciertos propósitos a largo plazo afectan actividades inmediatas o a corto plazo.
- ✚ La atmósfera grupal de aprendizaje (competencia, cooperación, de autoritarismo o democracia, aislamiento individual o identificación con el grupo del que forma parte etcétera) afecta la satisfacción con el aprendizaje y los productos del aprendizaje.

1.8.6 Principios realizados por las teorías cognitivas

- ✚ Los aspectos preceptuales de las situaciones y materiales de aprendizaje son condiciones importantes e indican la importancia de su estructuración y presentación de modo que los aspectos esenciales puedan ser captados por el aprendiz.
- ✚ La organización del conocimiento que influye en el aprendizaje y la dirección desde lo simple a lo complejo, debe ser en verdad de totalidades simplificadas para totalidades complejas.
- ✚ El aprendizaje por comprensión es más permanente y transferible que el aprendizaje por memorización sin comprensión o que el aprendizaje de fórmulas.
- ✚ El feed back cognitivo confirma el conocimiento correcto y sirve para corregir los errores en el aprendizaje.
- ✚ La fijación de metas o propósitos por el aprendiz motiva el aprendizaje y los éxitos o fracasos de este influyen en la especificación de metas futuras.
- ✚ Deben ser favorecidos tanto el pensamiento divergente que conduce soluciones ingeniosas de problemas o a la creación de nuevos productos valiosos, como el pensamiento convergente que conduce respuestas lógicamente correctas.

Los psicólogos cognitivos han distinguido entre distintos tipos de conocimiento los siguientes (Mayer, 198a, 1992):

- ✚ Conocimiento semántico: el conocimiento factual de una persona sobre el mundo, incluyendo lo que Gagné (1974) llama información verbal. Algunos ejemplos incluyen el conocimiento de la capital de California y el número de lados que hay en un cuadrado.
- ✚ Conocimiento conceptual: la representación que una persona tiene de los conceptos principales en un sistema. Algunos ejemplos incluyen ser capaz de contestar a preguntas como: ¿Cuál es la diferencia entre la columna de unidades y la columna de decenas en el algoritmo $39+45$?”.
- ✚ Conocimiento esquemático: el conocimiento de una persona sobre tipos de problemas, tales como ser capaz de distinguir entre problemas que requieren el uso de una fórmula del tipo tiempo-velocidad-distancia y aquellos que requieren una fórmula para el cálculo de intereses.
- ✚ Conocimiento procedimental: el conocimiento de una persona sobre un algoritmo o una lista de pasos que pueden ser usados en una situación específica, que Gagné (1974) llama “habilidades intelectuales”. Un ejemplo puede ser la capacidad de usar el procedimiento de una división larga para resolver un problema, $234,234/13=_$. Otros ejemplos incluyen el ser capaz de clasificar objetos, como las diferentes formas geométricas, en categorías o ser capaz de convertir una palabra al plural usando la regla “añadir una-s”.
- ✚ Conocimiento estratégico: la posesión por parte de una persona de un acercamiento general de cómo aprender, recordar o resolver problemas, incluyendo la observación del progreso propio, usando una determinada estrategia. Gagné (1974) se refería a este tipo de conocimiento como “estrategia cognitiva”. Algunos ejemplos incluyen el ser capaz de diseñar y seguir un plan para componer una redacción o decidir una técnica para memorizar una lista de definiciones.

1.9 Paradigmas de aprendizaje desde la enseñanza de Lenguas extranjeras

1.9.1 El conductismo

Esta teoría ha estado en estrecha relación con las diferentes corrientes lingüísticas desarrolladas hasta los años sesenta. Sus máximos representantes fueron Watson (1924) y Skinner (1957).

Ésta ha sido la corriente psicológica que más se ha discutido en cuanto al análisis e interpretación de los procesos de adquisición de lenguas extranjeras. La misma se fundamenta en la metodología experimental y estudia dos nociones principales: los hábitos y los errores.

Los conductistas explicaban los procesos de aprendizaje mediante la fórmula estímulo + respuesta + refuerzo, lo que la hacía carente de consistencia epistemológica. Se reducía a un mecanismo que no consideraba la riqueza de los intercambios en el aula (Gimeno y Pérez Gómez, 1994 citado por Arcia, 2003). De esta concepción surgió la teoría de la formación de hábitos aplicable al aprendizaje de lenguas y en la que la imitación y el refuerzo eran los medios por los que el alumno identificaba la asociación estímulo-respuesta, que constituía los hábitos en la lengua extranjera (ALE), explicaba por qué los alumnos cometen errores. Este modelo propone una relación directa entre el input y el output, siendo el alumno visto como un ser pasivo.

La explicación del fenómeno de los errores se hacía mediante la noción de transferencia: se planteaba que donde la LM y la LE comparten significados – pero lo expresan en diferentes formas-, puede ocurrir el error en la LE, es decir, el alumno transfiere la realización del mensaje de su lengua a la segunda. Cuando existe coincidencia en las formas, y el significado se puede transmitir, el único aprendizaje que tiene lugar es el descubrimiento de que los medios de realización son los mismos en ambas lenguas. La transferencia es negativa (interferencia) cuando existe inhibición preactiva, lo que lleva a que ocurran los errores como resultado de las diferencias entre las dos lenguas y son, entonces evidencias de no- aprendizaje.

El Análisis Contrastivo pasa por alto las condiciones en las cuales ocurre la interferencia (Klein, 1986, citado por Arcia, 2003) pues existen variables no

lingüísticas como el medio en el que ocurre la ALE y el nivel de desarrollo del alumno. Cabe destacar, que desde el punto de vista pedagógico, estos estudios han contribuido a un cambio de actitud con respecto al papel del error en el aprendizaje de lenguas. Mientras que el AC abogaba por la prevención de la ocurrencia de errores en las clases de lenguas, otros puntos de vista comprenden el error como un aspecto positivo, es decir como un indicio de aprendizaje. Estas concepciones han llevado a que los programas de enseñanza de lenguas hayan incluido algunos de los principios del análisis contrastivo.

1.9.2 El enfoque Humanista del aprendizaje

Este enfoque fundamenta su teoría en la hipótesis de que para conocer al hombre hay que conocer su mundo perceptivo, cómo él ve las cosas desde su ángulo y qué valor le da a los hechos. El mismo da importancia a la percepción y a la conciencia como formas decisivas que rigen la conducta del hombre, a la motivación intrínseca y al aprendizaje cooperativo en el que la autoestima y el desarrollo afectivo y personal de los alumnos juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Los estudios humanistas priorizan la educación individualizada y abierta. Dentro de sus representantes más reconocidos se destaca Roges (1969).

Este enfoque en el aprendizaje establece una estrecha relación entre el desarrollo cognitivo y el afectivo, por lo que propone tareas de aprendizaje relacionadas con lo que pueda hacer el niño; al mismo tiempo el maestro debe intercambiar comentarios que favorezcan el éxito de los alumnos. Con este enfoque han aparecido programas de lenguas extranjeras que se caracterizan por unidades de contenidos y horarios abiertos, que propicien la autonomía de los alumnos, el aprendizaje activo y que enfatizan la creatividad y evaluaciones cooperativas.

1.9.3 El aprendizaje cognitivista

Este enfoque ve la adquisición como un proceso de modificación interna en el que se producen cambios cuantitativos y cualitativos como resultado de la interacción entre la información que proviene del medio y el sujeto activo. Las teorías

cognitivas tienen su principal exponente en el constructivismo de Bruner (1966) y Piaget (1969,1970). El constructivismo cubre un espectro amplio de teorías acerca de la cognición, las que se basan en la hipótesis de que el conocimiento existe en la mente como representación interna de una realidad externa (Duffy and Jonassen, 1992; citado por Arcia, 2003). Bajo esta tesis, el pensamiento constituye una construcción personal de lo que rodea al sujeto en la realidad, en la que el individuo desarrolla su conducta como resultado de lo que aprende. A este constructivismo individual, representado por Papert (1988) sobre las bases de las ideas de Piaget, se contraponen la nueva escuela del constructivismo social, en el que se basan los trabajos más recientes de Bruner (1990) y de Vigotsky (1978), quienes desarrollan la idea de una perspectiva social de la cognición, dando lugar a la aparición de nuevos paradigmas educativos en la enseñanza.

Piaget fundamenta su teoría genética en la hipótesis que plantea que el pensamiento y el conocimiento del niño se desarrollan a través de etapas por las que el individuo transcurre a lo largo de su vida y explica el aprendizaje a través de tres etapas en las que el conocimiento se produce mediante los procesos de asimilación y acomodación del pensamiento, de acuerdo con las exigencias del medio. Sin embargo este psicólogo no dejó claro cómo se adquieren los conocimientos, pues se centró más en cómo se construyen las estructuras o capacidades mentales que hacen posible el aprendizaje. Tampoco hace referencia al papel del lenguaje en el desarrollo de la inteligencia, tema que fue más desarrollado por Ausubel, Novak, Vigotsky. Y Luria, quienes comprendieron el lenguaje como mediador de los niveles superiores del desarrollo cognitivo (citados por Arcia, 2003)

Ausubel, por su parte, propuso una hipótesis en la que explica el aprendizaje por medio de la recepción, lo que implica proporcionar materiales bien seleccionados organizados y acabados de acuerdo con el nivel de conocimientos de los alumnos. Así las estructuras del pensamiento se construyen por la obtención simultánea de los conceptos que pertenecen a un mismo fenómeno. En este enfoque se fomenta la memorización y el verbalismo, sin tener en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos Bruner reacciona ante la memorización y

verbalismo de Ausubel con un enfoque de aprendizaje por descubrimiento. Algunos de sus principios son:

- ✚ Lo que los niños aprenden por si mismos es más duradero.
- ✚ La enseñanza por medio del descubrimiento constituye el procedimiento que promueve el constructivismo.
- ✚ El conocimiento a través del descubrimiento se obtiene mediante la manipulación concreta y conceptual y no a través de la exposición de un experto.
- ✚ El aprendizaje por descubrimiento pretende lograr la motivación intrínseca, el conflicto intelectual y la curiosidad.

Vigotsky proporcionó a la teoría cognitivista el aprendizaje culturista, al afirmar que la mente tiene un origen histórico cultural, es decir se desarrolla como producto del escenario en que se desenvuelve el sujeto. Este psicólogo se centra en el contexto sociocultural del individuo, adoptando como metodología de estudio el análisis genético evolutivo. Desde su punto de vista, las formas superiores de la actividad mental (razonar, memorizar) tienen su origen en la vida social. De la misma manera, la acción humana, tanto individual como social, tiene lugar mediado por el uso de herramientas y signos. El autor distingue por herramientas las máquinas, los instrumentos y las técnicas, y dentro de los signos otorga un papel fundamental al lenguaje. Dentro de las hipótesis de este autor se destaca, por un lado, el otorgar gran importancia a la interacción social para alcanzar el desarrollo cognitivo y por otro lado y como uno de sus planteamientos más conocidos la noción de zona de desarrollo próximo (ZDP). Otra de las cuestiones a tener en cuenta dentro de sus aportes es la afirmación y explicación de la existencia de dos etapas en las funciones psicológicas: en el ámbito social (inter psicológicas) y en el ámbito individual (intrapicológicas).

Estas teorías han constituido pasos de avance considerables en los estudios de los procesos de aprendizaje que tienen vigencia en nuestros días en la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo en los enfoques comunicativos, en los que se da gran importancia al carácter social del aprendizaje.

Dentro de las concepciones acerca del aprendizaje, el conductismo caracterizó un largo período en la docencia de lenguas, cuando se pretendía que se aprendiera

por estímulos y se llegara al conocimiento mediante la repetición. Sin embargo han sido las concepciones posteriores las que han proporcionado mayores aportes a la comprensión de cómo se aprenden las lenguas, tanto maternas como extranjeras. En este sentido consideramos que el humanismo aportó principios fundamentales, como son la práctica participativa (experiencial) como aspecto fundamental en el aprendizaje, así como el significado de las tareas para los alumnos, es decir las necesidades de aprendizaje como aspecto motivacional. A partir de estos principios el profesor comenzó a verse en otro papel, más como colaborador y guía que como centro de la actividad. Pudiéramos, por tanto, otorgarle a la teoría humanista el sentido de la clase centrada en los alumnos que ha caracterizado los enfoques comunicativos.

Los puntos de vista humanistas han sido retomados y perfeccionados por las concepciones cognitivas, las que consideramos como las más completas, y dentro de esas los aportes de Piaget y de Vigotsky han sido relevantes para los diseños de programas con enfoque comunicativo, en los que se da gran importancia tanto al individuo como al grupo y al contexto, así como a los aspectos sociales y psicológicos que intervienen en el aprendizaje. A partir de estos enfoques aparecen, en la enseñanza de lenguas, los términos cooperación, colaboración y socialización, entre otros, los que son considerados como indispensables para el desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras.

1.10 El aprendizaje de Lenguas Extranjeras

El proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera ha variado a lo largo de la historia, sus objetivos han respondido a las necesidades y condiciones de cada época, en el caso específico del inglés, en la bibliografía se habla de su enseñanza como lengua extranjera y con fines específicos.

En el caso particular de la Educación Superior se hace referencia a dos grandes sistemas: el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma destinado a estudiantes que tendrán como profesión la enseñanza del inglés, la traducción, la interpretación o la investigación lingüística (filólogos) y el dirigido a estudiantes de

diferentes especialidades que utilizan el inglés como medio de actualización y comunicación en su vida profesional, que en Europa del Este se le denomina inglés para no filólogos, (Vishniakova, 1982; Zhuravliova y Zinovieva, 1984; Laptevoi, 1985; Dieviataikina et. al., 1984); mientras que en Europa Occidental y en América se le denomina enseñanza de lenguas con fines específicos (Schleppegrell y Bowman, 1986; Hutchinson, 1987; Castillo, 1998; Susoiev, 2000; Díaz, 2000) (citados por Almanza, 2001). Esta última posición es la asumida por el autor de esta tesis.

Entre ambas formas de enseñanza del inglés existen marcadas diferencias, una de las más relevantes se centra en que los objetivos e intereses de los estudiantes al enfrentarse a las asignaturas son completamente diferentes. Hay autores, como es el caso de Schleppegrell y Bowman, (1990) que plantean que el Inglés con Fines Específicos está dirigido a estudiantes adultos, que ya han tenido una familiarización con el inglés y que han decidido estudiar el idioma para comunicar un grupo de habilidades profesionales y desarrollar funciones relacionadas con su especialidad. Consideran que el Inglés con Fines Específicos es un enfoque para la enseñanza y no un producto, haciendo énfasis en que las necesidades de los estudiantes y sus decisiones sobre lo que realmente debe aprender, determinan el contenido del proceso de enseñanza.

Almanza (2001) considera que en las universidades cubanas el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés se hace generalmente con Fines Específicos y que se tiene como objetivo aprender el idioma para el desarrollo de las habilidades, que les permita tener una comunicación oral y/o escrita, o la interpretación y comprensión de textos afines a la especialidad o profesión que cursan, que los programas de estudios de estos están elaborados sobre los objetivos y las necesidades reales de los estudiantes. La enseñanza no se centra en la instrucción de la gramática y sus estructuras, sino que se enfatiza en el desarrollo del idioma dentro de un contexto específico, en este caso dentro del contexto en que se está formando el profesional.

Otra de las diferencias que se puede señalar es que los objetivos a lograr en ambas formas difieren completamente, dado porque los estudiantes del Inglés

como Idioma Extranjero (filólogos) tienen como centro el dominio de las habilidades básicas del idioma sin distinción entre ellas, mientras que en el Inglés con Fines Específicos, según la carrera que cursa el estudiante, tiene como objetivo de salida el desarrollo de la expresión oral o de lectura indistintamente. Generalmente en las carreras que se cursan en las universidades cubanas la habilidad a lograr está estrechamente relacionada con la lectura.

Las clases de IFE utilizan temas relacionados con las asignaturas básicas de los estudiantes, lo que los motiva favorablemente, pues ven la posibilidad de enriquecer sus conocimientos accediendo a diferentes informaciones en esta lengua.

Todo lo anterior permite afirmar que el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés con fines específicos, está dirigido a la enseñanza del idioma en relación con el contexto de actuación del futuro profesional, que debe responder a las necesidades del estudiante y se vincula fundamentalmente al desarrollo de las habilidades de expresión oral y lectura, la gramática y la estructura del idioma están en función de estas.

1.11 Métodos de enseñanza del idioma inglés

En la enseñanza del inglés se han utilizado diferentes métodos que han respondido en cada momento a las necesidades surgidas bajo la influencia convergente de factores históricos, sociales, políticos y científicos-técnicos.

Se ha dicho en muchas ocasiones (Brumfit y Johnson, 1981 citado por Antich de León, 1986) que la historia de la enseñanza de idiomas extranjeros se ha caracterizado por un paralelo muy marcado con el desarrollo de la lingüística y de los cambios ocurridos en la formación y consolidación de esta ciencia, los cuales han determinado, a su vez, las distintas formas que ha adquirido la enseñanza de idiomas extranjeros.

En Cuba, la enseñanza del idioma inglés ha estado influenciada por mucho de los métodos que aquí enumeramos, aunque contextualizados a partir de las condiciones sociales, culturales, económicas y políticos de carácter local (Irizar, 1996 citado por Almanza, 2001) .

Han surgido por tanto métodos tales como el de:

- ✚ Gramática-Traducción.
- ✚ El Método de Lectura.
- ✚ Los Métodos Prácticos.
- ✚ El Método Fonético.
- ✚ El Método Psicológico
- ✚ El Método Natural.
- ✚ El Método Directo.
- ✚ El Método Audio-oral.
- ✚ El Método Audio-visual.
- ✚ Método Práctico-Consciente. Es el método más utilizado en Cuba, por tal razón se explican sus características. Surge en la ex Unión Soviética. Se plantea objetivos prácticos, educativos y culturales y se propone desarrollar las cuatro habilidades básicas del idioma y se sustenta en la comprensión como componente básico de cada una. Se basa en un enfoque científico de la determinación del contenido que plantea la utilización de la lengua como vehículo principal y punto de partida de la enseñanza, en el empleo de procedimientos activos, con amplio apoyo en los medios de enseñanza, la determinación precisa de secuencia en que deben formarse las habilidades a saber.

Los alumnos deben recibir información respecto a los fenómenos lingüísticos que van a estudiar, cada fenómeno lingüístico debe ejercitarse lo suficiente para fijarlo en la memoria y formar los hábitos necesarios para utilizarlo y se debe realizar una cantidad considerable de ejercicios significativos que obliguen a los alumnos a participar activamente en el proceso de comunicación.

Este método propicia el aumento constante del tiempo dedicado a la actividad para que cada alumno se ejercite en cada uno de los cuatro aspectos de la actividad verbal.

El trabajo con estos métodos genera limitaciones, por ejemplo, se debe dedicar como mínimo hasta dos años para lograr la comunicación elemental en el idioma que se estudia, los alumnos fundamentalmente adquieren conocimientos gramaticales, sus objetivos son muy generales e imprecisos. El alumno no es el

centro del proceso, por tanto el vocabulario, los temas, las situaciones y los contenidos no cumplen con las expectativas de los estudiantes, existe desvinculación entre los objetivos de los cursos y los intereses de los estudiantes, de ahí que carezcan de motivación y por ende a los estudiantes se les dificulta utilizar el idioma en situaciones concretas de comunicación.

Los profesores se enmarcan en patrones metodológicos fijos, rígidos y tradicionales, sin tener en cuenta la creatividad, asumiendo una actitud autoritaria sin tener en consideración las necesidades e intereses de los estudiantes.

Existen otros métodos de enseñanza de idiomas entre los que se encuentran: El llamado Enfoque Comunicativo. Es importante resaltar que el término enfoque, en este caso no está usado con el significado que en este trabajo se ha expuesto; el llamarle así a este método ha provocado confusiones en el uso de este término.

Este método tiene entre sus características el hecho de enfatizar el uso del idioma que se estudia; por lo que presta atención al contexto social donde las funciones comunicativas tienen lugar.

Se trabajan las cuatro habilidades básicas desde el inicio de las actividades docentes, dándole mayor prioridad a los intereses y necesidades de los estudiantes. Se traza como objetivo el de ser entendido cuando se conversa, sin llegar a hablar como un nativo.

La interacción entre hablantes y escuchas, lectores y escritores está en la raíz de todas las actividades, por lo que se trabaja en pareja o grupos para los juegos de roles, compartir informaciones o resolver problemas. Se realizan ejercicios con materiales auténticos y por último es necesario señalar que los estudiantes tienen que practicar el idioma en situaciones reales donde sea posible.

⇒ Respuesta Física Total. Es un método elaborado alrededor de la coordinación del habla y la acción. Intenta enseñar el idioma a través de la actividad física. Las habilidades básicas se imparten en el orden natural de adquisición: audición, habla, lectura y escritura.

Plantea la adquisición del idioma a través de un proceso inconsciente. El significado se imparte a través de la mímica, el dibujo, etc.

Se permite en ocasiones el uso de la lengua materna y presta gran atención a disminuir las ansiedades de los alumnos

- ✚ Competency-Based Approach. Este método se aplica en los Estados Unidos para ayudar a los inmigrantes y refugiados aprender inglés; por lo que desarrolla el idioma a través de la copia de las acciones de la vida.

Plantea que para que un aprendizaje sea efectivo, el adulto tiene que conocer que lo que ellos aprenden mejora sus vidas. Las habilidades del idioma, la gramática y el vocabulario están en secuencia según las necesidades del estudiante. La traducción solo se usa si es necesario para la comunicación.

Se apoya en el contexto lo más posible para que se comprenda mejor el significado del mensaje, utiliza materiales auténticos, basa sus actividades en la interacción y se trabaja en pareja y en grupos para generar comunicación y solución de problemas.

- ✚ Silent Way. En este método los alumnos son responsables activos de su propio aprendizaje, deben descubrir las reglas del idioma que estudian para entenderlo y usarlo. El profesor debe hablar lo menos posible y el estudiante lo más que pueda. No se ve el aprendizaje del idioma como un proceso de formación de hábitos. Los errores son partes del proceso y el profesor no debe interferir en ese proceso corrigiendo los errores de los estudiantes.

Se enseña las cuatro habilidades del idioma desde un inicio, aunque la lectura y escritura siguen lo que se ha producido oralmente. Se utilizan tablas especiales para enseñar la pronunciación.

- ✚ Community Language Learning. Su objetivo es involucrar la personalidad completa del estudiante, por lo que le otorga el mismo peso al bienestar afectivo como intelectual.

El papel del profesor es el de ser consejero, dar la asistencia y el apoyo a los estudiantes los que según esta concepción son los clientes. El profesor debe entender el temor y vulnerabilidad de los estudiantes en su lucha durante el aprendizaje. Todo ello permite afirmar que las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno tienen una gran importancia.

Se presta atención inicialmente a la audición y al habla, las reglas de la gramática se explican y se traduce con el objetivo de bajar la ansiedad de los estudiantes. Se requiere grupos pequeños para la puesta en práctica del método y buen adiestramiento del profesor.

Existen otros métodos llamados métodos acelerados que se fundamenta en determinadas técnicas psicológicas, entre ellos podemos citar a:

Hipnopedía, ritmopedia, relaxopedia, sofrología, sugestocibernética y la sugestopedia. En sentido general todos estos métodos se caracterizan por ser fundamentalmente experimentales, por lo que necesitan condiciones especiales para su utilización, en algunos casos se aprenden solo palabras fuera del contexto comunicativo, no se tienen en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes, se basan fundamentalmente en determinados mecanismos psicológicos de la personalidad que, por tanto, dependen de la individualidad de cada sujeto lo que hace muy difícil el trabajo en grupos.

La Sugestopedia.

Este método ha sido investigado y aplicado con profundidad en el Instituto de Sugestología de Sofía, Bulgaria. Por su impacto social no sólo se ha aplicado en la enseñanza de idiomas, sino también en otras ramas del saber en otros países como Francia, Alemania, la ex Unión Soviética, entre otros.

El término sugestopedia está formado por la partícula “sugesto” relacionada con el verbo latín *suggero*, *suggesi*, *suggestum*, pasar por debajo, sugerir. La partícula “*paedy*” está relacionada con la pedagogía, (Lozanov, 1978). En este sentido se entiende la sugestopedia como la educación e instrucción fundamentadas en las leyes y los principios de la sugestión. En todo acto educativo e incluso, en cualquier interacción humana, está presente la sugestión, aunque de manera incontrolada. En la práctica de la Sugestopedia se le da un valor prominente a una sugestión organizada y con propósito.

En este particular, Lozanov destaca que la sugestión no debe entenderse “en el sentido limitante, reductor, condicionador y manipulador sino en el sentido del significado en inglés de la palabra “*suggestion*”: ofrecer, proponer, es decir,

ofrecerle a la personalidad una amplia selección, como lo hace la naturaleza” (Lazanov, 74: 1).

Este método se ha puesto en práctica en nuestra universidad a través de la alternativa metodológica para una enseñanza participativa de la Lengua Inglesa de Almanza (2001).

1.12 El proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura

Desde nuestro nacimiento y aún antes del mismo sentimos el mundo a través de nuestros órganos de los sentidos (la vista, el olfato, el tacto, el gusto y el oído).

Este último es el que hace posible nuestro primer contacto con las palabras y el lenguaje, por lo que primero escuchamos y después hablamos. Estos procesos (escuchar y hablar) requieren de la interacción humana pero son procesos naturales en nuestras vidas mientras que leer y escribir demandan un proceso del pensamiento cuidadoso así como una especial dedicación.

Toda persona normal aprende a hablar pero sólo la que sabe leer y escribir es considerada alfabetizada.

El estudio de la Psicolinguística y nuevas teorías acerca del proceso comunicativo en los últimos años ha influenciado en la forma en que profesores e investigadores ven la escritura.

La escritura se ve como un proceso de composición. No es sólo un producto o resultado. Se entiende como el resultado de un proceso de pensamiento donde aunque el objetivo sea el producto, debemos centrar nuestra atención en el proceso, debemos enseñar a nuestros estudiantes los pasos, aspectos y estrategias que deben seguir para alcanzar un producto final con calidad.

Es muy necesario además, enseñar a nuestros estudiantes estrategias cognitivas y meta cognitivas que le permitan desarrollar un proceso más fácil y eficiente.

Aprender a escribir supone aprender a “entenderse” mejor a uno mismo, a los demás y también al mundo. Cuanto más exitoso sea este proceso, tanto más alta será su autoestima y su motivación para “ponerse en acción”, para escribir en este caso.

Por esto es muy importante que las actividades escritas que se planteen en el aula tengan sentido para los estudiantes, que las consideren “necesarias”. Y por eso

deben entender que tan necesarias son las actividades centradas en posibilitar el dominio de ciertas estructuras sintácticas o el aumento del vocabulario de una LE como aquellas otras que se plantean de forma que los alumnos tengan que resolver cosas haciendo uso de sus conocimientos y con una mayor libertad para la "creación" y "recreación de contenidos más o menos propios.

El proceso de escritura tiene la posibilidad de ser un proceso de planeación, reescritura, y de revisión cuantas veces el autor considere que sea necesario.

Escribir es a veces difícil para muchas personas aún en su propia lengua materna, por lo que la dificultad se incrementa si se trata de hacerlo en una lengua extranjera, por eso debe verse como un proceso completo y complejo que requiere de un alto nivel de conocimiento de la lengua extranjera donde los profesores deben tener en consideración las diferencias entre la escritura en la Lengua 1 y en la Lengua 2. Nuestro papel como profesores en este proceso es muy importante.

En los últimos años los estudios en la escritura en segundas lenguas han encontrado que existen diferencias en el proceso de composición entre la Lengua Materna y la Lengua Extranjera (L1 & L2). El problema principal es que el proceso de escritura requiere de un conocimiento antecedente lexical, semántico, gramatical, sintáctico, estilístico, retórico, entre otros aspectos lingüísticos del lenguaje y nuestros estudiantes no son lingüistas.

Otro aspecto que puede afectar es el uso de la escritura en las clases, es decir la autenticidad de las actividades que se diseñan para desarrollar las habilidades de escritura. Las tareas que se designan en la enseñanza son importantes así como los métodos y procedimientos que se usan para orientar y facilitar el proceso de escritura.

Para la generalidad de las personas, escribir es el modo de comunicación que menos se utiliza. No obstante, aprender a escribir es signo de distinción en muchas sociedades. A menos que sufran algún tipo de discapacidad, todos los seres humanos son capaces de comunicarse oralmente desde alrededor del primer año de vida. Por el contrario, la comunicación escrita requiere de algún tipo de instrucción. La representación de los sonidos del habla en forma gráfica es producto del aprendizaje escolar en la mayoría de los casos.

Desdichadamente, millones de seres humanos no saben escribir.

El dominio del lenguaje escrito, en la lengua materna -y con mayor potencialidad en una o más lenguas extranjeras- es condición sine qua non para obtener formas de educación más avanzadas, trabajos mejor remunerados económicamente y avances en la escala social. Esta condición es aún más marcada en las sociedades clasistas donde la educación está limitada a una selecta minoría que ostenta el poder político y económico.

1.12.1 La enseñanza de la redacción o escritura en inglés desde el siglo XIX

La enseñanza de lenguas extranjeras y el inglés en particular, se ha caracterizado a lo largo de los años por la búsqueda constante del método "correcto", del método que sirva para que los estudiantes aprendan con facilidad, algo así como el método universal que pudiera alcanzar [límites](#) multinacionales.

Particular importancia tienen en este sentido [el conocimiento](#) de las corrientes lingüísticas, psicológicas, y hasta filosóficas que han influido en el surgimiento de los distintos métodos de enseñanza hasta llegar a la labor investigativa dentro del aula.

El método tradicional surge como una necesidad para facilitar [el aprendizaje](#) de nuevas lenguas extranjeras para lo cual se adaptó lo ya tradicionalmente conocido en la enseñanza del griego y el latín a las circunstancias de aquel entonces. Este método pone el énfasis fundamental en el conocimiento acerca de la lengua y no en su utilización, por lo que no solo desatendía la producción oral sino también la escrita, bajo el supuesto de que un conocimiento gramatical permitiría un uso oral y escrito fluido del idioma.

El método directo ha sido uno de los que más ha influenciado las corrientes más actuales en la enseñanza de idiomas y la primacía del lenguaje oral en detrimento del escrito aún sigue siendo una fuerte tendencia en muchos centros de enseñanza.

El método de [lectura](#), a pesar de tener un enfoque oral, no solo desatendía la producción oral sino también la escrita; se pretendía que el aprendizaje se efectuara a partir de la interpretación de textos.

Al comenzar [la segunda guerra mundial](#) surge el método audiolingual, que a pesar de su impacto no llegó a perdurar por mucho tiempo. Nótese entre las características del método la primacía de las habilidades orales, relegando a un segundo plano no solo la escritura sino también [la lectura](#).

El método audiovisual enfatiza el [carácter](#) social del idioma y confunde *producción* con *imitación*, de manera que aquí tampoco corrió buena suerte la producción escrita. Por otra parte coincide con el audiolingual al tener también un basamento lingüístico y psicológico.

El método situacional por su parte, consistió en una variante británica del [estructuralismo](#) pero que a diferencia del audiolingual 'situaba' las [estructuras](#) del idioma en un marco lo más cercano posible al uso verdadero.

Un tanto aparejado a estos métodos surge la teoría cognoscitiva. Algunos la consideran un método pero por su limitado efecto en la enseñanza de lenguas extranjeras la clasificación de teoría resulta más apropiada.

En la década del 70 y fundamentalmente en los primeros años surgen en la enseñanza de idiomas una serie de métodos pertenecientes a corrientes [derivadas](#) de la [psicología](#) humanista como son el método silente, el método de aprendizaje de idiomas en la [comunidad](#), el método de sugestopedia, el método natural, etc.

Según Ramos (2003) La influencia de las ideas conductistas se dejó sentir en el *Total Physical Response* (TPR), creado a mediados de la década de 1970 por James Asher, y dirigido a alumnos que comenzaban a aprender inglés. Su principal objetivo, por tanto, consistía en desarrollar la comprensión oral a través del seguimiento de las órdenes e instrucciones dadas y modeladas por el maestro. Las instrucciones eran muy sencillas al comienzo, pero se volvían más complejas a medida que los estudiantes progresaban.

Es posible que existieran varias razones que hayan contribuido a que los métodos a que se hacía referencia brevemente en párrafos anteriores no hayan contado con la atención y dedicación de otros. Pero es que con el advenimiento de un nuevo enfoque, en los primeros años de la década del 70, los estudiosos de la materia volcaron todos sus esfuerzos en la labor de estudiar, describir y analizar el enfoque comunicativo.

A partir de los años 60 se produce el "rompimiento con el concepto de método" por considerarse este como un término incapaz de cubrir todas las aristas que comprende la enseñanza de idiomas, que ya tenía exigencias mayores aunque no en esencia diferentes a las de años anteriores. Es decir, seguía existiendo la necesidad de que las personas se comunicaran entre sí, no solo que leyeran o tradujeran como a finales del

siglo pasado, pero ahora la demanda de profesionales altamente calificados era mayor por lo que se produjo una expansión de cursos de idiomas en las universidades.

El mérito fundamental del enfoque comunicativo radica en ver la lengua como medio de comunicación para lo que es preciso que los alumnos puedan expresarse de forma fluida y apropiada fuera del aula.

De una forma breve se ha resumido la enseñanza de idiomas, y el inglés en particular, a lo largo de un poco más de dos siglos. Nótese que uno y otro método siempre han dado prioridad a una de las formas de la actividad verbal, generalmente hablar (aunque ocasionalmente leer), de donde se puede deducir que la producción escrita ha sido siempre relegada.

Los métodos empleados en la última mitad del siglo XX, incluido el enfoque comunicativo que predomina en la actualidad, preservaron la noción de primacía del lenguaje oral, por lo que los teóricos de la enseñanza de idiomas asumen que el logro de una competencia comunicativa mediante el uso del [código](#) oral se trasladaría automáticamente al código escrito. Esta suposición olvida la [naturaleza](#) diferente de ambos códigos.

1.12.2 La enseñanza superior de la redacción en inglés antes de 1959

Desde 1925 se impartía inglés y francés en las carreras de Ingeniería y [Arquitectura](#) y en 1934 se añade alemán, como idioma opcional. En las carreras físico – químicas el inglés se estudiaba en el primer año y el francés en el segundo. Años más tarde se decide que el inglés se convierta en asignatura obligatoria para estas últimas especialidades con el objetivo de desarrollar las habilidades de lectura y traducción.

El año 1947 marcó un momento verdaderamente significativo en la enseñanza de lenguas extranjeras: se creó el Instituto de Idiomas Modernos "Juan Manuel Dhigo" perteneciente a la Escuela de Filosofía de la Universidad de La Habana como un anexo del Instituto de Lengua Inglesa de la Universidad de Michigan. Esto explica en gran medida el porqué de la acogida que tuvo el método audiolingual en Cuba.

A lo ya apuntado en relación con la desatención a la producción escrita motivada por la importancia dada a la "primacía del lenguaje oral", debe agregarse el hecho de que en el contexto cubano republicano el interés por el inglés estaba relacionado con la necesidad

de interactuar con técnicos norteamericanos que dominaban la [agricultura](#), la [industria](#), las construcciones, el [turismo](#) y el [comercio](#).

1.12.3 La enseñanza superior de la redacción en inglés después de 1959.

La educación en 1962 inicia las nuevas etapas con el establecimiento de [principios](#) y conceptos básicos que caracterizarán la Educación Superior en lo adelante. Se incluye la enseñanza de las lenguas extranjeras en el [currículo](#). El método que se usaba era estructuralista, dando lugar a aprender más acerca del idioma que de su propio uso.

En la etapa que comienza en 1975 se produce la creación de los primeros planes de estudio, los planes A, que establecen la obligatoriedad del estudio de idioma extranjero en todas las especialidades (en varias de ellas se introduce el ruso). La enseñanza del inglés en este [plan](#) de estudios mantuvo las bases estructuralistas en unos casos, situacional y audiolingual en otros.

En 1982 se implantan los planes B, que enfocan, en la enseñanza de idiomas, el desarrollo de la comprensión de lecturas de temáticas generales y especializadas, trabajando fundamentalmente la interpretación de textos y el reconocimiento de las estructuras gramaticales.

Los planes C, vigentes desde 1990, asumen el enfoque comunicativo para la enseñanza de inglés como idioma extranjero de las carreras universitarias, con el propósito de desarrollar la interpretación de textos y las habilidades orales para una comunicación aceptable sobre la ciencia particular en que se especializa el estudiante. Posteriormente se desarrolla también, aunque en menos medida la producción escrita.

En 1995 se inicia una etapa de perfeccionamiento del plan C que, aún bajo las limitaciones del período especial, constituye una etapa superior, donde sobre la base de la [descentralización](#) y la flexibilización la enseñanza del inglés tiene la posibilidad de integrar los cuatro componentes de la actividad verbal y pasar de la [gramática](#) a la intención del [discurso](#) en que el alumno debe ser capaz de leer, interpretar y comunicarse oralmente y por escrito en el marco de su profesión. Se tiene en cuenta las necesidades del alumno como protagonista del proceso que se desarrolla por medio de tareas.

A partir del año 2005 se comienza a trabajar con el plan D el que tiene como objetivo principal que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje ofreciéndole a éste la posibilidad de desarrollar su independencia cognoscitiva a través de trabajos independientes que debe llevar a cabo en las clases semipresenciales de las diferentes asignaturas incluyendo las de idioma extranjero.

Luego de este breve análisis se puede inferir el papel preponderante que tradicionalmente ha tenido el desarrollo de las habilidades orales en la enseñanza del inglés y al mismo tiempo el papel secundario de la enseñanza de la escritura con respecto a la lectura. Aunque últimamente en la Universidad de Ciego de Ávila se han integrado los cuatro componentes de la actividad verbal, resulta obvio que en la enseñanza de la redacción de forma presencial en el aula es muy difícil dedicarle el tiempo que realmente esta requiere, y esto por supuesto influye en el nivel de colaboración que se puede obtener entre el profesor y los estudiantes y entre los propios estudiantes.

1.12.4 Caracterización del estado actual de la enseñanza de la redacción en inglés en la Universidad de Ciego de Ávila

El estudiante que matricula en la Universidad de Ciego de Ávila, generalmente ha recibido inglés durante la Enseñanza Media y en el bachillerato. Sin embargo, estos conocimientos no resultan suficientes para el desarrollo de la habilidad de escritura en su [desempeño](#) profesional. En primer lugar, porque el tiempo que se dedica al desarrollo de esta habilidad en clases es menor en comparación con las otras habilidades de la comunicación; y en segundo lugar, porque las actividades que se dedican a desarrollarla no son sistémicas, variadas ni sistemáticas.

1. 13 Dificultades en la enseñanza aprendizaje de la escritura

Una de las características de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en nuestro país es el énfasis excesivo en el desarrollo de habilidades orales en detrimento del desarrollo de las escritas y de la redacción de textos en particular. Entre las razones que se plantean se encuentran, que la comunicación oral es la que más se utiliza y que a los estudiantes les interesa más aprender a hablar que a escribir. Ambas razones son

muy ciertas; no obstante, el desarrollo vertiginoso de las telecomunicaciones, en especial, por medio de redes como Internet, impone la necesidad de reevaluar esta posición y trabajar el aspecto motivacional en los alumnos de modo tal que se comprenda la necesidad de también aprender las formas escritas de la nueva lengua.

La dificultad de la escritura radica principalmente en su propia naturaleza artificial y aprendida, así como en la forma en que el lenguaje escrito ha evolucionado en las sociedades urbanas con una tecnología altamente desarrollada para abordar tareas sociales e intelectuales complejas. Según Tribble (1996: 9), de niños comprendemos los diferentes papeles que juega el lenguaje hablado a través de un proceso de *trial and error*, pero no es hasta el período de educación formal cuando llegamos a entender el papel social que desempeña el tener acceso al lenguaje escrito. Mientras que el principal objetivo del habla es establecer una relación, al escribir intentamos dejar constancia de las cosas, completar tareas, o desarrollar ideas y argumentos.

Se deben tener en cuenta además como posibles factores de incidencia en las dificultades de los alumnos, que cuando ingresan a la universidad muestran escasos conocimientos previos: dificultades para reconocer las características de los textos expositivos; desconocimiento de las estructuras textuales expositivas; y del vocabulario afín al área de estudio en el que ellos se encuentran, entre otros (Bono, 1993).

Actualmente la enseñanza de la escritura sigue relegada a un segundo plano en comparación con otras habilidades del idioma en su enseñanza como lengua extranjera. Esto pudiera estar dado además por los que piensan que la escritura no es comunicación.

Frente a las dificultades que presentan los estudiantes, investigadores como Ferreiro (1994), Dubois (1989; 1995), Scardamalia y Bereiter (1985), Bereiter y Scardamalia (1992); Kaufman (1994) y Rosenblatt (1988) preocupados por este tema, han brindado importantes aportes que orientan las acciones a seguir para superar las limitaciones que tienen los alumnos en la producción de sus tareas escritas.

1.14 Importancia de la enseñanza- aprendizaje de la escritura

El de cursar histórico ha traído consigo que exista también un número finito de lenguas que poseen un estatus superior a otras.

El dominio de una o más de estas lenguas amplía aún más las posibilidades de los individuos en el amplio espectro de las relaciones de producción y sociales. Entre ellas el idioma inglés tiene la posición más privilegiada.

En estos momentos, las publicaciones con mayor difusión en el mundo se realizan en idioma inglés, todas las radios y televisoras internacionales tienen programación en inglés, las actividades culturales, políticas, sociales y científicas de orden internacional incluyen el inglés como una de las lenguas del evento. Sea en papel o soporte electrónico, la mayoría de los libros o artículos en publicaciones periódicas o resúmenes de libros sobre temas científicos, tecnológicos o sociales, se publican en inglés o, al menos, exigen un resumen en idioma inglés, y esto mismo sucede con los manuales para productos electrodomésticos, alimentos y las comunicaciones telefónicas, por satélite o correo electrónico, que incluyen las comunicaciones personales, listas de discusión de todo tipo y tema, noticias y otros.

Según fuentes de la UNESCO, el inglés es la lengua de entre el 40 y el 50 % de los internautas y de más del 70 % de los contenidos disponibles en Internet. Estados Unidos, Canadá, el Reino Unido y Australia, donde esta predomina, tienen una población total de apenas 372,3 millones de habitantes-según la Enciclopedia Encarta del 2004. No es necesario mencionar que el inglés es también la lengua de millones de seres humanos en África, Asia y el Caribe, pero a diferencia de sus similares en los países mencionados, estos, en su gran mayoría, no tienen acceso a la gran red.³ En el caso de la información sobre ciencias médicas, la cifra que aparece en idioma inglés se eleva al 95%, según palabras del Comandante en Jefe durante su intervención en la segunda parte de la mesa redonda sobre la educación el día 8 de septiembre del 2004.

La situación antes expuesta ilustra, en sentido general, la importancia que reviste dominar una lengua extranjera, el idioma inglés en este caso, y a la vez, lo útil de saber comunicarse en forma escrita de modo efectivo.

Con independencia de las motivaciones para el aprendizaje de las lenguas extranjeras entre los estudiantes, se han identificado ciertos elementos que, como aportes a dicho aprendizaje, presenta la escritura. (Forteza, 2004)

✚ Eleva el nivel de conciencia sobre los procesos lingüísticos que ocurren en la lengua materna en sentido general y de su escritura en lo particular.

- ✚ Ayuda en el proceso del aprendizaje de la lengua extranjera al ser la escritura un canal más para su proceso de interiorización.
- ✚ Contribuye al desarrollo de las habilidades del pensamiento y a la creatividad.
- ✚ Incrementa la capacidad para la planificación, organización y control de la actividad verbal.
- ✚ Permite la asimilación, por parte del aprendiz, de las formas de comunicación escritas de otras culturas y acercarse a ellas desde un punto de vista crítico, con respeto a las formas de expresión de otros hombres y de este modo contribuir individualmente a la paz entre los pueblos.
- ✚ Potencia las posibilidades de elevar el nivel cultural en lo general y educativo en particular y con ello, un mejor acceso al mercado del trabajo.
- ✚ Permite la comunicación con miembros de otras culturas que utilicen el idioma aprendido como primera (L1), segunda lengua o extranjera (L2).
- ✚ Incrementa las posibilidades para la inserción del individuo en una nueva comunidad discursiva y defender su identidad, cultura e ideología.

1.15 Definiciones de escritura

La definición del término escritura no es única ni precisa, pues hay una amplia gama de posiciones, desde las que la consideran como un acto motor, hasta las que destacan, en forma especial, su función comunicativa.

Myklebust (1965, citado por Xandre) señala que “la escritura es una de las formas superiores del lenguaje y, por lo tanto, la última en ser aprendida. Constituye una forma de lenguaje expresivo. Es un sistema simbólico-visual para transformar los pensamientos y sentimientos en ideas. Normalmente el niño aprende primero a comprender y a utilizar la palabra hablada y posteriormente a leer y expresar ideas a través de la palabra escrita. Si bien es cierto que es la última forma de lenguaje en ser aprendida, no por ello deja de ser parte del lenguaje como un todo”.

Piaget (1980, citado por Xandre) define el lenguaje escrito como “la representación de una representación”. El lenguaje escrito es una representación gráfica arbitraria del lenguaje hablado, el cual, a su vez, no es otra que una representación igualmente arbitraria, socialmente determinada. Habiendo sido abstraído dos veces de la realidad, el

lenguaje escrito es la forma más abstracta de representación. Estas configuraciones arbitrarias son formas características y arreglos, llamadas palabras, no tienen relación natural con los objetos ni eventos que representan. Cada letra tiene un nombre, una forma característica y representa uno o más sonidos. Descifrar estas marcas en sonidos no hace automáticamente que la palabra tenga significado.

Según Ulloa (1987, citado por Xandre) la escritura constituye un nuevo medio de manejar el lenguaje. Aunque sus formas pueden limitar la libertad de este, para el niño representa el dominio de un nuevo medio de expresión. De todas las habilidades manuales, la escritura es la que permite menos libertad al niño, a la vez proporciona una mayor satisfacción, porque ofrece un trazo indeleble de lo que el lenguaje oral expresa”.

Lennenberg (1982, citado por Xandre) afirma que todos los tipos de representación son transcripción del lenguaje, y entre ellos la escritura, son gestos físicos que transmiten un significado. La manifestación primaria del lenguaje es fónica, mientras que la escritura (representación gráfica) es una manifestación secundaria; desde el punto de vista lingüístico, no puede estudiarse por separado, sino solo en relación con la primera.

La escritura es praxia y lenguaje. Constituye un medio permanente de registrar ideas y recuerdos, pero también es un método de intercambio, un medio de comunicación entre “nosotros” y los “demás”.

La escritura es una forma de manifestación lingüística privativa del hombre, pues supone una comunicación simbólica por medio de un código diferenciado según las culturas. No es un código figurativo sino simbólico.

El profesor Bravo y otros (1981, citado por Xandre) señalan que la escritura manuscrita constituye una modalidad de lenguaje y que debe estudiarse como un sistema peculiar, por los niveles de organización de la motricidad, del dominio de las direcciones del espacio, del pensamiento y de la afectividad que requiere su funcionamiento. A pesar de su especificidad, no constituye un sistema homogéneo, sino que expresa diferentes niveles de desarrollo e integración. Por el hecho de constituir un repertorio de repuestas aprendidas, es una función tanto de factores maduracionales como de aprendizaje escolar jerárquico.

Chadwick y Condemarín (1986, citado por Xandre) por su parte, señalan que la escritura es un modo de expresión tardío, tanto en la historia de la humanidad como en la

evolución del individuo, si se le compara con la edad de la aparición del lenguaje oral. La escritura, que es grafismo y lenguaje, está íntimamente ligada a la evolución de las posibilidades motrices que le permiten tomar su forma y al conocimiento lingüístico, que le da sentido. La escritura, en su verdadero sentido, implica la transcripción, sin modelo visual y apoyo auditivo, de frases creadas en la mente del propio niño.

Giroux (1990) (citado por Marinkovich 2002) entiende la escritura como una manera de estructurar la conciencia y cree que no se puede considerar el hecho de escribir como una habilidad técnica, instrumental, sino que habría que considerarla como un proceso dialéctico que comporta una serie de relaciones entre el escritor y la materia, el escritor y el lector, y entre la materia que se trata y el lector. Propone considerar la escritura en relación con los procesos de aprendizaje y comunicación. Giroux dice que aprender a escribir es aprender a pensar, cree que escribir debería presuponer un proceso que permita a los alumnos asumir el mismo rol que los autores de los libros y manuales que ellos utilizan.

Álvaro Díaz define la escritura como una labor difícil para la mayoría de las personas, por factores psicológicos, cognoscitivos, lingüísticos y retóricos. Es decir, por la falta de confianza, por carencia de conocimientos, la baja competencia analítica y retórica.

Nemirovsky (1999) Enseñar a leer y a escribir consiste, básicamente en propiciar que los alumnos avancen en el dominio del lenguaje escrito- que sean cada vez mejores productores e intérpretes de textos de diferentes tipos, con distintas funciones, en condiciones diversas-, y considerando que el lenguaje escrito utiliza un sistema de escritura cuya convencionalidad permite el uso social de las producciones escritas.

La escritura es la herramienta que ha permitido conservar y transmitir de una generación a otra las creaciones culturales y la memoria colectiva. Es, en este sentido, un instrumento privilegiado de transmisión de nuestra herencia cultural, no inscrita en nuestros genes, pero igualmente incorporada a la evolución de la especie.

Escribir es ampliar el ámbito de la experiencia en el que se remueven los esquemas y se trastocan las expectativas. La escritura lo transgrede todo, porque llega a resultados no previstos y obliga a valorar más lo original que lo consabido.

La escritura es, en esencia, "una actividad que implica la capacidad de expresar nuestras ideas y sentimientos para comunicarnos con los demás, a través de signos

gráficos que conocemos como letras". Por lo tanto, escribir debe ser un acto significativo (Ramírez, 2001: 1)

Las palabras y las letras no son la escritura. Estas son sólo los elementos que nos permiten transportar, vehiculizar o transmitir mensajes cuyos referentes están en la mente de quien escribe.

En resumen, existe una amplia gama de posiciones referentes a la adquisición de la escritura, desde las que solo la consideran un acto motor hasta aquellas que la adscriben a la función comunicativa, siendo esta última la que supone todas las otras funciones que necesita este proceso.

Saber comunicarse de forma escrita va más allá de saber representar los sonidos en la grafía, es la competencia para expresar el pensamiento con el objetivo de crear un espacio comunicativo en el proceso de mantenimiento de las relaciones sociales y de producción con observancia de las convenciones del lenguaje, formas textuales, tipos de textos y temas dentro de una comunidad discursiva enmarcada en un contexto histórico-social.

Un análisis del concepto anterior revela: primero, el lenguaje es la envoltura material del pensamiento y su medio de expresión; segundo, cuando se escribe se crea un puente - por medio de la escritura- con los posibles lectores y de este modo; tercero, se mantiene el tipo de relación que se tenga con ellos y cuarto, el proceso se realiza según las convenciones de la lengua escrita, en determinadas formas textuales, tipos de textos y en los temas que, a interés de la relación emisor/receptor (escritor/lector), posibilitan la pertenencia a una comunidad discursiva determinada la que vive y se desarrolla en un contexto histórico-social.

En este sentido entendemos que la escritura constituye una modalidad del lenguaje, una actividad que implica la capacidad de expresar nuestras ideas y sentimientos para comunicarnos con los demás, a través de un código o signos gráficos que conocemos como letras". Por lo tanto, escribir es un acto significativo.

1.16 Funciones de la comunicación escrita

La comunicación escrita, como la oral, tiene dos funciones fundamentales: a) interaccional, para el mantenimiento de las relaciones sociales y b) transaccionales, para

la comunicación de información. La primera se orienta al mensaje; la segunda al contenido.

Si bien, en algunos casos, es posible diferenciar de forma fehaciente qué función de las expuestas anteriormente tiene un escrito, también podemos plantear que ambas se contraponen en muchos casos. Los textos interaccionales pueden tomar la forma de cartas, tarjetas postales y notas; mientras los transaccionales la de informes, cartas de negocios, artículos, entre otros.

La función de la comunicación, en muchos casos, no prescribe la forma que el texto tome. También se escribe como placer, así sucede con la producción de novelas, cuentos, obras de teatro y poesía.

Un texto escrito puede tener varias formas de realizarse, entre ellas:

- ✚ Escrito para ser hablado como si no fuera escrito, por ejemplo, una obra de teatro.
- ✚ Escrito para ser hablado, por ejemplo, un discurso.
- ✚ Escrito para no necesariamente ser hablado.

Dentro de esta última, pueden identificarse tres variantes: a) lenguaje escrito para leerse como pensamiento (verbi gracia: el monólogo interior); b) lenguaje escrito para leerse como si fuera hablado (verbi gracia: el diálogo en un cuento o novela) y c) lenguaje escrito para ser leído.

1.17 Relación entre la escritura y los otros aspectos de la actividad verbal

Existen diferencias psicológicas y lingüísticas entre la expresión oral y la escrita, en esta última falta el receptor inmediato y la retroalimentación instantánea, mientras el que habla observa directamente la reacción a cada palabra que dice, el que escribe tiene que asegurarse de que su expresión sea más desarrollada; debe organizar mejor su exposición y elegir las expresiones más convenientes, además no está limitado por el tiempo por lo que puede revisar lo escrito y verificar si corresponde a sus ideas. Por todo esto, la expresión escrita es más acabada.

La lectura y la escritura también se encuentran estrechamente relacionadas. Ambas se basan en un mismo código comunicativo, el código gráfico. Por lo que el conocimiento de las correspondencias sonido- grafía tiene una gran significación, tanto para el dominio de la lectura como de la escritura. La diferencia entre ambos aspectos radica en el carácter

de la operación. En la escritura se codifica (o se recodifica el habla oral; mientras en la lectura se decodifica. Esta relación es similar a la existente entre la expresión oral y la audición.

La base psicofisiológica de la expresión escrita es la interdependencia de los analizadores del movimiento, del analizador motor del habla y del visual. Las relaciones y vínculos del tipo visual- gráfico, motor del habla y auditivo, junto con la actividad de los analizadores, constituyen sus fundamentos (Antich, 1986)

La formación de los hábitos de escritura incluye las siguientes operaciones:

- ✚ Percepción auditiva previa y correcta de los sonidos, palabras, frases y oraciones (oído)
- ✚ Pronunciación interna por el alumno(músculos y nervios de la garganta)
- ✚ Percepción visual de las gráficas que presentan los sonidos(vista)
- ✚ Movimientos de los músculos de la mano y el brazo al escribir(motor)

La habilidad de la escritura esta integrada por:

- ✚ Los hábitos de representación de los signos de la escritura,(hábitos de caligrafía)
- ✚ Los hábitos de remodificación correcta de los sonidos del habla en los signos adecuados de la escritura(hábitos de ortografía)
- ✚ Los hábitos del léxico y gramaticales.
- ✚ Los hábitos de expresión escrita (hábitos de redacción).

1.18 El proceso de comunicación oral y escrita

Comprender las diferencias entre el proceso de comunicación oral y el escrito permite tener una visión más completa de los actos comunicativos. Esta visión facilita al profesor de idiomas ir más allá del conocimiento de las funciones del lenguaje: comunicativa, afectiva y reguladora.

Esta diferenciación permite distinguir particularidades propias de uno u otro código que deben redundar en un mejor proceso docente-educativo.

Las diferencias esenciales estriban en que en el acto comunicativo oral la interacción con el receptor es simultánea, o sea siempre alguien escucha, aunque no siempre tenga la oportunidad de responder. En el escrito la interacción no se produce en el proceso de

composición sino después o a veces nunca lo que imposibilita la retroalimentación inmediata que es posible mientras se habla.

La posibilidad de interacción permite al hablante la utilización de códigos no verbales (gestos, expresiones del rostro) que ayudan a la comprensión del mensaje. Estos códigos no verbales se expresan a través de la disposición del texto en el espacio y la textura del soporte en la comunicación escrita.

La propia interacción en el acto comunicativo oral facilita que el receptor reciba los signos sucesivamente, de modo inmediato en el tiempo y en el espacio. Los signos de la escritura se reciben simultáneamente, diferidos en el tiempo y en el espacio. De ahí que el contexto extra- lingüístico juegue un papel tan importante en el primero, mientras en el segundo carece de mucha importancia al ser el escrito autónomo del contexto en que se realiza.

Los tres aspectos abordados anteriormente: la falta de retroalimentación inmediata, la ausencia de códigos verbales similares a los del habla y la poca importancia del contexto extra-lingüístico sitúan al emisor del texto escrito en una posición difícil al tener que expresar sus significados pues debe predecir las reacciones de sus interlocutores y actuar sobre la base de sus predicciones cuando expresa su pensamiento; está condenado al monólogo y no puede utilizar al gesto, el tono de su voz o el medio en su proceso de construcción.

1.19 Investigaciones sobre la escritura

Dentro de las investigaciones que emergieron a partir de la segunda mitad del siglo XX destacan las que interpretan las habilidades de redacción influenciadas por procesos cognitivos. Hasta esos momentos, el tratamiento de estas habilidades estaba dominado por enfoques tradicionales que seguían los estudios propios de la retórica, proporcionando a las habilidades de la lecto-escritura un plano secundario y de refuerzo tras la práctica repetitiva de actividades orales.

Por mucho tiempo para las diferentes escuelas lingüísticas la redacción no estaba incluida dentro de los objetivos de indagación de los investigadores y estudiosos de los procesos de aprendizaje de lenguas. **Saussure**, por ejemplo, veía la escritura como “disfraz o fotografía” del lenguaje oral, y la situaba independientemente del habla, que era

comprendida como el lenguaje natural, el que sufre desarrollo y se transforma. Mientras que la composición era algo artificial que debía enseñarse, partiendo de una concepción según la cual la función del lenguaje escrito era transcribir aquello que se había expresado antes oralmente (Tolchinsky, 1993).

Además de Saussure, Whorf, Bloomfield, Chomsky, y otros lingüistas sostenían que su objeto de estudio era el lenguaje oral, “*que es el primario y universal*” (Tolchinsky, 1993). Por su parte, los seguidores de las ideas del funcionalismo del Círculo de Praga, encabezadas por Vachek (1939), los lingüistas Bolinger, Hass, McIntosh y otros, acogieron la idea de la existencia de una equivalencia entre el lenguaje escrito y el hablado como dos sistemas de medios lingüísticos diferentes tanto material como funcionalmente. Con éstos coincide en Occidente Charles Hockett (1958 /1967) eligiendo el fonocentrismo para establecer que el objeto de la lingüística era la palabra hablada y excluye la escritura de su campo de indagación. Así, bajo la influencia positivista de principios del siglo XX, la lingüística centró sus estudios solamente en los hechos biológicos y universales, sin incluir la información ortográfica, su historia, su ámbito social y sus funciones.

Las formas anteriores de interpretar la redacción llevaron a que dentro de los métodos de enseñanza ésta fuera tratada como una herramienta para comprobar los conocimientos y destrezas gramaticales de la lengua, ya fuera la materna o una extranjera. Dentro del estructuralismo, por ejemplo, se hizo un énfasis muy marcado en el dominio de las estructuras lingüísticas. Este enfoque estudiaba la lengua hablada y, por tanto, la lectura y la escritura no tenían una base científica que las acogiera en su ámbito.

Hasta los años sesenta la visión acerca del aprendizaje de la escritura tenía un carácter reduccionista en tanto planteaba que escribir consistía en dos componentes simples: el deletreo y la ideación (Gough & Tunner, 1986). El deletreo consistía en la descomposición de las palabras en componentes fonológicos y la ideación era la habilidad de organizar ideas en oraciones y éstas en textos. Es decir, escribir consistía en la habilidad de pasar de los componentes fonológicos a la composición de palabras y de éstas a las oraciones y textos (Tolchinsky, 1993) (citado por Alonso Tapia y Caturla Fita 1996)

No es hasta la segunda mitad del siglo XX, que los estudios sobre los procesos cognitivos provoca un cambio de pensamiento que influyó en un auge en el interés por estudiar los procesos de escritura.

La interpretación de la escritura como proceso consciente en las aportaciones de Vygotski, Luria y Piaget, condujeron a la utilización de nuevos términos en este campo, tales como “*desarrollo del lenguaje escrito*”, “*psicogénesis de la escritura*”, “*early writing development*”, etc.

De esta manera, autores como Tolchinsky (1993) (citado por Alonso Tapia y Caturla Fita 1996) acogieron los principios del aprendizaje planteados por Piaget (1975) para explicar los procesos del lenguaje escrito. Este autor aplica estos principios a la redacción de la siguiente forma:

- ✚ Si la escritura es parte de su medio, el sujeto no esperará a que alguien decida enseñársela, sino que, activamente buscará aprender acerca de ella;
- ✚ Para entender cómo se conoce la escritura, hay que estudiar el desarrollo de ese conocimiento en el sujeto desde temprana edad;
- ✚ Al estudiar su desarrollo, probablemente nos encontremos con modificaciones que el sujeto hace de las reglas del sistema. Debemos entender qué significan esas modificaciones desde el proceso de aprendizaje, y no considerarlas solamente errores respecto de las propiedades convencionales del sistema.

En consecuencia surgió una nueva visión acerca de la escritura, interpretándola como una acción reorganizadora interna con un posible origen natural (Tolchinsky, 1993), (citado por Alonso Tapia y Caturla Fita 1996) es decir, que constituye parte del medio en el que se desarrolla el sujeto. Se trata de una visión cognitivista acerca del lenguaje escrito que lo describe como un proceso consciente con características propias y **complejas**. En este sentido, Luria (1976, 1982) y Vygotski (1962, 1978) mediante sus investigaciones en el contexto infantil reconocieron que no es la comprensión del sistema de escritura lo que genera el acto de escribir, sino el acto de escribir el que da origen a su comprensión.

Las contribuciones de Vygotski, Luria y otros psicólogos contribuyeron a la aparición de diferentes modelos didácticos y de investigación con énfasis en el análisis y desarrollo de

la redacción en lenguas maternas, cuyos resultados constituyeron las bases para los estudios teóricos y empíricos de los procesos de redacción en lenguas extranjeras.

Las diferentes teorías de investigación acerca de la redacción han prestado atención a una gran variedad de factores que intervienen en tal proceso, En este sentido es necesario profundizar en las características que distinguen el lenguaje hablado del escrito para tratar de comprender los procesos de enseñanza aprendizaje del último como objeto de nuestro estudio.

Al establecer los rasgos que distinguen ambas formas del lenguaje nos apoyamos en criterios de autores como Vygotski (1979), Halliday (1985); Nunan (1999); Harris (1993), Antich (1988), Cristal (1996), Bereiter & Scardamalia (1987), Raimés (1983), Cassany (2001), Ferris & Hedgcock (1998), Cassany, Luna y Sanz (2001), Hernández y Quintero (2001), etc. Tales características (las más relevantes) se reflejan a continuación:

Lenguaje hablado

- ✚ Se adquiere en contacto social;
- ✚ Es espontáneo, no planificado de antemano.
- ✚ Transcurre en un tiempo limitado;
- ✚ Cuenta con la presencia del interlocutor para observar sus reacciones y aprovecharlas;
- ✚ Se retroalimenta tanto de la interlocución como de las manifestaciones no verbales;
- ✚ Manifiesta estados de ánimo mediante la entonación y el ritmo;
- ✚ Puede recurrir a técnicas verbales y no verbales para parar, cambiar o interesarse por el Tema;
- ✚ No exige de un lenguaje estandarizado, pudiendo recurrir a técnicas dialectales;
- ✚ Puede retroceder y retomar cosas sueltas;
- ✚ Se apoya mucho en los verbos para expresar los significados;
- ✚ Usa intervenciones cortas apoyadas en interjecciones;
- ✚ No es perdurable.

Lenguaje escrito

- ✚ Se aprende en un ambiente socialmente modificado;

- ✚ Transcurre por un proceso de planificación y organización de las ideas prolongado;
- ✚ No cuenta con la presencia inmediata de los lectores, por lo que tiene que recurrir a la imaginación y a los conocimientos acerca del lector para anticipar sus expectativas e intereses;
- ✚ Tendrá que esperar un tiempo antes de que pueda saber las reacciones de su lector; Recurre a la auto motivación para mantener el contacto con la audiencia mientras escribe
- ✚ Recurre a la secuenciación lógica de sus pensamientos y conocimientos de lo que quiere expresar;
- ✚ Se apoya más en sustantivos y frases sustantivadas para expresar los significados;
- ✚ Recoge acontecimientos para hacerlos perdurar;

- ✚ Utiliza oraciones complejas acompañadas de elementos retóricos normalmente utilizados en el lenguaje.

Como se puede apreciar en los aspectos que distinguen el habla de la redacción, ésta última se manifiesta con muchas más complejidades.

Las recientes investigaciones sobre el tema conciben al acto de escribir como un proceso que pone más énfasis en los pasos que se siguen para escribir y no sólo en el producto de la escritura como se ha venido haciendo hasta ahora. El producto es importante pero, para llegar a él exitosamente debemos enfatizar primero en todo el proceso que conlleva a obtener un producto depurado.

Este proceso tiene las siguientes características:

1. Considera la escritura como un proceso recurrente que puede enseñarse.
2. Hace énfasis en la escritura como vía de aprendizaje y de comunicación.
3. Tiene conexión con otras disciplinas: La psicología cognoscitiva y la lingüística.
4. Se incorpora en un contexto retórico con la percepción de que la asignación de la escritura incluye un sentido de auditorio, propósito y ocasión.
5. Es un procedimiento para la retroalimentación que alienta al profesor a intervenir durante el proceso (evaluación formativa) y por lo tanto ayuda al estudiante a mejorar sus primeros borradores.
6. Es un método de evaluación que determina si el producto del escrito se adapta a la meta trazada por el escritor y a las necesidades del lector como receptor.

1.20 Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita

Cassany (1990) propone cuatro enfoques metodológicos básicos en la enseñanza de los procesos superiores de la expresión escrita:

- i) enfoque basado en la GRAMÁTICA,
- ii) enfoque basado en las FUNCIONES,
- iii) enfoque basado en el PROCESO,
- iv) enfoque basado en el CONTENIDO.

1.20.1 Enfoque basado en la Gramática

Nace en el contexto escolar de la enseñanza de la expresión escrita en la lengua materna, y luego se traspa y adapta para la enseñanza de la escritura en L2. La idea básica es que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua. El núcleo de la enseñanza lo constituye precisamente este conjunto de conocimientos gramaticales sobre la lengua: sintaxis, léxico, morfología, ortografía, etc.,

Se basa en la antiquísima y fecunda tradición de investigación en gramática, que arranca de los griegos y llega hasta la moderna lingüística, pasando por los gramáticos latinos, la escolástica; los gramáticos de Port Royal, la lingüística o gramática comparada, el estructuralismo, el generativismo y la lingüística del texto. El modelo gramatical que ofrece varía según cuál sea la corriente de investigación que sustente el enfoque. En general, podemos establecer dos grandes modelos: el modelo oracional, que se basa en los estudios de gramática tradicional, y el modelo textual o discursivo, que se fundamenta en la lingüística del texto, también conocida como gramática del discurso.

En el modelo oracional, la enseñanza se centra básicamente en el ámbito de la oración: las categorías o partes de la oración, la concordancia, la ortografía, etc. En cambio, en el modelo textual, los contenidos abarcan el texto o el discurso completo: se enseña a construir párrafos, a estructurar lógicamente la información del texto, a escribir una introducción y una conclusión, etc.

El currículum o la programación del curso se basan en los contenidos gramaticales. Estos varían según la corriente gramatical que se siga. En un enfoque tradicional, los alumnos aprenden básicamente ortografía (acentuación, *v/b...*), morfología (conjugación

de verbos, género y número en los nombres...), sintaxis (subordinadas, concordancia...) y léxico (morfolexicología, enriquecimiento del léxico...). En un enfoque más moderno, basado en la lingüística del texto, se estudian aspectos como la adecuación (nivel de formalidad, registro, presentación del texto...), cohesión (elipsis, pronominalización, puntuación...), la coherencia interna y externa de los textos (organización de la información, párrafos...), su estructura, etc. Cada unidad didáctica, lección o apartado trata uno de estos puntos, de manera que al acabar el curso se haya tratado globalmente toda la gramática.

1.20.2 Enfoque basado en las funciones

Nace en el contexto de la enseñanza de una L2 y, en concreto, en el seno de una metodología: la comunicativa. Sigue la tradición de métodos nocional-funcionales, desarrollados en Europa durante los años sesenta, en los que lo más importante es enseñar una lengua para usarla, para comunicarse. Este tipo de métodos tiene su origen en la filosofía del lenguaje (Wittgenstein, Austin, Searle, etc.), y en la concepción funcionalista de la lengua que desarrolló ésta. También recibe influencias de la sociolingüística, de los primeros trabajos sobre lingüística del texto y, en el campo de la didáctica, de los movimientos de renovación pedagógica y de enseñanza activa.

Según este punto de vista, la lengua no es un conjunto cerrado de conocimientos que el alumno tenga que memorizar, sino una herramienta comunicativa útil para conseguir cosas: pedir un café en un bar, leer el periódico, expresar los sentimientos, pedir información, mostrar amabilidad, etc. La acción concreta con la que se consigue algún objetivo se llama acto de habla y consiste en la codificación o decodificación de un texto lingüístico.

En el aula, se enseña la lengua desde este punto de vista. El objetivo de una clase o lección es aprender a realizar una función determinada en la lengua que se aprende. La metodología es muy práctica en un doble sentido: por una parte, el contenido de la clase son los mismos usos de la lengua, tal como se producen en la calle (y no la gramática abstracta que les subyace); por otra, el alumno está constantemente activo en el aula: escucha, lee, habla con los compañeros, práctica, etc. Por ejemplo, los alumnos escuchan realizaciones de una función determinada, las comprenden, las repiten y

empiezan a practicarlas, de manera que subconscientemente aprenden el léxico y la gramática que aparecen en ellas.

Lo más importante de este enfoque es el énfasis en la comunicación o en el uso de la lengua, contraponiéndolo al enfoque gramatical anterior, en el que lo importante era la estructura de la lengua, las reglas de gramática.

En los métodos nocional-funcionales, la programación se basa en un conjunto de funciones o actos de habla. Estos varían de un curso a otro, pero coinciden en las funciones básicas de comunicación: presentarse, pedir información, excusarse, etc. En los métodos exclusivos de lengua escrita, la programación se basa en la tipología de textos desarrollada por la lingüística del texto. Cada lección trata de un tipo de texto distinto, de forma que al final del curso se hayan tratado los más importantes o aquellos que piden los alumnos y que van a utilizar en su vida real.

1.20.3 Enfoque basado en el proceso

La enseñanza de la escritura con enfoque en el proceso se basa en tres aspectos:

1. Se escribe para comunicarse con lectores.
2. Se escribe para cumplir un propósito específico.
3. La escritura es un proceso complejo.

A partir de los años setenta se desarrolló en Estados Unidos un conjunto de investigaciones sobre el proceso de producción o composición de textos escritos. Un grupo de psicólogos, maestros y pedagogos que impartían cursos de expresión escrita para estudiantes americanos o extranjeros, en los *colleges* y universidades privadas, empezaron a analizar lo que hacían sus alumnos antes, durante y después de escribir el texto. Estos profesores estaban muy decepcionados con los métodos corrientes que utilizaban en sus clases, porque no ofrecían resultados satisfactorios en sus cursos. Los métodos de investigación que utilizaban eran muy variados: la observación, la grabación con vídeo, el análisis de los borradores que escribían los alumnos, entrevistas con estos tests de capacidad de expresión escrita, etc.

Los resultados de las investigaciones sugerían que los escritores competentes (los alumnos que obtenían buenos resultados en los tests) utilizaban una serie de estrategias o habilidades cognitivas para escribir que eran desconocidas por el resto de los alumnos

(los que sacaban malas notas en los mismos tests). Este hallazgo significó el reconocimiento que para escribir satisfactoriamente no es suficiente con tener buenos conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etc. El conjunto de estas estrategias constituye lo que se llama, de una forma un poco tosca, el perfil del escritor competente. Éste es el que tiene en cuenta a su lector, escribe borradores, desarrolla sus ideas, las revisa, reelabora el esquema del texto, busca un lenguaje compartido con el lector para expresarse, etc.

Este enfoque pone el énfasis en el proceso de composición, en contraposición a los anteriores, que premiaban el producto acabado y listo. Lo importante no es enseñar sólo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción. En consecuencia, en el aula el énfasis debe ponerse en el escritor, en el alumno, y no en el texto escrito.

Este enfoque pretende enseñar al alumno a pensar, a hacer esquemas, a ordenar las ideas, a pulir la estructura de la frase, a revisar el escrito, etc. Lo importante es que al final del curso el alumno sea capaz de hacer eso, y no tanto que los textos que escriba no contengan incorrecciones. Con una metáfora excesivamente fácil, podríamos decir que el enfoque pretende enseñar a esculpir y no enseñar esculturas.

Según Marinkovich (2002) La incorporación de la noción de 'proceso', tanto en el aprendizaje como en la enseñanza de la producción de textos escritos, sobre todo en Estados Unidos, se debe principalmente al surgimiento de la psicología cognitiva en los años sesenta ([Gardner, 1985](#)). Es precisamente la psicología cognitiva la que, al centrar su preocupación en procesos y representaciones mentales del sistema cognitivo humano, revoluciona los fundamentos psicológicos y filosóficos de la investigación acerca de las habilidades humanas, poniendo el acento en ciertos principios, a saber:

- (1) la mente puede ser estudiada;
- (2) las habilidades complejas están compuestas de procesos y subprocesos;
- (3) los aprendientes formulan hipótesis creativas cuando se enfrentan a las distintas tareas que demandan, por ejemplo, las habilidades lingüísticas.

Estos principios aplicados al ámbito de la lectura y la escritura permiten hacer de éstas, según Grabe y Kaplan (1996), legítimas áreas de investigación teórica y reevaluar, por tanto, su naturaleza y las maneras cómo son aprendidas y enseñadas. En este sentido, un enfoque de proceso en la escritura o producción de textos escritos se centra, entre otros, en aspectos tales como (i) el descubrimiento del aprendiente y de la voz de éste como autor; (ii) el proceso de escritura entendido como un proceso regido por metas en donde el subproceso de planificación es crucial; (iii) y la retroalimentación durante todo el proceso de escritura a través de la preescritura y borradores múltiples.

Los aspectos esbozados se encuentran en la mayoría de los enfoques de proceso acerca del aprendizaje de la producción de textos escritos y varían según sus propiciadores. Así, podemos establecer, de acuerdo a lo planteado por Faigley (1986) y Grabe y Kaplan (1996), diversas aproximaciones al fenómeno en cuestión.

1.20.4 Enfoque basado en el contenido

Este enfoque se desarrolló paralelamente en dos contextos académicos distintos, en Estados Unidos durante la década de los ochenta: por una parte, en los cursos de escritura (*writing*) de las universidades y de los *colleges*; por otra, en las escuelas básicas y medias con el movimiento "*Escritura a través del vitae*".

Asimismo, la necesidad de la expresión escrita nace con el interés o la obligación de realizar una carrera universitaria; o sea, con el interés por una determinada disciplina del saber, generalmente muy técnica y especializada. A los alumnos no les interesa escribir sobre temas generales como las vacaciones, los deportes o el ocio, sino que pretenden desarrollar sus ideas sobre ingeniería electrónica, química orgánica o informática. De este modo, los ejercicios de expresión escrita tienen que estar muy relacionados con el programa de estudios de los alumnos y, también, los profesores tienen que conocer la materia sobre la que escriben sus alumnos para poder corregir y ayudarles.

El interés por la expresión escrita está relacionado con el interés por otras habilidades lingüísticas como la lectura o la comprensión oral, así como con otras destrezas más abstractas cómo la selección de la información relevante, el resumen, la esquematización y el procesamiento general de la información, etc. Así, al tener que atender también a necesidades cognitivas más generales, a parte de las estrictamente

lingüísticas, los ejercicios de expresión se convierten en tareas o proyectos muy complejos que requieren un trabajo intelectual importante.

En conjunto, se trata de un enfoque muy especializado en la enseñanza de las habilidades lingüísticas académicas. Se realiza en el contexto de los estudios superiores y utiliza ejercicios de tareas o proyectos sobre temas académicos.

En el segundo caso, el movimiento pedagógico llamado escritura a través del currículum (*writing across the curriculum*) se propone utilizar el potencial creativo que posee el proceso de composición de textos para enseñar otras materias. Se trata de que los alumnos escriban sobre temas de sociales; matemáticas o física, en la asignatura correspondiente, para que aprendan sobre estos temas, además de practicar y mejorar su expresión. De esta forma, la enseñanza de la expresión escrita rompe los límites de la asignatura de lengua y pasa a cubrir todo el vitae.

Las características principales del enfoque son las siguientes (Shih, 1986):

Se pone el énfasis en lo que dice el texto, en el contenido, y no en cómo se dice, en la forma.

No se escribe sobre la experiencia personal de cada uno, sino sobre algún tema académico.

La habilidad (*skill*) de la expresión escrita se integra con las otras habilidades lingüísticas (escuchar, leer y hablar) en el contexto del trabajo académico.

En los ejercicios de clase, se distinguen dos secuencias muy claras y separadas. Una primera fase de estudio y comprensión de un tema (de «input») precede siempre la fase final de elaboración de ideas y producción de un texto escrito. En una primera etapa, el alumno se «sumerge» en el tema: lee artículos, escucha exposiciones sobre éste, comenta y discute el contenido con sus compañeros y su profesor, etc. En la etapa final, empieza a recoger información, a esquematizarla y a preparar sus ideas para un texto escrito.

Mongelos (2000) propone el enfoque de autonomía de aprendizaje aplicado al aprendizaje de segundas lenguas, el mismo devuelve al alumno parte de esa responsabilidad que le corresponde en su aprendizaje, sin rechazar la ayuda o consejo (Dickinson 1982). Así se entiende como responsabilidad en esta área el hecho de tomar

decisiones acerca de cuándo buscar ayuda experta e incluso qué tipo de ayuda experta buscar.

Así se entiende la autonomía como la capacidad de distanciamiento, reflexión crítica, toma de decisiones, y acción independiente (Little 1991). Presupone, pero también implica, que el alumno desarrollará un tipo particular de relación psicológica hacia el proceso. Estamos hablando de un enfoque que permite que los alumnos hagan cosas.

- ✚ Cambio en el centro de atención de enseñanza a aprendizaje: el "qué" y el "cómo" se aprende van a ser preocupaciones centrales tanto del profesor como del alumno.
- ✚ Cambio en el rol del profesor: El profesor, en vez de enseñar una materia o secuencia predeterminada y decidida por él/ella misma, se centrará, por ejemplo, en el aprendizaje y no en enseñar; estará abierto a las ideas y sugerencias de los alumnos.
- ✚ Cambio en el papel del alumno: El punto de partida esencial para crear un ambiente de aprendizaje autónomo está en las ideas que los alumnos tienen en relación con el aprendizaje de lenguas, así como sus competencias;
- ✚ Visión del aula como un ambiente rico para el aprendizaje: No se trata de un ambiente artificial, sino de un taller o laboratorio en el que las cosas se investigan, se prueban; los alumnos son profesores y los profesores son alumnos.
- ✚ El papel de la evaluación: Este punto es un aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje.

La evaluación tendrá una doble función. Por un lado asegurarnos que el trabajo que se ha asumido es revisado y discutido. Por otro establecer una base experimental y concienciación que podrán ser utilizadas en un aprendizaje posterior.

1.20.5 El enfoque expresivo

Un primer enfoque, que nace a mediados de los años sesenta, como una reacción al interés en el producto escrito, corresponde a la visión expresiva de la producción de textos escritos en que aquellos que escriben deben seguir sus voces y buscar expresarse libremente. En esta postura, prácticamente no se aprende a escribir, más bien el escritor nace, no se hace; en otras palabras, existe una base biológica que

permite al individuo realizar un proceso creativo y de libre expresión cuando escribe (Elbow, 1973, 1981). Para North (1987), este intento no logra un estatus teórico y sólo se limita a prácticas instruccionales.

1.20.6 El enfoque cognitivo

Un segundo enfoque es aquel denominado cognitivo por el fuerte influjo de la psicología cognitiva en su origen. Se inicia en la década de los setenta con los trabajos de Emig (1971, 1983), quien describe la producción de textos escritos como un proceso recursivo. Esta investigadora legitima -a través del estudio de casos y la metodología del pensamiento en voz alta- el papel de las pausas, de la relectura en la revisión de los escritos y de los tipos de revisión en el componer por escrito.

Dado que la producción de textos escritos es un proceso complejo, se hacía cada vez más necesario proporcionar un marco coherente -un modelo que permitiera dar cuenta de los datos recogidos y explicar los hallazgos acumulados hasta ese momento. Surgen así dos equipos de investigadores que intentan llevar a cabo esta tarea con un fuerte apoyo en la psicología cognitiva norteamericana. Uno de ellos es el que propician Linda Flower y John Hayes (1977, 1980a, 1980b, 1981a, 1981b, 1984), quienes desarrollan un modelo del proceso del escribir que se sustenta en los siguientes principios:

- ✚ los procesos de componer son interactivos y potencialmente simultáneos;
- ✚ componer es una actividad guiada por metas;
- ✚ los escritores expertos componen en forma diferente a los novatos

El modelo representa los procesos de componer por escrito de un escritor mediante tres componentes principales: los procesos del componer por escrito propiamente tales, el entorno de la tarea y la memoria de largo plazo del escritor.

El otro proyecto es realizado por Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1987) en Canadá, logrando formular un modelo más poderoso, ya que su teoría representa un mayor avance en la comprensión de lo que hacen los escritores cuando escriben y por qué escritores diferentes escriben de diversas maneras. Se podría decir que esta teoría no es sólo descriptiva, ya que puede alcanzar un mayor nivel de verificabilidad a través de la evidencia empírica.

La teoría de Bereiter y Scardamalia propone que el proceso de escribir no puede asumir un modelo único de procesamiento, sino que deben considerarse diferentes modelos en diversos estadios de desarrollo de la habilidad.

La noción de escritor 'maduro' o 'competente' es el concepto esencial para explorar la diferencia más arriba señalada. Esta misma diferencia se captura en dos modelos del proceso de escritura: el modelo de 'decir el conocimiento' y el modelo de 'transformar el conocimiento'. En el modelo de 'decir el conocimiento', presente en escritores incompetentes, la información es generada a partir de una tarea, el tópico, el género y algunos términos o ítemes léxicos de la tarea. Los identificadores de tópico o género se recuperan para luego buscar en la memoria la información relevante que permita su desarrollo. Si la información recuperada es apropiada al tópico, ésta se transforma en un escrito.

El modelo de 'transformar el conocimiento', por el contrario, representa el proceso al que se ve enfrentado el escritor experto cuando intenta resolver un problema de escritura. Los problemas son resueltos concientemente, acudiendo tanto al espacio del problema de contenido como al espacio del problema retórico. En este modelo, la tarea de escritura supone un análisis del problema y de los objetivos para su consecución. Los dos modelos caracterizan dos maneras diferentes de describir los procesos de componer por escrito. Algunos escritores alcanzan solo el estadio de 'decir el conocimiento'; en cambio, otros escritores avanzan hacia el 'transformar el conocimiento', aunque este logro no significa que no puedan combinar ambos modelos para responder a las exigencias de las tareas de escritura.

1.20.7 El enfoque cognitivo renovado

Diversos investigadores, como, entre otros, Bizzell (1982, 1986), Cooper (1989), Faigley (1986) y Witte (1992), (citados por Marinkovich 1996) inician una sostenida crítica a los modelos cognitivos del proceso de producir textos escritos, por considerar que sus supuestos son demasiados positivistas y reduccionistas. Advierten que estos modelos se limitan a describir lo que sucede en un individuo, siendo que la escritura se realiza bajo una serie de condiciones socioculturales de la que los modelos cognitivos no pueden dar cuenta.

Por su parte, Pemberton (1993) va más allá, señalando que es necesario indagar acerca de la epistemología de los estudios en producción de textos escritos. En otras palabras, es necesario comprender lo que significa construir modelos de los procesos de escribir.

El mismo investigador plantea que el uso de modelos ha sido común en la epistemología empírica. Un 'modelo' intentará describir un tipo de datos de acuerdo a un patrón subyacente; una 'teoría' más general, en cambio, caracterizará las operaciones y predicciones de varios modelos ilustrativos; un 'paradigma' abarcará teóricamente todas las teorías, modelos, datos y metodologías que sostiene una comunidad dada.

Ahora bien, siempre en la línea cognitiva renovada, otra propuesta interesante es aquella de Hayes (1996). Se trata de un modelo que actualiza el modelo de Flower y Hayes (1981a), incorporando el componente afectivo. Ofrece un marco más amplio que integra aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales. Según el mismo autor, los aspectos más novedosos son la incorporación de la memoria de trabajo, la inclusión de elementos motivacionales y emocionales, además del conocimiento lingüístico en la memoria de largo plazo y de la reformulación de los procesos cognitivos básicos.

La memoria de trabajo es un recurso limitado que contiene memorias específicas, tales como la fonológica (la «voz interior» que va repitiendo), la semántica y la visoespacial.

El componente motivación/emociones abarca las predisposiciones (motivación, interés, emociones que siente el autor al escribir), las creencias o las actitudes, la formulación de objetivos y el cálculo o estimación entre costo/beneficio del método de escritura utilizado.

1.20.8 El enfoque social

Una línea más estrictamente social del proceso de producción de textos escritos emerge a partir de la etnografía educacional, de la lingüística funcional y de la aplicación del concepto de 'comunidades discursivas'.

En los años 80, Cooper (1986), Miller (1984) y Reither (1985) argumentaron que la escritura ocurre dentro de una situación socio-retórica. Cooper, especialmente, reconoce que la escritura se produce, se lee e interpreta en contextos sociales y agrega «la escritura es una actividad social, dependiente de estructuras sociales...». (1986: 336).

Esta postura ha sido extendida por Berkenkotter y Huckin (1995), Flower (1994), Freedman y Medway (1994) y Witte (1992).

Por otra parte, una noción que vehicula el contexto social en el ámbito de la escritura es aquella de las 'comunidades discursivas' (Bazerman, 1988; Swales, 1990, 1993). (citados por Marinkovich 1996) Las comunidades discursivas incluyen escritores, lectores, textos y contextos sociales en su interacción natural.

1.20.9. La búsqueda de un enfoque integrador

Witte (1992) (citado por Marinkovich 1996) plantea que una teoría de la escritura necesita sintetizar los factores cognitivos, sociales y lingüísticos o textuales.

Una propuesta en este sentido la encontramos ya en van Dijk y Kinstch (1983). El trabajo, de corte más bien psicosociolingüístico, aunque intenta formular un modelo general de comprensión y producción, con énfasis en la primera, abre la vía hacia un modelo estratégico de la producción de textos. Este modelo contempla tres niveles o componentes, a saber, un plan global o proyecto de habla, un plan pragmático y un plan semántico. Los dos últimos componentes interactúan y se integran para dar forma, a través de mecanismos de especificación y ordenación microestructurales o propiamente lingüísticos, al texto final.

La idea de modelo de situación se profundiza en Van Dijk (1985, 1990), quien señala que también se crean modelos de situaciones comunicativas y que contamos con un sistema de control general que ajusta el flujo de información proveniente de la memoria semántica y la memoria de trabajo según la información contextual, determinando de esta manera los modelos que deben ser activados.

Por otra parte, Grabe y Kaplan (1996) hacen suyo el desafío integrador y proponen un modelo de producción de textos escritos, basado, a su vez, en un modelo comunicativo de las cuatro habilidades lingüísticas (Chapelle *et al*, 1993).

Para ello, parten de la premisa de que la producción de textos escritos es un acto comunicativo y como tal puede hallar sus antecedentes en las teorías acerca del uso del lenguaje y de la competencia comunicativa.

1.21 Consideraciones sobre la instrucción en la clase de expresión escrita

El objetivo de la enseñanza de la expresión escrita en la clase de L2 surge de una cuestión primordial: ¿para qué se escribe y cuál es su tratamiento en el aula? El papel

relevante dado a la competencia oral en las últimas décadas posiblemente ha propiciado, que en los enfoques metodológicos y en los manuales, la escritura sea sólo un medio y no una finalidad en sí misma, en muchos casos ha quedado relegada a hacer ejercicios para practicar un aspecto morfológico o léxico. No obstante, parece ser que en los últimos años se ha empezado a valorar la escritura, tanto en la LM como en la LE, como una vía más de interacción comunicativa no reñida con la realización de otras tareas y como medio de relacionarse con el espacio socio-cultural de la lengua en la que se está inmerso o que se aprende. Esto lo podemos comprobar no sólo en los nuevos enfoques sino también en los planteamientos en los manuales de EL2 o en la bibliografía especializada: “los usos de la lengua escrita, pues, están insertos en el entramado comunicativo humano. Escribir es también una actividad comunicativa [...], el conocimiento de los contextos de uso de la lengua escrita en un entorno socio-cultural dado, de los conocimientos y presuposiciones que se comparten, [...] son fundamentales para el éxito de la comunicación escrita” (Camps, 1997)

Así pues, la destreza escrita está vinculada (Cassany, 1995) a la capacidad para hacer uso de conocimientos previos –recursos retóricos, elementos lingüísticos, conocimientos socioculturales, etc.– y procedimientos que desarrollen de manera eficaz el proceso de escritura –buscar ideas, hacer esquemas, revisar el texto, analizar el contexto, etc.–, así como a la actitud ante la escritura. En las investigaciones sobre los procesos cognitivos de la composición escrita “las conclusiones más frecuentes se referían a la insuficiencia de los subproductos de planificación y de revisión de los no expertos y a los niveles bajos en los que se realizaban ambas operaciones” (Camps, 1997)

De ahí que, al cambiar la actitud, se vea la necesidad de un procedimiento metodológico basado en el desarrollo de las estrategias del aprendiente con vistas a fomentar *escritores competentes* y autónomos.

La tarea didáctica consistirá, pues, en adiestrar al aprendiente en técnicas del tipo: cómo buscar ideas, estructurarlas o generarlas ante un posible bloqueo; cómo actuar con los recursos lingüísticos que convierten una palabra en frase y una frase en texto; cómo distinguir lo principal de lo secundario; cómo reducir errores; cómo presentar el escrito o mejorarlo; cómo aprovechar modelos de textos o convenciones culturales, qué factores intervienen en la redacción, etc. “Abandonamos el ámbito del *saber* para situarnos en el

saber hacer [...]. No se trata de acumular datos o comprenderlos, sino de desarrollar procesos personales de redacción” (Cassany, 1993). En otras palabras, conducir gradualmente el proceso de producción de una manera eficaz y productiva

Tal y como hacen los escritores *competentes* y experimentados (Cassany, 1989).

Coincidimos con Camps y Colomer et al (2003) cuando dice que la actividad global que implica escribir un texto no puede descomponerse en subhabilidades separadas unas de las otras, sino que debe enraizar en una situación de escritura que dé sentido al todo, que permita considerarlo en su función discursivo- comunicativa, como acción verbal con sentido, situada social y culturalmente. La segunda idea es que para llevar a cabo la actividad global hay que dominar habilidades específicas, tener conocimientos sobre aspectos referidos a diferentes niveles del texto y del discurso. Así pues aprender a escribir consistirá en producir textos que tengan sentido y aprender las habilidades específicas que se requieren para hacerlo, pero en interrelación.

La escritura es herramienta de construcción del saber y no sólo instrumento para expresarlo. Por este motivo, hay que insistir en la necesidad de crear espacios en los que el aprendizaje de la lengua se ponga en relación con la especificidad de los escritos propios de las áreas no lingüísticas.

El lenguaje escrito es instrumento de elaboración del conocimiento del mundo, de uno mismo, de las demás personas. Aprender a escribir implica crear una red de relaciones con los demás a través del uso del lenguaje escrito; las exigencias que las situaciones plantean llevan a la necesidad de adquisición de conocimientos en la interacción con el profesor, con los compañeros, con el entorno natural y social.

Al enseñar la escritura debemos tener presente los siguientes postulados:

✚ **Se escribe solo, pero se aprende a escribir en grupo.**

Solamente el momento físico de textualizar es un acto individual. La planificación, la elaboración de borradores y la revisión son trabajos que tienen más que ver con lo que se piensa en grupo que con lo que uno decide por sí solo.

✚ **Se escribe para aprender, no para demostrar que se ha aprendido**

Cuando se propone escribir a los alumnos, debemos olvidarnos de lo que han sido capaces de expresar y analizar con ellos cómo piensan lo que escriben.

✚ **No hay que “calificar” todo lo que nos entregan los alumnos**

Lo que importa realmente para enseñar a escribir es que el que aprende tenga algo que decir. Es un proceso largo dominar el cómo. Por eso el alumno debe elegir cuál de sus escritos tiene que ser evaluado; el mejor de un trimestre o de un mes, por ejemplo.

✚ **Un estudiante no escribe porque el profesor lo manda, sino porque el profesor escribe.**

✚ **No se aprende a leer sólo leyendo ni a escribir sólo escribiendo.**

Leer, hablar, escuchar y escribir son habilidades que tienen que desarrollarse desde continuas interrelaciones. Escuchamos para hablar, leemos para escribir, leemos para hablar,, hablamos para escribir...Un aprendiz de escritor tiene que darse cuenta de que está aprendiendo a escribir también cuando escucha, cuando habla y cuando lee.

✚ **Los borradores son parte esencial del material de trabajo de un curso.**

Según Martínez (2000) la destreza escrita es una habilidad compleja y difícil por muchos motivos y en la que inciden muchas variables, pero no solo para el estudiante sino también y cada vez con mayor frecuencia para el docente. La existencia de grupos heterogéneos de nivel de lengua, de motivación personal y de ritmos de aprendizaje, entre otros aspectos, son retos a los que se enfrenta diariamente el docente. Por esto se comienza mencionando un aspecto de tipo general pero esencial y correlacionado directamente con el “éxito”de todo proceso de aprendizaje: la motivación. Por ésta suele entenderse el rasgo psicológico que empuja a las personas a conseguir un objetivo (en este caso el aprender a escribir en una LE). Como señala Gardner (2000: 64): “se ha hecho evidente que cualquier descripción de la naturaleza humana que ignore la motivación y la emoción tiene una utilidad limitada para facilitar el aprendizaje y la pedagogía. (...)Y todos estos modelos /sc.cognitivistas/ apuntan a una misma y sencilla verdad: si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones.

Aprender a escribir supone aprender a “entenderse”mejor a uno mismo, a los demás y también al mundo. Cuanto más exitoso sea este proceso, tanto más alta será su autoestima y su motivación para “ponerse en acción”, para escribir en este caso.

Por esto es muy importante que las actividades escritas que se planteen en el aula tengan sentido para los estudiantes, que las consideren “necesarias”. Y por eso deben

entender que tan necesarias son las actividades centradas en posibilitar el dominio de ciertas estructuras sintácticas o el aumento del vocabulario de una LE como aquellas otras que se plantean de forma que los alumnos tengan que resolver cosas haciendo uso de sus conocimientos y con una mayor libertad para la "creación" y "recreación" de contenidos más o menos propios. Este autor propone una propuesta para la didáctica de la destreza escrita en el aula de LE que pase por el seguimiento flexible de dos enfoques didácticos conocidos: el funcional – comunicativo y el enfoque procesual o por tareas.

Bajo esta propuesta subyace una diferencia básica en el tratamiento didáctico de la destreza escrita: lo que algunos autores llaman la expresión escrita: escribir como actividad centrada en el producto lo que autores como Harmer (2001), por ejemplo, llaman "controlled testing activities" y la verdadera composición escrita con un fin comunicativo genuino; es decir el componer como actividad centrada en el proceso "creative or communicative writing"

Ambos procedimientos y tipos de actividades deben ser complementarios en el aula. Podemos decir que el dominio de la composición pasa por la enseñanza y el aprendizaje de ciertas estrategias cognitivas y lingüísticas del tipo know how (saber cómo); es decir:

- ✚ saber cómo reunir y seleccionar informaciones
- ✚ saber cómo estructurarlas por bloques de significado- que a su vez suelen coincidir con párrafos físicos- y en su conjunto.
- ✚ Saber cómo desarrollar y textualizar las ideas de cada párrafo
- ✚ Y saber cómo revisar, valorar y presentar lo escrito.

Applebee (1982) ha identificado tres tipos de conocimientos que necesita saber un buen escritor:

- ✚ Conocimiento de la lengua: como pueden ser las reglas gramaticales del idioma.
- ✚ Conocimiento del tema: como puede ser la información específica que debe ser expresada.
- ✚ Conocimiento de la audiencia: como puede ser la perspectiva de los lectores potenciales.

Hillocks (1984) analiza cuidadosamente estudios experimentales sobre la escritura para determinar cómo y qué debe ser enseñado. En el marco de estos estudios identificó tres métodos generales de instrucción sobre programas de escritura:

Método de proceso natural: el alumno comienza la mayoría de las actividades de escritura trabajando a su propio ritmo y buscando información cuando es necesario de otros alumnos o profesores. Este acercamiento implica muy poca orientación por parte del profesor y es similar a otros métodos instruccionales nuevos.

Método presencial: el profesor proporciona instrucción tradicional y charlas sobre cómo escribir, determinando el tema de la escritura y haciendo correcciones extensivas sobre los textos de los alumnos. Este acercamiento implica mucha orientación por parte del profesor y es similar a otros métodos instruccionales reglamentarios.

Método contextual: alumno y profesor cooperan en la discusión de los objetivos, los contenidos y el proceso de escritura de una composición.

Instrucción de Estrategias Cognitivas para la Escritura (CSIW) Cognitive Strategy Instruction in Writing, es un ejemplo de programa que parece seguir los consejos de Hillocks: el método implica alguna orientación por parte del profesor y el contenido involucra los procesos básicos de la escritura (Englert, Raphael, Anderson, Anthony y Stevens, 1991).

El objetivo del CSIW es escribir una composición, este programa está diseñado para enseñar a los alumnos a cómo utilizar y coordinar cinco estrategias: planificación, organización, escritura, edición y revisión

(Englert et al., 1991). la planificación y la organización forman parte del proceso cognitivo de la planificación, la escritura se corresponde con el proceso de transformación y la edición y la revisión son componentes del proceso de revisión. El programa CSIW tiene los siguientes objetivos:

1. Promocionar la auto-supervisión, según la cual los escritores aprenden a “conducir un diálogo interno sobre el texto y su contenido, el proceso de escritura y la estructura del texto” (Englert et al, 1991: 338)
2. proporcionar el aprendizaje instruccional que “induce a (...) estrategias para la planificación, organización, redacción de borradores, edición y revisión” (Englert et al, 1991: 340).
3. Transformar la escritura en una actividad de colaboración a través de “la participación en una comunidad de escritores” (Englert et al, 1991: 340).
4. Situar las habilidades dentro de los tipos específicos de estructuras del texto como la

escritura como texto explicativo, o texto comparativo o de contraste.

1.22 Proceso de producción de textos

Daniel Cassany plantea que, el poder de la escritura es epistémico y holístico: tiene que ver en el plano personal y ético con el *ethos* (fortalece el autoconcepto y la asertividad), y desde lo cognitivo, se concibe el acto de escribir como una tarea compleja, mas no imposible, el epígrafe de un significativo texto sobre la construcción de la escritura, la aborda no precisamente como un camino de rosas, pero Ortega y Gasset: nos aporta consuelo cuando nos anima, diciendo que: “sorprendernos, extrañarnos es comenzar a comprender”, esto es, en el hecho de escribir nada puede parecernos “perfecto”.

Teun A. Van Dijk y Kintsch, proponen un modelo discursivo que postula, que en la comprensión y producción de textos subyacen los significados, las oraciones y las proposiciones que se articulan por medio de relaciones semánticas (o de sentido). Algunas están explícitas, otras deben ser inferidas por el lector (bien sea basado en sus conocimientos previos, en el contexto o en la especialidad, aquí podría darse la abducción).

Un texto es un tejido de estructuras semánticas, sintácticas y morfológicas y por lo tanto han de utilizarse en su construcción, veamos las reglas que intervienen en el entramado de un texto:

Microestructura: lo que se expresa en oraciones, lo parcial, lo local, el análisis lexical (propiedad semántica, sentido y referencia), cohesión, coherencia, y significado contextual (polisemia, monosemia, lo implícito, lo explícito, lo literal y lo complementario).

Macroestructura: relaciones entre las proposiciones (unidad lingüística de estructura oracional compuesta), que engloban o resumen conjunto de proposiciones con un nivel más abstracto (inferencial o implícito); el tema, los subtemas, el análisis textual, que corresponde a la tipología textual, es decir sustenta si el texto es argumentativo, expositivo, narrativo, o descriptivo.

1.22.1 Algunos supuestos que subyacen en el texto

1.22.1.1 el supuesto estratégico

Atribuye al lector un conjunto de procedimientos cognitivos, porque posibilitan la utilización de su propio conocimiento factual (de hecho) y la información del texto, que depende, además, de los objetivos o de los propósitos.

1. 22.1.2 Supuesto contextual

El lector se ve avocado a la comprensión del texto en situaciones específicas (contexto académico o social), además, porque trasciende de lo meramente cognoscitivo a un evento social, de ahí se desprende la interacción ideológica (supraestructura), lo infraestructural y lo cultural, puede aseverar, criticar, recrear e informar.

1.23 Acciones para elaborar un texto

Elaborar un texto presupone un proceso que implica tres acciones: planificar, textualizar y revisar. El orden de estas acciones puede ser consecutivo, pero se puede modificar en cualquier momento. El contenido de cada una de estas acciones es el siguiente:

PLANIFICAR

- ✚ Determinar la situación de comunicación: objetivos, destinatario.
- ✚ Representarse el texto como producto final.
- ✚ Generar y seleccionar ideas acorde con el objetivo.
- ✚ Representarse la tarea como un doble aprendizaje: el propio del área en que se trabaja, y el lingüístico, de manera que ambos sean inseparables.
- ✚ Utilizar material, pautas, para orientar la acción posterior.
- ✚ Utilizar técnicas para organizar las ideas (esquemas, mapas...) Es una buena manera de organizar la superestructura del texto.

TEXTUALIZAR

Capacidad para dar forma lingüística a los aspectos planificados.

Para conseguirlo se ha de tener capacidad para:

- ✚ Organizar la superestructura del texto a partir de los esquemas previos que se han hecho, introduciendo marcadores como títulos, subtítulos, negritas o cursivas.... para ayudar al lector.

- ✚ Prestar atención al contenido, de manera que exprese lo que el autor se había propuesto.
- ✚ Prestar atención al texto, de modo que tenga cohesión y coherencia.
- ✚ Prestar atención a las frases: el orden de los términos.
- ✚ Prestar atención a la gramática, a la ortografía...

REVISAR

Examinar el producto obtenido:

- ✚ Comparar el escrito con la planificación que se había hecho.
- ✚ Prestar atención a contenido y forma.
- ✚ Prestar atención al proceso seguido.
- ✚ Ajustar, reescribir, rehacer todo lo que se crea conveniente.

Según Cassany et al. (1993), las propiedades textuales son seis:

- ✚ Adecuación: capacidad para utilizar el registro de lengua adecuado, el más apropiado a la situación de comunicación en función del tema, canal, formalidad o propósito.
- ✚ Coherencia: necesidad de que los textos sean consistentes conceptualmente. Se refiere al dominio del procesamiento de la información: cantidad y calidad, ordenación, precisión, estructuración, relaciones lógicas...
- ✚ Cohesión: Se refiere a las articulaciones gramaticales y lexicales del texto. Las oraciones están relacionadas con elementos gramaticales y lexicales como puntuación, artículos, pronombres, conectores, relaciones temporales, sinónimos, entonación, construyendo un entramado que cohesiona el texto.
- ✚ Gramática: Se refiere a utilizar la morfosintaxis y el léxico para que generen oraciones bien formadas, haciendo uso de las normas ortográficas de la lengua.
- ✚ Presentación: Según las convenciones que exige cada tipo de texto.

Incluye aspectos de pulcritud en el texto, legibilidad de la letra, formato, organización de las diferentes partes del texto, índice, paginación, bibliografía...

- ✚ Estilística: Capacidad expresiva general de un texto: riqueza, variación y precisión léxica, complejidad y variación lingüística, recursos retóricos, etc.

Según Vázquez (1997) los principios acerca de los procesos de producción textual elaborados en el marco de la psicología cognitiva y las consideraciones acerca de los textos provista por las formulaciones básicas de la lingüística textual subyacen a la

formulación de los contenidos conceptuales (M.C.E., 1994).

a) las contribuciones de la lingüística textual.

La lingüística textual ha privilegiado al texto como unidad comunicativa de carácter social. La capacidad de producir textos escritos supone el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, la posibilidad de generar textos correctos y aceptables (Bernárdez, 1982). Esta competencia incluye otras subhabilidades que intervienen en la elaboración de todo tipo de texto: lingüística, que alude al conocimiento del sistema de la lengua y el modo de utilizarlo; discursiva, que refiere a la capacidad de seleccionar el discurso adecuado a la intención del escritor y a la situación comunicativa y textual, que permite organizar un texto de la manera más adecuada según el tipo de discurso seleccionado (Carozzi, 1992).

El desarrollo de la competencia comunicativa requiere, por lo tanto, el trabajo con distintos tipos de texto. Las tipologías textuales y las clasificaciones de tipos de escritura (Bernárdez, 1982; Isenberg, 1987; Kaufman y Rodríguez, 1993; Cassany, 1995) ofrecen un referente para trabajar diferentes tipos de discurso que circulan dentro de una determinada comunidad sociocultural. La combinación de los modos discursivos (narración, descripción, exposición, argumentación) y las funciones de los textos (expresiva, literaria, apelativa, informativa) configura una amplia variedad de discursos que, por su importancia como medios de comunicación social, debieran incluirse en las clases de lengua de la escuela primaria: cartas, cuentos, noticias periodísticas, mensajes publicitarios, poemas, obras de teatro, informes, artículos de opinión, historietas, entre otros.

b) las contribuciones de la psicología cognitiva.

Las principales perspectivas teóricas en el área del lenguaje escrito conciben al proceso de escribir como una compleja actividad de resolución de problemas retóricos, los cuales incluyen todos los componentes de la situación comunicativa: el tema o contenido del escrito, la consideración de la audiencia y los propósitos e intenciones del escritor, los cuales orientan la producción del texto. En función del análisis de esta tarea, en el marco de la psicología cognitiva (Hayes y Flower, 1980) se han elaborado modelos abstractos de las operaciones mentales implicadas en la actividad de escribir, cuyos procesos principales son: el planeamiento del texto, que implica la generación de las ideas a incluir

y su organización; la textualización³, es decir, la explicitación de esas ideas de acuerdo a las convenciones propias del lenguaje escrito y, por último, la revisión, que supone la evaluación de lo escrito y las correcciones de forma y contenido. En tanto estos subprocesos no constituyen etapas lineales que se suceden unas a otras, sino que interactúan entre sí permanentemente durante el proceso de composición, se ha caracterizado a la redacción como una actividad recursiva.

C) Contribuciones de la teoría grafémica

Resulta más pertinente, entonces, recurrir a criterios funcionales de categorización ortográfica. Camps et al. (1990) plantean que es posible distinguir tres subsistemas: un subsistema grafofónico, como lo sugiere la denominación, considera las relaciones entre el plano gráfico y el plano fónico; un subsistema morfográfico, que incluye el análisis de las marcas gráficas en relación la estructura sintáctica y léxica de la lengua; y un nivel logográfico, aunque marginal al sistema alfabético, que analiza la fisonomía gráfica de ciertos lexemas portadores de información distintiva, captables como globalidad, que permiten el pronto reconocimiento de homófonos-heterógrafos; por ejemplo: tuvo (verbo) y tubo (sustantivo); valla (sustantivo) y vaya (verbo).

d) Contribuciones de la investigación psicológica.

Los estudios destinados a explorar los sistemas conceptuales que los sujetos alfabetizados elaboran para comprender el fenómeno ortográfico (Vaca, 1992; Matteoda y Vázquez, 1992; 1995a) han mostrado que disponen de representaciones acerca de la función de determinados contenidos ortográficos.

Interesa señalar que la transformación progresiva de los sistemas conceptuales relativos a la comprensión ortográfica en el transcurso del aprendizaje del lenguaje escrito, no proviene tanto de incrementar y reiterar información acerca de los significantes ortográficos, sino que involucra procesos de reflexión conceptual (Matteoda y Vázquez de Aprá, 1995a).

CAPITULO II: Construcción del conocimiento de los estudiantes

2.1 Motivación

2.1.1 Necesidades y motivos de la actividad de la personalidad

2.1.2 Concepto de Motivación

2.1.3 Motivación intrínseca (profunda) y extrínseca-(superficial)

2.1.4 La motivación para el aprendizaje.

2.1.5 La motivación en el aprendizaje de lenguas extranjera

2.1.6 Condicionantes contextuales de la motivación por aprender

2.1.7 Condicionantes personales de la motivación por aprender

2.2 Las metas y el aprendizaje

2.3 Patrones y procesos de comportamiento.

2.4 El sentimiento de auto eficacia y la meta cognición.

2.4.1 Aspectos motivacionales de la metacognición.

2.4.2 La motivación de logro y la metacognición.

2.4.3 El estilo de aprendizaje, la motivación y la meta cognición.

2.5 La asociación entre la motivación y la cognición.

2.6 El control sobre la actuación.

2.7 Líneas de estudio o Paradigmas de investigación sobre motivación.

2.8 El profesor y la motivación de los alumnos.

2.8.1 El profesor como orientador/ tutor.

2.8.2 Actuación del profesor:

2.9 Aprendizaje y motivación.

2.9.1. El aprendizaje.

2.9.2 La motivación:

2.9.2.1 Clases de motivación:

2.10 Teorías sobre la motivación

2.10.1 Teoría de las necesidades de Maslow.

2.10.2 Teoría del logro.

2.10.3 Teoría de la atribución.

2.11 Factores motivacionales.

- 2.11.1 Atención**
- 2.11.2 Utilidad**
- 2.11.3 Expectativas de éxito**
- 2.11.4 Satisfacción por los resultados**
- 2.12 Tipos de alumnos y motivación:**
 - 2.12.1 Estrategias de aprendizaje según los tipos de alumnos**
- 2.13 Propuestas pedagógicas para lograr la motivación para el aprendizaje.**
- 2.14 Los estilos de aprendizaje**
 - 2.14.1 Modelos de estilos de aprendizaje**
 - 2.14.1.1 Preferencias relativas al modo de instrucción y factores ambientales**
 - 2.14.1.2 Preferencias de Interacción Social**
 - 2.14.1.3 Preferencia del Procesamiento de la Información**
 - 2.14.1.4 Dimensiones de **Personalidad****
 - 2.14.2 Modelos referidos al modo de instrucción y factores ambientales**
 - 2.14.2.1 Modelo "Dunn and Dunn Learning Style Inventory"**
 - 2.14.2.2 Modelo "Keefe's Learning Style Profile" (LSP)**
 - 2.14.3 "Canfield's Learning Styles Inventory"**
 - 2.14.3.1 Condiciones para Aprender**
 - 2.14.3.2 Áreas de **interés****
 - 2.14.3.3 Modos de Aprender**
 - 2.14.3.4 Grado o nivel de conocimiento en relación con los otros**
 - 2.14.4 Preferencias de Interacción Social**
 - 2.14.5 Preferencia del Procesamiento de la Información**
 - 2.14.5.1 Modelo "Herrmann Brain Dominance Instrument (HBDI)"**
 - 2.14.5.2 Modelo de Kolb "Experimental Learning"**
 - 2.14.5.3 Estilos de aprendizaje determinados por Honey y Mumford en base a la teoría de Kolb**
 - 2.14.5.4 Mc Carthy. Descripción de cuatro estilos de aprendizaje**
 - 2.14.6 Modelo La **Programación** Neuro-Lingüística (PNL)**
 - 2.14.7 Modelo "Swassing-Barbe Perceptual Modality Instrument"**
 - 2.14.8 Modelo de los hemisferios cerebrales**

- 2.14.9 Inteligencias Múltiples**
- 2.14.10 El modelo de Felder y Silverman**
- 2.14.11 Dimensiones de Personalidad**
- 2.14.12 "Modelo de Witkin".**
- 2.14.13 Integración de modelos**
- 2.14.14 Ciclo de aprendizaje propuesto por Kolb.**
 - 2.14.14.1. Estilo de profundidad**
 - 2.14.14.2 Estilo de elaboración**
 - 2.14.14.3. Estilo superficial**
- 2.14.15 Tests desarrollados por diferentes autores**
 - 2.14.15.1 El test de Canfield**
 - 2.14.15.2 El cuestionario de Rensulli y Smith.**
 - 2.14.15.3 El instrumento de Hill.**
 - 2.14.15.4 El cuestionario de Grasha – Riechmann**
 - 2.14.15.5 Los estilos aprendizaje de Jean-Paul Despins**
 - 2.14.15.6 Myers-Briggs type indicator**
 - 2.14.15.7 Inventory of learning process de Schmeck, Ribich y Ramanaiah**
 - 2.14.15.8 Gregorc Style Delineator**
 - 2.14.15.10 Entwistle y los estilos de aprendizaje**
 - 2.14.15.10 Stuart Atkins y Allan katcher: Lifo aprendizaje.**
 - 2.14.15.11 Los estilos de aprendizaje según Juch**
 - 2.14.15.12 Los estilos de aprendizaje desde la perspectiva de Peter Honey y Alan Mumford**
 - 2.14.15.12.1 El cuestionario de Money**
- 2.14.16 Estilos de aprendizaje y estudiantes universitarios.**
- 2.14.17 Las estrategias de aprendizaje y estudio. Investigaciones**
- 2.14.18 Diferentes tipos de estrategias de aprendizaje**
 - 2.14.18.1 “Estrategias de Apoyo**
 - 2.14.18.2 Estrategias de comprensión y control**
 - 2.14.18.3 La estrategia de toma de notas**
 - 2.14.18.4 -Estrategias para la selección y organización de la información**

- 2.14.18.5 -Estrategias de memorización**
- 2.14.18.6 Estrategias para el Almacenamiento de la información**
- 2.14.18.7Estrategias para la Recuperación de la información**
- 2.14.19 Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras**
- 2.14.20 Definiciones de estrategia.**
- 2.14.21 Investigaciones en Lenguas extranjeras.**
- 2.14.22Clasificación de las estrategias**
 - 2.14.22.1 Las estrategias cognitivas**
 - 2.14.22.2 Las metacognitivas**
 - 2.14.22.3 Las estrategias de manejo de recursos**
- 2.14.23 Enseñanza de las estrategias**
- 2.14.24 Descripción de estrategias de enseñanza- aprendizaje.**
 - 2.14.24.1 Estrategia de enseñanza cooperativa**
 - 2.14.24.2 El trabajo por parejas**
 - 2.14.24.3 Estrategias creativas**
- 2.14.25 Perspectiva de la inteligencia emocional**
- 2.14.26 Mapas conceptuales**
- 2.14.27 Actividades y tareas**
 - 2.14.27.1 Funciones de las actividades**

CAPITULO II: Construcción del conocimiento de los estudiantes

En esta segunda parte del marco teórico se efectuó un análisis de las variables motivación, estilos y estrategias de aprendizaje donde se valoraron algunos de sus conceptos por diferentes autores, clasificaciones y otros aspectos de suma importancia para la investigación.

2.1 Motivación

2.1.1 Necesidades y motivos de la actividad de la personalidad

Para estudiar el aspecto psicológico que caracteriza a las actividades de la personalidad se debe penetrar en la esfera motivacional de ésta; en el estudio de la motivación humana. La actividad del hombre es provocada por algo y algo la sostiene con una cierta energía o intensidad en una determinada dirección. Esta idea se traduce bajo el amplio término de motivación. Los constituyentes básicos de la motivación humana sobre los cuales se conforma todo el desarrollo del proceso motivacional los encontramos en las necesidades y los motivos. Por necesidad, en sentido general se entiende un estado de carencia del individuo que lleva a su activación con vistas a su satisfacción, con dependencia de las condiciones de su existencia.

Debemos distinguir la necesidad como una condición interna, la necesidad en sí misma, como estado del sujeto que no es capaz de provocar ninguna actividad dirigida; su función se limita a activar el funcionamiento del individuo, de la necesidad como lo que dirige y regula la actividad concreta del sujeto en un medio objetal. El papel regulador por parte de la necesidad no se da precisamente hasta su puesta en contacto con los objetos, el encuentro de la necesidad con el objeto es un hecho extraordinario, de objetivación de la necesidad, de “completamiento” de la misma con su contenido, que es sacado del mundo circundante y esto dirige la necesidad a un nivel psicológico propiamente dicho (Leontiev citado por González y otros en Psicología para educadores.)

El carácter objetual de las necesidades posibilita la explicación del surgimiento de los motivos de la actividad humana. Así son los objetos de las necesidades los que constituyen los motivos de la actividad. Entendemos por motivo aquel objeto que responde a una u otra necesidad y que, reflejado bajo una forma u otra por el sujeto, conduce su actividad.

Los motivos se clasifican atendiendo a distintos criterios:

- ✚ Por su contenido: atendiendo a la naturaleza del objeto de la actividad de la personalidad pueden ser: cognoscitivos, laborales, artísticos, etc.
- ✚ Por su forma de manifestación: pueden presentarse como intereses, convicciones, aspiraciones, ideales, intenciones, etc.
- ✚ Por su nivel de conciencia: pueden ser conscientes y no conscientes.
- ✚ Por su polaridad: pueden ser positivos o negativos, son motivos positivos aquellos que provocan en el sujeto una actuación caracterizada por la aproximación hacia determinado objeto-. Ej el alumno que está motivado por el estudio de una asignatura busca aprovechar todos los momentos posibles de su tiempo para estudiarla, se preocupa por buscar información de forma independiente para profundizar sus conocimientos en la misma, etc. Por el contrario los motivos negativos producen en la persona una actuación que se caracteriza por el rechazo del objeto dado.
- ✚ Por su estabilidad: Esta radica en su dimensión temporal; de acuerdo con este criterio se encuentran motivos estables y situacionales.
- ✚ Por su generalidad o amplitud pueden catalogarse como motivos generales o amplios y como motivos particulares o estrechos.

Los motivos conforman en la personalidad una estructura jerárquica en la que unos son rectores, dominantes, y otros son secundarios, subordinados. Esta jerarquía se expresa en cómo el individuo tiende a dar prioridad, con relativa estabilidad en su vida, a determinadas actividades, mientras que otras no son tan relevantes para él. Los motivos conducen la actividad de la personalidad hacia la satisfacción de sus necesidades.

2.1.2 Concepto de Motivación

Uno de los modelos claves que más se ha utilizado en la motivación de una lengua extranjera es el de Gardner (1985, 1988), ver además Gardner y MacIntyre (1993). El modelo Socio-educacional de la adquisición de una segunda lengua en el que se conceptualiza la motivación como un complejo de variables, específicamente, “la combinación del esfuerzo más el deseo para alcanzar el objetivo del aprendizaje de la lengua, más las actitudes favorables hacia el aprendizaje de la lengua” (Gardner 1985: 10, citado por Cameron, McIntosh and Kimberly y Noels).

Otro se refiere a que es un proceso dinámico, en continuo cambio, que surge como resultado de la interacción entre mi “yo” y mi entorno, entre mis actitudes y mi manera de ver el mundo y el mundo exterior. Ese proceso no está dentro ni fuera, sino que es el resultado de la relación que se crea entre ambas partes.

Madrid (1999) entiende la motivación como un estado interno del individuo influenciado por determinadas necesidades y/o creencias que le generan actitudes e intereses favorables hacia una meta, y un deseo que le mueve a conseguirla con dedicación y esfuerzo continuado porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados.

En Ortega (2002) se define la motivación como la disposición del individuo a realizar una tarea que se puede ver modificada tanto por éste como por las circunstancias que lo rodean, condicionando el resultado de la misma cualquier otra actividad que se emprenda relacionada con la anterior.

2.1.3 Motivación intrínseca y extrínseca

Se debe distinguir la motivación externa de la motivación interna, la motivación externa se define como aquella provocada por un estímulo del entorno, la motivación interna, por el contrario es la que surge de uno mismo, sin necesidad de ningún estímulo exterior.

Nerici (p. 195, op. Cit) distingue la motivación intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca recibe este nombre cuando el alumno es llevado a estudiar

por el interés que le despierta la propia disciplina u objeto a estudiar, "porque gusta de estos aspectos".

La motivación extrínseca se da cuando el alumno es llevado y promovido a efectuar lo mejor posible las tareas porque necesita pasar de año, obtener buenas calificaciones por presiones paternas, etc.

2.1.4 La motivación para el aprendizaje

Según Alonso Tapia (1996) se aportan dos perspectivas sobre la motivación para el aprendizaje escolar:

Primeramente el interés académico no depende de un solo factor, sea personal o contextual. La motivación depende de la interacción dinámica entre las características personales y los contextos en los que se desarrollan las tareas escolares.

Entre las primeras, se destaca la importancia de las metas que se tienen a la hora de aprender y sus repercusiones en el aprendizaje escolar. Por otro lado al referirse a los contextos, pone de relieve la relevancia de cuatro aspectos esenciales: el comienzo de la clase, la organización de las actividades, la interacción del profesor con sus alumnos y la evaluación del aprendizaje. Estos momentos dependen más bien de la iniciativa del profesor y pueden interferir, potenciar o anular los patrones motivacionales de los estudiantes.

En segundo lugar, el profesor Caturla Fita centra su atención en el papel del profesor en la motivación de sus alumnos. Para ello se refiere a los fundamentos del aprendizaje significativo y las principales teorías sobre la motivación. Saber motivar para el aprendizaje escolar conlleva saber cómo aprenden los estudiantes. Saber motivar para el aprendizaje no es empresa fácil. En primer lugar, el ser humano, el estudiante, es alguien que se mueve por muy diversos motivos y que emplea una energía diferencial en las tareas que acomete. Este carácter de pluridimensionalidad evita la tentación de interpretar la conducta humana como debida a un solo factor e invita a la reflexión personal y al examen de por qué la gente hace lo que hace

En tercer lugar, motivar para aprender implica poner en marcha resortes no exclusivamente puntuales, que obedezcan sólo a un momento determinado.

En cuarto lugar, la dimensión del contexto. Saber motivar implica tener presentes tanto los contextos del aprendizaje más próximos como los más lejanos, desde el espacio físico hasta la familia, pasando por los entornos informales y legales.

La motivación escolar es algo muy complejo, procesual y contextual, pero algo se puede hacer para que los estudiantes recobren o mantengan su interés por aprender.

2.1.5 La motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras

El alumno debe tener una participación activa y consciente en el proceso de enseñanza aprendizaje de modo que se convierta en sujeto activo de este proceso. Este tipo de participación surge cuando existe el motivo que estimule el deseo de aprender. Se entiende por motivo aquello que estimula a llevar a cabo una acción. El estudio de un idioma puede estar condicionado por motivos cognoscitivos, este tipo de motivo intrínseco puede conducir al éxito en el aprendizaje, pero también pueden existir motivos extrínsecos, en ese caso los alumnos no se motivan por dominar la lengua, carecen de la motivación intrínseca que debe regir el proceso de estudio de una lengua extranjera. La motivación desempeña un papel importante en la realización de la actividad comunicativa, constituye uno de los factores psicológicos fundamentales para lograr el dominio de una lengua extranjera por lo que el profesor debe despertar el interés de los alumnos motivándolos para el aprendizaje.

En la enseñanza de idiomas la vía didáctica idónea para que los alumnos se sientan intrínsecamente motivados es contextualizar el material lingüístico de cada unidad del programa, ejercitar de forma comunicativa el mismo, y aplicarlos en situaciones que exijan la comunicación. La “puesta en situación” hace que el alumno reconozca la necesidad de realizar determinados ejercicios para lograr la comunicación, la que es al mismo tiempo una necesidad social (Antich, 1986).

2.1.6 Condicionantes contextuales de la motivación por aprender

Para que los alumnos afronten la actividad escolar con la motivación adecuada se hace necesario intervenir en dos direcciones principalmente:

- ✚ Tratando de cambiar la idea general sobre la posibilidad de mejorar o no las capacidades y destrezas, y el auto concepto concreto en que el alumno se tiene a sí mismo en relación con las posibilidades de éxito en las distintas áreas.
- ✚ Enseñando modos de pensar a la hora de afrontar las tareas escolares que permitan afrontarlas buscando aprender, focalizando la atención en la búsqueda y utilización de estrategias que permitan superar las dificultades, aprender de los errores y construir representaciones conceptuales y procedimentales que faciliten la percepción de progreso y contribuyan a mantener la motivación elevada.

Algo que todo profesor debe conseguir al **comenzar una clase**, como condición necesaria para activar la motivación de sus alumnos por aprender lo que se va a tratar, es captar su atención despertando su **curiosidad** y su **interés**. Por un lado, en cuanto a la curiosidad se refiere, es un proceso, manifiesto en la conducta exploratoria, activado por características de la información tales como su novedad, su complejidad, su carácter inesperado, su ambigüedad y su variabilidad, características que el profesor puede utilizar para captar la atención de los alumnos. Por otro lado, el interés hace referencia al hecho de mantener la atención centrada en algo- en este caso, el desarrollo de una explicación o una tarea, debido a que la información que se recibe puede conectarse en lo que ya se sabe.

Otro de los procesos a tener en consideración es la **percepción de la relevancia de los contenidos** que se han de aprender o las tareas que se han de realizar. El profesor puede hacer más o menos explícita la meta para lo que puede ser relevante aprender lo que se presenta como contenido de la instrucción o realizar la actividad que se propone. Puede poner de manifiesto que es relevante para distintas cosas con sus mensajes.

La **organización de las actividades** en una clase puede variar de acuerdo con ciertas características que repercuten sobre la motivación referido al **grado de autonomía** de que dispone el alumno para la realización de una tarea y al **tipo de interacción entre los alumnos** que ésta demanda.

Para que un alumno sienta que trabaja en lo que él quiere porque él así lo quiere es muy útil que el profesor dé el máximo de posibilidades de opción, por ejemplo, dejando que elijan compañero o compañera cuando han de trabajar en grupo, dándole varios temas de trabajo para que elijan uno cuando sea posible, etc. pues todos nos sentimos más a gusto cuando trabajamos por conseguir aquello que nos interesa y que hemos elegido nosotros que cuando hacemos algo que se nos impone.

Las distintas formas de **interacción entre los alumnos** promovidas por el profesor tienen diferentes efectos sobre la motivación. (Alonso Tapia, 1992b, cap. 10).

De acuerdo con los trabajos revisados, éstos apoyan las siguientes conclusiones:

1. La organización de las actividades en un contexto competitivo tiene efectos motivacionalmente más negativos para la mayoría de los alumnos. La razón principal está en que siempre hay perdedores.
2. El trabajo individual tiene efectos más o menos positivos dependiendo del tipo de tarea, del tipo de metas con que éstas se afronten y de los mensajes dados por el profesor.
3. La organización de la actividad en grupos cooperativos bajo ciertas condiciones parece ser un factor especialmente útil tanto para estimular el interés y el esfuerzo de los alumnos por aprender como para facilitar el rendimiento de éstos (Alonso Tapia, 1992b; Coll y Colomina, 1989; Jhonson y Jhonsos, 1985; Solomon y Globerson, 1989)(citados por Alonso Tapia 1996).

Uno de los factores contextuales que más contribuyen a definir la motivación de los alumnos y a facilitar o dificultar el aprendizaje lo constituyen los mensajes dados por el profesor antes, durante y después de las tareas escolares, especialmente si son consistentes- si se orientan en la misma dirección- y si se

dan de forma regular(Pardo y Alonso Tapia, 1990).Lo que constituye la **interacción del profesor con sus alumnos.**

Los mensajes que da el profesor antes de realizar una tarea pueden orientar su atención en distintas direcciones y pueden sugerir que la tarea es relevante para distintos tipos de metas al relacionarla con distintos objetivos, pueden orientar la atención de los alumnos hacia el proceso en vez de hacia el resultado, pueden sugerir las estrategias a emplear para hacer la tarea, etc.

Así mismo los mensajes que se dan durante la realización de las mismas a los alumnos que preguntan o a los que observan en dificultades pueden tener también repercusiones motivacionales. Estos mensajes no sólo pueden subrayar la relevancia de la tarea para conseguir un tipo de metas u otro, sino que pueden ayudar al sujeto a aprender cómo realizar la tarea, enseñándole a planificarla y a establecer metas realistas, a dividirla en pasos. Y a buscar y comprobar posibles medios de superar las dificultades.

En cuanto a los mensajes que el profesor da al término de una tarea, también pueden tener repercusiones motivacionales de distinto signo, puede decir simplemente si la tarea está correctamente realizada o no, hacer referencia a los pasos que se han seguido para realizarla, al procedimiento para resolver los ejercicios. Mensajes de este tipo orientan a los alumnos hacia el proceso seguido, hacia la toma de conciencia de de lo que se ha aprendido y de por qué se ha aprendido, y les hacen tomar conciencia de que no importa que se hayan equivocado porque es mucho más importante avanzar.

También es necesario que en este sentido los profesores prediquen con el ejemplo, deben constituir modelos de los que los sujetos aprenden el interés por aprender, cómo afrontar una dificultad o que no conviene equivocarse ante los demás.

El último de los factores contextuales que condicionan la motivación o desmotivación de los alumnos frente a las tareas escolares es la evaluación del aprendizaje. Éste término se refiere no sólo a las calificaciones que reciben los alumnos, sino a un proceso que va desde lo que dice el profesor- o no dice- a los alumnos antes de la evaluación para ayudarles y motivarles a prepararla, pasando

por el planteamiento mismo de las tareas y modos de recogida de información hasta el uso que hace posteriormente de la información recogida.

Así mismo toda evaluación puede servir para que los profesores les den información a los alumnos que les permita corregir sus errores, para que éstos perciban la evaluación como una ocasión para aprender y para ayudarles.

Para que esto sea posible es necesario:

- ✚ Que las tareas de evaluación estén diseñadas de modo que permitan decir al alumno no sólo si sabe o no;
- ✚ Que el conjunto de la evaluación responda un modelo que permita poner de manifiesto si el alumno está logrando un proceso significativo en relación con la adquisición de un esquema conceptual o unos procedimientos determinados, en lugar de proporcionar información sobre aprendizajes aislados;
- ✚ Que la información acerca de qué está mal y de cómo superar el problema, se dé a los alumnos de modo que puedan superar sus dificultades;
- ✚ Que se evite en la medida de lo posible la comparación entre los alumnos al darles los resultados, pues en caso contrario se activaría la preocupación por evitar juicios de valor que pueden dañar la propia estima, lo que resulta motivacionalmente negativo.

Para motivar a los demás (Robles, 2001) explica que se debe crear una situación en la que le ofrezcamos algo valioso al otro en función de su mapa actitudinal, de aquí se infiere que para lograr la motivación es muy importante conocer al alumno, saber lo que valora, motivar al otro implica conocerlo, prestarle atención, desarrollar nuestra percepción y nuestra capacidad de empatía, para tener éxito en esta tarea es necesario tener en consideración los principios básicos de las actitudes y utilizarlos como punto de partida para trabajar las actitudes de forma efectiva intentando hacerle cambiar en su manera de pensar y de entender el mundo para que valore lo que el entorno le ofrece.

Muchos profesionales se preguntan ¿Qué puedo hacer para interesar a mis alumnos en lo que pretendo enseñarles de modo que pongan el esfuerzo y la dedicación necesarios para aprenderlo?

Plantearse esta pregunta significa tener presente el reconocimiento del papel del contexto como factor activador de la motivación y el interés por aprender. Los alumnos no están motivados o desmotivados en abstracto. Están motivados o no en función del significado que tiene para ellos el trabajo que han de realizar, significado que perciben en un contexto y en relación con unos objetivos, y que puede cambiar a medida que transcurre la actividad.

Por otro lado, sin embargo, se debe tener presente que el contexto tampoco motiva o desmotiva sin más. Lo hace en la medida en que interactúa con determinadas características de los alumnos- sus metas, sus expectativas, sus formas de afrontar las tareas, etc.- No reacciona igual ante una explicación el alumno al que le preocupa aprobar que aquél cuya atención depende de la novedad y claridad de la propia exposición porque le preocupa sobre todo comprender y asimilar los contenidos sobre los que ha de trabajar.

También es preciso tener en cuenta que esta interacción entre las características del contexto y las del alumno es dinámica, es decir, a medida que transcurre una clase o a medida que un alumno trata de resolver unos problemas con mayor o menor éxito, cambia el contexto y puede cambiar la percepción de la situación.

A la luz de todo lo anterior se hace necesario conocer qué variables personales influyen en el interés y la motivación con que los alumnos afrontan las tareas escolares y en los cambios que se producen a medida que transcurre una actividad, y cómo las distintas pautas de actuación que podemos adoptar los profesores interactúan con tales características, contribuyendo a la motivación o desmotivación de los alumnos.

No sólo es importante la motivación intrínseca en el alumno para el aprendizaje de una lengua extranjera así como los factores que lo rodean, sino que además es fundamental estudiar una serie de factores que rodean al profesor y que influyen en el correcto proceso de aprendizaje.

2.1.7 Condicionantes personales de la motivación por aprender

Una de las cosas que se debe hacer es observar el comportamiento de los alumnos para poder comprender sus motivaciones. Éstos actúan persiguiendo

metas diferentes. En unos casos, lo que resulta prioritario es aprender algo que tenga sentido: encontrar explicación a un problema relativo a un tema que se desea comprender. La atención del alumno o alumna en estos casos se centra en el dominio de la tarea y en el disfrute que supone su realización. En otros casos se busca evitar quedar mal frente a los demás, lo que se puede traducir en tipos de comportamiento aparentemente diferentes. Por un lado, puede traducirse en un mayor esfuerzo por aprender que lleve a evitar quedar mal si el alumno es preguntado en clase o en un examen. Por otro lado puede conducir a tratar de evitar las situaciones de participación, en la medida en que “si lo hago mal, se van a reír de mí”. En uno y otro caso, lo que cuenta es preservar la propia imagen ante uno mismo y ante los demás.

En otros casos, lo que parece prioritario es que las tareas a realizar y las materias a estudiar tengan alguna utilidad práctica. Aprender, en este caso, no tiene valor por sí mismo. Se trata de que sirva para conseguir algo externo; es tan sólo un medio para un fin.

Otros ejemplos reflejan una preocupación que se acentúa a partir de la adolescencia, la preocupación por actuar con autonomía, haciendo las cosas porque uno quiere o acepta hacerlas, y no porque le obligan.

Finalmente está el caso de los alumnos y alumnas que actúan movidos por conseguir la aceptación de los demás.

En otros casos, lo que parece prioritario es que las tareas a realizar y las materias a estudiar tengan alguna utilidad práctica. Aprender, en este caso, no tiene valor por sí mismo. Se trata de que sirva para conseguir algo externo; es tan sólo un medio para un fin.

Otros ejemplos reflejan una preocupación que se acentúa a partir de la adolescencia, la preocupación por actuar con autonomía, haciendo las cosas porque uno quiere o acepta hacerlas, y no porque le obligan.

Finalmente está el caso de los alumnos y alumnas que actúan movidos por conseguir la aceptación de los demás.

2.2 Las metas y el aprendizaje

Afrontar las tareas escolares preocupado por incrementar la propia competencia e interesado en el descubrimiento, comprensión y dominio de los conocimientos o destrezas cuyo aprendizaje está en juego define el tipo de motivación con efectos más positivos sobre el aprendizaje – la motivación intrínseca en la tarea- como se ha podido comprobar en diferentes estudios (Csickzentmihalyi,1975; Deci y Ryan,1985; Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1992; Montero y Alonso Tapia,1992 a y b)(citados por Alonso Tapia 1996)

Estar preocupado por la propia imagen tiene sobre todo efectos negativos, especialmente si lo que se busca es evitar de modo inmediato que los demás se rían de los errores o fracasos.

De modo semejante, como para no quedar mal lo importante es la nota, estos alumnos suelen estudiar pensando en el tipo de examen, lo que puede resultar perjudicial ya que para pasar la mayoría de los exámenes frecuentemente basta con memorizar conceptos o reglas, lo que no siempre es conveniente para que se produzca la comprensión.

No obstante, hay una situación en la que estar preocupado sobre todo por la propia imagen tiene efectos positivos. En uno de los estudios ya citados (Montero y Alonso Tapia, 1992 b)(citados por Alonso Tapia 1996) se evaluaron los motivos predominantes de una muestra de alumnos y los resultados de este estudio pusieron de manifiesto que, a medida que la preocupación por aprender era mayor, los alumnos tendían a aprobar mayoritariamente en la primera ocasión.

En cuanto al hecho de afrontar la actividad escolar preocupado, sobre todo, por metas externas al propio aprendizaje, es posible observar, especialmente en relación con alumnos de menor edad, que amenazarles con una sanción o prometerles una recompensa les lleva a hacer sus tareas. Sin embargo, este efecto no siempre es positivo pues la necesidad de conseguir algo externo al propio aprendizaje estimula un esfuerzo que tiende a afectar a los resultados visibles más que al aprendizaje, considerando que éste implica no tanto memorizar sino comprender y saber aplicar lo que se sabe a situaciones nuevas.

De hecho, las recompensas y castigos son efectivos en la medida en que están presentes pero, después que desaparecen, su efecto no es muy duradero.

En otros casos la presencia de un incentivo externo como la inminencia de un examen sobre lo que se estudia, produce un detrimento del nivel de rendimiento en los casos en los que la tarea requiere del descubrimiento de las reglas mismas de solución.

El cuarto tipo de metas, la necesidad de autonomía y control personal de la propia conducta, determina que alumnos y alumnas se sientan a gusto o a disgusto en una situación de aprendizaje dependiendo de que acepten de buena gana la situación o, por el contrario, se vean obligados a hacer algo que rechazan (deCharms, 1976) (citado por Alonso Tapia 1996)

La percepción de autonomía se ve favorecida, además, por factores más específicos, como son:

- ✚ El hecho de que las ocasiones de opción y el número de alternativas que se ofrezcan a los alumnos en clase, en cada una de esas ocasiones, sean tan numerosos como sea posible.
- ✚ El hecho de que los alumnos aprendan a dividir las tareas en objetivos parciales que realmente puedan alcanzar -lo que facilita la posibilidad de lograrlos y la percepción de progreso personal-.
- ✚ El hecho de tomar conciencia de lo que significa realmente aprender.
- ✚ El hecho de detenerse en la satisfacción que comporta la experiencia de comprensión de los fenómenos y el dominio de las estrategias que posibilitan la solución de problemas.

2.3 Patrones y procesos de comportamiento

Se ha comprobado en numerosos estudios (Dweck y Elliot, 1993; Alonso Tapia, 1992, 1995; Kuhl, 1994)(citados por Alonso Tapia1996) que las diferencias en las pautas de reacción emocional y de afrontamiento de las actividades académicas tienden a ser regulares, esto es, cada alumno tiende a reaccionar de modo semejante frente al estímulo que aquellas suponen y a las dificultades que plantean. Se ha comprobado, además, que tales diferencias se hayan asociadas

fundamentalmente a las metas con que los alumnos afrontan de modo predominante las tareas escolares.

Por un lado, los alumnos motivados por aprender tienden a percibir las tareas a realizar como una invitación a conseguir algo, como un desafío.

Por el contrario, los alumnos pendientes sobre todo de conservar su estima frente a los demás comienzan afrontando la tarea de otro modo. Ante todo, al ponerse a la tarea están alerta sobre todo a la posibilidad que tienen de realizarla correctamente.

2.4 El sentimiento de auto eficacia y la metacognición.

Es importante que el alumno se sienta responsable de su aprendizaje. La metacognición, implica el conocimiento sobre la incidencia de la actividad del alumno en los logros obtenidos, el conocimiento sobre cómo conoce y cómo controla los actos que emplea en la acción de conocer.

El sentimiento de eficacia personal sobre los resultados va a permitir engancharse al alumno (McCombs, 1988) a la tarea. Al fin y al cabo la auto eficacia no es sino la creencia sobre las capacidades personales para organizar y ejecutar las fuentes de acción requerida para dirigir situaciones venideras (Bandura, 1986). En la medida que el alumno se vea capaz de controlar las variables del rendimiento se atreverá a realizar una actividad cognitiva.

En suma, el individuo con mayor conocimiento metacognitivo ajusta sus expectativas a la realidad, mientras que aquellos con un grado menor de conocimiento metacognitivo, esperan obtener ostensiblemente mejores resultados que los reales. El hecho de no saber determinar sus capacidades, la dificultad de la tarea, la utilidad de las estrategias a emplear, y el no controlar la ejecución en la aplicación de esta actividad estratégica establece una imagen de sí mismo diferente a la que realmente cumple.

Si bien inicialmente esto puede ayudar a que el alumno se enganche a la tarea (McCombs, 1988), puesto que sus expectativas son positivas, la incapacidad para obtener una información ajustada a la realidad, hará que estos niños se

consideren ineficaces en su actividad, y por ello tenderán a evitar el fracaso, más que a buscar el éxito, o a mejorar en su actividad.

2.4.1 Aspectos motivacionales de la metacognición

En los puntos anteriores hemos apreciado cómo la metacognición puede incidir en la reatribución de la causalidad, en la percepción del sujeto sobre las razones que producen el rendimiento. Esta nueva atribución, producto del conocimiento que el sujeto obtiene gracias a la auto observación referido a la tarea, a sí mismo y a las estrategias con las que encara la actividad cognitiva, puede modificar las razones por las cuales el individuo aprende. El análisis metacognitivo de la actuación, puede facilitar que el alumno desarrolle una causalidad interna, estable, específica y controlable respecto a sus éxitos y fracasos, que le permita evolucionar. Esta evolución puede incidir en la manera en la que el individuo encara su actividad, y los resultados pueden afirmar una modificación motivacional.

Para poder explicar este triple influjo entre motivación, metacognición y cognición, tenemos que considerar las relaciones que se pueden establecer entre los mismos.

2.4.2 La motivación de logro y la metacognición

La motivación de logro es aquel tipo de motivación intrínseca, dirigida por estímulos internos, que aboca al sujeto a la obtención de logros máximos (Dweck & Elliot, 1983), atendiendo a la realidad sobre la que va a actuar y a su propia capacidad. Raynor, (1981)(Citados por Alonso Tapia 1996) aporta una ecuación en la que conjuga los diferentes elementos que pueden intervenir en la motivación de logro:

$$TR = Ms - Mfx (Psx (L-Ps))$$

Los componentes de la ecuación son los siguientes:

Tr = Tendencia a la obtención de resultados.

Ms = Motivación a lograr los éxitos.

Mf = Motivación a evitar el fracaso.

Ps = Probabilidad de éxito.

$L - P_s = \text{Inverso a la probabilidad de éxito.}$

La motivación hacia el logro atiende a dos factores importantes como son la apreciación sobre la posibilidad de obtener el resultado previsto y el valor que tiene el objetivo a lograr, Es decir, la motivación surge del conocimiento sobre la propia capacidad, del valor de logro para el individuo, y del riesgo y esfuerzo implicado en la consecución del logro. En esta línea podríamos presuponer que aquellos sujeto motivados principalmente hacia el logro presenten un mayor grado de conocimiento metacognitivo.

La motivación de logro, como un ejemplo de la motivación intrínseca, puede ser un modelo claro del funcionamiento diferencial entre alumnos motivados intrínseca y extrínsecamente. Alumnos con similares características y capacidades cognitivas, pero con diferente grado de motivación de logro, presentan diferente rendimiento en las mismas pruebas (Alonso Tapia, 1984a, 1984b, 1984c, 1996).

Por partes, la motivación de logro tiene un importante grado de relación con el estilo atribucional, y esta relación se ve con mayor claridad a medida que los alumnos son de más edad (Alonso Tapia, 1984a, 1984b). Si el alumno se aprecia como responsable directo de lo realizado, puede continuar en el intento, puesto que el logro lo relaciona con el esfuerzo que aplica en la tarea. En este caso el esfuerzo es visto como un medio de conseguir el resultado y no como una prueba de incompetencia. En la medida en la que el alumno comprende este concepto, puede considerar positivo mantener el esfuerzo con tal de conseguir el fin previsto. Cuando un alumno llega a comprender que para conseguir el significado del texto debe activar las estrategias, y que estas le ayudarán a obtener lo que persigue, este lector iniciará el costoso camino de una lectura dirigida y estratégica. En cambio, si el alumno no relaciona los resultados con la aplicación de la estrategia, con el esfuerzo realizado, este lector atribuirá a otras razones, la mayor pericia lectora, basada en un concepto global y estable de inteligencia, que dificultará mantener un grado de esfuerzo.

Para ello es importante que el método de "instrucción" permita dos percepciones fundamentales:

Que el alumno se sienta el responsable y controlador del proceso y de los

resultados.

Que el alumno considere la utilidad y valor de las estrategias para conseguir el fin previsto, la comprensión lectora. De este modo, el lector mantendrá un esfuerzo importante, al considerar que de este esfuerzo puede depender una mejor comprensión del texto escrito.

Tanto una como otra son elementos esenciales en la orientación metacognitiva. El orientado metacognitivamente ha de establecer un conocimiento personal sobre la tarea y sobre su desempeño. De igual modo, este orientado debe lograr un conocimiento "profundo" de las estrategias, de su validez y aplicabilidad, con el fin de que sea capaz de activarlas de una manera autónoma. Este grado de autonomía es también uno de los elementos que caracterizan a los individuos con más elevada motivación para el logro.

McClelland (1976) consideró tres condiciones en la enseñanza dirigida a establecer un mayor grado de motivación de logro:

El profesor debe captar la atención del alumno. Se trata de que el alumno se interese por lo que le está explicando el profesor. Para ello, la inmediatez del resultado, la asociación de las estrategias con el resultado positivo puede ser un elemento esencial. Es importante que el alumno considere que el empleo de lo aprendido le va a ofrendar nuevas posibilidades, mejorando su rendimiento comprensor. También es interesante que el material, las actividades, la clase y el aula estén dirigidas a apoyar la información y a estimular su aprendizaje.

El profesor debe asegurar la participación. Si queremos que el alumno pueda atribuir los logros a lo aprendido, debe actuar, debe aplicar lo aprendido, y hacer partícipes a sus compañeros de cómo ayuda estas estrategias metacognitivas a la mejor comprensión. Cada alumno debe participar, sintiéndose un componente de un grupo que se caracteriza por tratar de mejorar mediante la aplicación de nuevas técnicas.

Es esencial que el alumno se sienta responsable de su actuación. No se trata de que se apliquen recetas. El orientado debe aprender estrategias y conocer que estas, por si mismas no son eficaces. La eficacia de una estrategia depende de la reflexión previa, la planificación, organización, control de la ejecución y la

valoración, que el propio alumno realiza en su lectura. Es importante que se relativice la importancia de la estrategia para potenciar la importancia de la actividad personal de cada orientado. Sólo de esta manera, el alumno se sentirá responsable y con ello aseguraremos su continuidad en el empleo de lo aprendido. Como el propio McClelland manifiesta:

“Los cursos sobre enseñanza de la motivación de logro mejoran la educación escolar, al perfeccionar las habilidades para dirigir la clase y la vida, más que cambiar directamente los niveles de "N Achievement" (Rendimiento n)”

No obstante, el propio McClelland, consideraba la motivación de logro como un producto del entorno social, por el que la ideología dominante del calvinismo protestante favorecía el desarrollo de una actitud positiva al logro, al individualismo competitivo. Si consideramos los estudios de Winterbottom (1953) sobre la influencia de la forma en la que los padres ayudaban a sus hijos a resolver una tarea, veremos un claro paralelismo con características que muestran las actitudes de los niños que presentan mayor grado de meta cognición.

Winterbottom (1953) investigó la influencia que ejercían los padres de aquellos niños que presentaban un alto grado de motivación de logro, ante la resolución de una tarea. Para ello planteó el autor una tarea que debían ejecutar tanto los niños con alta como con baja motivación de logro en presencia de los padres / madres. El autor observó que las madres de los niños con alta motivación de logro se caracterizaban por una mayor permisividad respecto a la capacidad de respuesta de sus hijos ante el problema. Las madres permitían que sus hijos realizaran las tareas con mayor creatividad, con mayor libertad y autonomía de actuación, manteniendo una actitud de apoyo y refuerzo a las iniciativas de sus pequeños, sin presentarles restricciones ni tratar de dirigir la actividad del niño.

"Mothers who wanted early independence and little restriction and who regarded a good performance with hugs and kisses had sons whose achievement motivation was high" (Winterbottom, 1953.)

Este sentimiento de arropo afectivo, pero con un gran componente de refuerzo a la actividad personal del niño, puede generar un grado mayor de auto confianza que incite al niño a abordar nuevas tareas y a afrontar las tareas conocidas desde

diferentes perspectivas. De este modo, el logro de nuevos retos se va convirtiendo en un elemento reforzante en sí. Al mismo tiempo, el niño va adquiriendo estrategias de actuación cognitiva autónoma y hábitos de actuación independiente. El padre le anima mediante comunicaciones de tipo general que se dirigen a dirigir el proceso de pensamiento, más que el proceso de ejecución directa.

El mismo autor estudió a aquellos niños de baja motivación de logro y la interacción que mantenían con sus respectivas madres. El autor observó que estas madres dirigían a los niños mediante indicaciones concretas, impidiendo la generación de soluciones espontáneas por parte de los propios niños. De esta manera el niño no se siente responsable de su actuación y no disfruta con ello del reto de un nuevo acto. Estos niños ausencia no se sentían protagonistas de su actividad, y probablemente, atribuirían el logro a sus progenitores, más que a sí mismos. Estos padres presentaban una dirección autoritaria y restrictiva, a la par que reprobaban cada vez que el niño incumplía sus mandatos. En esta situación es el padre quien soluciona el problema, la auto percepción del niño, y su sentimiento de eficacia es nulo puesto que si consigue el objetivo no ha sido él quien de verdad lo ha logrado, sino su padre, un elemento ajeno a la situación.

En suma, este tipo de padres/ madres no permite que el niño se responsabilice de su actividad cognitiva y posiblemente le generen una atribución causal externa, en la que vean los éxitos como fruto de un agente externo, mientras que los fracasos sean percibidos como consecuencia de una actuación errónea, o de una incapacidad. Además, la actitud autoritaria restrictiva mostrada por los padres de los niños de baja motivación de logro, favorece las relaciones de dependencia y sumisión, relaciones ajenas a las que mantenían los padres de niños con alta motivación de logro en la interacción con sus hijos.

Kontos (1983), estudió la relación existente entre las instrucciones que daban las madres de niños de 3 a 5 años y los resultados logrados por estos niños. Sus actitudes fueron muy coincidentes con las actitudes mostradas por las madres del estudio de Winterbottom. Así mismo, atendió cómo los niños, a medida que reconocían la importancia de las instrucciones aportadas por sus madres para

llegar a solucionar la tarea, pasaban a autorregular su actividad mediante la manifestación personal de las instrucciones que inicialmente les dieron sus madres.

Esta similitud puede establecer una relación entre el desarrollo de la capacidad de autorregulación de la actividad y la implementación de un tipo motivacional hacia el logro (Casado, 1998). Conocer cómo se puede regular, y reconocer la importancia de la propia actividad para el control y regulación puede derivar en una actitud de mejora, de seguridad y con ello, de desafío por lograr mayores cotas de satisfacción con su trabajo.

Por el contrario, las actitudes excesivamente proteccionistas y dirigistas en el ámbito de la ejecución reducen la capacidad para atribuir los logros a la propia actuación, y con ello pueden dificultar que los niños adquieran la noción de la autorregulación de su propia actividad, reduciendo el rendimiento del niño. Otros estudios parecen indicar que realmente una educación autoritaria provoca un menor rendimiento intelectual y cognitivo (González Celdrán y compañeros, 1982). Con todo, la actitud y la forma en la que los padres aprecian a los hijos, perciben a los niños, incide en su capacidad para desarrollar un aprendizaje autónomo y autorregulado (Groinick, Ryan & Deci, 1991; Okagaki & Sternberg, 1993)

En el punto siguiente vamos a presentar un modelo de interpretación sobre la relación entre la motivación, la cognición y la meta cognición, como elementos que intervienen en el rendimiento.

La meta cognición y su inserción con la motivación y la cognición para mejorar el rendimiento de los alumnos.

En este momento el análisis realizado sobre la diferenciación entre motivación y cognición ha de servir para establecer como uno influye en el otro y viceversa. Dweck & Elliot (1983), consideraban que el tipo de motivación que el sujeto manifiesta puede incidir en el desarrollo de diferentes actividades cognitivas, como el aprendizaje, en cambio Alonso Tapia (1995) considera precisamente que sería el déficit cognitivo lo que ocasiona un grado de desmotivación. Quizás ambos estén en lo cierto y esta relación entre motivación y cognición sea ambivalente. Al reflexionar sobre si fue antes el huevo o la gallina, hemos de considerar el proceso

de aprendizaje. En la medida en la que el individuo pueda intervenir en su aprendizaje y haga consciente las metas, la tarea, y su interés por realizarla, ambos aspectos se entrelazan para ocasionar una mejora en el rendimiento (Biggs, 1988, 1989). Es decir, la meta cognición se puede situar como un fiel en la balanza entre la influencia de la motivación y el influjo ejercido por la cognición.

Vamos a considerar el siguiente modelo establecido por McCombs (1988) sobre el entrenamiento de habilidades motivacionales. Parte este autor de la relación establecida entre a) el control que el sujeto percibe sobre la actividad y b) la concepción de su auto eficacia. La meta cognición, como fruto de la auto observación y como regulación metacognitiva, puede posibilitar que el sujeto se replantee la influencia del sistema cognitivo y del sistema afectivo en la realización de diferentes tareas. Por ello, en este esquema el sistema metacognitivo ejerce su influjo sobre los sistemas cognitivos y afectivos.

Si Dweck & Elliot (1983) consideraban que la motivación era la causante de errores cognitivos en el rendimiento de los alumnos, y Alonso Tapia (1995, 1996) considera que es un error cognitivo lo que condicione el tipo de motivación, puede, desde este modelo, que ambos estén en lo cierto.

Como podemos apreciar, en el modelo de McCombs, la información fluye en dos líneas, una que nace de las experiencias anteriores del sujeto sobre la tarea; y otra que se nutre del desarrollo de la actuación y de las consecuencias de sus actos. Expectativas y atribuciones son dos elementos de gran importancia en la motivación. Las expectativas y su influjo se alimentan de las experiencias anteriores del propio sujeto. El alumno ha tenido experiencias anteriores, si estas han sido satisfactorias, la impresión sobre sus posibilidades serán mejores que si el alumno ha tenido experiencias negativas. Estas experiencias anteriores van a influir en el inicio y en el enganche a la tarea. Responde a las preguntas de capacidad y representan las expectativas del éxito.

-¿Puedo hacer esta tarea?

-¿Mi capacidad me permitirá obtener las metas previstas?

-¿Soy capaz de lograrlo?

El niño está anticipando el resultado basándose en las experiencias anteriores.

Esta anticipación condicionará el modo en el que aborde la tarea, e incluso puede incidir en la huida del niño ante una labor de la que no espera obtener resultados positivos.

- Si no voy a ser capaz, ¿para qué me voy a esforzar?
- Para lo que voy a lograr, prefiero que otro lo haga.
- Ya vale con cumplir, esto no me sirve para nada, por lo menos que no me digan nada.

Gracias a la memoria de experiencias de aprendizaje anteriores, el alumno asocia a la tarea tanto conocimiento como afectos, que le condicionan a la hora de emprender su actividad cognitiva, estableciendo diferentes tipos de metas.

Pero la información también fluye desde los resultados. Al terminar una lectura el lector puede identificar cómo ha desempeñado la misma, si ha obtenido los objetivos que trataba de satisfacer, qué apartados ha realizado mejor y cuales peor, etc. En la culminación de la tarea aparece el fenómeno de la atribución. La importancia de esta, radica en que puede favorecer un tipo de afecto. Hemos considerado la importancia de la localización de la causalidad. Aquel individuo que considera que las causas de su éxito o fracaso radican en sí mismo, que son controlables tiende a evitar repetir los fallos, y potenciar los aciertos.

- He estudiado poco y no me sabía bien este tema.
- La próxima vez, volveré a estudiar como ahora, pues me ha dado resultado.
- Si ahora he logrado mejorar con un poco de esfuerzo, mejoraré aún más si le dedico una mayor atención.

En cambio, el alumno que hace una interpretación de la causalidad externa y no controlable, por ejemplo la suerte, no puede realizar esta labor mejoradora, incurriendo una y otra vez en fallos o aciertos de carácter aleatorio.

- ¡Jo que suerte me han puesto lo que sabía!
- ¡El profesor me tiene manía!, ¿Para que voy a estudiar si me suspenderá igual?
- ¿Esforzarme?, ¿Y qué tiene que ver esto con sacar buenas notas si luego tienes un mal día y lo echa todo a perder?

Estos ejemplos, son comunes justificaciones de una y otra actitud. Pero lo importante es que tanto en unas como en otras, las interpretaciones generan

nuevas expectativas, y estas influyen en futuros resultados. Nos encontramos ante un círculo vicioso.

La salida a este círculo se centra en la acción de la meta cognición. La información que ofrece la auto observación, permite establecer y ajustar la interpretación sobre lo que se ha hecho bien o se ha hecho mal. El error de concepto respecto a la tarea, la estimación inadecuada de las propias capacidades y motivos, la determinación no adaptativa de estrategias para acometer la tarea, la falta de control en la ejecución, son aspectos que el análisis de la información metacognitiva pone de manifiesto. Se trata de que el alumno se encare con lo que hace mal, intentando establecer una nueva forma de atribución. De igual manera, el aspecto auto regulativo de la meta cognición facilita que el alumno contemple cómo el adecuado desempeño de una actividad estratégica le permite controlar los resultados. Esto reincide en la importancia de su propia acción como controladora de los resultados, y con ello, reajustadora de la localización de la causalidad. Este reajuste puede incidir en la manera en la que el alumno aprende, su estilo de aprendizaje (Printich, 1990).

2.4.3 El estilo de aprendizaje, la motivación y la meta cognición

La unión entre motivación y meta cognición, con el concurso de la cognición, puede intervenir en el desarrollo de una actividad autónoma de aprendizaje (Okagaki & Sternberg, 1993). Es decir, la forma en la que el individuo ejerce su actividad de aprendizaje puede venir condicionada por estos tres factores.

Parte de esta afirmación la realiza Biggs, al desarrollar su concepto de meta aprendizaje (Biggs, 1985) como mediador entre los elementos cognitivos y los motivacionales. El aprendizaje es una actividad dirigida a la integración de contenidos y que se realiza dinámicamente mediante la aplicación de diferentes estrategias que permiten la internalización de lo aprendido a diferentes niveles. Desde esta perspectiva la teoría de los estilos de aprendizaje de Biggs establece tres modalidades de aprendizaje como vimos antes: profundo, superficial, y de logro. Cada uno de estos estilos supone la aplicación de una serie de estrategias, con el esfuerzo consiguiente, en pos de la consecución de diferentes metas.

El establecimiento de estas metas, la motivación que ellas sugieren pueden intervenir en la profundidad y el esfuerzo con el que realizan el aprendizaje mediante la aplicación de estrategias adecuadas a los fines. Esta propuesta adolece de una premisa errónea, considerar que la aplicación de estrategias es siempre consciente.

Biggs, (1989) considera que debe existir una relación entre las estrategias empleadas y la motivación para lograr un determinado tipo de aprendizaje. Lo que surge aquí es el estilo de aprendizaje estratégico, basado en el conocimiento de los objetivos de aprendizaje, por parte del alumno, de su grado de motivación, y de las estrategias cognitivas y meta cognitivas que debe desplegar para obtenerlo. Varios estudios dentro del estado y aplicados a una población universitaria, parecen establecer esta relación (González, Piñeiro, Rodríguez, Suárez & Valle, 1998; Martínez & Galán, 2000; Valle, González, Gómez, Vieiro, Cuevas & González, 1997).

Así mismo, la presencia de la autorregulación, parece ser un indicador de determinación previa de las metas, para organizar la actividad cognitiva, y obtener los logros previstos (Covington, 2000). Cuando Covington habla de autorregulación se refiere a un aprendizaje autorregulado, es decir controlado en la ejecución mediante un nivel superior de control. Habla de meta cognición.

El conocimiento metacognitivo referido a la persona, establece los límites de sus valores, de aquello a lo que el sujeto da valor. También aborda el conocimiento en torno a las estrategias que posee y a las demandas de la tarea. De esta manera, el aprendiz puede establecer una pauta de actuación, basada en el esfuerzo esperado que debe realizar, de acuerdo a los objetivos que desea conseguir.

Mantener un nivel de esfuerzo importante como el que requiere una actividad estratégica autorregulada, debe estar apoyado en una expectativa de que esta actividad obtenga los resultados previstos. De esta manera, los estudiantes mantienen un mayor esfuerzo en aquellas asignaturas que consideran más importantes para su currículo universitario (González, Piñeiro, Rodríguez, Suárez & Valle, 1998).

El estilo de aprendizaje, ya sea superficial, profundo o estratégico, se condiciona

en gran medida por el conocimiento de los objetivos que se propone el propio alumno. Esta determinación de objetivos es el producto de un análisis en torno a las demandas de la tarea, a los objetivos personales que el sujeto desea conseguir, y a la determinación y regulación de las estrategias cognitivas y meta cognitivas que emplea en la realización de la tarea. En suma, el estilo de aprendizaje, la posibilidad de modificar el estilo de aprendizaje en función de los objetivos, puede ser un producto de la meta cognición.

2.5 La asociación entre la motivación y la cognición

Dweck & Elliot (1983)(citados por Alonso Tapia 1996), reflexionaron sobre el modo en el que un determinado concepto sobre la inteligencia incidía en el modo de actuar de los alumnos.

De este modo, establecieron una división de categorías explicativas en torno a la inteligencia, y analizaron el modo en el que este concepto puede incidir en la actividad del individuo. La primera de estas categorías consideraba una teoría incrementadora. Esto es, el concepto de que la inteligencia como un repertorio de habilidades potenciables en función del esfuerzo, atendiendo al esfuerzo como un mecanismo más que favorece la inteligencia. La segunda categoría, por contra, avalaría una teoría de la inteligencia como una entidad global, estable, definida en función de resultados. Para los que mantienen este concepto, cualquier esfuerzo, y actividad supone un riesgo revelador de la baja inteligencia. Si se esfuerza un sujeto es por que no es lo suficientemente inteligente como para evitar tamaño trabajo.

En el fondo, estos conceptos conllevan dos metas diferentes, dos tipos diferentes de motivaciones: La teoría incrementadora, se fundamenta en aprender, para mejorar la propia competencia, es decir, para lograr un mejor desempeño de la actividad. La teoría global, en cambio, tiene como meta el resultado, algo concreto que ayude a evitar la apariencia de fracaso.

Esta teoría implica diferentes actitudes y conceptos en la tarea como los siguientes, descritos por los propios autores: Podemos afirmar que estos autores consideraron dos tipos de motivos: el motivo de logro, y la intención de evitar el

fracaso. Como veremos más tarde, estos motivos se relacionan con una actitud específica en el aprendizaje, y se asocian con una forma determinada de acercamiento hacia la actividad académica, o personal.

Biggs (1985), consideró tres tipos de estilos de aprendizaje, asociando la motivación, y los tipos de estrategia que el alumno emplea, señalando tres tipos diferentes de aprendizaje:

Superficial. La motivación es meramente instrumental, con la aspiración de superar una dificultad y evitar el fracaso. Bajo esta motivación emplea especialmente actividades reproductivas, estáticas y rutinarias, que aseguren resultados.

Profundo. Con una motivación intrínseca, el interés es lo que motiva a realizar el aprendizaje. Las estrategias son significativas, tratando de asociar los contenidos nuevos con los previamente mantenidos por el alumno.

De logro. Está basado en un concepto de competición personal, independiente del interés del material, su objetivo es mejorar. Para ello emplea estrategias organizadas de aprendizaje.

Estos tipos de aprendizaje han presentado unas características específicas en torno al mantenimiento en el empleo de estrategias, a la constancia y a la continuidad del aprendizaje en situaciones difíciles (Palmer & Goetz, 1988).

La teoría respecto a la inteligencia, marca la propia actividad del alumno. Es importante que el alumno aprecie que toda actividad cognitiva tiene una clara función. Que esta actividad se desempeña con menor o mayor acierto en función de la actividad y del control que el sujeto mantenga sobre aspectos como, las características de la tarea, su contexto, sus objetivos y metas, su utilidad; la significatividad que esta tarea presente para el propio alumno, su grado de pericia en tareas similares, sus expectativas de éxito, la valoración del esfuerzo y de lo que puede lograr; de las estrategias, su adaptación a los requisitos de la tarea, su adecuación a las capacidades propias del alumno, y al modo en el que se controla su activación.

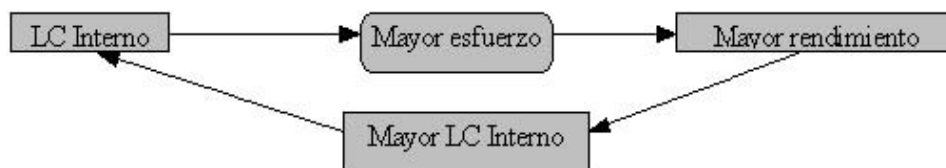
Este desempeño debe realizarse bajo el concepto de que es el propio sujeto quien controla su propio aprendizaje. Es importante esta localización del control, puesto

que puede condicionar el tipo de motivación que promueva la actuación del alumno. Si el control es externo, si el alumno solo puede desempeñar lo aprendido sin ningún tipo de análisis, lo que primará será el desempeño correcto, los resultados. En cambio, si el control lo ubica en sí mismo, el alumno puede considerar alternativas al desempeño de la tarea, puede ser creativo y flexible, con lo que la tarea se muestra como un reto para mejorar.

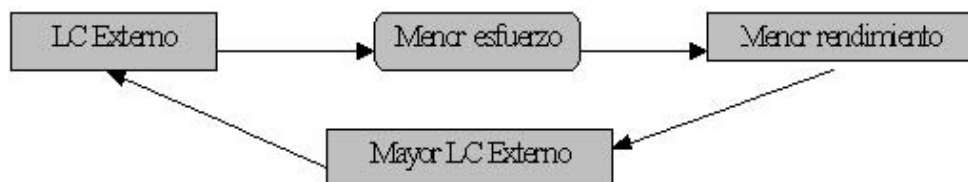
2.6 El control sobre la actuación

Al hablar de atribución diferenciábamos en diferentes criterios o niveles, de entre los cuales la localización del control era un apartado primordial. No obstante en el entorno académico nos debemos plantear la pregunta siguiente ¿Qué grado de relación se da entre la localización interna del control y el rendimiento?.

Burón (1994) (citado por Alonso Tapia 1996) analiza la diferente evolución del rendimiento en base al tipo de "locus of control" que caracteriza al alumno. De este modo, un LC interno se asociaría con un mayor rendimiento en la medida, en la que el propio rendimiento es una consecuencia de la propia actividad. Por ello, al apreciar que a una mayor actividad le sigue un mejor rendimiento, y que esta actividad está dirigida por el propio sujeto, el alumno tiende a consolidar la importancia de su propia acción para tareas posteriores, y de ese modo imprime un mayor grado de LC interno. En cambio, si el LC es externo, el alumno no tiene experiencia de la importancia de su actividad, de su esfuerzo. El esfuerzo es un costo que no es relacionado con el éxito, y por ello tiende a remitir o a reducirse. Esto le va a provocar un menor rendimiento, que al no ser atribuido a su propia acción, se va consolidando como una realidad general e inamovible (Soy un incapaz en este tipo de actividades). El esquema de Burón es un círculo que se retroalimenta:



En cambio si se da una LC externa: Potenciar el desarrollo de una LC interna en los alumnos es uno de los principales fines motivantes de la orientación metacognitiva. El alumno debe sentirse responsable de su propio aprendizaje. Desarrollar el conocimiento meta cognitivo, y específicamente, habilitar a los alumnos para establecer pautas de auto observación, permiten obtener una información importante sobre dónde y quien controla la acción.



En el trabajo de Kruger y Dunning (1999) antes mencionado, los autores quisieron conocer la influencia de una mejora en conocimiento metacognitivo sobre el ajuste de las expectativas. Por ello, instruyeron a un grupo de sujetos de aquellos que habían manifestado un bajo nivel de conocimiento metacognitivo, en habilidades para auto observarse y para mejorar este conocimiento metacognitivo. Los datos indicaron que, significativamente, estos sujetos lograron ajustar sus expectativas, y mejorar sus logros en las tareas, en mayor medida que aquellos no instruidos. Estos autores consideran que uno de los factores que en mayor medida colaboran en el fracaso de los sujetos es la incapacidad para atender a la información obtenida de la retroalimentación, a la información obtenida de una actividad auto observadora. Esta atención permite al individuo recolocar el control de lo obtenido en sí mismo, en las actividades que realiza para ejecutar la actividad cognitiva, y en el control que debe ejercer sobre la puesta en funcionamiento de estas estrategias.

En comprensión, el alumno, a lo largo del programa debe tomar conciencia de la importancia de sí mismo como sujeto que comprende (Ugartetxea, 1995). Debe considerar las estrategias y los conocimientos adquiridos para la comprensión, como herramientas en sus manos, de las que un buen uso o un mal uso pueden provocar una buena o mala comprensión (Barrero, 1993, Martín Nuñez, 1993; Ugartetxea 1995). Es importante que el fracaso lo aprecie como una oportunidad para reflexionar sobre qué ha hecho mal y cómo solucionarlo. Y sobre todo, que él

es el único responsable de su comprensión, en la medida en la que puede hacer un buen o mal análisis de la labor, en la medida en la que puede considerar de forma idónea o inadecuada las estrategias a emplear, en la medida en la que puede diseñar un buen o un mal plan de comprensión, y en la medida en la que controla con mayor o menor rigurosidad el desarrollo de esta (González Álvarez, 1993; González Fernández, 1992). La meta comprensión le debe ayudar a comprender, pero también le debe enseñar que esta comprensión depende de cómo actúe él (Ugartetxea, 1997). El esfuerzo debe apreciarse como un medio de lograr la comprensión, no como un claro exponente de incapacidad (Dweck & Elliot, 1983).

La importancia de la ubicación del control queda muy bien reflejada en el fenómeno de la motivación de logro

2.7 Líneas de estudio o Paradigmas de investigación sobre motivación

Hasta ahora los estudios se han centrado en la población universitaria (González, Piñeiro, Rodríguez, Suárez & Valle, 1998; Martínez & Galán, 2000; Valle, González, Gómez, Vieiro, Cuevas & González, 1997), quizá motivado por la consideración de que este tipo de alumno ha llegado a obtener un grado de conocimiento sobre sí mismo, un nivel de meta cognición, mayor, puesto que el desarrollo metacognitivo es un periodo tardío del desarrollo intelectual. No obstante, se ha logrado orientar metacognitivamente a niños para mejorar sus capacidades ya sea memorísticas, o de comprensión lectora (Barrero, 1992, Martín Nuñez, 1993; Ugartetxea, 1995, 1996). Pero sería interesante analizar si la acción educativa puede intervenir además de en el desarrollo de la meta cognición, en la modificación de la motivación. Sería postular el análisis contrario. Tratar de modificar el tipo de motivación sobre la base de una orientación metacognitiva.

La pregunta sería, ¿se podría modificar el estilo atribucional, el tipo de motivación y el estilo de aprender, mediante la orientación metacognitiva?

Por otro lado, estamos educando para una sociedad de la información. Los niños deben aprender contenidos, pero deben aprender a aprender (Blakely & Spence,

1990). Por lo que la adquisición de estrategias de aprendizaje, y sobre todo el desarrollo de un estilo de aprendizaje autorregulado le facilitará el despliegue de sus capacidades en el entorno de las TICs. Tal razón, justificaría la introducción en el currículo básico de la meta cognición.

Ortega (2002) revisa las diferentes teorías que tratan de explicar cuáles son las motivaciones de los seres humanos cuando piensan y se comportan de una manera determinada.

En el primer grupo se destaca la teoría psicoanalítica de Freud y la del impulso de Hull, las que consideran que la reducción de la tensión ejerce un papel muy importante en el comportamiento.

En el segundo grupo de las teorías tratado se incluyen la teoría de campo de Lewin, la del logro de Atkinson y la teoría del aprendizaje social de Rotter. En estas teorías el comportamiento depende de la expectación del logro del éxito y del aliciente por conseguir una meta.

El tercer grupo queda formado por la teoría de la atribución y la teoría de la psicología humanística, teorías que aunque difieren en bastantes puntos, coinciden en que los seres humanos luchan por comprenderse a ellos mismos y entender lo que les rodea.

Entre las corrientes del pensamiento, se señala cómo los conductistas hablan de una motivación provocada por estímulos y refuerzos externos (motivación extrínseca), y entiende el aprendizaje como una asociación entre los estímulos que proceden del exterior y las respuestas que el alumno constituye a partir de éstos sin preocuparse de lo que ocurre dentro del alumno, estudia sólo las leyes que gobiernan la asociación entre estímulos y respuestas. Por otro lado, los psicólogos cognitivistas se refieren a la motivación como algo causado por la búsqueda personal de un significado y de un logro (motivación intrínseca) esforzándose en describir lo que ocurre en la mente del alumno, el modo de recibir la información y de codificarla, cómo se almacena, cómo la relaciona con los conceptos presentes en su estructura cognitiva y cómo usa la nueva información para resolver problemas y el modo de fabricar respuestas.

Los aspectos fundamentales que caracterizan los cuatro paradigmas más significativos de investigación sobre motivación son:

Motivación intrínseca

- ✚ Autodeterminación y autorregulación, sentido de autocontrol.
- ✚ Interiorización de los motivos extrínsecos.
- ✚ Autonomía del estudiante.
- ✚ Desafío intelectual.
- ✚ Autorregulación y desarrollo.
- ✚ Carácter social del aprendizaje en el aula.
- ✚ Elogios y recompensas: reproches y castigos.

Autoeficacia

- ✚ Percepción del autocontrol.
- ✚ Aprendizaje social y percepción del control.
- ✚ Percepción de las causas de los resultados.
- ✚ Juicios y razonamientos sobre la controlabilidad de los acontecimientos (juicios de contingencia)
- ✚ Control de los fenómenos y competencias de los individuos.
- ✚ Sentido de control del estudiantado.
- ✚ Sentido de eficacia del profesorado y repercusión de éste en su conducta y rendimiento.

Expectativas

- ✚ Expectativas del profesorado y el rendimiento del alumnado.
- ✚ Expectativas del profesorado como factores en la socialización del estudiantado.
- ✚ Socialización de los problemas de los estudiantes por parte del profesorado.

Comparación social y auto evaluación

- ✚ Autodefinición como función en el acercamiento o distanciamiento de los demás.
- ✚ Procesos motivacionales en situaciones de aprendizaje cooperativo, competitivo e individual.

- ✚ Interacción facilitadora y obstructiva.
- ✚ Probabilidad subjetiva del éxito.
- ✚ Incentivación del rendimiento académico.
- ✚ Ganas de aprender más, motivación continua y compromiso con el aprendizaje.
- ✚ Enseñando modos de pensar a la hora de afrontar las tareas escolares que permitan afrontarlas buscando aprender, focalizando la atención en la búsqueda y utilización de estrategias que permitan superar las dificultades, aprender de los errores y construir representaciones conceptuales y procedimentales que faciliten la percepción de progreso y contribuyan a mantener la motivación elevada.

2.8 El profesor y la motivación de los alumnos

Si un profesor no está motivado, si no ejerce de forma satisfactoria su profesión, es muy difícil que sea capaz de comunicar a sus alumnos entusiasmo, interés por las tareas escolares, es muy difícil que sea capaz de motivarles.

Los procesos de enseñanza- aprendizaje resultan satisfactorios cuando se establece una conexión, una sintonía entre el profesor y los alumnos, una cierta complicidad. Esto sólo determinados profesores- artistas son capaces de hacerlo. Existen grandes profesores con una gran intuición y capacidad para conectar con sus alumnos. Su simple presencia ya es motivadora. Al entrar en clase cambia la actitud de los alumnos, que están dispuestos a realizar tareas que con otros profesores parecían imposibles.

Es muy importante conocer a fondo la materia que se enseña. Conocer sus tópicos básicos, las metodologías que se utilizan, sus estructuras, su historia, la relación con otras ciencias, todo esto es condición necesaria aunque no suficiente, para poder enseñar con éxito una asignatura.

Conocer a fondo y vibrar con la materia que se enseña es indispensable para comunicar a los alumnos la motivación que se acostumbra a considerar más valiosa desde el punto de vista pedagógico: la motivación intrínseca.

El profesor debe ser objeto del conocimiento de sus alumnos. Además de la comunicación explícita, de aquello que dice y explica, comunica muchas otras cosas: manera de razonar, estilo cognitivo, personalidad, actitudes, los valores, la ética, todo esto e muestra nos e demuestra. El maestro auténtico no puede hacer de maestro, ha de serlo.

El profesor debe enseñar a pensar a sus alumnos, esta es una de sus misiones fundamentales, es importante trabajar los aspectos relacionados con la lógica de las diferentes materias, formulación de preguntas en profundidad que impliquen una comprensión de las ideas, capacidad para analizar las nuevas informaciones, realización de nuevas síntesis. Como dice Alonso Tapia (1991): “Querer aprender y saber pensar constituyen, junto con lo que el sujeto ya sabe y el grado en que practica lo que va aprendiendo, las condiciones personales básicas que permiten la adquisición de nuevos conocimientos y la aplicación de lo aprendido de forma efectiva cuando se necesita. Saber pensar en un contexto dado- frente a una tarea concreta- condiciona, en consecuencia, el interés y la motivación por el aprendizaje”.

Es importante además que los profesores dediquen tiempo a enseñar a aprender a sus alumnos. Se debe incorporar a nuestra práctica docente la enseñanza y utilización de estrategias de aprendizaje, es decir, un conjunto de técnicas y procedimientos que intentan facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Una estrategia de aprendizaje puede definirse como un acto cognitivo, intencional y optimizados, que implica una selección de procedimientos de aprendizaje basados en una situación instruccional concreta. Normalmente definidas por la condiciones que se dan antes, durante y después de la ejecución de la actividad. Las estrategias de aprendizaje implican una regulación del conocimiento de uno mismo, de la tarea y del contexto.

2.8.1 El profesor como orientador/tutor

Cada día es más importante el papel del profesor como orientador del proceso de aprendizaje de los alumnos, el profesor debe interesarse y aconsejar a cada alumno sobre las dificultades que se le presentan en los procesos de aprendizaje.

La atención personal a cada alumno en el terreno académico es misión del profesor.

Siguiendo a Alonso Tapia (1991), los profesores deben promover explícitamente la adquisición de los siguientes aprendizajes en el campo de los valores y actitudes que, sin duda, tendrán implicaciones importantes en el campo de la motivación:

- ✚ La concepción de la inteligencia como algo modificable,
- ✚ La tendencia a atribuir los resultados a causas percibidas como internas, modificables y controlables.
- ✚ La toma de conciencia de los factores que les hacen estar más o menos motivados.

Decidir qué tareas, qué actividades de enseñanza- aprendizaje realizarán los alumnos es una de las tareas más creativas que realizan los profesores. Uno de los criterios a tener muy presente en esta toma de decisiones es la motivación de los alumnos. Son interesantes los aportados por Raths (1986) para escoger entre diversas actividades de enseñanza – aprendizaje. Este autor indica que, en condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si:

- 1.- Permite al alumno tomar decisiones razonables sobre cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección.
- 2.- Atribuye al alumno un papel activo en su realización.
- 3.- Exige del alumno una investigación de ideas, procesos intelectuales, acontecimientos o fenómenos de índole personal o social y le estimula a comprometerse en esa actividad.
- 4.- Obliga al alumno a interaccionar con su realidad.
- 5.- Puede ser realizada por alumnos de diversos niveles de capacidad y con intereses diferentes.
- 6.-Obliga al alumno a examinar en un contexto nuevo una idea, concepto, ley, etc. Que ya conoce.
- 7.-Pone al alumno y a la enseñanza en una posición de éxito, fracaso o crítica
- 8.- Es relevante para los propósitos e intereses explícitos de los alumnos, entre otros.

Enwistle (1998) clasifica la manera de abordar el aprendizaje por parte de los alumnos, siguiendo los estudios realizados por Marton (1984), en los llamados enfoque superficial y profundo. Resume así las características de estos dos enfoques:

- ✚ Enfoque profundo: Intención de comprender; fuerte interacción con el contenido; relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior; relación de conceptos con la experiencia cotidiana; relación de datos con conclusiones; examen de la lógica de los argumentos.

- ✚ Enfoque superficial: Intención de cumplir los requisitos de la tarea; memorización de la información necesaria para pruebas o exámenes; se encara la tarea como imposición externa; ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategias; se focaliza en elementos sueltos sin integración; no distingue principios a partir de ejemplos.

El hecho de que nuestros alumnos utilicen preferentemente un enfoque profundo o superficial no es una cuestión de suerte, sino el producto de diversas variables, algunas de las cuales tienen que ver con lo que les proponemos que hagan, con los medios que les proporcionamos para hacerlo y con el tipo de evaluación que acostumbramos a utilizar.

2.8.2 Actuación del profesor

Una posible manera de actuar de los profesores que puede incidir positivamente en la motivación de los alumnos, ya que tiene presente los cuatro factores que se han comentado con anterioridad, puede ser la siguiente:

- ✚ Empezar las explicaciones de un tema indicando cuáles son los conceptos base necesarios para un adecuado seguimiento del tema.
- ✚ Organizar y relacionar los conceptos base mediante algún tipo de esquema.
- ✚ Evaluar de alguna forma los conceptos base de cada alumno.
- ✚ Empezar cada tema planteando preguntas problema.
- ✚ Las preguntas – problema generan en el alumno dudas que le interesa resolver.
- ✚ Dar respuesta a las preguntas problema mediante la enseñanza expositiva.

- ✚ Dar respuesta a estas preguntas mediante experiencias o actividades.
- ✚ Permitir a los alumnos plantear experiencias para resolver las preguntas-problema.
- ✚ Establecer relaciones entre lo que sabe el alumno y el contenido nuevo que debe aprender utilizando experiencias, audiovisuales o explicaciones.
- ✚ Los nuevos conceptos van surgiendo de experiencias y actividades realizadas.
- ✚ Utilizar en las explicaciones ejemplos concretos y cercanos a los alumnos.
- ✚ Utilizar anécdotas.
- ✚ Aplicar habilidades y conocimientos adquiridos a diferentes situaciones.
- ✚ Establecer el nivel de conocimientos del grupo y desde ahí empezar con los conceptos nuevos.
- ✚ Ordenar los contenidos desde los más fáciles a los más difíciles.
- ✚ Proponer una variedad de metas y objetivos que permitan al alumno diferentes opciones.
- ✚ Animar y estimular los avances individuales.
- ✚ Enseñar a los alumnos a controlar personalmente su trabajo académico.
- ✚ Enseñar al alumno técnicas de estudio.
- ✚ Ayudar a los alumnos con dificultades, proponiendo actividades que puedan resolver sin demasiados errores.
- ✚ Ayudar a los alumnos a valorar su esfuerzo, reconociéndoselo mediante una nota u otro tipo de premio.
- ✚ Utilizar trabajo en grupo.
- ✚ Mantener un alto nivel de actividad en clase.
- ✚ Pensar que los alumnos tienen conciencia de que pueden hacer lo que se les propone.

2.9 Aprendizaje y motivación

2.9.1. El aprendizaje

Se entiende por aprendizaje el cambio que se produce en un sistema que se llama alumno al pasar de un estado inicial a un estado final., implica una interacción del alumno con el medio, captar y procesar los estímulos procedentes del exterior que

han sido seleccionados, organizados y secuenciados por el profesor. Como consecuencia del aprendizaje, el alumno transforma su estado inicial, alcanzando un estado final que se caracteriza por ser capaz de mantener una conducta que antes del proceso era incapaz de generar, el alumno es capaz de realizar algo que antes no podía o no sabía hacer. Así pues, el aprendizaje es una construcción que sobre la base del estado inicial realiza el alumno al incorporar la nueva información en sus esquemas cognitivos.

Toda la movilización cognitiva que requiere el aprendizaje ha de nacer de un interés, de una necesidad de saber, de un querer alcanzar determinadas metas.

2.9.2 La motivación

Louis Not (1991) (citado por Caturla Fita, E). Indica: “toda actividad requiere un dinamismo, una dinámica, que se define por dos conceptos, el concepto de energía y el concepto de dirección. En el campo de la psicología, este dinamismo tiene su origen en las motivaciones que los sujetos pueden tener”.

La motivación es un conjunto de variables que activan la conducta y la orientan en un determinado sentido para poder conseguir un objetivo.

Dice Gagné (1985): “La motivación para aprender es una precondition para el aprendizaje” Frymier (1970) indica: “la motivación para aprender es la que da dirección e intensidad a la conducta humana en un contexto educativo”.

2.9.2.1 Clases de motivación

Existen cuatro grandes clases de motivación para la conducta humana y para la conducta de aprendizaje / estudio.

- ✚ Motivación relacionada con la tarea o motivación intrínseca. La propia materia de estudio despierta en el individuo una atracción que le impulsa a profundizar en ella y a vencer los obstáculos que se puedan ir presentando a lo largo del proceso de aprendizaje. El refuerzo en el proceso lo encuentra el alumno al ir avanzando, al ver que el dominar unos conceptos y unas técnicas le abren las puertas hacia nuevos conceptos y técnicas que le permitirán ir profundizando y dominando la materia objeto de estudio.

✚ Motivación relacionada con el yo, con la autoestima. Los procesos de aprendizaje incluyen muchos aspectos de tipo afectivo y relacional. Los éxitos y fracasos que vamos obteniendo van definiendo el concepto que tenemos de nosotros mismos (auto concepto). Cuando se intenta aprender y se aprende vamos dibujando una imagen de nosotros mismos positiva que sin duda nos ayudará a realizar nuevos aprendizajes, ya que generará en nosotros una confianza y una autoestima positiva que nos impulsará a seguir adelante.. El auto concepto incluye juicios valorativos (autoestima).

Las experiencias, los éxitos y los fracasos, lo que los demás opinan de nosotros colaboran de forma muy importante a ir definiendo nuestro auto concepto y nuestra autoestima.

✚ Motivación centrada en la valoración social (motivación de afiliación. Satisfacción afectiva que produce la aceptación de los demás, el aplauso o la aprobación de personas o grupos sociales que el alumno considera superiores a él. Este tipo de motivación manifiesta unas relaciones de dependencia.

✚ Motivación que apunta al logro de recompensas externas. Premios, dinero, regalos que se recibirán cuando se hayan conseguido determinados objetivos de aprendizaje.

La motivación de cualquier persona estará teñida de componentes presentes en cada uno de los cuatro grupos anteriores.

2.10 Teorías sobre la motivación

Algunas de las principales teorías sobre motivación que pueden tener mayor incidencia en el campo de la enseñanza y del aprendizaje son las siguientes:

2.10.1 Teoría de las necesidades de Maslow

Maslow (1954) citado por Alonso Tapia(1996) establece una jerarquía de necesidades, que comienza por las de bajo nivel (supervivencia, seguridad, pertenencia, autoestima) y concluye con las de nivel superior (logro intelectual, apreciación, autorrealización). Cuando quedan satisfechas las necesidades de un determinado nivel, la persona se siente motivada para satisfacer otras superiores.

2.10.2 Teoría del logro

En todas las personas se halla presente tanto la necesidad del logro, de conseguir una determinada meta, como la de sustraerse al fracaso.

Existen instrumentos que pueden permitir al profesor investigar qué alumnos experimentan preferentemente la necesidad del logro y quiénes la de evitar el fracaso.

El comportamiento de estos alumnos acostumbra a ser diferente. Según E. Soler y otros (1992)(citado por Alonso Tapia, 1996) los alumnos que se hallan más motivados por la necesidad de logro:

Seleccionan problemas que plantean retos moderados.

Se esfuerzan largo tiempo ante problemas difíciles.

Bajan su motivación si consiguen el éxito con demasiada facilidad.

Responden mejor ante tareas que implican mayores retos.

Suelen conseguir mejores calificaciones que otros de coeficientes intelectuales parecidos.

Los alumnos que se motivan básicamente por la necesidad de evitar el fracaso:

Escogen problemas fáciles o irrazonablemente difíciles.

Se desaniman por los fallos y se estimulan por los éxitos.

Prefieren como compañeros de trabajo a los que se muestran amistosos.

Responden mejor ante tareas que presentan retos reducidos y ante un aprendizaje fraccionado en pequeñas etapas.

2.10.3 Teoría de la atribución

Según Weiner (1979), (citado por Alonso Tapia, 1996) las causas a las que los alumnos atribuyen sus éxitos o fracasos se pueden clasificar siguiendo diferentes criterios. Atendiendo al lugar donde se encuentran localizadas: causas internas o externas, según que las causas se encuentren en el interior del sujeto o fuera de él. Estables o inestables, según respondan a algo permanente o mutable y por último, controlables o incontrolables, según sea posible o no intervenir sobre ellas.

Según Soler y otros (1992)(citado por Alonso Tapia, 1996) los problemas más graves de motivación se presentan cuando los alumnos atribuyen los fracasos a causas “internas, estables, incontrolables” como la capacidad.

2.11 Factores motivacionales

Soler y otros (1992), (citado por Alonso Tapia, 1996) al referirse a la motivación en el aula, indican los factores motivacionales que pueden ayudar al alumno a perseverar en las actividades de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Inspirándose en séller (1988), proponen reducir los factores motivacionales a cuatro: la información recibida se procesará en mejores condiciones si existe **atención**, si se considera **útil**, si se prevé que se va a tener **éxito** y si la actividad produce alguna **satisfacción**.

2.11.1 Atención

Supone el primer paso para que el aprendizaje sea significativo. Es una concentración selectiva sobre algo que encaja en nuestros esquemas previos.

2.11.2 Utilidad

La motivación mejora cuando el aprendiz percibe que puede resolver alguna necesidad. Estas las podríamos clasificar en:

- Personales: se satisface alguna de las necesidades citadas por Maslow.
- Instrumentales: una meta inmediata sirve para obtener metas posteriores.
- Culturales: coinciden con los valores de ciertos grupos de referencia (padres, compañeros).

2.11.3 Expectativas de éxito

Las actitudes de una persona hacia el éxito o el fracaso pueden tener una influencia causal sobre sucesos reales. Se trata de crear un ambiente educativo que estimule en los alumnos sentimientos de competencia y control personal que desemboquen en éxitos.

2.11.4 Satisfacción por los resultados

Las valoraciones de los resultados obtenidos que hacen los demás y uno mismo influyen en la motivación necesaria para seguir adelante con la actividad.

Hay que buscar un equilibrio entre las motivaciones intrínsecas y extrínsecas.

2.12 Tipos de alumnos y motivación

Adar (1975) indica que existen cuatro motivos o necesidades principales que dirigen a los alumnos en su aprendizaje:

- ✚ Necesidad de satisfacer su propia curiosidad.
- ✚ Necesidad de cumplir las obligaciones.
- ✚ Necesidad de relacionarse con los demás.
- ✚ Necesidad de obtener éxito.
- ✚ Cada una de estas necesidades son predominantes en diferentes tipos de alumnos. Hace un estudio motivacional tipológico y clasifica a los alumnos en cuatro categorías diferentes que denomina:
 - ✚ Alumno curioso.
 - ✚ Alumno concienzudo.
 - ✚ Alumno sociable.
 - ✚ Alumno buscador de éxito.

Estos diferentes tipos de alumnos clasificados por Adar en función del tipo de motivación presentan características específicas.

Los alumnos curiosos muestran interés por aprender nuevos fenómenos; tiene inclinación a examinar, explorar y manipular la información; obtienen satisfacción como consecuencia de esta exploración y buscan la complejidad en las actividades escolares.

Los alumnos concienzudos se caracterizan por desear hacer aquello que está bien y evitar lo que está mal; estar incapacitados para saber cuándo han cumplido perfectamente con sus obligaciones; necesitar de soporte externo; desarrollar sentimientos de culpabilidad ante cualquier incapacidad; y no tolerar los errores cometidos.

Los alumnos sociables se reconocen por necesitar conseguir y mantener buenas relaciones de amistad con sus compañeros; poseer buena disposición para ayudar a sus compañeros en todas las actividades; no tener temor a fallar en las actividades y le conceden más importancia a las relaciones de amistad que a las actividades escolares.

Los alumnos que buscan el éxito tienen preferencia por situaciones competitivas; necesidad de obtener éxito en dichas situaciones, necesidad de conseguir estima y prestigio del profesor y del resto de los compañeros, como consecuencia de la victoria.

2.12.1 Estrategias de aprendizaje según los tipos de alumnos

Bacas y Martín-Díaz (1992), (citado por Alonso Tapia, 1996) realizaron un estudio sobre qué estrategias de aprendizaje preferían cada uno de los cuatro tipos de alumnos en el aprendizaje de las ciencias experimentales y llegaron a las siguientes conclusiones:

El alumno curioso prefiere por este orden las siguientes estrategias: aprendizaje por descubrimiento, uso de libros de referencia para la obtención de la información, trabajo práctico versus explicaciones teóricas y oportunidad para seguir su propia iniciativa. Este alumno muestra un rechazo por: trabajo práctico con instrucciones claras y precisas; y enseñanza formal por transmisión verbal.

El alumno concienzudo prefiere: evaluación por parte del profesor, trabajo experimental con instrucciones claras y precisas y trabajo en pequeños grupos. Muestran rechazo exclusivamente por el uso de libros de referencia.

El alumno sociable muestra preferencia por: oportunidad para seguir su propia iniciativa, rechazo a ser evaluado, trabajo en pequeños grupos, aprendizaje por descubrimiento y trabajo práctico versus explicaciones teóricas. Rechazan el trabajo individual y la enseñanza formal.

Los alumnos que buscan el éxito prefieren el aprendizaje por descubrimiento y las estrategias que les permitan seguir su propia iniciativa. Muestran rechazo hacia la enseñanza formal por transmisión verbal.

2.13 Propuestas pedagógicas para lograr la motivación para el aprendizaje

Algunas de las propuestas pedagógicas que se pueden utilizar para lograr la motivación para el aprendizaje escolar son las siguientes:

✚ Propuestas para el contexto de la clase:

1. Crear en el aula un clima agradable y feliz, en el que se resalten los aciertos como proyecto de desarrollo personal, a través de una metodología activa.
2. Propiciar un ambiente afectivo que favorezca el crecimiento de la autoestima en los alumnos.
3. Organizar el espacio y los elementos del aula de manera que favorezcan la interacción y la motivación.
4. Construir entornos espacio-temporal motivador y dinámico.
5. Aprovechar la interacción cotidiana para modelar actitudes motivadoras, para crear expectativas positivas, para favorecer la creación de la propia imagen.
6. Fomentar y/o potenciar la actividad tutorial personal para un mejor conocimiento y motivación del alumno.
7. Elaborar una programación diaria que incluya estrategias de motivación en función del contexto
8. Diseñar el proceso de enseñar y aprender teniendo en cuenta el refuerzo diferencial, estableciendo disonancias cognitivas al comienzo de la clase y teniendo en cuenta el qué, cómo, cuándo y para qué evaluar.
9. Utilizar la evaluación como un medio para analizar el proceso educativo.

2. 14 Estilos de aprendizaje

Definir el constructo estilo de aprendizaje es tarea esencial para delimitar las áreas que abarca y sobre todo sus posibles aplicaciones, pero resulta difícil ofrecer una definición única que pueda explicar adecuadamente aquello que es común a todos los estilos descritos en la literatura.

Particular sentido adquirió el estudio de los estilos cognitivos con los descubrimientos operados en el campo de la neurología durante los años 60, a partir de los trabajos de Roger Sperry con relación a la especialización hemisférica del cerebro, los que brindaron evidencias científicas acerca por ejemplo, del desempeño del hemisferio izquierdo del

cerebro en las funciones relacionadas con el lenguaje, el razonamiento lógico, la abstracción, y del hemisferio derecho en funciones referidas al pensamiento concreto, la intuición, la imaginación, las relaciones espaciales y el reconocimiento de imágenes, patrones y configuraciones.

Con el auge de las psicologías cognitivista y humanista en otros campos del saber y en particular la educación, los estudios desarrollados sobre los estilos cognitivos pronto encontraron eco entre los pedagogos, principalmente en países como Estados Unidos, donde desde los años 60 venía generándose un amplio movimiento de reformas curriculares que clamaban por transformaciones cualitativas en el sector, con vistas a la renovación de las metodologías tradicionales y el rescate del alumno como polo activo del proceso de enseñanza- aprendizaje. Sin embargo, y a diferencia de los teóricos de la personalidad, los psicólogos de la educación, en lugar del término estilo cognitivo, comenzaron en muchos casos a hacer uso del término estilo de aprendizaje.

Ello a la vez derivó en una amplia diversidad de definiciones, clasificaciones e instrumentos de diagnóstico, conformadores de los más disímiles enfoques y modelos teóricos con relación al objeto-problema en cuestión.

No existe, como hemos señalado, una única definición de estilos de aprendizaje, sino que son muchos los autores que dan su propia definición del término, como por ejemplo las que presentamos a continuación: Velasco (1996) apunta que los estilos de aprendizaje se han definido como el conjunto de características biológicas, sociales, motivacionales y ambientales que un individuo desarrolla a partir de una información nueva o difícil; para percibirla y procesarla, retenerla y acumularla, construir conceptos, categorías y solucionar problemas que, en conjunto, establecen sus preferencias de aprendizaje y definen su potencial cognitivo. Varios autores (Milgram, Dunn y Price, 1993:8; Entwistle, 1985: 810) coinciden en la definición del estilo como: "Las condiciones bajo las cuales cada persona comienza a concentrarse, procesa, internaliza y retiene información nueva y difícil, así como las habilidades para ello "(Milgram, Dunn y Price, 1993 :8).

"Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben

interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje" Keefe (1988) recogida por Alonso et al (1994:104, citado por Baus, 1997)

Los **rasgos cognitivos** tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. **Los rasgos afectivos** se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los **rasgos fisiológicos** están relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante.

Para autores como Dunn, Dunn y Price (1979), los estilos de aprendizaje resultan ser "la manera en que los estímulos básicos afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener la información", para otros como Gregory (1979), estos representan "los comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente".

"El estilo de aprendizaje es la manera en la que un aprendiz comienza a concentrarse sobre una información nueva y difícil, la trata y la retiene "(Dunn et Dunn, 1985, citado por Cabrera, J. S.)

"El estilo de aprendizaje describe a un aprendiz en términos de las condiciones educativas que son más susceptibles de favorecer su aprendizaje. (...) ciertas aproximaciones educativas son más eficaces que otras para él" (Hunt, 1979, en Chevrier, Fortin, y otros, 2000, citados por Baus Roset, 1997)

EL estilo de aprendizaje se basa en características biológicas, emocionales, sociológicas, fisiológicas y psicológicas.

El estilo de aprendizaje es todo aquello que controla la manera en que captamos, comprendemos, procesamos, almacenamos, recordamos y usamos nueva información.

El estilo de aprendizaje es la combinación de preferencias que un alumno tiene de formas de pensar, herramientas de aprendizaje, maneras de relacionarse con otros, o diversas experiencias de aprendizaje.

Un estilo de aprendizaje son las virtudes naturales de aprendizaje de una persona, sus dones individuales, e inclinaciones.

El término 'estilo de aprendizaje' se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias a la hora de aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje. Se habla de una tendencia general, puesto que, por ejemplo, alguien que casi siempre es auditivo puede en ciertos casos utilizar estrategias visuales.

Cada persona aprende de manera distinta a las demás: utiliza diferentes estrategias, aprende con diferentes velocidades e incluso con mayor o menor eficacia aunque tengan las mismas motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema. Sin embargo más allá de esto, es importante no utilizar los estilos de aprendizaje como una herramienta para clasificar a los alumnos en categorías cerradas, ya que la manera de aprender evoluciona y cambia constantemente.

Revilla, (1998) destaca, finalmente, algunas características de los estilos de aprendizaje: son relativamente estables, aunque pueden cambiar; pueden ser diferentes en situaciones diferentes; son susceptibles de mejorarse; y cuando a los alumnos se les enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad.

A pesar de la diversidad de acepciones, podemos observar que la mayoría coincide en que se trata de cómo la mente procesa la información, del modo como se vale de ciertas estrategias de aprendizaje para trabajar la información, o el cómo es influida por las percepciones de cada individuo, todo con la finalidad de lograr aprendizajes eficaces, significativos, óptimos, etc. (Revilla, 1998)

En general (Woolfolk, 1996: 126), los educadores prefieren hablar de 'estilos de aprendizaje', y los psicólogos de 'estilos cognoscitivos'.

No hay que interpretar los estilos de aprendizaje, ni los estilos cognitivos, como esquemas de comportamiento fijo que predeterminan la conducta de los individuos. Los estilos

corresponden a modelos teóricos, por lo que actúan como horizontes de la interpretación en la medida en que permiten establecer el acercamiento mayor o menor de la actuación de un sujeto a un estilo de aprendizaje. En este sentido, los estilos se caracterizan por un haz de estrategias de aprendizaje que se dan correlacionadas de manera significativa, es decir cuya frecuencia de aparición concurrente permite marcar una tendencia. Sin embargo, ello no significa que en un mismo sujeto no puedan aparecer estrategias pertenecientes en teoría a distintos estilos de aprendizaje

Otros autores, por último, sugieren hablar de 'preferencias de estilos de aprendizaje' más que de 'estilos de aprendizaje'. Para Woolfolk (Woolfolk, 1996:128, citado por Baus, 1997) las preferencias son una clasificación más precisa, y se definen como las maneras preferidas de estudiar y aprender, tales como utilizar imágenes en vez de texto, trabajar solo o con otras personas, aprender en situaciones estructuradas o no estructuradas y demás condiciones pertinentes como un ambiente con o sin música, el tipo de silla utilizado, etc. La preferencia de un estilo particular tal vez no siempre garantice que la utilización de ese estilo será efectiva. De allí que en estos casos

2.14.1 Modelos de estilos de aprendizaje

En la literatura existen múltiples clasificaciones de los distintos modelos de estilos de aprendizaje: Cazau (2001), Chevrier (2001), Eric (1994).

2.14.1.1 Preferencias relativas al modo de instrucción y factores ambientales

Donde se evalúan el ambiente preferido por el estudiante durante el aprendizaje. Los factores que se incluyen en esta categoría son:

- ✚ Preferencias ambientales considerando sonido, luz, temperatura y distribución de la clase
- ✚ Preferencia emocionales relativas a la motivación, voluntad, responsabilidad

- ✚ Preferencias de tipo social, que tienen en cuenta si estudian individualmente, en parejas, en grupo de alumnos adultos, y las relaciones que se establecen entre los diferentes alumnos de la clase.
- ✚ Preferencias fisiológicas relacionada a percepción,, tiempo y movilidad;
- ✚ Preferencias Psicológicas basadas en modo analítico, hemisferio.

2.14.1.2 Preferencias de Interacción Social

Que se dirigen a la interacción de los estudiantes en la clase. Según su interacción los estudiantes pueden clasificarse en:

- ✚ Independiente dependiente del campo
- ✚ Colaborativo / competitivo
- ✚ Participativo / no participativo

2.14.1.3 Preferencia del Procesamiento de la Información

Relativo a cómo el estudiante asimila la información. Algunos factores implicados a esta categoría son:

- ✚ Hemisferio derecho / izquierdo
- ✚ Cortical / límbico
- ✚ Concreto / abstracto
- ✚ Activo / pensativo
- ✚ Visual / verbal
- ✚ Inductivo / deductivo
- ✚ Secuencial / Global

2.14.1.4 Dimensiones de Personalidad

Inspirados en la psicología analítica de Jung evalúan la influencia de personalidad en relación a como adquirir e integrar la información. Las diferentes tipologías que definen al estudiante - en base a esta categoría son:

- ✚ Extrovertidos / Introversos.
- ✚ Sensoriales / Intuitivos
- ✚ Racionales/ Emotivos

2.14.2 Modelos referidos al modo de instrucción y factores ambientales

2.14.2.1 Un Modelo típico de esta clasificación es "**Dunn and Dunn Learning Style Inventory**" que identifican 21 elementos que configuran lo que podríamos llamar "gustos personales" en la forma de aprender; y es que, es la persona la que aprende, con sus gustos, sus actitudes, su forma de ser y de estar... por lo que no se pueden dar normas o "recetas" que sirvan para todos los alumnos. De este modo, si quieres ayudarte en tu estudio, sacar provecho del tiempo que dispones, debes seguir conociéndote un poco más [Dunn y Dunn 1985].

Este modelo se basa en la idea de que cada alumno aprende a su modo, y como existen una serie de factores que condicionan el estudio (ruido, luz, temperatura, movilidad, responsabilidad...) y que cada uno influye en el alumno de determinada manera.

2.14.2.2 Dentro de este grupo se encuentra el modelo "**Keefe's Learning Style Profile**" (LSP), que evalúan los estilos cognitivos en estudiantes de secundaria. El test (Keefe y Monje, 1986) clasifica en 23 variables agrupando en tres factores que influyen en el aprendizaje:

Habilidades cognoscitivas (analítico, espacial, discriminatoria, tratamiento secuencial, memorística),

Percepción de la información (visual, auditiva y verbal),.

Preferencias para el estudio y aprendizaje (perseverancia en el trabajo, deseo para expresar su opinión, preferencia verbal, preferencia para la manipulación, preferencia para trabajar por las mañanas, preferencia para trabajar por las tardes, preferencias teniendo en cuenta el agrupamiento en clase y grupos de estudiantes y preferencias relativas a la movilidad, sonido, iluminación i temperatura.)

2.14.3 Otro modelo usado en la clasificación de estilos de aprendizajes es el "**Canfield's Learning Styles Inventory**" que caracteriza la tipología de los estudiantes en base a cuatro categorías:

2.14.3.1 Condiciones para Aprender

Compañeros de clase: Trabaja en equipo.; relaciones buenas con otros estudiantes; tiene amigos en clase...

Organización del curso:

Objetivos Si se marca unos objetivos y adecua los procedimientos a los objetivos.

Competencia. Si se compara con los otros

Relación con el profesor

Como debe ser detallada la información

Independencia: en el trabajo

Autoridad: Desea la disciplina y el orden en clase

2.14.3.2 Áreas de interés

- Numéricas: matemáticas, lógica, informática
- Cualitativo: lenguaje; escrito, editando o hablando.
- Inanimado: Trabajando con cosas; diseñando, reparando, ideando, operando.
- Gente: Trabajando con gente; entrevistando, aconsejando, vendiendo, ayudando.

2.14.3.3 Modos de Aprender

- Escuchando: Oyendo información; conferencias, cintas, discursos, etc. ·

- Leyendo: Examinando la palabra escrita; leyendo textos, etc. ·
- Icónico: Viendo ilustraciones, películas, cuadros, gráficos, etc. ·
- Experiencia directa: Manipulando; practicando en el laboratorio, salidas al campo etc.

2.14.3.4 Grado o nivel de conocimiento en relación con los otros

- Superior o sobresaliente
- Por encima promedio o nivel bueno

Promedio o satisfactorio.

- Por debajo del promedio o insuficiente.

2.14.4 Preferencias de Interacción Social

En estos modelos se consideran las estrategias en las cuales los alumnos actúan en diferentes contextos sociales. Se refiere a como los estudiantes interactúan en la clase. En esta categoría se incluyen también los modelos basados en el constructivismo de Piaget y Vigotsky y las teorías de desarrollo de Kohlber.

Así, Grasha y Riechman en 1975, teniendo en cuenta el contexto del aprendizaje en grupos, desarrollan un modelo en base a las relaciones interpersonales. El instrumento que ellos elaboran, el **GRSLSS**, supone la existencia de tres dimensiones bipolares:

- ✚ Autónomos/ dependiente
- ✚ Colaborativo /competitivo
- ✚ Participativo /no participativo

Competitivo: aprende el material para hacer las cosas mejor que los demás en las clases. Compite con otros estudiantes para obtener premios como calificaciones altas y la atención del profesor. Las clases se convierten en una situación de ganar o perder donde quiere ganar siempre.

En la clase prefiere: ser líder del grupo en las discusiones o proyectos; hacer preguntas; destacar individualmente para obtener reconocimiento; algún método de enseñanza centrado en el profesor.

Colaborativo: el aprendizaje ocurre mejor al compartir ideas y talentos. Es cooperativo con maestros y compañeros. La clase es un lugar para la interacción social y aprendizaje de contenidos.

En la clase prefiere: participar en las discusiones de pequeños grupos; manejar los materiales junto a sus compañeros; proyectos de grupo, no individuales; notas o calificaciones por la participación del grupo.

Evasivo: típico de los estudiantes que no están interesados en el contenido del curso en una sala de clases. No participa con profesores ni compañeros. Desinteresado en lo que pasa en la clase.

En la clase prefiere: estar desmotivado; las autoevaluaciones o las coevaluaciones donde todos obtienen una calificación de aprobado, no los exámenes; no leer lo que se les asigna; no realizar las tareas; no atender a los profesores entusiastas; no involucrarse en interacciones maestro-alumno, ni a veces en interacciones alumno-alumno.

Participativo: quiere aprender el contenido del curso y le gusta asistir a clases. Toma la responsabilidad de obtener lo más que pueda de la clase. Participa con los demás cuando se le pide que lo haga.

En la clase prefiere: actividades que impliquen discusiones o debates; que le den la oportunidad de discutir la información recibida en clases; tareas de lecturas; cualquier tipo de examen; profesores que lo motiven a analizar y sintetizar la información del curso.

Dependiente: poca curiosidad intelectual, aprende sólo lo que quiere. Ve a los profesores y los compañeros como fuente de estructura y apoyo. Busca las figuras de autoridad en la sala para que le digan qué tiene que hacer.

En la clase prefiere: que el profesor apunte de manera esquematizada lo que se va a realizar; fechas e instrucciones claras para la entrega de tareas; clases centradas en el profesor.

Independiente: le gusta pensar por sí mismo. Prefiere trabajar solo, pero escucha las opiniones de los demás compañeros. Aprende el contenido del curso que piensa que es necesario. Confía en sus propias habilidades de aprendizaje.

En la clase prefiere: estudiar de manera independiente y a su propio ritmo; los problemas que les proporcionan la oportunidad de pensar por sí mismo; los proyectos libres sugeridos por él mismo, clases centradas en el alumno.

2.14.5 Preferencia del Procesamiento de la Información

Estos Modelos describen la capa intermedia del Modelo de Orion e intentan explicar como el cerebro asimila la información.

El hallazgo de Sperry (1979: 153-166) y Gazzaniga (1988: 11-15; 62-65), con pacientes epilépticos crónicos que no respondían a ningún medicamento. Efectuaron una comisurotomía (cirugía para dividir a los hemisferios cerebrales y cortar la comunicación ínter hemisférica) del cuerpo calloso que intercomunica a ambos hemisferios. La razón es evitar que el cerebro derecho o hemisferio cerebral derecho envíe señales nerviosas al sistema músculo esquelético que lleva a cabo violentas convulsiones. Minuciosos y muy cuidados experimentos han logrado establecer la diferencia en el procesamiento de la información que parte de las manos de dichos pacientes y de sus ojos, alternando el bloqueo de la visión a uno y otro ojo. A partir de estos hallazgos se ha sugerido la necesidad de una enseñanza bilateral, bicognitiva y multisensorial (cf. Verlee, 1986). Sus resultados sugirieron que el hemisferio derecho está especializado en las funciones de control de movimientos musculares, el razonamiento espacial, la inteligencia intuitiva, los patrones, el aprendizaje de la música y los ritmos y el procesamiento holístico de la información. En tanto que el hemisferio cerebral izquierdo está más ocupado del control de las funciones relacionadas con el uso del lenguaje, el razonamiento lógico, las matemáticas y el procesamiento paso a paso de la información y las secuencias; Sperry,

Zaidel y Zaidel, 1979; Mishkin, 1979; Edwards, 1984; Nickerson *et al.* 1990; Springer y Deutsch, 1991; Verlee, 1986; Dunn y Dunn, 1992; Dunn, Dunn y Price, 1993). Diferentes autores han tomado estos hallazgos como punto de partida para el desarrollo de propuestas para una enseñanza multisensorial, bicognitiva y dirigida a ambos hemisferios cerebrales, cuestionando el papel de la escuela que se ha dedicado sólo y de una manera deficiente al hemisferio cerebral izquierdo.

2.14.5.1 Basándose en los modelos de Sperry y de McLean, Ned Herrmann elaboró un modelo “Herrmann Brain Dominance Instrument (HBDI)”

En el que percibe el cerebro compuesto por cuatro cuadrantes, que resultan del entrecruzamiento de los hemisferios izquierdo y derecho del modelo Sperry, y de los cerebros límbico y cortical del modelo McLean. Los cuatro cuadrantes representan cuatro formas distintas de operar, de pensar, de crear, de aprender y, en suma, de convivir con el mundo. Las características de estos cuatro cuadrantes son:

- ✚ Cortical Izquierdo (CI)
- ✚ Límbico Izquierdo (LI)
- ✚ Límbico derecho (LD)
- ✚ Cortical Derecho (CD)

✚ Cortical izquierdo (CI)

El experto, lógico, analítico, basado en hechos, cuantitativo.

Comportamientos: Frío, distante; pocos gestos; voz elaborada; intelectualmente brillante; evalúa, critica; irónico; le gustan las citas; competitivo; individualista.

Procesos: Análisis; razonamiento; lógica; rigor, claridad; le gustan los modelos y las teorías; colecciona hechos; procede por hipótesis; le gusta la palabra precisa.

Competencias: Abstracción; matemático; cuantitativo; finanzas; técnico; resolución de problemas.

Limbico izquierdo (LI)

El organizador: organizado, secuencial, planeador, detallado

Comportamientos: Introverso; emotivo, controlado; minucioso, maniático; monólogo; le gustan las fórmulas; conservador, fiel; defiende su territorio; ligado a la experiencia, ama el poder.

Procesos: Planifica; formaliza; estructura; define los procedimientos; secuencial; verificador; ritualista; metódico.

Competencias: Administración; organización; realización, puesta en marcha; conductor de hombres; orador; trabajador consagrado.

Limbico derecho (LD)

El comunicador: interpersonal, sentimientos, estético, emocional

Comportamientos: Extraverso; emotivo; espontáneo; gesticulador; lúdico; hablador; idealista, espiritual; busca aquiescencia; reacciona mal a las críticas.

Procesos: Integra por la experiencia; se mueve por el principio del placer; fuerte implicación afectiva; trabaja con sentimientos; escucha, pregunta; necesidad de compartir; necesidad de armonía; evalúa los comportamientos.

Competencias: Relacional; contactos humanos; diálogo; enseñanza; trabajo en equipo; expresión oral y escrita.

Cortical derecho (CD)

El estratega: holístico; intuitivo integrador, sintetizador

Comportamientos: Original; humor; gusto por el riesgo; espacial; simultáneo; le gustan las discusiones; futurista; salta de un tema a otro; discurso brillante; independiente.

Procesos: Conceptualización; síntesis; globalización; imaginación; intuición; visualización; actúa por asociaciones; integra por medio de imágenes y metáforas.

Competencias: Creación; innovación; espíritu de empresa; artista; investigación; visión de futuro.

Algunos aspectos del modelo Herrmann útiles para considerar en la actividad docente., fueron resumidos y reorganizados a partir de la información obtenida en el texto de Chalvin (1995).

Cortical Izquierdo

Tienen necesidad de hechos. Dan prioridad al contenido

Docente: Profundiza en su asignatura, acumula el saber necesario, demuestra las hipótesis e insiste en la prueba. Le molesta la imprecisión, y da gran importancia a la palabra correcta.

Alumno: Le gustan las clases sólidas, argumentadas, apoyadas en los hechos y las pruebas. Va a clase a aprender, tomar apuntes, avanzar en el programa para conocerlo bien al final del curso. Es buen alumno a condición de que se le de 'materia'.

La teoría.- Tiene dificultades para integrar conocimientos a partir de experiencias informales. Prefiere conocer la teoría, comprender la ley, el funcionamiento de las cosas antes de pasar a la experimentación. Una buena explicación teórica, abstracta, acompañada por un esquema técnico, es para él previa a cualquier adquisición sólida

Límbico Izquierdo

Se atienen a la forma y a la organización

Docente: Prepara una clase muy estructurada, un plan sin fisuras donde el punto II va detrás del I. Presenta el programa previsto sin digresiones y lo termina en el tiempo previsto. Sabe acelerar en un punto preciso para evitar ser tomado por sorpresa y no terminar el programa. Da más importancia a la forma que al fondo

Alumno: Metódico, organizado, y frecuentemente meticuloso; lo desborda la toma de apuntes porque intenta ser claro y limpio. Llega a copiar de nuevo un cuaderno o una lección por encontrarlo confuso o sucio. Le gusta que la clase se desarrolle según una liturgia conocida y rutinaria.

La estructura.- Le gustan los avances planificados. No soporta la mala organización ni los errores del profesor. No es capaz de reflexionar y tomar impulso para escuchar cuando la fotocopia es de mala calidad o la escritura difícil de descifrar. Es incapaz de tomar apuntes sino hay un plan estructurado y se siente inseguro si una b) va detrás de un 1). Necesita una clase estructurada para integrar conocimientos y tener el ánimo disponible para ello.

Límbico Derecho

Se atienen a la comunicación y a la relación. Funcionan por sentimiento e instinto. Aprecian las pequeñas astucias de la pedagogía

Docente: Se inquieta por los conocimientos que debe impartir y por la forma en que serán recibidos. Cuando piensa que la clase no está preparada para asimilar una lección dura, pone en marcha un juego, debate o trabajo en equipo que permitirán aprender con buen humor. Pregunta de vez en cuando si las cosas van o no van. Se ingenia para establecer un buen ambiente en la clase.

Alumno: Trabaja si el profesor es de su gusto; se bloquea y despista fácilmente si no se consideran sus progresos o dificultades. No soporta críticas severas. Le gustan algunas materias, detesta otras y lo demuestra. Aprecia las salidas, videos, juegos y todo aquello que no se parezca a una clase.

Compartir.- Necesita compartir lo que oye para verificar que ha comprendido la lección. Dialoga con su entorno. En el mejor de los casos, levanta el dedo y pregunta al profesor

volviendo a formular las preguntas (o haciendo que el propio profesor las formule). Suele pedir información a su compañero para asegurarse que él también comprendió lo mismo. Si se le llama al orden se excusa, y balbucea: "Estaba hablando de la lección", lo cual es cierto pero, aunque a él le permite aprender, perturba la clase.

Cortical Derecho

Necesitan apertura y visión de futuro a largo plazo.

Docente: Presenta su clase avanzando globalmente; se sale a menudo del ámbito de ésta para avanzar en alguna noción. Tiene inspiración, le gusta filosofar y a veces levanta vuelo lejos de la escuela. Con él parece que las paredes de la clase se derrumban. Se siente con frecuencia oprimido y encerrado si tiene que repetir la misma lección.

Alumno: Es intuitivo y animoso. Toma pocas notas porque sabe seleccionar lo esencial. A veces impresiona como un soñador, o de estar desconectado, pero otras sorprende con observaciones inesperadas y proyectos originales

Las ideas.- Se movilizan y adquiere conocimientos seleccionando las ideas que emergen del ritmo monótono de la clase. Aprecia ante todo la originalidad, la novedad y los conceptos que hacen pensar. Le gustan en particular los planteamientos experimentales que dan prioridad a la intuición y que implican la búsqueda de ideas para llegar a un resultado.

2.14.5.2 Otro Modelo englobado en esta categoría es el modelo de Kolb "Experimental Learning"

El modelo Kolb está muy extendido para el diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en niveles adultos.

Kolb propone un modelo de aprendizaje basado en un proceso de cuatro etapas. Este proceso comienza con una experiencia concreta que es seguida por la observación y la reflexión que conduce a la formación de conceptos abstractos y generalizaciones que desembocan en hipótesis que deben ser comprobadas en futuras acciones, que a su vez nos conducen a nuevas experiencias.

Kolb (1981) afirma que un aprendizaje eficaz necesita de las cuatro habilidades y el discente recorre las cuatro etapas del modelo. El cuestionario de Kolb, learning Style Inventory LSI, es un instrumento de autodiagnóstico que facilita cuatro puntuaciones, que representan la insistencia o énfasis relativo en cada una de las etapas del ciclo de aprendizaje. Inicialmente contaba de 9 ítems, después se aumentó a 12. En cada ítem se presentan cuatro opciones que es preciso ordenar según preferencia personal.

Los resultados pueden plasmarse en una matriz que está compuesta por los elementos abstracto-concreto. Activo-reflexivo indicando en cuatro cuadrantes el estilo predominante. Según los resultados del test LSI: Acomodador, Divergente, Convergente, Asimilador.

El LSI ha servido como una herramienta para ayudar a los estudiantes universitarios para diagnosticar y descubrir sus propios estilos de aprendizaje, para comparar sus puntos fuertes y puntos débiles con las exigencias del campo o profesión a la que deseaban incorporarse. En esta línea destacamos las investigaciones de Denkins (1981), Mark y Menson (1982, Posey (1984), etc.

Otra línea importante de investigación que utiliza como punto de partida el LSI de Kolb trata de describir los estilos de aprendizaje predominantes en varios grupos profesionales. Sadler, Plovnick y Snope (1978), por ejemplo, compararon los estilos de aprendizaje de 108 residentes, médicos de familia, con los 15 miembros del profesorado. Los resultados fueron claros. El 43 % de los residentes se tabularon como Acomodadores con preferencias claras sobre las experiencias concretas y la experimentación activa mientras que la mayor parte de los profesores preferían un estilo más abstracto, convergente.

Se concede a Kolb su indudable valor y mérito pero debemos reflexionar sobre algunos aspectos que nos ofrecen dificultad al analizar detenidamente sus propuestas.

La primera crítica parte de la brevedad de la prueba que hace dudar de la efectividad de los resultados, en la que simplemente hay que priorizar cuatro palabras. Moore y Sellers (1982) ya se hacían eco de esta dificultad.

La segunda dificultad es de orden semántico. Es muy posible que las palabras individuales se interpreten de forma diferente; la dificultad de comprensión e interpretación unívoca redundaba gravemente en los resultados finales del test. Se hicieron eco de esta dificultad Wunderlich y Gjerde (1979). Juch (1987: 36) después de trabajar en seis culturas diferentes llega a la conclusión de que poner títulos más sencillos a las cuatro etapas de

aprendizaje como “escuchar”, “pensar”, “planear” y “hacer” les hacía más claras que los términos psicológicos de Kolb.

En la práctica, la mayoría de nosotros tendemos a especializarnos en una, o como mucho dos, de esas cuatro fases, por lo que se pueden diferenciar cuatro tipos de alumnos, dependiendo de la fase en la que prefieran trabajar:

- ✚ Divergentes
- ✚ Convergentes
- ✚ Asimiladores
- ✚ Acomodadores

1) Divergentes: se basan en experiencias concretas y observación reflexiva. Tienen habilidad imaginativa (gestalt), es decir, observan el todo en lugar de las partes. Son emocionales y se relacionan con las personas. Este estilo es característico de las personas dedicadas a las humanidades. Son influidos por sus compañeros.

2) Convergentes: utilizan la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Son deductivos y se interesan en la aplicación práctica de las ideas. Generalmente se centran en encontrar una sola respuesta correcta a sus preguntas o problemas. Son más pegados a las cosas que a las personas. Tienen intereses muy limitados. Se caracterizan por trabajar en las ciencias físicas. Son personas que planean sistemáticamente y se fijan metas.

3) Asimiladores: usan la conceptualización abstracta y la observación reflexiva. Se basan en modelos teóricos abstractos. No se interesan por el uso práctico de las teorías. Son personas que planean sistemáticamente y se fijan metas.

4) Acomodadores: se basan en la experiencia concreta y la experimentación activa. Son adaptables, intuitivos y aprenden por ensayo y error. Confían en otras personas para obtener información y se sienten a gusto con los demás. A veces son percibidos como impacientes e insistentes. Se dedican a trabajos técnicos y prácticos. Son influidos por sus compañeros.


Un aprendizaje óptimo requiere de las cuatro fases, por lo que será conveniente presentar nuestra materia de tal forma que garanticemos actividades que cubran todas las fases de la rueda de Kolb. Con eso por una parte facilitaremos el aprendizaje de todos los alumnos, cualesquiera que sea su estilo preferido y, además, les ayudaremos a potenciar las fases con los que se encuentran menos cómodos.

Entre los estudios sobre estilos de aprendizaje, destacan los que van encaminados a la validación de instrumentos que facilitan el diagnóstico de los mismos y, por lo tanto, el autoconocimiento del discente. Entre ellos podemos señalar a Kolb, Honey, Mumford y Alonso, que han centrado sus investigaciones en el aprendizaje experiencial y en la influencia de los estilos en el mismo. Estos autores consideran que el proceso de aprender implica un recorrido cíclico por cuatro etapas sucesivas⁶: tener una experiencia, reflexionar sobre ella, extraer conclusiones y planificar los pasos siguientes a aplicar. Cada discente recorre las cuatro etapas, aunque muestra preferencias distintas por cada una de ellas, lo que define su estilo de aprendizaje Canalejas y otros (2005)

El instrumento utilizado fue el cuestionario de estilos de aprendizaje Honey-Alonso (CHAEA), que fue validado en el estudio realizado por Alonso sobre los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. Entre las conclusiones destacaban que el perfil de aprendizaje de los estudiantes de enfermería es de preferencia muy alta para el estilo reflexivo y muy baja para el estilo activo.

2.14.5.3 Estilos de aprendizaje determinados por Honey y Mumford en base a la teoría de Kolb

Alonso et al (1994: 104), establece cuatro estilos de aprendizaje:

-  Activos
-  Reflexivos
-  Teóricos
-  Pragmáticos

✚ **Activos** Los alumnos activos se involucran totalmente y sin prejuicios en las experiencias nuevas. Son personas de mente abierta. Disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos. Suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. Llenan sus días de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanzan a la siguiente, les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades. Se crecen ante los desafíos y pierden motivación con actividades prolongadas o de largo plazo; prefieren el trabajo grupal, son espontáneos, creativos, generadores de ideas y deseosos por aprender.

La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Cómo?

Los activos aprenden mejor:

Cuando se lanzan a una actividad que les presente un desafío.

Cuando realizan actividades cortas e de resultado inmediato.

Cuando hay emoción, drama y crisis.

Les cuesta más trabajo aprender:

Cuando tienen que adoptar un papel pasivo.

Cuando tienen que asimilar, analizar e interpretar datos.

Cuando tienen que trabajar solos. (Baus, 1997: 6)

✚ **Reflexivos** Los alumnos reflexivos tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. Son prudentes, examinadores detallados de las situaciones y alternativas disponibles, Recogen datos y los analizan antes de llegar a una conclusión. Para ellos lo más importante es esa recogida de datos y su análisis concienzudo, así que procuran posponer las conclusiones todos lo que pueden. Son precavidos y analizan todas las implicaciones

de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. En las reuniones observan y escuchan antes de hablar, procurando pasar desapercibidos. Son introvertidos; ponderados, analíticos y fríos en la toma de decisiones, argumentadores, investigadores y pacientes.

La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Por qué?

Los alumnos reflexivos aprenden mejor:

Cuando pueden adoptar la postura del observador.

Cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación.

Cuando pueden pensar antes de actuar.

Les cuesta más aprender:

Cuando se les fuerza a convertirse en el centro de la atención.

Cuando se les apresura de una actividad a otra.

Cuando tienen que actuar sin poder planificar previamente (Baus, 1997: 7)

✚ **Teóricos** Los alumnos teóricos adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad. Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades faltas de lógica clara. Usualmente son muy metódicos, ordenados, planificadores y críticos.

Por su parte, los teóricos abordan los problemas por secuencias lógicas, son analíticos, formulan síntesis e integran conceptos y teorías; son racionales y objetivos, evitan lo subjetivo y los puntos de vista no fundamentados;

La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Qué?

Los alumnos teóricos aprenden mejor:

A partir de modelos, teorías, sistemas

Con ideas y conceptos que presenten un desafío.

Cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar.

Les cuesta más aprender:

Con actividades que impliquen ambigüedad e incertidumbre.

En situaciones que enfatizen las emociones y los sentimientos.

Cuando tienen que actuar sin un fundamento teórico (Baus, 1997: 8)

✚ **Pragmáticos** A los alumnos pragmáticos les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente, les aburren e impacientan las largas discusiones discutiendo la misma idea de forma interminable. Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas. Los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas. Son experimentadores pero directos, actúan de modo inmediato en la toma de decisiones y la solución de problemas, son seguros con sus ideas y proyectos; frecuentemente son positivos, realistas, organizados y eficaces.

La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Qué pasaría si...?

Los alumnos pragmáticos aprenden mejor:

Con actividades que relacionen la teoría y la práctica.

Cuando ven a los demás hacer algo.

Cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido.

Les cuesta más aprender:

Cuando lo que aprenden no se relaciona con sus necesidades inmediatas.

Con aquellas actividades que no tienen una finalidad aparente.

Cuando lo que hacen no está relacionado con la 'realidad' (Baus, 1997: 8,9)

Estos estilos, según la conceptualización de P. Honey y A. Mumford, fueron modificados por **Catalina Alonso**, con características que determinan con claridad el campo de destrezas de cada uno de ellos. "Honey y Alonso Estilos de aprendizaje, **CHAEA**" (Alonso 1994) Según las investigaciones de Catalina Alonso, las características de los estilos no se presentan en el mismo orden de significancia, por lo que se propuso dos niveles. El primero corresponde a las cinco características más significativas obtenidas como resultado de los análisis factoriales y de componentes principales, denominadas características principales y el resto aparece con el nombre de otras características (Baus, 1997)

Estilo Activo:

Principales características: animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo.

Otras características:

Creativo, novedoso, aventurero, renovador, inventor, vital, vividor de la experiencia, generador de ideas, lanzado, protagonista, chocante, innovador, conversador, líder, voluntarioso, divertido, participativo, competitivo, deseoso de aprender, solucionador de problemas, cambiante

Estilo Reflexivo:

Principales Características:

Ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo.

Otras características:

Observador, recopilador, paciente, cuidadoso., detallista, elaborador de argumentos, previsor de alternativas, estudioso de comportamientos, registrador de datos, investigador, asimilador, escritor de informes y/o declaraciones, lento, distante, prudente, inquisidor, sondeador.

Estilo Teórico:

Principales Características:

Metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado

Otras características:

Disciplinado, planificado, sistemático, ordenado, sintético, razonador, pensador, relacionador, perfeccionista, generalizador, buscador de hipótesis, buscador de modelos, buscador de preguntas, buscador de supuestos subyacentes, buscador de conceptos, buscador de finalidad clara, buscador de racionalidad, buscador de "por qué", buscador de sistemas de valores, de criterios, inventor de procedimientos, explorador.

Estilo Pragmático:

Principales Características:

Experimentador, práctico, directo, eficaz, realista.

Otras características:

Técnico, útil, rápido, decidido, planificador, positivo, concreto, objetivo, claro, seguro de sí, organizador, actual, solucionador de problemas, aplicador de lo aprendido, planificador de acciones (Baus, 1997: 10)

2.14.5.4 Mc Carthy (1987), basándose en la idea del aprendizaje experiencial de Kolb (1985), atribuye diferencias en los EA de las personas, según cómo perciban o procesen información. Describe cuatro grandes estilos de aprendizaje:

- ✚ Imaginativo
- ✚ Analítico
- ✚ De sentido común
- ✚ Dinámico.

- 1) Aprendiz imaginativo (divergente). Percibe información concreta, reflexiona y la integra con sus experiencias, asignándole un significado y valor. En cuanto a la escuela, ésta le parece fragmentada y sin relación con el mundo real y emocional.
- 2) Aprendiz analítico (asimilador). Percibe la información en forma abstracta y mediante la observación reflexiva. La mayor fortaleza de este aprendiz está en el razonamiento inductivo y la habilidad para crear modelos teóricos. No está tan centrado en las personas. Encuentra que la escuela satisface plenamente sus necesidades por el trabajo teórico y memorístico.
- 3) Aprendiz de sentido común (convergente). Confía en la conceptualización y experimentación activa. Integra la teoría con la práctica; la solución de problemas y la toma de decisiones convergen muy bien en la aplicación práctica de las ideas. Rinde bastante bien en las pruebas de inteligencia convencionales, prefiere tratar una tarea o problema técnicamente y no mezcla lo interpersonal o social. La escuela para él es frustrante debido a que siente la necesidad de trabajar fuertemente en problemas reales.
- 4) Aprendiz dinámico (acomodador). Tiene la fortaleza opuesta al asimilador. Enfatiza la experiencia concreta y la experimentación activa. Percibe la información en forma concreta, adapta, es intuitivo, trabaja sobre el ensayo-error. Le agrada tocar cosas, realizar planes que involucren nuevas experiencias. Confía

en los demás para la información. La escuela le resulta tediosa, abiertamente estructurada y secuencial.

Existen otros modelos que se centran y que distinguen cómo se selecciona la información (ojo, oído, cuerpo).

2.14.6 Uno de estos modelos es La Programación Neuro-Lingüística (PNL)

La PNL nació por iniciativa de John Grinder (Psicolingüista) y Richard Bandler (Matemático, Psicoterapeuta, Gestaltista) a principios de la década de los años setenta. La tarea de ambos se orientó en la búsqueda del por qué unos terapeutas tuvieron éxito en sus tratamientos. Eligieron a Milton Erickson, Virginia Satir, Fritz Perls y Carls Rogers e identificaron los patrones conductuales empleados por éstos, la forma como ellos realizaban las invenciones verbales, el tono y el timbre de su voz, sus actitudes no verbales, sus acciones, movimientos y posturas entre otros.

El cerebro de los individuos tiene sus propias particularidades, no hay dos que sean exactamente iguales. En este mismo sentido a continuación se realizará una breve explicación de la aplicabilidad de la PNL, específicamente en el campo educativo.

Istúriz y Carpio (1998), hacen referencia a los dos hemisferios del cerebro. En el sistema educativo, a menudo se hace énfasis en el uso de uno de ellos (hemisferio izquierdo). Se espera que el individuo asimile información, trabaje casi exclusivamente con palabras y números, con símbolos y abstracciones. Se le da gran importancia al hemisferio izquierdo y pareciera que el hemisferio derecho es poco útil. Al individuo no le es permitido funcionar con todo su potencial, es decir, con todo su cerebro. Omitir el uso de ambos hemisferios constituye una grave pérdida. Es necesario equilibrar su uso para despertar el interés y la comprensión en los individuos involucrados.

2.14.7 Existen varios autores que desarrollan un test en base a este modelo

Reinert en 1976 desarrolla el test "**Edmond Learning Style**" y posteriormente Barbe, Swassing & Milone en 1979 el modelo "**Swassing-Barbe Perceptual Modality Instrument**" **Chevrier (2001)**

Este modelo, también llamado visual-auditivo-kinestésico (VAK), toma en cuenta el criterio neurolingüístico, que considera que la vía de ingreso de la información (ojo, oído, cuerpo) –o, si se quiere, el sistema de representación (visual, auditivo, kinestésico)- resulta fundamental en las preferencias de quien aprende o enseña.

Más concretamente, tenemos tres grandes sistemas para representar mentalmente la información, el visual, el auditivo y el kinestésico. Utilizamos el sistema de representación visual siempre que recordamos imágenes abstractas (como letras y números) y concretas. El sistema de representación auditivo es el que nos permite oír en nuestra mente voces, sonidos, música. Cuando recordamos una melodía o una conversación, o cuando reconocemos la voz de la persona que nos habla por teléfono estamos utilizando el sistema de representación auditivo. Por último, cuando recordamos el sabor de nuestra comida favorita, o lo que sentimos al escuchar una canción estamos utilizando el sistema de representación kinestésico.

El uso de distintos canales perceptuales puede ser reforzado con la práctica. En este sentido, el ideal del aprendizaje es el uso eficiente de los tres canales y la capacidad de adaptar el estilo propio predominante al material educativo y a la manera en que éste se presenta. Desde esta perspectiva, un docente debe ser capaz de reconocer los estilos de aprendizaje preponderantes de sus alumnos y alumnas, eligiendo estrategias de enseñanza específicas a la diversidad de necesidades de su curso.

A continuación se especifican las características de cada uno de estos tres sistemas.
Pérez Jiménez (2001)

1.- Sistema de representación visual. Los alumnos visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera. En una conferencia, por ejemplo, preferirán leer las fotocopias o transparencias a seguir la explicación oral, o, en su defecto, tomarán notas para poder tener algo que leer.

Su manera más eficiente de almacenar información es visual (en una clase con retroproyector, por ejemplo, preferirán leer las fotocopias o transparencias a seguir la explicación oral, o tomarán notas para tener después algo que leer).

Se calcula que entre un 40% y un 50% de la población en general privilegia el estilo de aprendizaje visual.

Cuando pensamos en imágenes (por ejemplo, cuando 'vemos' en nuestra mente la página del libro de texto con la información que necesitamos) podemos traer a la mente mucha información a la vez. Por eso la gente que utiliza el sistema de representación visual tiene más facilidad para absorber grandes cantidades de información con rapidez.

Visualizar nos ayuda además a establecer relaciones entre distintas ideas y conceptos. Cuando un alumno tiene problemas para relacionar conceptos muchas veces se debe a que está procesando la información de forma auditiva o kinestésica.

La capacidad de abstracción y la capacidad de planificar están directamente relacionadas con la capacidad de visualizar. Esas dos características explican que la gran mayoría de los alumnos sean visuales (Cazau, 2001)

2) Sistema de representación auditivo. Cuando recordamos utilizando el sistema de representación auditivo lo hacemos de manera secuencial y ordenada. Los alumnos auditivos aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona. En un examen, por ejemplo, el alumno que vea mentalmente la página del libro podrá pasar de un punto a otro sin perder tiempo, porque está viendo toda la información a la vez. Sin embargo, el alumno auditivo necesita escuchar su grabación mental paso a paso. Los alumnos que memorizan de forma auditiva no pueden olvidarse ni una palabra, porque no saben seguir. Es como cortar la cinta de una cassette. Por el contrario, un alumno visual que se olvida de una palabra no tiene mayores problemas, porque sigue viendo el resto del texto o de la información.

El sistema auditivo no permite relacionar conceptos o elaborar conceptos abstractos con la misma facilidad que el sistema visual y no es tan rápido. Es, sin embargo, fundamental en el aprendizaje de los idiomas, y naturalmente, de la música.

Se calcula que entre un 10% y un 20% de la población en general privilegia el estilo de aprendizaje auditivo.

3) Sistema de representación kinestésico. Cuando procesamos la información asociándola a nuestras sensaciones y movimientos, a nuestro cuerpo, estamos utilizando el sistema de representación kinestésico. Utilizamos este sistema, naturalmente, cuando aprendemos un deporte, pero también para muchas otras actividades. Por ejemplo, muchos profesores comentan que cuando corrigen ejercicios de sus alumnos, notan físicamente si algo está mal o bien. O que las faltas de ortografía les molestan físicamente.

Escribir a máquina es otro ejemplo de aprendizaje kinestésico. La gente que escribe bien a máquina no necesita mirar donde está cada letra, de hecho si se les pregunta dónde está una letra cualquiera puede resultarles difícil contestar, sin embargo sus dedos saben lo que tienen que hacer.

Aprender utilizando el sistema kinestésico es lento, mucho más lento que con cualquiera de los otros dos sistemas, el visual y el auditivo. Se necesita más tiempo para aprender a escribir a máquina sin necesidad de pensar en lo que uno está haciendo que para aprenderse de memoria la lista de letras y símbolos que aparecen en el teclado.

El aprendizaje kinestésico también es profundo. Nos podemos aprender una lista de palabras y olvidarlas al día siguiente, pero cuando uno aprende a montar en bicicleta, no se olvida nunca. Una vez que sabemos algo con nuestro cuerpo, que lo hemos aprendido con la memoria muscular, es muy difícil que se nos olvide.

Los alumnos kinestésicos aprenden cuando hacen cosas como, por ejemplo, experimentos de laboratorio o proyectos. El alumno kinestésico necesita moverse. Cuando estudian muchas veces pasean o se balancean para satisfacer esa necesidad de movimiento. En el aula buscarán cualquier excusa para levantarse y moverse. Pueden recordar mejor lo que hacen en lugar de lo que ven o escuchan. Poseen la manera menos eficiente para almacenar información académica y la mejor para almacenar información que tenga que ver con lo deportivo y artístico.

Se calcula que entre un 30% y un 50% de la población en general privilegia el estilo de aprendizaje kinestésico. Este porcentaje se incrementa en la población masculina.

2.14.8 Existen otros modelos en que se centran en que distinguen en cómo se procesa la información (lógico, holístico). Learning Styles (2001-1) Aquí podemos incluir el "Modelo de los hemisferios cerebrales"

Aprender no consiste en almacenar datos aislados. El cerebro humano se caracteriza por su capacidad de relacionar y asociar la gran cantidad de información que recibe continuamente y buscar pautas y crear esquemas que nos permitan entender el mundo que nos rodea. Pero no todos seguimos el mismo procedimiento, y la manera en que organicemos esa información afectará a nuestro estilo de aprendizaje.

Cada hemisferio procesa la información que recibe de distinta manera, es decir, hay distintas formas de pensamiento asociadas con cada hemisferio.

Según como organicemos la información recibida, podemos distinguir entre:

- ✚ alumnos hemisferio derecho
- ✚ alumnos hemisferio izquierdo.

1) El hemisferio lógico, normalmente el izquierdo, procesa la información de manera secuencial y lineal. El hemisferio lógico forma la imagen del todo a partir de las partes y es el que se ocupa de analizar los detalles. El hemisferio lógico piensa en palabras y en números, es decir contiene la capacidad para la matemática y para leer y escribir.

Este hemisferio emplea un estilo de pensamiento convergente obteniendo nueva información al usar datos ya disponibles, formando nuevas ideas o datos convencionalmente aceptables.

Modos de pensamiento:

Lógico y analítico, abstracto secuencial (de la parte al todo), lineal, realista, verbal, temporal, simbólico cuantitativo, lógico.

Habilidades asociadas:

Escritura, símbolos, lenguaje, lectura, ortografía, oratoria escucha, localización de hechos y detalles, asociaciones auditivas, procesa una cosa por vez, sabe como hacer algo.

Comportamiento en el aula:

Visualiza símbolos abstractos (letras, números) y no tiene problemas para comprender conceptos abstractos.

Verbaliza sus ideas., Aprende de la parte al todo y absorbe rápidamente los detalles, hechos y reglas., Analiza la información paso a paso.

Quiere entender los componentes uno por uno. Les gustan las cosas bien organizadas y no se van por las ramas. Necesita orientación clara, por escrito y específica. Se siente incómodo con las actividades abiertas y poco estructuradas.

Le preocupa el resultado final. Le gusta comprobar los ejercicios y le parece importante no equivocarse.

Quiere verificar su trabajo.

Lee el libro antes de ir a ver la película.

Su tiempo de reacción promedio es 2 segundos.

2) El hemisferio holístico, normalmente el derecho, procesa la información de manera global, partiendo del todo para entender las distintas partes que componen ese todo. El hemisferio holístico es intuitivo en vez de lógico, piensa en imágenes y sentimientos.

Este hemisferio emplea un estilo de pensamiento divergente, creando una variedad y cantidad de ideas nuevas, más allá de los patrones convencionales. El currículum escolar toma en cuenta las habilidades de este hemisferio para los cursos de arte, música y educación física.

Modos de pensamiento:

Holístico e intuitivo, concreto, global (del todo a la parte), aleatorio, fantástico, no verbal, atemporal, literal, cualitativo, analógico.

Habilidades asociadas:

Relaciones espaciales, formas y pautas, cálculos matemáticos, canto y música, sensibilidad al color, expresión artística, creatividad, visualización, mira la totalidad, emociones y sentimientos.

Procesa todo al mismo tiempo, descubre qué puede hacerse.

Comportamiento en el aula:

Visualiza imágenes de objetos concretos pero no símbolos abstractos como letras o números.

Piensa en imágenes, sonidos, sensaciones, pero no verbaliza esos pensamientos.

Aprende del todo a la parte. Para entender las partes necesita partir de la imagen global.

No analiza la información, la sintetiza.

Es relacional, no le preocupan las partes en sí, sino saber como encajan y se relacionan unas partes con otras.

Aprende mejor con actividades abiertas, creativas y poco estructuradas.

Les preocupa más el proceso que el resultado final.

No le gusta comprobar los ejercicios, alcanzan el resultado final por intuición.

Necesita imágenes, ve la película antes de leer el libro.

Su tiempo de reacción promedio es 3 segundos.

Aunque no siempre el hemisferio lógico se corresponde con el hemisferio izquierdo ni el holístico con el derecho en un principio se pensó que así era, por lo que con frecuencia se habla de alumnos hemisferio izquierdo (o alumnos analíticos) y alumnos hemisferio derecho (o alumnos relajados o globales).

Un hemisferio no es más importante que el otro: para poder realizar cualquier tarea necesitamos usar los dos hemisferios, especialmente si es una tarea complicada. Para poder aprender bien necesitamos usar los dos hemisferios, pero la mayoría de nosotros tendemos a usar uno más que el otro, o preferimos pensar de una manera o de otra. Cada manera de pensar está asociada con distintas habilidades.

El comportamiento en el aula de los alumnos variará en función del modo de pensamiento que prefieran.

2.14.9 Inteligencias Múltiples

Otro modelo de aprendizaje considera los múltiples tipos de inteligencia. Se han identificado por lo menos siete. Describen el área de fortaleza de una persona.

- ✚ Lingüística
- ✚ Espacial
- ✚ Musical
- ✚ Corpórea-Cinestésica
- ✚ Lógica-Matemática
- ✚ Interpersonal
- ✚ Intrapersonal (Mary Askew)

2.14.10 El modelo de Felder y Silverman "Felder_Silverman Learning Style Model"

Clasifica los estilos de aprendizaje de los estudiantes a partir de cinco dimensiones, las cuales están relacionadas con las respuestas que se puedan obtener a las siguientes preguntas:

Qué tipo de información percibe mejor el estudiante: ¿Sensorial o intuitiva?

A través de qué modalidad percibe más efectivamente la información sensorial: ¿Visual o verbal?

Cómo prefiere el estudiante procesar la información que percibe: ¿Activamente o reflexivamente?

Cómo logra entender el estudiante: ¿Secuencialmente o globalmente?

El estilo de aprendizaje de un estudiante vendrá dado por la combinación de las respuestas obtenidas en las cinco dimensiones. A continuación se exploran las características de aprendizaje de los estudiantes en las cinco dimensiones del modelo.

1) Sensoriales: Concretos, prácticos, orientados hacia hechos y procedimientos; les gusta resolver problemas siguiendo procedimientos muy bien establecidos; tienden a ser pacientes con detalles; gustan de trabajo práctico (trabajo de laboratorio, por ejemplo); memorizan hechos con facilidad; no gustan de cursos a los que no les ven conexiones inmediatas con el mundo real.

2) Intuitivos: Conceptuales; innovativos; orientados hacia las teorías y los significados; les gusta innovar y odian la repetición; prefieren descubrir posibilidades y relaciones; pueden comprender rápidamente nuevos conceptos; trabajan bien con abstracciones y formulaciones matemáticas; no gustan de cursos que requieren mucha memorización o cálculos rutinarios.

3) Visuales: En la obtención de información prefieren representaciones visuales, diagramas de flujo, diagramas, etc.; recuerdan mejor lo que ven.

4) Verbales: Prefieren obtener la información en forma escrita o hablada; recuerdan mejor lo que leen o lo que oyen.

5) Activos: Tienden a retener y comprender mejor nueva información cuando hacen algo activo con ella (discutiéndola, aplicándola, explicándosela a otros). Prefieren aprender ensayando y trabajando con otros.

6) Reflexivos: Tienden a retener y comprender nueva información pensando y reflexionando sobre ella; prefieren aprender meditando, pensando y trabajando solos

Activo en sentido más restringido, diferente al significado general que le venimos dando cuando hablamos de aprendizaje activo y de estudiante activo. Obviamente un estudiante reflexivo también puede ser un estudiante activo si está comprometido y si utiliza esta característica para construir su propio conocimiento.

7) Secuenciales: Aprenden en pequeños pasos incrementales cuando el siguiente paso está siempre lógicamente relacionado con el anterior; ordenados y lineales; cuando tratan de solucionar un problema tienden a seguir caminos por pequeños pasos lógicos.

8) Globales: Aprenden en grandes saltos, aprendiendo nuevo material casi que al azar y «de pronto» visualizando la totalidad; pueden resolver problemas complejos rápidamente y de poner juntas cosas en forma innovativa. Pueden tener dificultades, sin embargo, en explicar cómo lo hicieron.

En este modelo no hay estilos correctos de aprendizaje; más bien, se entiende como un sistema de preferencias en el cual participan los estudiantes de manera individual

Este modelo presenta ciertas analogías con otros tres modelos de estilos de aprendizaje: el modelo de Kolb y otros dos modelos, el uno basado en el indicador de Myers-Briggs y el otro una aplicación del instrumento de Herrmann basado en la especialización de los hemisferios del cerebro (Felder 1996).

Obsérvese que los cuadrantes izquierdo y derecho se corresponden directamente con la escala activa-reflexiva de Felder, y los cuadrantes superior e inferior con la escala sensible-intuitiva. Para los estudiantes del tipo ¿por qué?, es importante conocer el por qué de los objetivos, los del tipo ¿cómo?, como se aplican los objetivos a los problemas reales, los ¿what?, desean conocer hechos acerca de los objetos y, finalmente, los y si..., necesitan experimentar con diferentes posibilidades.

Como puede advertirse el modelo de Felder es un modelo mixto que incluye algunos estilos de aprendizaje de otros modelos ya descritos.

2.14.11 Dimensiones de Personalidad

Para el estudio de la personalidad se han utilizado varios instrumentos que se basan hasta cierto punto en la teoría de los tipos psicológicos de Carl Jung. Derivado de esta se ha desarrollado un instrumento de estudio que define la personalidad y que es el Indicador de Tipo de Myers-Briggs.

Carl Jung exploró las diferencias en la forma en que las personas perciben y procesan la información. Para ello definió cuatro categorías:

a) Sensación: Se refiere a la percepción por medio de los cinco sentidos. Las personas orientadas a la sensación centran su atención en experiencias inmediatas y desarrollan características asociadas con el placer de disfrutar el momento presente. Adquieren mayor agudeza en sus observaciones, memoria para los detalles y practicidad.

b) Intuición: Es la percepción de significados, relaciones y posibilidades que el individuo tiene mediante sus propios mecanismos mentales. La intuición permite ir más allá de lo visible por los sentidos, incluyendo posibles eventos futuros. Sin embargo, las personas orientadas a la intuición en la búsqueda de diferentes posibilidades de resolución de un problema, pueden omitir situaciones del presente. Tienden a desarrollar habilidades imaginativas, teóricas-abstractas, creativas y orientación al futuro.

c) Pensamiento: Se refiere al procesamiento de la información de manera objetiva y analítica. El pensamiento se escuda en los principios de causa y efecto y tiende a ser impersonal. Las personas orientadas hacia el pensamiento desarrollan características asociadas con el pensar: habilidad analítica, objetividad, preocupación por la justicia, sentido crítico y orientación hacia el tiempo en cuanto a conexiones del pasado al presente y de éste hacia el futuro.

d) Sentimiento: Se refiere al procesamiento subjetivo de información basado en los valores asignados a dicha información y a las reacciones emocionales que provocan. Ya que los valores resultan subjetivos y personales, las personas que utilizan este estilo se ajustan generalmente, tanto a los valores de otras personas como a los propios. Las personas

orientadas al sentimiento toman decisiones considerando a otras personas, muestran comprensión por la gente, preocupación por la necesidad de afiliación, calor humano, flujo de armonía y orientación hacia el tiempo en relación con la conservación de valores del pasado.

Si Jung desarrolló el modelo tipológico de personalidad y Myers lo aplicó, entonces una nueva generación de investigadores puede ser mencionada como quien ha trabajado a través de sus implicaciones y descubierto cómo puede ser utilizada exitosamente en la educación. Investigadores clave de esta generación incluyen a: McCarthy (1982), Butler (1984), Gregorc (1985), Silver y Hanson (1998), y Mamchur (1996). Aunque todos estos teóricos de los estilos de aprendizaje interpretan la personalidad humana en variadas formas, todo su trabajo está marcado por un foco semejante sobre el proceso de aprender. Así como las inteligencias múltiples, un modelo relacionado primariamente con el contenido o el "qué" del aprendizaje, los estilos se centran en el "cómo" del aprendizaje. A través de los estilos de aprendizaje podemos hablar acerca de la forma como los individuos aprenden y cómo sus preferencias por determinados tipos de procesos de pensamiento afectan sus conductas de aprendizaje.

Los trabajos utilizando el instrumento de Myers_Briggs Type Indicator (MBTI) se remontan a más de 30 años, habiendo tenido una considerable cantidad de validación empírica. Los resultados de estos estudios se encuentran en un Atlas de Tablas de Tipos que incluyen cerca de 60,000 sujetos. Este instrumento mide la fuerza de preferencias que reflejan las formas en las que los individuos perciben la información y hacen sus decisiones acerca de la misma. El instrumento es un cuestionario que comprende 50 preguntas cerradas, y produce 16 tipos diferentes, y están basados en 4 pares de preferencias. A continuación se señalan puntos específicos de estos perfiles cognitivos.

Tipo de persona identificada desde dieciséis tipos posibles viniendo desde las combinaciones de cuatro bipolar dimensiones:

Sensación vs. Intuición;

Razón vs. Emoción;

Juicio vs. Percepción;

Extroversión vs. Introversión.

2.14.12 Por último se incluye dentro de esta categoría el "Modelo de Witkin"

Learning Styles (2002-1) Witkin identificó un estilo campo-dependiente y un estilo campo-independiente.

1) El estilo campo-dependiente tiende a percibir el todo, sin separar un elemento del campo visual total. Estas personas tienen dificultades para enfocarse en un aspecto de la situación, seleccionar detalles o analizar un patrón en diferentes partes. Tienden a trabajar bien en grupos, buena memoria para la información social y prefieren materias como literatura o historia.

2) El estilo campo-independiente, en cambio, tiende a percibir partes separadas de un patrón total. No son tan aptos para las relaciones sociales, pero son buenos para las ciencias y las matemáticas (Witkin, Moore y Goodenough, 1977).

2.14.13 Integración de modelos

Casau, explica que en principio, resulta posible integrar los modelos de estilos de aprendizaje. Un avance en este sentido es la propuesta de Perea (2003), para la cual en general las teorías sobre los estilos de aprendizaje confluyen en cuatro categorías.

Cabrera (1997) se refiere a que a la importancia de considerar los estilos de aprendizaje como punto de partida en el diseño, ejecución y control del proceso de enseñanza-aprendizaje se han referido numerosos autores en el marco de la propia psicología educativa y la didáctica en general. "La investigación sobre los estilos cognitivos -refiere por ejemplo Nunan (1991),- ha tenido grandes implicaciones para la metodología al brindar evidencias que sugieren que el acomodar los métodos de enseñanza a los estilos preferidos de los estudiantes, puede traer consigo una mayor satisfacción de estos y también una mejora en los resultados académicos".

Por su parte Oxford (1993) apunta que "los estilos y estrategias de aprendizaje sobresalen entre las variables más importantes que influyen en la actuación de los estudiantes, por lo que se hace necesario continuar la investigación en este sentido para determinar el papel exacto de los estilos y estrategias, pero incluso en este nivel de comprensión podemos afirmar que los profesores necesitan concientizarse más, tanto con los estilos como las estrategias. Los profesores pueden ayudar a sus estudiantes concibiendo una instrucción que responda a las necesidades de la persona con diferentes preferencias estilísticas y enseñándoles a la vez como mejorar sus estrategias de aprendizaje".

La noción de estilos de aprendizaje o estilos cognitivos tiene sus antecedentes etimológicos en el campo de la psicología. Como concepto fue utilizado por primera vez en los años 50 del pasado siglo por los llamados "psicólogos cognitivistas", quienes incentivados por el desarrollo de la lingüística, la incipiente revolución tecnológica en el campo de la informática y las comunicaciones a partir del surgimiento de las computadoras, los descubrimientos en la ciencias neurológicas y el debilitamiento del conductismo, comenzaban por aquel entonces a prestar especial atención al hombre desde el punto de vista de la cognición. De todos fue Witkin (1954) uno de los primeros investigadores que se interesó por la problemática de los "estilos cognitivos", como expresión de las formas particulares de los individuos de percibir y procesar la información. Con posterioridad a los trabajos de Witkin sobre dependencia- independencia del campo, vieron la luz otras investigaciones referidas al tema de autores como Holzman & Klein, 1954; Eriksen, 1954; Golstein & Scheerer, 1951; Kagan, (cit. por Allport, 1961 y Huteau, 1989).

Los alumnos aprenden con más efectividad cuando se les enseña con sus estilos de aprendizaje predominante. Es decir, que todos los maestros debemos conocer cuáles son los estilos de aprendizaje de cada alumno y del grupo en general para que, a partir de ellos, podamos desarrollar sesiones de aprendizaje eficaces y que conduzcan al logro de aprendizajes en cada uno de ellos.

Conocer y potenciar los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos nos ofrece las siguientes ventajas:

- a) Nosotros podremos orientar mejor el aprendizaje de cada alumno si conocemos cómo aprenden. Es decir, que la selección de nuestras estrategias didácticas y estilo de enseñanza será más efectiva.
- b) La aplicación en el aula de los estilos de aprendizaje es el camino más científico de que disponemos para individualizar la instrucción.
- c) Si nuestra meta educativa es lograr que el alumno aprenda a aprender, entonces debemos apostar por ayudarlo a conocer y mejorar sus propios estilos de aprendizaje.

Esto le permitiría al alumno, entre otras cosas, saber:

- Cómo controlar su propio aprendizaje.
- Cómo diagnosticar sus puntos fuertes y débiles como alumno.
- Cómo describir su estilo o estilos de aprendizaje.
- Conocer en qué condiciones aprende mejor.
- Cómo aprender de la experiencia de cada día.
- Cómo superar las dificultades que se le presentan en su proceso de aprendizaje (Revilla, 1998).

Según Marrero (2000) Debemos proveer experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes memorizar, interactuar, demostrar, practicar, preguntar, reflexionar, evaluar, crear, crecer. El contexto del proceso de enseñanza–aprendizaje depende de características sociales, físicas y personales del aprendiz, así como del contenido y del ritmo para aprender. Un elemento importante para facilitar el proceso de enseñanza - aprendizaje es ayudando al aprendiz a reconocer su estilo de aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje se ajustan dependiendo de la tarea a realizarse y al estilo de enseñanza que se utiliza en el salón de clase.

Los estilos de aprendizaje han sido tema de estudio en el campo de la educación y han servido para iniciar cambios significativos en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Varias universidades norteamericanas han adaptado la práctica de

Identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes con el fin de diseñar estrategias de enseñanza a tono con el perfil del grupo. La profesora Silverman (1988), recalca que la idea no es enseñar exclusivamente en un estilo, sino todo lo contrario.

Se debe exponer a los estudiantes a diferentes experiencias de aprendizaje. Para que ellos ganen confianza, muestren interés en aprender, desarrollen destrezas de razonamiento, análisis, solución de problemas y desarrollen otros estilos de aprendizajes. Una buena experiencia de aprendizaje reta las capacidades del aprendiz, por lo tanto, se debe establecer un balance al propiciar maneras alternas para aprender.

La literatura nos señala que existe una brecha cuando los estilos de enseñanza del profesor y los estilos de aprendizaje de los estudiantes no corresponden. Esta situación puede provocar desinterés en el estudiante, pobre aprovechamiento académico, pobre participación, poca asistencia, bajas e insatisfacción, en general.

Esta información nos hace reflexionar que debemos estar más conscientes sobre las diferencias entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza que tenemos disponibles. Implica que el educador debe ser atento, flexible y receptivo a las necesidades del aprendiz. (Brundage y Mackaracher, 1980). El balance entre ambos aspectos estimula la colaboración y la participación del aprendiz en el proceso de enseñanza - aprendizaje, haciendo que sea más significativo y efectivo.

El profesor Kolb (1984) describe la manera en que un individuo aprende y cómo puede lidiar con las ideas y situaciones de la vida diaria. Establece que ningún modo de aprender es mejor que otro y que la clave para un aprendizaje efectivo es ser competente en cada modo cuando se requiera. Indica que existen cuatro modos de aprender:

a) *Experiencia concreta, Tipo 1 concreto-reflexivo*

Percibe la información de forma concreta y se procesa reflexivamente. Se aprende sintiendo.

b) *Observación reflexiva, Tipo 2 abstracto-reflexiva*

Percibe la experiencia de forma abstracta y se procesa reflexivamente. Se aprende escuchando y observando.

c) *Conceptualización abstracta, Tipo 3 abstracto-activo*

Percibe la experiencia de manera abstracta y se procesa activamente. Se aprende pensando.

d) *Experimentación activa, Tipo 4 concreto activo*

Procesa la información de manera concreta y se procesa activamente. Se aprende haciendo. Este modelo presupone que existe una secuencia para el proceso de

enseñanza-aprendizaje que se logra cuando el aprendiz se enfrenta a actividades educativas que resaltan sus experiencias, la reflexión, la conceptualización y la experimentación. El uso de ejemplos, discusión, lecturas y proyectos especiales Son actividades representativas de los cuatro modos educativos de aprender. Kolb (1984) nos indica que estos modos de aprender se pueden combinar creando cuatro estilos de aprendizaje, los cuales se describen a continuación:

Según este autor los estilos de aprendizaje pueden ser:

Divergentes (Combina la experiencia concreta y la observación reflexiva)

- Habilidad imaginativa, son buenos generando ideas.
- Pueden ver las situaciones desde diferentes perspectivas.
- Emotivos, se interesan por la gente.
- Se caracterizan por ser individuos con un trasfondo en Artes Liberales o Humanidades
- Características de individuos en el área de Consejería, Administración de Personal y Especialista en Desarrollo Organizacional.

Asimiladores (Combina la conceptualización abstracta y la observación reflexiva)

- Habilidad para crear modelos teóricos.
- Razonamiento inductivo.
- Les preocupa más los conceptos que las personas, menos interesados en el uso práctico de las teorías.
- Característico de individuos en el área de Ciencias, Planificación e Investigación

Convergentes (Combina la conceptualización abstracta y la experimentación activa)

- Son buenos en la aplicación práctica de las ideas.
- Son buenos en situaciones donde hay más de una contestación.
- No son emotivos, prefieren las cosas a las personas.
- Intereses técnicos.
- Característicos de individuos en Ingeniería.

Acomodadores (Combina la experiencia concreta y la experimentación activa)

- Habilidad para llevar a cabo planes, orientados a la acción.
- Les gustan nuevas experiencias, son arriesgados.
- Se adaptan a las circunstancias inmediatas.
- Intuitivos, aprenden por tanteo y error.

- Característicos de individuos en el área de los negocios.

Nunan (1991) citado por Cabrera (1997) refiere que "La investigación sobre los estilos cognitivos, ha tenido grandes implicaciones para la metodología al brindar evidencias que sugieren que el acomodar los métodos de enseñanza a los estilos preferidos de los estudiantes, puede traer consigo una mayor satisfacción de estos y también una mejora en los resultados académicos".

Precisamente, sobre la base de las investigaciones neurológicas, en los últimos años ha visto la luz en el mundo un interesante enfoque para el estudio de los estilos de aprendizaje: el enfoque de la mente bilateral, fundamento básico del llamado "arte de aprender con todo el cerebro".

De acuerdo a las formas de procesar la información, Kolb señala que algunas personas, después de haber percibido una experiencia o información, prefieren reflexionar sobre algunos aspectos, filtrar esa experiencia en relación con la propia

2.14.14 Ciclo de aprendizaje propuesto por Kolb (1990)

Otro de los enfoques de significativa importancia para la investigación sobre estilos de aprendizaje en el marco de la educación es el de R. Schmeck, el cual se vincula directamente a estudios sobre estrategias de aprendizaje. En sus investigaciones, este autor demuestra que los alumnos pueden llegar a potenciarse académicamente siempre y cuando desarrollen estilos y estrategias de aprendizaje adecuados.

Para Schmeck el estudiante en un marco escolar propicio realiza un doble aprendizaje: el relativo a la materia y el relativo al proceso de pensamiento. Si este al estudiar un tema lo memoriza, aprende a memorizar; si al estudiar lo sintetiza, aprende a sintetizar. Ello manifiesta que la formación del alumno en estrategias de aprendizaje no tan solo le ayuda a mejorar su rendimiento académico, sino también el desarrollo de la comprensión, la síntesis, el análisis, en los que se basan los procesos de pensamiento y los cuales los profesores demandan de los estudiantes cuando les piden que sean analíticos, críticos, creativos, seres pensantes. La investigación en estrategias de aprendizaje también llevó a

Schmeck a concluir que cada persona desarrolla durante su vida, como característica de su personalidad, un estilo de aprendizaje.

Schmeck (1988) definió tres estilos de aprendizaje distintos, los cuales se caracterizan por usar una estrategia de aprendizaje en particular y por alcanzar niveles de aprendizaje diferentes:

2.14.14 1. Estilo de profundidad

Propio de aquel alumno que usa la estrategia de conceptualización, lo cual quiere decir que cuando estudia abstrae, analiza, relaciona y organiza las abstracciones (estrategia facilitadora de un aprendizaje de alto nivel).

2.14.14.2 Estilo de elaboración

El cual implica la utilización por parte del estudiante de una estrategia personalizada. Para este estudiante el contenido de estudio ha de estar relacionado directamente con él mismo, con sus experiencias, con lo que ha pasado o piensa que va a pasar (estrategia facilitadora de un aprendizaje de nivel medio).

2.14.14.3. Estilo superficial

El cual implica el uso de una estrategia centrada en la memorización; el alumno solo recuerda el contenido que repasó al estudiar (estrategia facilitadora de un aprendizaje de bajo nivel).

¿Es posible superar la visión eminentemente cognitivista que caracteriza el estudio y abordaje de los estilos de aprendizaje?

Para Vigostky y sus seguidores el aprendizaje, es no solo un proceso de realización individual, sino una actividad de naturaleza social, una actividad de producción y reproducción del conocimiento mediante la cual el niño primero asimila los modos sociales de actividad y de interacción, y más tarde en la escuela, además, los fundamentos del conocimiento científico, bajo condiciones de orientación e interacción social. A través de

este concepto de aprendizaje en cuyo centro Vigotsky pone al sujeto activo, consciente, orientado hacia un objetivo, su interacción con otros sujetos, sus acciones con el objeto a través de diversos medios en condiciones socio históricas determinadas, este autor promueve también su teoría acerca del desarrollo.

Para Vigotsky, lo que las personas pueden hacer con la ayuda de otros puede ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por si solos. De aquí que considere necesario no limitarse a la simple determinación de los niveles evolutivos reales, si se quiere descubrir las relaciones de este proceso evolutivo con las posibilidades de aprendizaje del estudiante, por lo que resulta imprescindible revelar como mínimo dos niveles evolutivos: el de sus capacidades reales y el de sus posibilidades para aprender con ayuda de los demás. La diferencia entre estos dos niveles es lo que denomina "**zona de desarrollo próximo**" que el define como "la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Sobre la base de los presupuestos vigotskianos, reconocemos entonces que una enseñanza desarrolladora es la que conduce al desarrollo, va delante del mismo- guiando, orientando, estimulando, aquella que se propone conocer de manera integral al alumno, incluidas sus fortalezas y debilidades en términos de sus estilos de aprendizaje, a fin de determinar como proceder, cómo ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo próximo o potencial y, por lo tanto, los progresivos niveles de desarrollo del sujeto, cómo promover y potenciar aprendizajes desarrolladores.

En esta concepción didáctica el proceso de enseñanza- aprendizaje se proyecta por tanto, en tres **dimensiones: la instructiva, la educativa y la desarrolladora**, constituyendo estas en si mismo tres procesos distintos que se ejecutan a la vez interactuando e influyéndose mutuamente de una manera dialéctica. Si bien son procesos diferenciados con objetivos y contenidos propios, se dan en unidad, toda vez que todo momento instructivo es a la vez educativo y desarrollador. De modo que, cuando el alumno aprende a aprender, disponiendo por ejemplo de procedimientos didácticos que le permitan hacer

corresponder su estilo de aprendizaje con el estilo de enseñanza del profesor, se apropia de conocimientos y desarrolla habilidades (instructivo) estimulando sus propias potencialidades, su capacidad de autorregularse (desarrollador), ganando a la vez autoconfianza, aprendiendo a ser tolerante, flexible, comunicativo, comprensivo (educativo). Dentro de esta concepción, la dimensión desarrolladora se amplifica, en tanto el alumno aprende no solo a autorregularse, a conocer sus puntos débiles y fuertes, aprende cómo explotar sus potencialidades durante el aprendizaje.

2.14.15 Alonso (1992) realiza un análisis de los instrumentos desarrollados por diferentes autores.

2.14.15.1 El test de Canfield

Canfield (1997) desarrolló un doble instrumento para determinar los estilos de aprendizaje. Describe veinte categorías de análisis subdivididas en cuatro grupos.

1. Condiciones de aprendizaje.
2. Contenido del aprendizaje.
3. Modo de aprendizaje.
4. Expectativas de desempeño.

Canfield presenta un instrumento con 30 ítems, cada uno de ellos con cuatro opciones que deben ordenarse por preferencias. Cada opción contribuye a puntuar en una diferente categoría, de manera que con cada cinco ítems se completan las 20 puntuaciones diferentes. También presenta este autor una fórmula reducida con 25 ítems.

Boylan (1981) averiguó que si a los estudiantes se les enseña con su estilo preferido de aprendizaje, su rendimiento escolar es mejor. Demostró una correlación positiva y consistente entre Estilo de Enseñar y estilo de Aprendizaje, de forma que una adecuación entre ambos mejoraba el aprendizaje.

Relacionar estilo de aprendizaje y motivación ha sido el tema de varias investigaciones. Recordemos los trabajos de Shuntich y Kirkhorn (1979), que averiguan cómo los datos de estilos de aprendizaje eran utilizados por profesores y alumnos para aumentar la motivación académica. En el mismo sentido concluyen Hunter (1980) y Griflin (1979).

El cuestionario de Canfield presenta algunos problemas del mismo tipo que el cuestionario de Kolb; por ejemplo: ofrece las opciones siempre en el mismo orden; la técnica de priorización o el orden de preferencia hace que cada escala pierda fuerza e

independencia; las normas del formato gráfico y del manual crean multitud de dificultades, como expresan Merrit y Marshall (1984). Finalmente, los estudios de normas de Canfield se refieren a estudiantes universitarios de forma casi exclusiva.

2.14.15.2 El cuestionario de Rensulli y Smith (1984)

El cuestionario consta de 65 ítems que facilitan información acerca de la actitud de los estudiantes sobre la lectura, los proyectos, destrezas, discusión, juegos didácticos, estudio independiente, simulación y enseñanza programada. Se pide a los alumnos que lean cada ítem cuidadosamente y respondan según el nivel de satisfacción que encuentran en cada tipo de enseñanza.

Uno de los componentes más originales del modelo es el documento para analizar la acción docente del profesor y sus estrategias habituales en clase. Este análisis de la actividad del docente y de sus estilos de enseñar se compara con las preferencias y Estilos de Aprendizaje de los alumnos, y facilita un ajuste entre profesor/alumno.

El estudio inicial de la validez, fiabilidad y efectividad del instrumento lo realizó Smith (1976) intentando relacionar los Estilos de Aprendizaje con el rendimiento escolar y la motivación. Los resultados comprobaron que mejoraban los resultados educativos si se ajustaban los estilos de enseñar a los estilos de aprendizaje. Los alumnos que eran enseñados con su método preferido no sólo conseguían mejores resultados académicos, sino que además se mostraban más interesados por los temas de estudio, mostraban agrado respecto de la forma cómo recibían la enseñanza y deseaban aprender otros temas del curso de la misma manera.

Posiblemente estas dificultades para su difusión han hecho que la utilización de la herramienta no sea muy extensa.

Renzulli y Smith (1984:49) defienden su herramienta de análisis porque permite a los profesores diagnosticar a un elevado número de alumnos en relativamente poco tiempo, facilitando datos objetivos y esquemas prácticos que complementen la observación diaria y la intuición del docente, con dimensiones que, tal vez, no había tenido en cuenta.

2.14.15.3 El instrumento de Hill

Este programa está diseñado para analizar 28 características del aprendizaje y relacionarlas con la actividad diaria del docente.

Este plan se ha evaluado por algunas instituciones positivamente, aunque lo han calificado de “innovación imposible” por su complejidad.

Hill define el estilo cognitivo como un “producto cartesiano” compuesto por tres conjuntos:

- 1.- Símbolos y su significado (S)
- 2.- Determinantes culturales del significado de los símbolos (E)
- 3.- Modalidades de inferencia (H)

Según esa definición podemos hacer la siguiente expresión gráfica:

$$G = (S) \cdot (E) \cdot (H)$$

El modelo Hill consiste en un proceso de cuatro fases. Todas ellas son necesarias. Omitir alguna conduce al fracaso.

1. Análisis y recogida de datos.
2. Validación.
3. desarrollo del “tratamiento”.
4. Adaptación al currículo.

Las investigaciones y las experiencias reseñadas indican que si se consigue llevar adelante todos los pasos y fases los resultados son positivos, pero exigen una voluntad unánimemente compartida por llevar el proceso hasta el final.

Para Bonham (1988) una de las principales dificultades para evaluar este modelo es la falta de estandarización de sus herramientas, dato que impide una amplia reseña de validaciones y fiabilidades. Por otra parte la extensión del método dificulta su aplicación. Tampoco se han publicado excesivo número de investigaciones, y la exigencia de preparación formal para los profesores dificulta aún más su aplicación y uso.

2.14.15.4 El cuestionario de Grasha-Riechmann

Se trata de un instrumento diseñado específicamente para analizar las diferencias en los estilos de aprendizaje de los alumnos en los últimos años de Secundaria y en la Universidad. Se centra en cómo los estudiantes interaccionan con el profesor, otros estudiantes, y el aprendizaje.

Partiendo de sus investigaciones, Grasha (1972) y Riechmann (1972 y 1974) proponen dos versiones de su instrumento llamado GRSLSS- impronunciabiles siglas de “Grasha-Riechmann Student learning Styles Scales”. La primera versión “General Class Form” pregunta a los estudiantes en referencia a todas sus asignaturas. La segunda versión “Specific Class Form” pide a los alumnos que indiquen sus preferencias de estilo respecto a una asignatura en concreto.

Estos autores definen seis estilos de aprendizaje, aparente y originalmente tres parejas bipolares. Estudios posteriores, como los de Andrews (1981), han demostrado la falta de consistencia en las bipolaridades exceptuando la primera pareja Evasivo/ Participante. Las escalas de Competitivo/Colaborador no se correlacionan, y en el caso de Dependiente/ Independiente se detecta una correlación parcial.

Partiendo de una tipología excesivamente simplificadora de la realidad de aprendizaje, Grasha y Riechmann han realizado durante una década una serie de investigaciones de forma individual o por medio de colaboradores. No encontramos un número suficiente de investigaciones que nos permitan afirmar la popularización del cuestionario.

Utiliza elementos que encontramos en otras herramientas más estructuradas y analizadas con más profundidad.

2.14.15.5 Los estilos aprendizaje de Jean-Paul Despins

Despins trata de aprovechar las investigaciones sobre neurofisiología humana y la especialización de los hemisferios cerebrales.

La mayoría de los estudios sobre el cerebro afirman que cuando procesa la información funciona con un doble proceso integrado, por una parte un proceso analítico o proporcional que está bajo el control prioritario del hemisferio izquierdo y por otra un proceso sintético o aposicional que está bajo el control prioritario del hemisferio derecho.

Despins (1985) diferencia, según las tareas prioritarias emprendidas por los hemisferios cerebrales, cuatro estilos de aprendizaje. Dos ligados al hemisferio derecho:

- ✚ Estilo 1, estilo intuitivo y divergente.
- ✚ Estilo 4, estilo experimentador, sintético y creativo y dos estilos controlados por el hemisferio izquierdo.
- ✚ Estilo 2, estilo analítico y formal.

✚ Estilo 3, estilo práctico y convergente.

Despins no indica cómo debe hacerse el diagnóstico de los estilos de aprendizaje predominante en un alumno. Aquí radica uno de los problemas clave de su propuesta. Despins pasa de la descripción de los estilos de aprendizaje al tratamiento didáctico, sin detenerse en el análisis individualizado de los alumnos. Tal vez su teoría de que el profesor tiene que tratar de fomentar todos los estilos en los alumnos le excusa, subjetivamente y no objetivamente, de ofrecer una herramienta de análisis.

Para este autor hay que tratar de desarrollar todos los mecanismos cerebrales de los alumnos, derecho e izquierdo. Enfoque pues sugerente, pero desde nuestro punto de vista incompleto pues le falta el diagnóstico.

2.14.15.6 Myers-Briggs type indicator

Este es un cuestionario de 166 ítems de autoaplicación basado en los tipos psicológicos propuestos por Jung en su libro del mismo título editado en 1923. Fue creado por Isabel Myers y su madre Katherine Briggs.

En 1975 Consulting Psychologist Press popularizó el instrumento hasta el punto de que en 1981 ya se contabilizaban 600 investigaciones que habían utilizado esta herramienta.

Para estos autores, la tipología de Jung les parece una buena base en la que apoyar sus Estilos de Aprendizaje. Según el psicólogo suizo toda actividad mental consciente puede clasificarse en cuatro procesos, dos perceptivos: percibir por los sentidos e intuir, y dos de juicio: pensar y sentir. Todos utilizamos los cuatro procesos pero no de la misma forma, ni con la misma preferencia.

Para evitar las personalidades unidimensionales, cada uno debemos desarrollar un “proceso auxiliar” que equilibre el proceso dominante. Combinando los procesos auxiliar y dominante formamos ocho parejas diferentes.

Jung identificó además una tercera dimensión de la estructura de la personalidad, la introversión-extraversión que al añadirla a las ocho parejas anteriores las convierte en dieciséis. Las personas que utilizan su proceso mental primario para llevar sus acciones “hacia fuera” los denominamos extravertidos. Mientras que los individuos que reservan su proceso mental primario para su mundo interno de pensamientos y reflexiones los

llamamos introvertidos. Los extravertidos nos revelan inmediatamente su forma de ser. A los introvertidos, en cambio, los conocemos mucho más lentamente.

Con estos datos Myers- Briggs diseñan su Indicador de Tipo, Type Indicator, utilizando ocho iniciales para representar los tipos y las escalas que obtendrán diferentes puntuaciones.

El instrumento Myers- Briggs utiliza positivamente la tipología de Jung. La claridad en la caracterización de la actividad mental consciente ha hecho que varios investigadores elijan esta teoría como base para sus trabajos sobre Estilos de Aprendizaje.

Sin embargo, aunque se quiera afirmar que trabajamos con Estilos de Aprendizaje, en realidad lo que estamos haciendo es una aplicación práctica de una tipología a un caso concreto: el aprendizaje.

El enfoque de los métodos para enseñar a leer, también se cuestiona desde la tipología de Myers- Briggs. Generalmente como la lectura consiste en procesar símbolos abstractos, los profesores asumen que la lectura hay que presentarla como una tarea intuitiva-introvertida. Las investigaciones demuestran que los niños Extravertidos/Sensitivos no ven la lectura como un ejercicio interesante en sí, sino que pueden utilizarlo como una herramienta para conseguir otras cosas más importantes.

Esta teoría permite a Bargar y Hoover (1984) obtener unas sugerencias finales:

- ✚ Las diferencias en los tipos psicológicos pueden llevar a los profesores a malinterpretar los Estilos de Aprendizaje de los alumnos.
- ✚ Los conflictos en los tipos pueden originar dificultades en las comunicaciones interpersonales entre los estudiantes y entre los estudiantes y profesores.
- ✚ El tipo psicológico afecta a las preferencias de los profesores y alumnos por sus Estilos de Aprendizaje.
- ✚ Existe una relación entre tipo psicológico y contenido de aprendizaje.
- ✚ El primer acercamiento a los problemas de aprendizaje de los alumnos debería ser probablemente a través de su Estilo dominante y auxiliar.

2.14.15.7 Inventory of learning process de Schmeck, Ribich y Ramanaiah

Para Schmeck (1982) si una persona demuestra una predisposición a favor de una estrategia particular, está manifestando su Estilo de Aprendizaje. Un estilo sería simplemente una estrategia que uno utiliza consistentemente en situaciones diversas.

Después de una serie de experiencias negativas, estos autores diseñan un instrumento propio con 121 ítems, redactados por expertos que evalúan las dimensiones del comportamiento discente y la actividad conceptual, características de los estudiantes universitarios. Aplicando el análisis factorial redujeron los ítems a 62 en la redacción definitiva del instrumento, agrupados en cuatro escalas, con una fiabilidad de 0.79 a 0.88.

La primera escala se denominó Procesamiento profundo y diagnostica en 18 ítems la amplitud con la que un estudiante evalúa críticamente, organiza conceptualmente, compara y contrasta la información que ha estudiado. El estudiante que puntúa alto en esta escala, es muy conceptual.

La segunda escala Procesamiento Elaborativo consta de 14 ítems que diagnostican cómo los alumnos traducen nueva información a su propia terminología, la aplican a sus vidas, generan ejemplos concretos sacados de su propia experiencia, usan las imágenes para codificar nueva información. El procesamiento elaborativo es un ejercicio que aplica la información a su propia vida, personalizándola, mientras que el procesamiento profundo es un ejercicio más “académico” de clasificación verbal y compensación categórica.

La tercera escala es Retención de Hechos. Contiene sólo 7 ítems pero es un predictor útil del desempeño académico. Las personas que califican alto en esta escala procesan con cuidado y retienen detalles y piezas específicas de información.

Las personas que prefieren procesar detalles más que ideas generales obtienen puntuaciones altas en Retención de Hechos y bajas en Procesamiento Profundo. Los resultados se invierten con los alumnos que prefieren las ideas generales y no se preocupan de los detalles. Los dos tipos de “estudiante” pueden lograr éxitos académicos, puesto que la mayoría de las pruebas exigen comprensión conceptual y retención de los detalles.

Finalmente, la cuarta escala Estudio Metódico con 23 ítems. Los que obtienen puntuaciones altas en esta escala, indican que estudian más a menudo y más

cuidadosamente que otros estudiantes y también, que emplean métodos similares a las técnicas sistemáticas recomendadas en los manuales clásicos de “Aprender a Estudiar”. Se puede resumir en cuatro palabras: “hace falta más investigación”. El cuestionario de 62 ítems parece descompensado en su referencia a cada una de las escalas. Lo habitual es un número de ítems igual para cada categoría, que permita cuantificar y comparar con facilidad los resultados numéricos. En cambio, en este caso, nos encontramos con esta peculiar distribución:

1º=18 2º=14 3º= 7 4º= 23

Una nueva revisión del cuestionario parece necesaria para estandarizar estas características.

Los datos que hemos ido aportando de los diferentes estudios aparecen con excesiva frecuencia contradictorios, esto nos hace suponer que no son extrapolables a otras muestras de población, y que los procesos de generalización deben ser mirados con mucha atención y reserva.

2.14.15.8 Gregorc Style Delineator

Gregorc (1979) define lo que entiende por Estilo de Aprendizaje “como los distintos comportamientos que sirven como indicadores de las habilidades y capacidades de mediación de una persona”. Utilizando una metodología fenomenológica de investigación-enfoque que considera la realidad del individuo reflejada a través de la percepción, conocimiento y “conciencia” de la persona.

Gregorc encuentra que las características de estilo se definen mejor como atributos externos que reflejan las habilidades naturales de la mente, capacidades y preferencias por datos ordenados.

La herramienta de diagnóstico consta de 10 series de 4 palabras que es necesario priorizar y que analiza la forma “natural” de interaccionar con los ambientes.

Gregorc nos presenta cinco dualidades:

- 1.- Percepción.
- 2.- Orden.
- 3.- Procesado.
- 4.- Relación.

5.- Toma de decisiones.

En este breve análisis vamos a elegir con Butler (1981) solamente las dos primeras:

Percepción: Concreta/Abstracta y

Orden: secuencial/AI azar. Combinando estas dualidades encontramos cuatro estilos de aprendizaje:

- 1.- Concreto/Secuencial (CS)
- 2.- Abstracto/AI azar (AR)
- 3.- Abstracto/Secuencial(AS)
- 4.- Concreto/AI Azar (CR).

El análisis fenomenológico de Gregorc descubre que las características comportamentales de los individuos en cada uno de estos cuatro modelos, reflejan las actitudes, motivaciones y pensamientos.

Este autor aporta estrategias didácticas que tienen en cuenta los estilos de aprendizaje desde diferentes ópticas. Insiste en la importancia de la flexibilidad de los estilos y en el deber del docente de fomentar esta flexibilidad. Docentes y discentes deben ser conscientes de los puntos fuertes y débiles de su estilo de aprendizaje y aprovecharlos en la clase, mejorando la interrelación durante el acto didáctico, por ello es imprescindible un análisis personal de estilos.

Para Gregorc hay cinco niveles de desarrollo de un estilo de aprendizaje:

- 1.- Estilo abierto (overt). Fácil y claramente reconocido.
- 2.- Estilo emergente (emergent): no claramente definido.
- 3.- estilo experimental (Experimental) No es seguro qué estilo es natural.
- 4.- Estilo Disfrazado (masking): trata de convertirse en estilo.
- 5.- estilo oculto (hidden): tapado por el ambiente o experiencia personal.

Un ajuste continuo entre estilo de aprendizaje y estilo de enseñar conseguirá, según Gregorc, buenos resultados a corto plazo, pero si descuida fomentar la flexibilidad del estilo de aprendizaje del alumno y facilitar la adaptación al cambio, se desatiende a aspectos muy importantes del desarrollo personal del alumno.

2.14.15.9 Entwistle y los estilos de aprendizaje

Noel Entwistle, catedrático de pedagogía de la Universidad de Edimburgo, está considerado como uno de los más profundos investigadores en el campo del aprendizaje y, en concreto, sobre los estilos de aprendizaje. Algunas de sus ideas se destacan a continuación:

En su libro *degrees of Excellence: The Academic Achievement game* utiliza la técnica llamada "Cluster analysis" con una muestra de 887 alumnos, que describe y clasifica en quince apartados. Se trata de un precedente que luego utilizará en investigaciones posteriores recogiendo elementos y características.

Su enfoque sobre los estilos de aprendizaje parte del análisis de los estilos Cognitivos, diferencias personales en las formas de pensamiento, recordando algunas de las diecinueve maneras distintas que Messick describe de forma bipolar:

- ✚ Convergente/divergente
- ✚ Reflexivo/impulsivo
- ✚ Analítico/global Etc.

En contraste con la inteligencia, no hay estilo cognitivo "alto" ni "bajo". Cada polo es "alto", aunque se aplica con distintos fines. La influencia de la dualidad hemisférica en todos estos procesos parece evidente para Entwistle, el que se sitúa en su investigación desde la perspectiva de los alumnos y en un contexto de "validez ecológica", reconociendo que los conceptos y teorías sólo pueden ser válidos en un entorno determinado y definido.

Con Marton de la Universidad de Gotemburgo, llega a la conclusión de que los procesos utilizados por el discente dependen de la intención de éste. Podían tener un enfoque profundo para comprender el significado del contenido de aprendizaje o un enfoque superficial limitándose al cumplimiento de los requisitos de la tarea.

Una sencilla tabla de características concreta la diferencia entre los distintos enfoques: Entwistle (1988).

- 1.- Enfoque profundo
- 2.- Enfoque superficial.
- 3.- Enfoque estratégico.

Entwistle sigue a Pask al distinguir dos estilos de aprendizaje diferentes: global y secuencial. Un estilo global (holístico) supone una preferencia por abordar la tarea desde

la perspectiva más amplia posible y utilizar la imagen visual y la experiencia personal para elaborar la comprensión.

Un estilo secuencial, en cambio, realiza el aprendizaje paso a paso. El foco es estrecho. El estudiante se concentra en cada paso del argumento ordenada y aisladamente. Interpreta prudente y críticamente los datos y la información, y apela muy poco a la imaginación visual o la experiencia personal. Su principal instrumento de comprensión es la lógica, más que la intuición.

Para Entwistle un estilo de aprendizaje holístico es equivalente al estilo cognitivo descrito como divergente, impulsivo y global, mientras que el estilo secuencial implica procesos convergentes, reflexivos y articulados. El estilo holístico puede depender de las funciones del hemisferio derecho: percepciones visuales, acústicas y cinestésicas, memorización pasiva, subconsciente o incidental y razonamiento holístico o espacial. El estilo secuencial recurre a especializaciones del hemisferio izquierdo: percepciones lingüísticas, simbólicas y semánticas; memorización intencional consciente y razonamiento lógico, consecutivo o analítico.

Entwistle afirma también que el interés o la motivación intrínseca facilita un enfoque profundo, mientras que la ansiedad o el miedo al fracaso induce a un enfoque superficial y la necesidad de rendimiento se vincula con el enfoque estratégico.

La personalidad y el estilo de aprendizaje de un docente conducen a la preferencia por un estilo específico de enseñanza. Es importante que los docentes eviten la utilización de estilos extremos de enseñar pues crearán dificultades de aprendizaje a los alumnos que prefieran el estilo opuesto.

Un paso más en su reflexión sobre los estilos de aprendizaje lo constituye su investigación con Koseki y Pollitt publicada en 1987. Relacionar estilos de aprendizaje y motivación es una propuesta de indudable interés.

Este autor entiende la motivación al dividir en las tres áreas clásicas psicológicas afectiva, cognitiva y moral y proponer nueve categorías motivacionales:

CAMPO AFECTIVO

- ✚ Cordialidad _____ atención demostrativa
- ✚ Identificación _____ acuerdo
- ✚ Sociabilidad _____ aceptación.

CAMPO COGNITIVO

- ✚ Independencia_____estímulo para buscar experiencia
- ✚ Competencia_____proporcionar información y explicaciones
- ✚ Interés_____guía flexible.

CAMPO MORAL

- ✚ Aprobación_____control coherente
- ✚ Responsabilidad_____refuerzos adecuados
- ✚ Amor propio y confianza__reciprocidad en la toma de decisiones.

Además de estas categorías Entwistle analiza otros factores típicos de los estilos de aprendizaje como son:

- ✚ Enfoque profundo
- ✚ Estilo holístico
- ✚ Motivación intrínseca
- ✚ Presión de los adultos
- ✚ Enfoque superficial
- ✚ Estilo secuencial o serialista
- ✚ Miedo al fracaso
- ✚ Motivación instrumental
- ✚ Enfoque estratégico
- ✚ Conocimiento, sentido
- ✚ Esperanza de éxito.

La conexión entre estilos motivacionales y estilos de aprendizaje está probada para este autor y debe ser tomada muy en cuenta por los docentes.

Entwistle es uno de los autores que mejor integra su visión de los estilos de aprendizaje dentro de una teoría del aprendizaje.

Ha sabido relacionar las peculiaridades de los estilos de aprendizaje con otros aspectos significativos del aprendizaje como la motivación

Su cuestionario trata de aunar las diferentes características del alumno, no sólo estilos de aprendizaje.

1. Enfoque del aprendizaje

- ✚ Estilo profundo
- ✚ Estilo superficial
- ✚ Estilo estratégico.

2. Estilos de aprendizaje

- ✚ Holístico
- ✚ Serialista

3. Hábitos de trabajo

- ✚ Métodos de estudio
- ✚ Organización del tiempo

4. Motivación

- ✚ Intrínseca
- ✚ Miedo al fracaso
- ✚ Necesidad de rendimiento

5. Personalidad

- ✚ Extraversión social
- ✚ Autoconcepto académico

Se trata de un enfoque más generalista, en el que reduce los estilos de aprendizaje a dos: holístico y serialista. En esto se diferencia de otros autores de estilos de aprendizaje. Sus aportaciones resultan válidas entendidas en su contexto.

2.14.15.10 Stuart Atkins y Allan Katcher: Lifo aprendizaje

Estos autores conocidos expertos y consultores de recursos humanos presentan un cuestionario de 18 preguntas con 4 opciones cada una (total 72 cuestiones) que es preciso jerarquizar de 1 al 4.

La tabulación ofrece dos tipos de resultados:

- ✚ Estilo en situación normal.
- ✚ Estilo en situación de tensión

No olvidemos que estamos dentro del ambiente de “formación de directivos” y que estos autores tratan de utilizar la teoría de los estilos para aumentar la eficacia de las organizaciones. Por ello realizan una serie de propuestas concretas orientadas a la utilización de cada estilo con un objetivo concreto:

1. Cómo influir en una persona de acuerdo al estilo.
2. El ambiente más efectivo para cada estilo.
3. El ambiente menos efectivo para cada estilo
4. Cómo ser el jefe más efectivo para cada estilo
5. Cómo ser el colaborador más efectivo para el jefe de cada estilo.

Esta es una buena herramienta de diagnóstico de estilos de aprendizaje, que desde hace años se utiliza en el ámbito empresarial español por medio de Consultores Españoles S.A., con buena acogida.

Los dieciocho bloques de elección están muy bien elegidos y aportan datos significativos. Parece que este tipo de cuestiones dan una mayor posibilidad de diagnóstico que las priorizaciones de palabras, tipo Kolb, hemos clasificado en cinco apartados los bloques de preguntas:

1. Si recogen cuestiones afectivas
2. Temas referentes al modo de enseñar.
3. Relación profesor/alumno
4. Puntos fuertes y débiles.
5. Acción ante los problemas.

Los estilos de aprendizaje para Atkins y Katcher se integran en su teoría general de los estilos vitales. Estilos de personalidad, que es conocida en el mundo científico y empresarial con la sigla LIFO, Life Orientations. Aquí reside su principal valor y su principal carencia. Su principal valor porque se integra en un enfoque general de teoría de la dirección LIFO-Estilos de Dirección, de teoría de la venta, LIFO-VENTAS, etc. Las observaciones, consejos, tratamientos están pensados para el mundo empresarial y son de aplicación sencilla.

Su principal carencia es la falta de un auténtico esquema favorecedor del aprendizaje propiamente dicho. Los mismos nombres de los estilos mantienen la nomenclatura de LIFO-Dirección. Los aportes documentales de Atkins y Katcher son más brillantes en el área directiva que en el área del estricto aprendizaje. Sin embargo no le podemos quitar el mérito de trasladar preocupaciones “aparentemente académicas” al área de las empresas e instituciones. En una era de la “formación continua”, del reciclaje y la puesta al día, llevar

la preocupación por el aprendizaje a los directivos es un logro que hemos de apuntar en su haber.

2.14.15.11 Los estilos de aprendizaje según Juch

Duch realiza una reflexión teórica sobre el aprendizaje de un eclecticismo aplicativo, la misma tiene aspectos que justifican nuestro enfoque que partiendo de Kolb ha ido evolucionando en Duch, Honey y Mumford, hasta plasmarse en el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA. Por otro lado, en la literatura académica habitual accesible no hemos encontrado ninguna referencia directa o indirecta a este autor holandés, cuyas sugerencias nos parecen tan válidas como las de otros autores que se citan tan frecuentemente en manuales, ensayos y artículos de revistas y que nos resultan familiares.

Duch se integra con los autores que proponen un proceso cíclico del aprendizaje en cuatro etapas.

Destaca la importancia del “Homo Sapiens”y también la del “Homo Faber”como dos polos fundamentales en los que se apoya un núcleo donde se encuentra el ser, el YO. Insiste - durante el proceso de aprendizaje- en el poder de análisis, poder de imaginación y sentido de realidad. Analicemos un esquema conceptual que consiste en:

El foco mental del educando que recorre continuamente el círculo del proceso de aprendizaje; al tiempo que se activan y guían actividades específicas (seleccionadas de entre una serie mayor) que se consideran como “variaciones”de cuatro categorías de actividades de las que resultan cuatro repertorios de categorías de habilidades que se adquieren a lo largo de la vida un yo central que se representa con cuatro barreras en el círculo del proceso de aprendizaje, que regulan la velocidad, el estilo y la intensidad del aprendizaje.

Después de utilizar el cuestionario de Kolb se decide por diseñar uno él mismo, variando las especificaciones del modelo de Kolb, desde los nombres de los Estilos a la colocación en los ejes de coordenadas.

A la experiencia concreta la llama PERCIBIR

A la observación reflexiva, PENSAR

A la conceptualización abstracta, PLANEAR

A la experimentación activa, HACER

Selecciona doce términos para cada etapa, que coloca de forma aleatoria en tres columnas, con un total de 16 opciones, que el sujeto debe calificar 2, 1 ó 0.

Duch propone además unas alternativas para resolver el problema de las preguntas no claras, alternativas que podrían dar origen a tres perfiles:

1. Deficiencias: "de esto es de donde más aprendo"
2. Habilidades adquiridas: "ésta es la forma en que trabajo mejor"
3. Perfil ideal: "así es como me gustaría ser"

El usuario del test debe elegir el enfoque con más significado personal.

No acaba de convencer una prueba que con la simple priorización de 16 series de tres palabras puede diagnosticar plenamente los estilos de aprendizaje. El mismo Duch se adelanta a esta dificultad y propone siete preguntas "para comentarlas y tenerlas en cuenta".recogemos algunas:

1. ¿Reconoce su propio perfil? ¿Lo puede explicar? ¿Por qué?
2. ¿El perfil actual representa todos sus talentos y capacidades o (aún) no?
3. ¿Considera deseable fortalecer algunas habilidades? etc.

2.14.15.12 Los estilos de aprendizaje desde la perspectiva de Peter Honey y Alan Mumford

Honey y Mumford han partido de una reflexión académica y de un análisis de la teoría y cuestionarios de Kolb para llegar a una aplicación de los estilos de aprendizaje para directivos del reino Unido.

Les preocupa averiguar por qué en una situación en la que dos personas comparten "texto y contexto" una aprende y la otra no. Para Honey y Mumford la respuesta radica en la diferente reacción de los individuos explicable por sus diferentes necesidades acerca del modo por el que se ofrece el aprendizaje. Y aquí aparecen los "Estilos de Aprendizaje" que responden a diferentes comportamientos ante el aprendizaje.

Un directivo ha aprendido, según estos autores, cuando "conoce algo que no conocía antes y lo puede mostrar" o "cuando es capaz de hacer algo que no era capaz de hacer antes".

Honey y Mumford sitúan su teoría de los estilos de aprendizaje dentro de un contexto amplio que tiene muy en cuenta los distintos factores que influyen en el aprendizaje.

Destacan entre estos factores:

1. Deseo de aprender.
2. Destrezas de aprendizaje.
3. Tipo de trabajo que ese sujeto realiza.
4. Clima organizacional de la institución especialmente las actitudes de los jefes y compañeros.
5. Análisis de necesidades de aprendizaje, realizado por cualquiera de los métodos clásicos de empresa: autoanálisis, evaluación del rendimiento, análisis multipersonal.
6. Oportunidades de aprendizaje.
7. Naturaleza del aprendizaje.
8. Actitud emocional para el riesgo que supone afrontar problemas nuevos.

El proceso circular de aprendizaje en cuatro pasos propuesto por Kolb, es aceptado por Honey y Mumford, pero en cambio el instrumento de análisis, Learning Atyle Inventory no les parece útil ni adecuado. Tampoco las descripciones de los estilos:

Convergente, divergente, asimilador y acomodador resulta significativa para este colectivo.

Honey y Mumford tratan de aumentar la efectividad del aprendizaje, de buscar una herramienta que facilite orientación para la mejora del aprendizaje. Su diferencia con Kolb la podemos concretar en dos puntos fundamentales:

- ✚ El cuestionario de Honey y Mumford, la descripción de estilos se basa en la acción de los directivos, por ello las descripciones que ofrecen son más detalladas y diferentes a las ofrecidas por Kolb.
- ✚ Las respuestas al Cuestionario son un punto de partida y no un final. Un diagnóstico seguido de un “tratamiento de mejora”.
- ✚ Estos autores afirman que su interés se centra en “los comportamientos observables” más que en las bases psicológicas de este comportamiento. Creen más útil identificar cómo un comportamiento puede ser modificado, que explicar el fondo de ese comportamiento.

Los estilos de aprendizaje para estos autores son cuatro: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Esta clasificación no tiene nada que ver con la inteligencia, según Honey porque hay gente inteligente en todos los estilos. Distinción que si analizamos el contexto de sus investigaciones es “comprensible”. Probablemente todos los que han llegado a “este nivel” laboral deben tener un buen C. I., han cursado en su mayoría estudios superiores y han “navegado” con cierto éxito dentro de su empresa. Propedéuticamente parece más útil la estrategia de Honey y Mumford (prescindir del factor inteligencia, que no es fácilmente modificable) e insistir en otras facetas del aprendizaje que sí son accesibles y mejorables. Pensamos que con otros colectivos, por ejemplo, estudiantes, no debería omitirse este factor de inteligencia.

2.14.15.12.1 El cuestionario de Honey

El Learning Styles Questionnaire (LSQ), está compuesto por 80 ítems. El sujeto debe responder con una marca(r) si está más de acuerdo que en desacuerdo o con una cruz (x) si está más en desacuerdo con la frase que de acuerdo.

Hay que responder a todas las preguntas. La mayoría de los ítems son comportamentales, es decir, describen una acción que alguien puede realizar. En alguna ocasión se incluyen ítems que manifiestan una carencia o una preferencia. El LSQ está diseñado para detectar las tendencias generales del comportamiento personal

No hay límite temporal para su realización que suele durar alrededor de 15 minutos. No hay respuestas verdaderas o falsas y el resultado depende de la sinceridad de las respuestas.

Para tabular los resultados se distribuyen en cuatro columnas de veinte ítems correspondientes a cada uno de los estilos. Solamente se cuentan las preguntas en las que se ha estado de acuerdo(r). El máximo que se puede obtener es, naturalmente, 20 puntos en cada estilo.

Cuando un perfil muestra con claridad preferencias altas o bajas se interpreta con facilidad. En cambio si los cuatro resultados forman una horizontal, es decir, preferencia moderada de los cuatro estilos nos encontramos con un sujeto “equilibrado” que se adapta bien a distintas formas e aprender. Si los cuatro resultados son muy bajos puede ser que el sujeto haya sido muy selectivo en las respuestas o que tenga poco interés por el

aprendizaje. La media estadística de la suma de las puntuaciones positivas de un sujeto es 48. Si se obtiene menos de 25 se deben revisar las respuestas.

A lo largo de todo nuestro trabajo se hacen alusiones concretas a las sugerencias de Honey. El hecho de que hayamos optado por su cuestionario, como base de nuestra investigación empírica, ya indica nuestra opinión positiva de su enfoque.

Integra bien la teoría de los Estilos de Aprendizaje en el amplio contexto de la teoría del aprendizaje por la experiencia, asumiendo las aportaciones de Dewey, Lewin, Piaget, Rogers, Kolb, etc.

El cuestionario, fácil de responder y de tabular, aporta muchos más datos (son 80 preguntas) que otros cuestionarios al uso con sólo palabras. Sobre todo nos ha agradado “los tratamientos” que se proponen para desarrollar los distintos estilos y utilizar las oportunidades de aprendizaje.

Sobre el tema de los estilos de aprendizaje se consultaron investigaciones realizadas en las diferentes enseñanzas; primaria, secundaria, y universitaria; nos detendremos a analizar algunas de las efectuadas en la enseñanza universitaria por ser este el caso que nos ocupa.

2.14.16 Estilos de aprendizaje y estudiantes universitarios

En estas investigaciones nos encontramos por una parte con variedades de enfoques, terminologías y herramientas de análisis, no siempre explicitadas con claridad, y por otra, con la presencia de investigadores de universidades muy distintas.

Farr (1971): Diferencias individuales en el aprendizaje. Elemento predictivo de la modalidad de aprendizaje más efectiva para cada uno, Catholic University, Washington.

Con una muestra de 72 estudiantes de universidad presenta tres conclusiones:

- ✚ Los individuos predicen con exactitud la modalidad con la que conseguirán un rendimiento académico superior
- ✚ Se demostró que era una ventaja aprender y ser examinado con la modalidad de aprendizaje preferida.
- ✚ Sin embargo, si el aprendizaje y el examen se realizaban con una modalidad no preferida, empeoraba el rendimiento.

Strange (1978), desarrollo intelectual, motivación para la educación y estilos de aprendizaje durante los años de Universidad: Comparación entre universitarios “mayores” y estudiantes de edad normal, The University of Iowa.

Un tema clásico en la investigación referente a los estudiantes de Universidad es analizar las similitudes y diferencias entre los estudiantes inmediatamente tras el bachillerato y los que después de una experiencia laboral optan por regresar a las aulas.

Garnet (1978): Las preferencias en los estilos de aprendizaje como elemento predictivo de la selección de carreras de estudiantes del Community College, University of Missouri, Kansas City.

Interesante aproximación al uso de los estilos de aprendizaje como recurso para la orientación de los universitarios en el proceso de selección definitiva de carrera y especialidad.

Gonzalez Tirados (1985): Influencia de la naturaleza de los estudios universitarios en los estilos de aprendizaje de los sujetos, Facultad de Psicología, Universidad Complutense, Madrid.

Se trata de una investigación donde se utiliza el modelo de aprendizaje de Kolb y su instrumento de diagnóstico, mostrando su fiabilidad y validez en su versión española.

El autor se pregunta en qué medida la carrera universitaria configura el estilo de aprendizaje de los sujetos o, por el contrario, éste ya viene prefigurado en aquellos que optan por cada una de las carreras. Se pregunta, también, si los estudios de cada carrera imponen una metodología de trabajo intelectual, que sólo puede ser desarrollada por aquellos sujetos cuyo estilo de aprendizaje fuese coincidente con el característico de la carrera. Se produciría entonces una selección de individuos a lo largo de la carrera y sólo podrían acabar los que mayoritariamente pudieran coincidir su estilo propio de aprendizaje y el estilo de aprendizaje “requerido” en la carrera.

Utiliza una muestra de 354 alumnos de diez carreras de diferentes facultades. Para el estudio de fiabilidad aplica el método test-retest. Analiza la validez en dos aspectos: aparente y de constructo. Con el primero estudia el nivel de captación del Inventario de Estilos de aprendizaje por parte de los sujetos y su autopercepción acerca de la correlación entre el significado de los términos y lo que se pretende medir.

Concluye la investigación afirmando la validez del instrumento de Kolb para determinar los Estilos de Aprendizaje en muestras españolas de estudiantes universitarios.

Mcgowan (1984): Estudio exploratorio de las relaciones entre estilos de aprender y estilos de enseñar en el profesorado del Community Collage, University of Massachussets.

La similitud entre los estilos de aprendizaje y estilos de enseñar que muestran los profesores en su mayoría, hace concluir que desde el estudio de los estilos de aprender de un docente se puede llegar a su estilo de enseñar y viceversa.

Decoux (1987): La relación entre el logro académico y las variables de los estilos de aprendizaje, desarrollo intelectual, edad y los resultados obtenidos entre los estudiantes de enfermería, The University of Southern, Mississippi.

Intento ambicioso por relacionar un amplio número de variables en estudiantes de enfermería.

Para Laschinger (1987), los estilos de aprendizaje de estudiantes de enfermería y sus actitudes frente a la práctica de la enfermería basada en la teoría. Un estudio de validación de la teoría experimental del aprendizaje de Kolb, University of Ottawa, Canadá.

Utilizando el cuestionario de Kolb la autora pretende llegar no sólo a los estilos de aprendizaje, sino también a un análisis de actitudes frente a un enfoque de la enfermería, con el cuestionario Honey-Alonso (CHAEA).

2.14.17 Las estrategias de aprendizaje y estudio. Investigaciones

Según Cano (1987) existen diferentes definiciones sobre estrategias de aprendizaje y estudio.

Weinstein y Mayer dan una definición amplia: “cogniciones o conductas que influyen sobre el proceso de codificación de la información y que facilitan la adquisición y recuperación del pensamiento”. Tobías (1982) las define como “macroprocesos (control de la comprensión, repaso, lectura activa y toma de notas) que complementan los microprocesos de la inteligencia y los más genéricos de las habilidades de pensamiento”. Dansereau (1985) distingue entre “estrategias primarias que se usan para procesar la información (estrategias de memoria y comprensión) y estrategias de apoyo que se emplean para mantener una activación psíquica que favorezca el aprendizaje ej: estrategias de atención y concentración”.

El actual interés por el tema de las “Estrategias de aprendizaje”, deriva del cambio teórico producido en torno al aprendizaje, con un enfoque cognitivo interesado en el procesamiento de la información y en su almacenamiento en la memoria, y que subraya cómo los resultados del aprendizaje dependen no sólo del modo en que el profesor presente la información, sino también del modo en que el alumno la procese (Weinstein y Mayer, 1986).

Actualmente, los términos “estrategias de aprendizaje” y “alumno” se emplean en un sentido. Weinstein y Underwood (1985) consideran que el término estrategias de aprendizaje sirve para identificar una serie de competencias que, los investigadores y los que trabajan en el terreno práctico, consideran necesarias o facilitadoras para lograr un aprendizaje y retención efectivas de información que después necesitamos usar. Entre esas competencias se incluyen estrategias cognitivas de procesamiento de la información, estrategias de estudio activo y estrategias de apoyo. Además de una amplia serie de estrategias metacognitivas que el alumno, o el que aprende, puede emplear para detectar discrepancias entre lo que conoce y lo que no conoce, y dirigir y controlar el aprendizaje de nueva información.

2.14.18 Estrategias de aprendizaje

Cuando se emplea un amplio conjunto de actividades interrelacionadas. Unas dirigidas a la adquisición y almacenamiento de la información (estrategias de comprensión/retención) así como a su recuperación y empleo en el momento oportuno (estrategias de recuperación/utilización), son las denominadas “estrategias primarias” por Dansereau (1985). Otras van dirigidas a actuar sobre el estado de ánimo del que aprende haciendo que aquél se mantenga en el nivel adecuado para facilitar el uso efectivo de las estrategias primarias, son las denominadas estrategias de apoyo

2.14.18.1 Estrategias de Apoyo

Que según Dansereau (1985) se dividen en tres categorías: a) Planificación-Temporalización; b) habilidad para concentrarse; y el manejo de la ansiedad.

2.14.18.2 Estrategias de comprensión y control

La lectura: se define como una actividad en la que intervienen dos aspectos fundamentales: uno de orden físico, la percepción visual, y otro de orden intelectual, la comprensión mental de lo leído. Saber leer no es sólo poder realizar una correcta dicción, también es juzgar lo leído y aplicarlo a la consecución de nuevos aprendizajes.

Nuestra capacidad de lectura puede ser mejorada incidiendo sobre el nivel de comprensión y al mismo tiempo sobre la velocidad lectora, hasta llegar a hacer posible la realización de una “buena lectura”: aquella que desarrollamos a la mayor velocidad posible y con el máximo aprovechamiento (Mayo, 1980).

En un artículo sobre la comprensión lectora, Alonso y Mateos (1985) dan una definición de ésta y describen los distintos modelos teóricos e implicaciones para la enseñanza.

Plantean “leer no es únicamente descifrar un código de signos sino también comprender el significado del texto, lo cual supone un complejo proceso en el que inciden factores perceptivos, cognitivos y lingüísticos.

2.14.18.3 La estrategia de toma de notas

Un medio efectivo de retener la información es el tomar notas de lo que escuchamos o leemos. Rohwer (1984) distingue componentes principales en la toma de notas:

a) La discriminación selectiva: Discriminar la información que es relevante para el objetivo que hayamos propuesto

La asignación de esfuerzo (tiempo de estudio): asignar esfuerzo, dedicar tiempo al estudio, de acuerdo con la relevancia de la información que se nos presenta. Este componente varía en efectividad en función, principalmente, del auto concepto académico del estudiante.

b) El procesamiento adecuado: Procesamiento apropiado de la información. En este factor influyen algunas variables, p.ej. la edad de los sujetos, cuando éstos están en la etapa de las operaciones formales, utilizan procedimientos más complejos, y no simplemente repetitivos, como ocurre en edades más tempranas.

- Tipos de apuntes.

a) Impresos: Son los clásicos apuntes preparados por el profesor y repartidos en clase, pueden inducir una actitud inactiva cara a la clase.

b) Dictados: apuntes que prepara el profesor y expone en clase, exigen una cierta actividad mental, pero se corre el riesgo de copiar sin comprender.

c) personales de clase: Son aquellos que tomamos durante una lección o clase de forma rápida, con frases cortas, con algunos símbolos, etc.

d) personales de estudio. Son los que elaboramos por nuestra cuenta consultando libros, revistas, etc.; exigen un gran esfuerzo pero luego son fáciles de asimilar y recordar.

2.14.18.4 -Estrategias para la selección y organización de la información

Una parte importante del estudio es la selección y organización de los aspectos más importantes de la información presentada en forma escrita. Para ello se dispone de varias técnicas básicas: el subrayado, los esquemas, los resúmenes y las síntesis. Su denominación varía según los autores. Para algunos se trata de técnicas de expresión escrita (Hernández, 1980); para otros se trata de técnicas

de tratamiento de la información escrita (Muñoz y Cuenca, 1982), o de extractación (Sáenz, 1983).

- El subrayado: Subrayar consiste en destacar mediante un código de señales, las palabras, frases o partes esenciales de un escrito, con lo cual disponemos de un elemento esencial para facilitar el estudio.

Existen diferentes tipos de subrayado. Según Ubieta (1981) se pueden distinguir tres modalidades básicas:

- a) Subrayado lineal: Se trata de trazar líneas, por debajo de algunas palabras, o, en el margen derecho del texto, de forma que representen una jerarquía de importancia.
- b) Subrayado estructural: se trata de una serie de notas, escuetas, que se refieren a la estructura del escrito y que se colocan sobre el margen izquierdo del texto. La consecuencia lógica del subrayado estructural es el esquema.
- c) Subrayado de realce: Se trata de una serie de palabras o de signos que situados sobre el margen derecho del texto, nos darán indicación sobre algunos aspectos que habría que:

- Repasar. R

- Completar en otro texto: *

- Comprobar: C

- Un resumen:

Algo importante: *O

Un error: X

- El esquema: Es la representación de las ideas fundamentales de un texto o lección, con el menor número posible de palabras y del modo más gráfico posible, para poder captarlo en un solo golpe de vista.

- El resumen, la síntesis y el diagrama.

Resumir es abreviar, reducir a términos breves y precisos lo esencial de un asunto, reducir un texto respetando su sentido y empleando las palabras del autor.

Sintetizar es compendiar las ideas centrales de un texto, pero pasando por un trabajo personal de reflexión, elaboración y formulación en palabras propias; en

este sentido supone un paso más que el resumen, aunque ambos comparten una estructura lineal enfatizándose el carácter auditivo más que el visual.

El resumen y la síntesis deben ser diferenciados del “diagrama”, que es una variante del esquema, y donde predomina por tanto, el carácter gráfico: se entresacan las ideas principales y secundarias, se sintetizan, organizan y jerarquizan mediante un sistema de llaves, colocando en la primera columna las ideas importantes, en la segunda las secundarias, en la tercera los detalles, y en la cuarta los subdetalles.

2.14.18.5 Estrategias de memorización

Memoria es nuestra habilidad para adquirir y conservar la información, recordarla cuando la necesitemos y reconocerla cuando la veamos o escuchamos de nuevo Wingield y Birnes (1971).

- Investigaciones sobre estrategias para mejorar la memoria.

2.14.18.6 Estrategias para el almacenamiento de la información

Una de las estrategias más generalizadas para aprender nuevos conocimientos es la repetición. Una estrategia básica de repetición consiste en nombrar o repetir los distintos ítems de una lista que queremos aprender.

Otras estrategias que pueden emplearse son las de elaboración, muy útiles en el aprendizaje serial, en el aprendizaje de pares asociados y en el de listas de recuerdo libre. Consisten en una serie de actividades realizadas por los sujetos, p. ej., formar imágenes mentales, o formular una frase que conecte dos o más ítems, con la finalidad de construir asociaciones entre ellos. Otro tipo de estrategias que pueden usarse para facilitar el almacenamiento de la información son las de organización, consisten en cualquier procedimiento que ayude al sujeto a establecer conexiones entre los materiales, o entre los elementos recientemente aprendidos y el conocimiento previo existente al respecto.

2.14.18.7 Estrategias para la recuperación de la información

La eficacia en localizar la información previamente retenida en la memoria va a depender tanto del modo en que esté almacenada (dispuesta y organizada), y de la eficacia de los planes o procedimientos desplegados por el sujeto para identificar los materiales requeridos. La recuperación de la información pasa pues por la utilización de estrategias que facilitan la generación de nuestras propias claves. En cualquier caso es importante:

- a) Asegurar la similitud entre las condiciones de aprendizaje y de recuerdo.
- b) Ensayar la extracción repetidas veces.
- c) Combatir las interferencias entre cosas semejantes.

- Los Sistemas Mnemotécnicos: Son métodos para proporcionar a la memoria una información más fácil de recordar cosas fuera de lo normal.

Brown (1977) resume los principales sistemas existentes:

1.- El sistema de relación (comparaciones sucesivas- Cadenas). Para los distintos conceptos, debemos pensar en imágenes claras, sencillas, exagerando el tamaño de las cosas, manteniéndolas en movimiento, dando colorido y originalidad, utilizando todos los sentidos.

2.- El sistema T por uno: Se basa en la simbolización de números por letras. Los números pueden verse transformados en palabras utilizando consonantes y añadiendo vocales para enlazar.

3.- Sistema basado en la rima con los nombres de los números: Se trata de elegir diez palabras que rimen con los números del uno al diez, después podremos recordar diez cosas con o sin orden apoyándonos en el sistema.

4.- Sistema basado en el Abecedario.

Se trata de etiquetar o relacionar las cosas u objetos mediante las letras del abecedario, en lugar de hacerlo con los números: ej;

a = armario

b = bidón

c = caja

- Principios básicos para el logro de un estudio efectivo:

Thomas y Rohwer (1986) señalan cuatro:

1.- Especificidad: depende de la adecuación de las estrategias empleadas a las características del curso (exigencias de procesamiento) y del estudiante.

2.- Generatividad: Una estrategia de aprendizaje es más efectiva si exige reformular la información, o generar nueva información más allá de la que explícitamente se ofrece.

3.- Control ejecutivo: Este principio indica que el despliegue de estrategias productivas depende de lo precisa que haya sido la evaluación de: su necesidad de aplicación, la selección de estrategias y la regulación de la calidad de ejecución de éstas.

Eficacia personal: Los estudiantes difieren en sus creencias respecto al grado en que pueden controlar su propio aprendizaje; algunos piensan que pueden influir muy poco en los resultados académicos porque su habilidad no es la adecuada al curso en cuestión; otros creen poder controlar su nivel de logro gracias a su propio esfuerzo.

Esta última atribución es la necesaria en el estudio puesto que éste exige eficacia personal, es decir, participación, persistencia e intensidad de esfuerzo.

2.14.19 Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras

Para abordar el tema de las estrategias de aprendizaje consideramos necesario esclarecer algunos conceptos importantes relacionados con ellas. En primer lugar debemos tener claro el concepto de aprendizaje. En la actualidad se parte de una concepción de la enseñanza que coloca en el centro de su atención el proceso de aprendizaje del estudiante.

El aprendizaje se ha definido en diferentes tendencias que se pueden ubicar entre dos polos: el conductismo y el cognoscitivismo. El primero hace énfasis en las condiciones externas que favorecen el aprendizaje; por su parte, en la tendencia cognoscitivista lo fundamental es el estudiante con su campo vital, su estructura cognoscitiva y sus expectativas.

En el conductismo el aprendizaje es visto como un proceso gradual de reforzamiento de respuestas, aquí se hiperboliza el papel del medio pues este

representa un conjunto de estímulos y se obvian el papel activo del sujeto y los factores psicológicos que intervienen en este proceso.

Para el cognoscitivismo el aprendizaje es ir más allá de la información obtenida. Aquí se destaca el papel activo del sujeto, quien elabora, crea y desarrolla constructor, metas o conceptos del mundo que discurre a su alrededor. Se considera que el sujeto todo lo hace sin una influencia o estímulo externo para aprender.

De acuerdo con el enfoque histórico-cultural de Vigostky, el aprendizaje es aquél proceso en el cual el individuo asimila determinada experiencia histórico-cultural al mismo tiempo que se apropia de ella, o sea, el aprendizaje es “Un proceso que partiendo de lo externo, del medio como fuente proveedora, se realiza por y en el individuo atendiendo a sus necesidades y a través de la actividad y la comunicación propias, y de los otros como portadores estos últimos, de toda la riqueza individual y social” (Febles 1999: 217).

Según Vigostky, el aprendizaje en el contexto escolar implica siempre adquisición de conocimiento y construcción de significado. De acuerdo con la tesis Vigotskiana del aprendizaje el actor principal del proceso es el estudiante aunque no el único. El aprendizaje tiene lugar en un sistema interpersonal y, por tanto a través de las interacciones con el docente y con los compañeros del aula. El objetivo de su teoría es descubrir y estimular la zona de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo en cada estudiante; en esta teoría se destaca la idea de que el sujeto no se limita a responder a los estímulos de modo pasivo o mecánico sino que actúa sobre ellos.

Uno de los factores que ha hecho que los docentes de lenguas extranjeras tiendan a basar su enseñanza en el enfoque socio-cultural es el énfasis que este pone en la mediación en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Vigostky, es a través de la mediación social que el conocimiento se hace viable y gana coherencia.

Cuando se aprende una lengua extranjera esta mediación puede ser un libro, un material visual, el discurso del aula o cualquier otra forma de ayuda del docente; en el aula de lengua extranjera esta mediación puede darse entre el docente como experto y el estudiante o entre los propios estudiantes, la mediación incluye los

medios de enseñanza-aprendizaje, la misma puede ocurrir de manera escrita o hablada, pues ambas formas del lenguaje son importantes para la construcción del conocimiento y el desarrollo cognitivo.

En el concepto de aprendizaje, en la actualidad se parte de una concepción de la enseñanza que coloca en el centro de su atención el proceso de aprendizaje del estudiante. A la luz de este enfoque histórico- cultural se ha resaltado el carácter activo del aprendizaje y se le considera como un tipo de actividad humana que transcurre en un medio socio-histórico determinado.

El hecho de que el aprendizaje transcurra en unas condiciones socioculturales concretas nos señala la importancia de valorar los efectos favorecedores y limitadores del proceso de aprendizaje del estudiante y qué estrategias debe aplicar para lograr un aprendizaje más efectivo

El papel del docente desde una visión socio-cultural va más allá de simplemente proveer al estudiante de una nueva lengua, sino que la misma es empleada como una herramienta cognitiva que le permite desarrollar pensamientos e ideas en esa lengua. El proceso de pensamiento es un indicador de desarrollo en los estudiantes quienes son capaces de completar tareas de manera independiente a medida que alcanzan su nivel potencial de desarrollo.

La enseñanza de una lengua extranjera desde una visión socio- cultural implica, además de prestar atención al material lingüístico que se enseña, prestar atención al sujeto que aprende, pues los docentes deben propiciar a los estudiantes un ambiente de guía y de apoyo además del conocimiento que está por encima del nivel actual que ellos poseen.

El significado se construye mediante la actividad conjunta; el conocimiento no se transfiere del docente al estudiante sino que se ayuda a este a transformar el conocimiento que recibe mediante la construcción de significado y con recursos como son el conocimiento de sus interlocutores, de los libros de texto y de otros medios en el contexto del aula.

Para lograr que el proceso de aprendizaje se realice de forma efectiva y con calidad es necesario tener en cuenta todos los factores que intervienen en el mismo.

Un lugar importante, aunque a veces un poco olvidadas, lo ocupan las estrategias de aprendizaje.

2.14.20 Definiciones de estrategia

Diferentes autores han definido las estrategias de aprendizaje según su marco teórico referencial. Perales, (2002) plantea que no faltan en la literatura definiciones y aclaraciones del término estrategias de aprendizaje. Ya en 1972 consideró Selinker a las estrategias de aprendizaje de la L2 junto con las estrategias de comunicación como fenómenos susceptibles de fosilización en la Interlengua del alumno: (...) si resultan [los fenómenos antes mencionados] del acercamiento del alumno al material que debe aprenderse, se tratará de estrategias de aprendizaje de la lengua segunda; si se deben al acercamiento llevado a cabo por el alumno para comunicarse con hablantes nativos de la LO, estaremos tratando con estrategias de comunicación en la lengua segunda (Selinker, 1972. Traducción española en Licerias (ed.), (1992: 86).

Las estrategias de aprendizaje, según Weinstein y Mayer (1986: 315), pueden definirse como “conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación”. Para Danserau (1985) y Nisbet y Schucksmith (1987), las estrategias constituyen secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Por su parte, otros autores como Beltrán, García-Alcaniz, Moraleda, Calleja y Santuiste (1987) las definen como actividades u operaciones mentales que se emplean para facilitar el conocimiento. Ellos les añaden dos características: que sean directa o indirectamente manipulables y que tengan un carácter intencional o propositivo.

Otro notable autor, Monereo (1994), y que nos parece concilia de manera muy acertada estas ideas anteriores, al referirse a las estrategias las define como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, en dependencia

de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Según Genovart y Gotzens (1990: 266), las estrategias de aprendizaje pueden definirse como aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender. Esta definición parece delimitar dos componentes fundamentales de una estrategia de aprendizaje: por un lado, los procedimientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje con la intención de aprender, y, por otro, se relaciona con una determinada manera de procesar la información a aprender para su óptima codificación.

Las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; y tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno, ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir.

En consecuencia, podemos decir que las estrategias de enseñanza-aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. Dicho en otros términos, las estrategias de aprendizaje son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea, y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades. Como afirma Beltrán (1993), Las estrategias tienen un carácter intencional. Implican, por tanto, un plan de acción, frente a la técnica, que es marcadamente mecánica y rutinaria.

Las estrategias son procedimientos que se usan al hablar, pensar, etc., que sirven para alcanzar un objetivo. En el aprendizaje de idiomas, las estrategias de aprendizaje son los procesos conscientes o inconscientes que utilizan los aprendices para aprender y usar una lengua, constituyen herramientas para que el estudiante se involucre de forma activa y pueda auto dirigir su aprendizaje, lo cual es esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa.

A modo de resumen, puede verse que los rasgos esenciales que aparecen en la mayor parte de las definiciones sobre estrategias es que se emplean de forma

consciente e intencionada y que son acciones que parten de la iniciativa del estudiante, que están constituidas por una secuencia de actividades, que son controladas por el sujeto que aprende y que son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante

Las estrategias tienden a estimular el desarrollo de todas las capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales. Buscan ajustar los programas y recursos metodológicos a las características individuales de cada alumno. Como las estrategias son diversas y variadas, es preciso seleccionarlas también en función de las características de las áreas de conocimiento y las actividades que se proponen. Entre los criterios que procede considerar cuando de seleccionar estrategias se trate podemos significar los siguientes:

- ❖ La interacción como fuente de desarrollo y estímulo para el aprendizaje.
- ❖ Un enfoque globalizador.
- ❖ Que permitan una atención individualizada mediante procesos diferenciados dentro del aula.
- ❖ Que faciliten información previa al comienzo del trabajo de los alumnos.
- ❖ Que den importancia a la investigación, exploración y búsqueda de solución por parte del alumno.
- ❖ Que permitan el uso de diversas fuentes de información y recursos metodológicos.
- ❖ Que proporcionen al alumno información sobre el momento del proceso de aprendizaje en que se encuentra.
- ❖ Que posibiliten objetivos metacognitivos como conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones de percepción, memoria y razonamiento.
- ❖ Que fomenten la autonomía en la búsqueda de soluciones.
- ❖ Que generen planes de trabajo y su revisión sistemática, tanto por parte del alumno como del profesor.
- ❖ Que estimulen la creación de un clima de aceptación mutua y la cooperación dinámica de grupos.
- ❖ Que favorezcan la planificación en equipo, etc.

Es muy importante, a la hora de planificar y decidir qué estrategia o estrategias se deben utilizar, tener en cuenta las siguientes variables:

- ❖ Para qué utilizarlas (qué objetivos se pretenden lograr)
- ❖ Quiénes las van a poner en práctica.
- ❖ Dónde se implementan.
- ❖ Con qué medios se cuenta.
- ❖ Pertinencia, es decir, la relación entre la acción y las finalidades.
- ❖ Facilidad en su aplicación.
- ❖ Rentabilidad instructiva, lo que significa medios, fines y resultados.
- ❖ Adecuación a los discentes.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras se han hecho intentos para delimitar las estrategias esenciales para los "buenos aprendices de la lengua". En este sentido, Rubin, 1975, citada por Oxford (1993) sugiere que un buen aprendiz de la lengua:

- Adivina de forma exacta y deseosa
- Desea comunicarse
- No teme cometer errores
- Se centra tanto en la estructura como en el significado
- Aprovecha todas las oportunidades para practicar
- Monitorea su propio discurso y el de otros.

En nuestra experiencia hemos observado que los estudiantes que emplean de forma apropiada las estrategias de aprendizaje del idioma alcanzan un mayor desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Por lo general los expertos están conscientes de las estrategias que utilizan y por qué las emplean y con frecuencia emplean tanto estrategias cognitivas como metacognitivas. Sin embargo los novatos muchas veces no están conscientes de las estrategias no comunicativas que emplean como son la traducción, la memorización y la repetición. Es decir, si bien emplean las estrategias al igual que los expertos, los primeros lo hacen de forma un tanto arbitraria y sin orientarlas a la tarea específica.

2.14.20 Investigaciones en lenguas extranjeras

Las investigaciones relacionadas con las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera datan de los años sesenta del pasado siglo como resultado de los avances alcanzados por la psicología cognitiva, siendo el interés principal identificar lo que los buenos aprendices de una lengua extranjera reportaban que hacían para aprenderla y, en algunos casos, se recurría a su observación durante el proceso de aprendizaje.

En 1966 se publica **The Method of Inference in Foreign Language Study** de Aaron Carter, obra que constituyó el primer intento relacionado con el tema de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera (Hismanoglou 2000: 1): Posteriormente entre los años setenta, ochenta y noventa se realizaron estudios por otros especialistas entre los que sobresalen Tarone (1983), O'Malley y Chamot (1990) y Rebecca Oxford (1990, 1992, 1993) (Lessard Clouston 1997:2)

Tarone (1983, ctdo en Lessard-Clouston, 1997), define las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera como “un intento por desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la lengua de llegada para incorporar estas dentro de su competencia interlingual”. Para Rubin (1987, ctdo en Lessard-Clouston 1997), las estrategias de aprendizaje son “estrategias que contribuyen al desarrollo del sistema de la lengua que el aprendiz construye y afectan directamente el aprendizaje”. O'Malley y Chamot (1990: 1) definen las estrategias como “pensamientos o comportamientos especiales que los individuos usan para ayudarse a apropiarse, aprender o retener nueva información”.

En un intento por esclarecer esta temática, los investigadores en la enseñanza de lenguas extranjeras han tratado de definir y sistematizar la amplia gama de estrategias posibles, así tenemos:

- Sistemas relacionados con el comportamiento de los expertos.
- Sistemas basados en funciones psicológicas como las cognitivas, metacognitivas y afectivas.

- Sistemas basados en estrategias lingüísticas relacionadas con la inferencia, el monitoreo del idioma, la práctica formal de las reglas y la práctica funcional (comunicativa)
- Sistemas basados en habilidades lingüísticas específicas como la producción oral, aprendizaje del vocabulario, la comprensión de lectura o la escritura.
- Sistemas basados en diferentes estilos de aprendices.

Si bien esta categorización es un buen intento de agrupar y clasificar las estrategias, la misma carece de un sistema ampliamente aceptado.

Finalmente presentamos la definición aportada por Rebecca Oxford y que en nuestra opinión resulta la más completa y útil para el trabajo con una lengua extranjera. Según esta autora las estrategias de aprendizaje de una lengua son "...acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera". Y sigue planteando que: "Estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso de la nueva lengua. Las estrategias son herramientas necesarias para el desarrollo de habilidades comunicativas". (Oxford 1990: 18)

Con el objetivo de colocar las estrategias en una tipología más coherente y general y de esta forma corregir la falta de énfasis que se le otorga a las estrategias sociales y afectivas, esta misma autora, Oxford (1990: 20) desarrolló un sistema de estrategias que contiene seis grupos de comportamientos de aprendizaje de la lengua extranjera. Este sistema se basa en la teoría de que "el estudiante es una persona integral que emplea recursos intelectuales, sociales, emocionales y físicos y por lo tanto no es simplemente una máquina cognitiva o metacognitiva de procesamiento de información".

El sistema incluye estos grupos de estrategias:

- Relacionadas con la memoria, por ejemplo, agrupar, asociar, colocar palabras nuevas en un contexto.
- Cognitivas, por ejemplo, razonar, analizar, tomar notas, resumir
- Compensatorias, por ejemplo, utilizar sinónimos o gestos para comunicar un significado, adivinar el significado por el contexto.

- Metacognitivas, por ejemplo, prestar atención, planificar las tareas, monitorear los errores.
- Afectivas, como reducir la ansiedad mediante la meditación o la risa, darse aliento y recompensarse.
- Sociales, como cooperar con los compañeros y hacer preguntas.
- Aunque esta tipología no es la última palabra en cuanto a las estrategias, consideramos que permite ampliar la limitada concepción tradicional de lo que sucede cuando se aprende una lengua extranjera.

A continuación les brindamos algunas sugerencias que pueden ser de utilidad a los docentes.

- Estudie un amplio rango de estrategias, no sólo las cognitivas y metacognitivas.
- Estudie la efectividad de las estrategias particulares que emplean sus estudiantes y analice cuáles son más útiles para cuál tipo de tarea.
- Entrénelos a organizar el uso de las estrategias de forma sistemática y combinada.
- Ayúdelos a comprender que es más importante el uso organizado y razonado de las estrategias que la sola frecuencia de uso de la misma.
- Brinde la suficiente práctica para transferir las estrategias a nuevas situaciones y tareas. Integre el entrenamiento a sus actividades docentes.

Como puede observarse se ha experimentado un cambio con relación al concepto de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, desde aquellas primeras con énfasis en el producto de las estrategias de aprendizaje de lenguas (competencia lingüística o sociolingüística) hacia un énfasis en los procesos y las características de dichas estrategias. Independientemente de que no exista una uniformidad en cuanto a la definición del término estrategias de aprendizaje en lenguas extranjeras, sí existen al menos algunas características comunes (Lessard-Clouston, 1997):

- Son generadas por el estudiante
- Son pasos que siguen los estudiantes en el proceso de aprendizaje
- Mejoran el aprendizaje de la lengua y ayudan a desarrollar la competencia

lingüística

- Pueden ser visibles (comportamientos, pasos que siguen, técnicas que emplean) o no visibles (pensamientos, procesos mentales)
- Incluyen la información y la memoria (conocimiento de vocabulario, reglas gramaticales)
- Permiten al estudiante ser más autónomo
- Amplían el papel de los docente de lengua
- Se orientan hacia un problema.
- Incluyen muchos aspectos, no solamente el cognitivo
- Pueden enseñarse
- Son flexibles
- Reciben la influencia de una variedad de factores.

El estudio de las estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en particular en el aprendizaje de las lenguas extranjeras es de gran importancia pues posibilita al profesor ofrecer un tratamiento individualizado a los estudiantes en el proceso de asimilación de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades.

Coincidimos con los que plantean que los estilos de aprendizaje son otro factor determinante al seleccionar las estrategias.

2.14.22 Clasificación de las estrategias

Otro asunto relacionado con las estrategias de aprendizaje se refiere a su clasificación. Así nos vamos a encontrar con un determinado número de clasificaciones partiendo del propio análisis conceptual del término; no obstante aún reconociendo la gran diversidad existente a la hora de categorizar las mismas, suelen existir ciertas coincidencias entre algunos autores al establecer tres grandes clases de estrategias: **cognitivas**, **metacognitivas** y **de manejo de recursos** (Valle Arias et al 1999: 442).

2.14.22.1 Las estrategias cognitivas se refieren a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje.

2.14.22.2 Las metacognitivas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de sus propios conocimientos. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y la regulación de los mismos, con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje. El conocimiento metacognitivo requiere conciencia y conocimiento de variables de la persona, de la tarea y de la estrategia.

2.14.22.3 Las estrategias de manejo de recursos son un conjunto de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término. Tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender, y esta sensibilización hacia el aprendizaje integra tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto (Beltrán, 1993). Este tipo de estrategias coinciden con lo que otros llaman estrategias afectivas y estrategias de apoyo.

De igual forma en el aprendizaje de una lengua extranjera nos encontramos con un determinado número de clasificaciones o taxonomías de las estrategias de aprendizaje. Así, por ejemplo, Rubin (1987, ctdo en Hismanoglu 2000) considera que existen tres tipos de estrategia que los aprendices usan y que contribuyen directa o indirectamente al aprendizaje de la lengua: **de aprendizaje, de comunicación** y **sociales**. Las primeras contribuyen de forma directa al desarrollo del sistema de la lengua construido por el estudiante, las segundas tienen menor relación con el aprendizaje de la lengua al centrarse en el proceso propio de la comunicación y las terceras contribuyen de manera indirecta pues no conducen directamente a la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de la lengua, sino que se relacionan con aquellas actividades en las que el estudiante tiene la

oportunidad de exponerse a determinadas situaciones donde verifica lo que ha aprendido.

O'Malley (1990: 44-46) clasifica las estrategias en tres subcategorías principales: las **metacognitivas**, las **cognitivas** y las **socioafectivas**. Las estrategias metacognitivas requieren de planificación, reflexión, monitoreo y evaluación del aprendizaje (atención dirigida, atención selectiva, autocontrol y autoevaluación): Las cognitivas están más limitadas a tareas específicas de aprendizaje e implican una manipulación más directa del material de aprendizaje como por ejemplo, la repetición, la traducción, la agrupación de elementos, la toma de notas. Las estrategias socio-afectivas se relacionan con las actividades de mediación y transacción social con otras personas como son el trabajo cooperado y las preguntas aclaratorias.

Según Stern (1992 ctdo en Hismanoglu 2000), existen cinco estrategias para el aprendizaje de una lengua: **de planificación y control, cognitivas, comunicativo-experienciales, interpersonales y afectivas**.

Para Stern las **estrategias de control y planificación** se relacionan con la intención del estudiante para dirigir su propio aprendizaje; las **estrategias cognitivas** son pasos u operaciones usadas en el aprendizaje o la solución de un problema que requiere del análisis directo, la transformación o la síntesis de los materiales de aprendizaje. Con el objetivo de evitar la interrupción en el flujo de la comunicación se usan **estrategias comunicativo-experienciales** que incluyen los gestos, el parafraseo, entre otras. Las **estrategias interpersonales** son para Stern las que deben monitorear el propio desarrollo del estudiante y evaluar su propio desempeño y en tal sentido los estudiantes deben contactar con hablantes nativos y familiarizarse con la cultura de la lengua objeto de estudio. Por otra parte las **estrategias afectivas** son aquellas que se relacionan con la actitud que muestran los aprendices hacia la lengua extranjera, sus hablantes y su cultura.

La taxonomía que propone Oxford (1990: 16) es, a nuestro juicio, una de las más completas y útiles para trabajar debido a la manera en que las organiza atendiendo a que precisamente las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera tienen como propósito principal el desarrollo de la competencia

comunicativa; que constituye a su vez el fundamento del enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras donde el estudiante pasa a desempeñar un papel más activo y de más responsabilidad en el aprendizaje de la lengua extranjera; de ahí que requiera de herramientas específicas entre las que se encuentran las estrategias de aprendizaje.

Esta autora primeramente hace una distinción entre **estrategias directas** (de memoria, cognitivas y compensatorias) e **indirectas** (metacognitivas, afectivas y sociales): Las primeras incluyen de forma directa a la lengua extranjera, requieren de su procesamiento mental y se emplean para desarrollar las cuatro habilidades. Las estrategias indirectas, aunque no involucran directamente a la lengua que se estudia, sí son útiles por cuanto sirven para apoyar y controlar el aprendizaje de la lengua en cuestión. Como debe suponerse, los mejores resultados se obtienen cuando existe una adecuada combinación de ambas.

En esta taxonomía las **estrategias de memoria** son aquellas usadas para almacenar o guardar la información y recuperarla cuando se necesite, las **estrategias cognitivas** son las estrategias mentales que utilizan los estudiantes para que su aprendizaje sea significativo, o sea, se usan en la formación y revisión de modelos mentales internos y para producir y recibir mensajes en la lengua extranjera; y las **estrategias compensatorias** ayudan a los estudiantes a eliminar los vacíos de conocimiento y poder dar continuidad a la comunicación.

Por su parte, las **estrategias metacognitivas** ayudan a los estudiantes a dirigir, planificar, regular y auto evaluar su aprendizaje; las **estrategias afectivas** se relacionan con la parte emotiva del estudiante pues les permiten controlar sus sentimientos, motivaciones y actitudes relacionadas con el aprendizaje de la lengua, en tanto las **estrategias sociales** llevan a la interacción creciente con la lengua extranjera al facilitarles la interacción con otros estudiantes, en una situación discursiva.

2.14.23 Enseñanza de las estrategias

¿Se pueden enseñar/aprender las estrategias de aprendizaje?

La consecuencia lógica de los trabajos de investigación cuyo objetivo es

establecer cuales son las estrategias más beneficiosas en el aprendizaje de la L2 es determinar si es posible adiestrar a los alumnos en general y con peores resultados en particular en el uso de esas estrategias. Pero tampoco aquí existe acuerdo generalizado. Hay quien a la pregunta anterior da una respuesta afirmativa (Ayaduray & Jacobs, 1997; Grenfell, 2001). También hay quien matiza prefiriendo la enseñanza de las estrategias cuando ésta se realiza conjuntamente y a la vez que la de la lengua (Dansereau, 1985; Wenden, 1987) mientras que otros abogan por una enseñanza de las estrategias separada (Derry & Murphy, 1987; Jones et al., 1987).

O'malley & Chamot (1990) distinguieron entre la enseñanza consciente e inconsciente de las estrategias. En la enseñanza consciente al alumno se le explica abiertamente qué está haciendo y para qué. En la inconsciente el material destinado a la enseñanza /aprendizaje de las estrategias aparece muchas veces enmascarado en los ejercicios y tareas que el alumno hace en clase y tiene la ventaja de que el profesor no necesita especial preparación para enseñar a los alumnos las EA. Sin embargo, son muchos los autores que prefieren una enseñanza consciente y abierta de las EA (Brown et al., 1986; Weinstein & Mayer, 1986; Wenden, 1987).

Por los resultados de las investigaciones consultadas la enseñanza de las estrategias es un asunto polémico por el número de interrogantes y la falta de acuerdo entre diferentes autores respecto al tema. A los problemas asociados a cualquier tipo de enseñanza (qué, cuándo, cómo enseñar) se le añaden otros como, por ejemplo, si las estrategias deben enseñarse separadamente del currículo o junto a él, si deben enseñarse estrategias generales o específicas; así como otros problemas relacionados con los conocimientos y habilidades que debe tener el docente para ser considerado un instructor eficaz.

Somos de la opinión de que las estrategias pueden enseñarse de una forma integrada en las diferentes áreas curriculares y también mediante el uso de otras vías complementarias que pueden ayudar a un mejoramiento en los procesos de pensamiento de los estudiantes y a un mayor conocimiento y control sobre sus recursos, posibilidades y limitaciones cognitivas.

El segundo problema referente a si se deben enseñar estrategias generales o específicas, consideramos que la enseñanza de las primeras está mucho más relacionada con programas de entrenamiento cognitivo, de enseñar a pensar; por su parte, las estrategias específicas, al estar más relacionadas con las diferentes áreas curriculares, tiene más sentido que se incorporen al currículo escolar y tratando de integrarlas a los objetivos específicos de cada disciplina o área académica.

La otra cuestión señalada como un problema se relaciona con el papel que le corresponde desarrollar al docente. Nos preguntaríamos entonces: ¿Qué es un docente estratégico? Para Beltrán (1993), “docente estratégico” es el término que sirve para definir los rasgos más sobresalientes de un instructor eficaz y que se pueden resumir en las ideas siguientes: un verdadero pensador y un especialista en la toma de decisiones; un experto que posee una amplia base de conocimientos, un verdadero mediador y un modelo para el estudiante. Por tanto, el docente sería estratégico en su aprendizaje y en su acción docente dirigida a influir en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Analicemos a continuación el otro elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje: el estudiante. Habíamos apuntado anteriormente que las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera son acciones específicas, comportamientos o pasos que los estudiantes emplean de manera consciente o no para mejorar su desempeño en la lengua extranjera. Así, por ejemplo, en el aula observamos que los estudiantes utilizan diferentes estrategias para dar cumplimiento a una tarea como consultar al compañero de aula, agrupar las palabras de acuerdo con su empleo, usar gestos, entre otras. Por supuesto todo esto ocurre de manera diferente en cada estudiante pues cada uno tiene su propio estilo de aprendizaje y en consecuencia utiliza unas estrategias u otras.

Teniendo en cuenta algunas de las ideas planteadas con relación a las estrategias de enseñanza/aprendizaje, expondremos a continuación algunas de las principales características de una instrucción estratégica eficaz. De acuerdo con Paris (1988: 313-316), una instrucción estratégica debe cumplir con lo siguientes requisitos:

- Las estrategias deben ser funcionales y significativas.
- La instrucción debe demostrar qué estrategias pueden ser utilizadas, cómo pueden aplicarse y cuándo y por qué son útiles.
- Los estudiantes deben creer que las estrategias son útiles y necesarias.
- Debe haber una conexión entre la estrategia enseñada y las percepciones del estudiante sobre el contexto de la tarea.
- Una instrucción eficaz y con éxito genera confianza y creencias de autoeficiencia
- La instrucción debe ser directa, informativa y explicativa.
- La responsabilidad para generar, aplicar y controlar estrategias eficaces es transferida del instructor al estudiante.
- Los materiales de instrucción deben ser claros, bien elaborados y agradables.

Resumiendo, la enseñanza de estrategias presupone o demanda enseñar a los estudiantes a ser estratégicos, o sea, a ser capaces de actuar de manera intencionada para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje teniendo en cuenta las características de la tarea, las exigencias del entorno y las propias limitaciones y recursos personales. Por tanto, enseñar a pensar conlleva enseñar al estudiante a emplear de manera estratégica sus capacidades cognitivas, sus técnicas y procedimientos de estudio, adaptándolos a la situación de aprendizaje concreta.

2.14.24 Descripción de estrategias de enseñanza- aprendizaje

2.14.24.1 Estrategia de enseñanza cooperativa

Meyer (1999: 242) entiende por enseñanza cooperativa una estrategia de socialización de la clase mediante la división de la misma en pequeños grupos dispuestos a reelaborar y profundizar en los temas propuestos por el profesor, y ofrecer a la totalidad de la clase los resultados de sus trabajos.

Sus características principales son:

- Participación activa de los alumnos.
- Los alumnos se expresan con naturalidad.
- Se desarrolla el sentimiento de pertenencia.
- Los alumnos trabajan de forma autónoma.

- Se utilizan vías alternativas de aprendizaje.
- El profesor contempla la evolución de los alumnos desde diversas formas.

Las estrategias cooperativas obtienen su energía del grupo, capitalizando el potencial que procede de puntos de vista diferentes.

2.14.24.2 El trabajo por parejas

Una de las estrategias de trabajo cooperativo, que ha demostrado su influencia en el aprendizaje, es el agrupamiento por parejas. Esta forma de trabajo es aplicable a todos los niveles de enseñanza. Se trata de realizar actividades como explicar al otro un texto leído, escuchar la interpretación del otro, leer al otro un texto escrito por uno mismo, rectificar errores de comprensión, hacer esquemas sobre el texto y contrastarlos, etc., las que se han ido aplicando paulatinamente en la enseñanza moderna.

2.14.24.3 Estrategias creativas

El término creatividad significa innovación valiosa y es de reciente creación. Según los principales teóricos de la creatividad como Guilford, Torrance o Lowenfeld, las características de la creatividad son: fluidez y productividad, originalidad; elaboración; sensibilidad para detectar problemas y capacidad para definir un objeto, encontrando para él usos múltiples diferentes de lo habitual.

Entre los objetivos que se buscan con la integración de estrategias creativas están:

- Comprender las teorías que sustentan y fundamentan la dimensión creativa en la enseñanza moderna.
- Valorar los aspectos positivos que la creatividad tiene en los procesos integrales de formación.
- Aprender a formular estrategias creativas.
- Descubrir lo importante y necesario que es enseñar en la creatividad y para la creatividad.
- Apremiar los cambios que se operan en las personas, de forma individual y en los grupos, cuando se aplican estrategias creativas.

- Todo estudiante debe ser pensador creativo y crítico
- El descubrimiento creativo organiza el aprendizaje de modo efectivo para su uso ulterior.

Los principios que rigen las estrategias creativas son:

- Convertir lo extraño en familiar: el estudiante tiene que comparar los datos desconocidos que se le presentan con los que él ya conoce, para familiarizarse con ellos.
- Hacer lo familiar extraño: Lo esencial es distorsionar o cambiar la manera cotidiana de ver lo real.

2.14.25 Perspectiva de la inteligencia emocional

En el ámbito de las emociones ha sido un avance el concepto de “inteligencia emocional”. A partir de esta noción ya es posible hablar de educación emocional y diseñar estrategias que tienden a conseguir entre los estudiantes emociones positivas. Una estrategia emocional bien diseñada se compone de métodos de enseñanza que fomentan las emociones positivas y ayudan a vencer las negativas. Las emociones se definen como conjuntos complejos de interacción de factores subjetivos y objetivos, transmitidos por los sistemas neuronales hormonales, y pueden generar lo siguiente:

- La aparición de vivencias afectivas como sentimientos de placer o de disgusto.
- La creación de procesos cognitivos como efectos perceptivos emocionalmente relevantes, valoraciones, clarificación de procedimientos.
- Comportamientos expresivos bien dirigidos y adaptados.

2.14.26 Mapas conceptuales

Los mapas conceptuales constituyen una estrategia de relación de conceptos y construcción de significados percibidos.

Los mapas conceptuales ayudan a hacer más evidente los conceptos clave o las proposiciones que se van a aprender, a la vez que sugieren conexiones entre los nuevos conocimientos y los que el alumno ya sabe. La ordenación jerárquica muestra el conjunto de relaciones entre el concepto principal y otros subordinados

a él.

Lo más característico de los mapas conceptuales es que se representan en un gráfico, un entramado de líneas que confluyen en una serie de puntos. Con ellas se consigue la construcción del propio conocimiento, en el que intervienen, además de la información, las percepciones, los valores, las creencias, y otros componentes emocionales. Su elaboración conlleva un proceso de categorización de un documento al construir estructuras jerarquizadas de pensamiento formadas por conceptos clave y relacionados. Se consideran como elementos esenciales en un mapa conceptual:

- Es altamente motivador en el proceso de asimilación de contenidos, debido a que el alumno ha de jerarquizar la información. Le implica una actitud activa.
- Ayuda al alumno a descubrir los conceptos clave de una disciplina.
- Constituye una estrategia eficaz para indagar los conocimientos previos de los alumnos sobre un tema determinado.
- Ayuda a los alumnos a estructurar la información, relacionando de una forma jerárquica los nuevos conceptos con los que ya sabe. Este proceso se desarrolla en una secuencia descendente: se parte de los conceptos más generales o inclusivos, y de los conceptos intermedios, hasta llegar a los más específicos con el fin de descubrir las relaciones de diferente naturaleza que mantienen entre sí.
- Es un instrumento para que profesor y alumnos compartan significados, discutiendo los representados en ellos y llegando conjuntamente a un acuerdo final sobre las soluciones dadas por las distintas partes.
- Es muy útil para hacer un resumen del contenido que se ha de aprender.
- Se logra mejor el recuerdo. La misma presentación visual implica una conceptualización de los aspectos más importantes.
- Propicia que el alumno adquiera una actitud favorable para aprender significativamente.
- Se utiliza como instrumento de evaluación o diagnóstico del conocimiento estructural de los estudiantes.

2.14.27 Actividades y tareas

La amplitud del término actividad ha sido determinada por algunos autores como la tarea, las funciones y pretensiones del profesorado. Estos autores proponen tener en cuenta los siguientes aspectos al estudiar las tareas realizadas por los alumnos:

- La pretensión del profesor al establecer tal actividad.
- La claridad de las normas que la orientan.
- La percepción que el alumno tiene de otras actividades similares o anteriores.
- La estimación de los resultados alcanzados a corto y largo plazo.

2.14.27.1 Funciones de las actividades

- Una actividad debe permitir al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección.
- Una actividad es más sustancial que otra si permite desempeñar un papel activo al alumno, como investigar, exponer, entrevistar, etc. en lugar de escuchar, rellenar fichas o participar en discusiones rutinarias con el profesor.
- Una actividad que estimule al alumno a comprometerse en la investigación.
- Una actividad tendrá más valor pedagógico que otra si implica al alumno con la realidad.
- Una actividad será más importante que otra siempre y cuando pueda ser cumplida por alumnos de diversos niveles de capacidad y con intereses distintos.
- Una actividad es mejor que otra si exige que los alumnos escriban de nuevo, revisen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.
- Las actividades que dan la oportunidad a los estudiantes de trabajar en grupos son más adecuadas.
- Una actividad es más adecuada e importante si permite la acogida de los intereses de los alumnos para que se comprometan de forma personal.

CAPÍTULO III Diseño Metodológico

3.1 Diseño teórico Metodológico.

3.2 Problema y objetivos propuestos

3.10 Preguntas científicas

3.11 Tareas

3.12 Hipótesis.

3.13 Conceptualización de las variables

3.14 Población

3.15 Tabla sobre las características sociodemográficas y el conocimiento anterior de la muestra

3.16 Esquema de la investigación

3.17 Recursos instrumentales y proceso seguidos

3.17.1 Instrumentos utilizados de recogida de datos.

3.17.1.1 Prueba de respuesta libre: Confección de una carta

3.10.1.2. Cuestionario (R-SPQ-2F)

3.10.1.3 Cuestionario CHAEA

3.10.1.4 Cuestionario de evaluación de las estrategias de aprendizaje

3.10.2 Instrumentos de análisis de datos

3.10.2.1. Prueba de respuesta libre. Confección de una carta

3.10.2.2 Cuestionario (R-SPQ-2F)

3.10.2.3. Cuestionario CHAEA.

3.10.2.4. Cuestionario de evaluación de las estrategias de aprendizaje

CAPÍTULO III Diseño Metodológico

En este capítulo se analizará la metodología de la presente investigación, el problema y el objetivo de la misma. Se verán además las hipótesis y los instrumentos para ir dando cumplimiento a las tareas propuestas. Se conceptualizarán las variables con las que se trabajará; las mismas son; aprendizaje, motivación, estilo de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y escritura. Se describirá la población seleccionada desde diferentes ángulos y se ofrecerán tablas, datos estadísticos y gráficos que demuestren lo planteado teóricamente, además se analizarán los instrumentos utilizados (cuestionarios y prueba de respuesta libre), cómo se efectuó su aplicación y cómo se analizaron los datos de cada instrumento. También ofrecemos un esquema de la investigación para lograr su total comprensión.

3.1 Tipo de estudio

Esta investigación es de tipo descriptivo; los métodos descriptivos tienen como principal objetivo describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable. Desempeñan un papel importante en la ciencia al proporcionar datos y hechos e ir dando pautas que posibilitan la configuración de teorías (Fox, 1981, citado por Colás, 1994). Estos métodos resultan muy apropiados en determinados campos educativos, (Van Dalen y Meyer, 1981, citado por Colás, 1994) facilitando:

- Recoger información factual detallada que describa una determinada situación.
- Planificar futuros cambios y tomas de decisiones.
- Realizar comparaciones y evaluaciones como es en el caso que nos ocupa.

El tipo básico de método descriptivo utilizado fue el estudio tipo encuesta o “survey” el que tuvo como principal objetivo determinar las relaciones existentes entre eventos específicos (Cohen y Manion, 1985, citado por Colás, 1994).

Las principales técnicas de recogida de datos usadas fueron los cuestionarios y una prueba de respuesta libre para evaluar el desarrollo de la habilidad de escritura. En esta categoría se reúnen todas aquellas pruebas que requieren del alumno una respuesta de elaboración personal. Son bastante utilizadas por la facilidad de preparación, y tienen la ventaja de que obligan al alumno a organizar el aprendizaje seleccionando lo más importante y eliminando lo innecesario. Si están bien planteadas y previamente se le ha advertido al alumno de su estructuración, pueden desarrollar la capacidad de síntesis o análisis según las exigencias del tema.

Los inconvenientes desde el punto de vista de la evaluación radican:

- 1.- En La dificultad de corregir y evaluar estos ejercicios con objetividad, manteniendo el mismo criterio para todos los alumnos.
- 2.- La materia preguntada suele ser muy limitada y, por lo tanto, no constituye una muestra representativa de los contenidos evaluables (Buendía, 1994: 226, 227).

3.2 Problema y objetivos propuestos

A partir del problema siguiente:

¿Qué influencia ejercen las variables motivación, estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje en el desarrollo de la habilidad de escritura de la Lengua Inglesa en estudiantes de primero y segundo años de la Universidad de Ciego de Ávila?

La presente tesis tiene como objetivo valorar la posible relación entre las variables motivación, estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje en el desarrollo de la habilidad de escritura de la Lengua Inglesa en estudiantes de primero y segundo años de la Universidad de Ciego de Ávila.

Y como objetivos específicos los que a continuación se relacionan:

- Evaluar el nivel de motivación de los estudiantes hacia el inglés.
- Determinar los estilos de aprendizaje de los estudiantes en el estudio de la Lengua Inglesa.
- Determinar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes en el estudio de la Lengua Inglesa.

- Determinar el nivel de desarrollo de la habilidad de escritura en idioma Inglés de los estudiantes de primero y segundo años de la Universidad de Ciego de Ávila.
- Correlacionar el comportamiento de las variables evaluadas con el nivel de desarrollo de la habilidad de escritura en idioma Inglés de los estudiantes de primero y segundo años de la Universidad de Ciego de Ávila.

De esta forma para darle cumplimiento a estos objetivos específicos; utilizamos diferentes instrumentos para cada uno de ellos a los que haremos referencias en el apartado siguiente.

Para el objetivo 1: utilizamos el cuestionario R-SPQ_2F The revised two-factor study Process Questionnaire.

Para el objetivo 2: utilizamos el cuestionario CHAEA de Honey-Alonso.

Para el objetivo 3: utilizamos el cuestionario de evaluación de las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera.

Para el objetivo 4: utilizamos una prueba de respuesta libre sobre escritura, específicamente la elaboración de una carta a un amigo extranjero donde se refiriera a su país.

Para el objetivo 5: utilizamos métodos estadísticos a través del paquete SPSS.

Se toma como **objeto de estudio** el proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Inglesa, el **campo de acción** se centra en la habilidad de la escritura en inglés.

3.3 Preguntas científicas

Contamos con cinco preguntas, las mismas son las siguientes:

1. ¿Qué nivel de motivación tienen los estudiantes de primero y segundo años de la Universidad de Ciego de Ávila en el estudio de la Lengua Inglesa?
2. ¿Qué estilos de aprendizaje predominan en los alumnos de primero y segundo años de la Universidad de Ciego de Ávila en el estudio de la Lengua Inglesa?

3. ¿Qué estrategias de aprendizaje predominan en los alumnos de primero y segundo años de la Universidad de Ciego de Ávila en el estudio de la Lengua Inglesa?
4. ¿Qué nivel de desarrollo de la habilidad de escritura en inglés han alcanzado dichos estudiantes?
5. ¿Qué influencia ejercen estas variables en el desarrollo de la habilidad de escritura?

3.4 Tareas

Los elementos expuestos llevaron a desarrollar las siguientes tareas.

- Exploración de aspectos generales del desarrollo sociocultural y académico de los estudiantes.
- Evaluación del nivel de motivación de los alumnos hacia el inglés.
- Determinación de los estilos de aprendizaje de los alumnos en el estudio del inglés.
- Determinación de las estrategias más utilizadas al aprender el inglés.
- Valoración del nivel de dominio de la habilidad de escritura en Lengua Inglesa de los estudiantes.
- Elaboración de un marco teórico sobre el aprendizaje, la habilidad de la escritura en la Lengua Inglesa y las variables motivación, estilos y estrategias de aprendizaje.

3.5 Hipótesis

A través de la misma se deben probar estas hipótesis:

- Cuando el nivel de motivación profundo es más alto que el nivel de motivación superficial se consigue un mayor desarrollo de la habilidad de escritura.
- Los estudiantes que tienen un perfil equilibrado entre los cuatro estilos de aprendizaje consiguen un mayor nivel de desarrollo en la escritura.

- Cuando los estudiantes desarrollan todas las estrategias de aprendizaje o un mayor número de ellas consiguen un mayor desarrollo en la escritura.

3.6 Conceptualización de las variables

Existen dos modos de definir las variables (Buendía, 1994, el **modo constitutivo**, que consiste en utilizar palabras que expliquen en qué consiste el fenómeno estudiado y hace referencia a la esencia del fenómeno; de este modo se conceptualizan las variables en esta tesis y de **modo operativo**, que asignaría significados a la variable, especificando las actividades u “operaciones “que han de realizarse para medirla; se refiere, por lo tanto al campo de lo observable.

- **Aprendizaje:** Es "un proceso de cambio que se produce en el individuo, en sus capacidades cognitivas, en la comprensión de un fenómeno (componente cognoscitivo), en su [motivación](#), en sus [emociones](#) (componente afectivo) y/o en su conducta (componente comportamental), como resultado de la acción o experiencia del individuo, la apropiación del contexto sociocultural, las reorganizaciones que se hacen sobre el conocimiento, y/o la asociación entre un estímulo y una respuesta” Sarmiento (1999).

- **Motivación:** La motivación es la fuerza que nos mueve a realizar actividades.

Estamos motivados cuando tenemos la voluntad de hacer algo y, además, somos capaces de perseverar en el esfuerzo que ese algo requiera durante el tiempo necesario para conseguir el objetivo que nos hayamos marcado (González, 1995).

- **Estilos de aprendizaje:** son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje Keefe (1988) recogida por Alonso et al (1994: 104, citado por Baus, 1997)

Se evalúan los estilos según las siguientes categorías:

Activo, reflexivo, teórico y pragmático.

- **Estrategias de aprendizaje:** Comprenden todo el conjunto de procesos, acciones y actividades que los/las aprendices pueden desplegar intencionalmente para apoyar y mejorar su aprendizaje. Están pues conformadas por aquellos

conocimientos, procedimientos que los/las estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar y que les permite enfrentar su aprendizaje de manera eficaz. (Castellanos y otros, 2002).

- **Escritura:** Constituye una modalidad del lenguaje, es la competencia para expresar el pensamiento con el objetivo de crear un espacio comunicativo en el proceso de mantenimiento de las relaciones sociales y de producción con observancia de las convenciones del lenguaje, formas textuales, tipos de textos y temas dentro de una comunidad discursiva enmarcada en un contexto histórico-social, Forteza (2000).

3.7 Población y Muestra

Los participantes son toda la población de estudiantes de primero y segundo años de la Universidad de Ciego de Ávila. La selección de la muestra está basada en el muestreo incidental ya que aprovechamos los elementos de la población que nos son fácilmente accesibles (Buendía, 1992), somos conscientes que los resultados con este tipo de muestreo no pueden ser generalizados a ninguna población pero creemos que el estudio que nos proponemos con este trabajo tampoco puede ser generalizado a otras poblaciones si no se identifican y se valoran los estilos y estrategias del grupo investigado aplicando instrumentos que analicen estas variables.

Para describir los sujetos realizamos una encuesta con preguntas abiertas de índole personal adjuntadas al cuestionario de los estilos de aprendizaje que contestara los siguientes ítems para conocer los datos socio-académicos de nuestros estudiantes.

1. Edad
2. Sexo
3. Zona de residencia
4. Profesión del padre
5. Nivel escolar del padre
6. Profesión de la madre
7. Nivel escolar de la madre

8. Número de hermanos
9. Centro de procedencia
10. Expectativas laborales
11. Promedio general en Secundaria Básica
12. Promedio general en Inglés
13. Promedio general en preuniversitario
14. Promedio general de la disciplina Inglés como idioma extranjero en preuniversitario.

La muestra está compuesta por 187 estudiantes de primero y segundo años de la Universidad de Ciego de Ávila lo que se representa en la siguiente tabla de frecuencia:

AÑO		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	89	47,6
	2	98	52,4
	Total	187	100,0

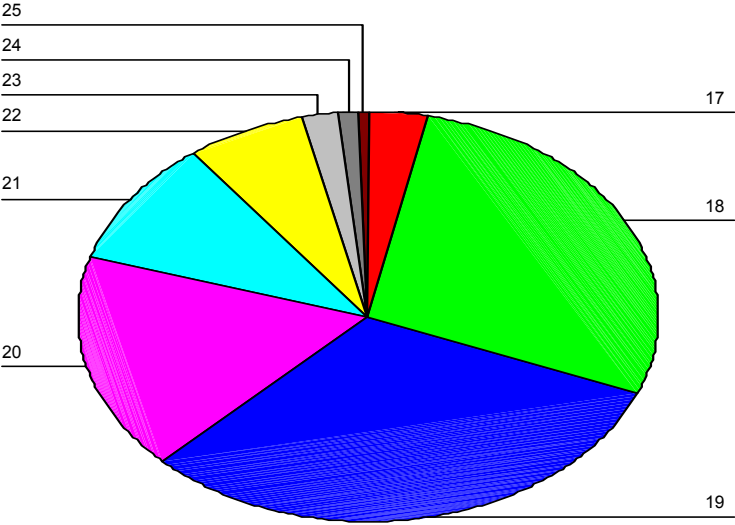
En este estudio han participado un total de ciento ochenta y siete estudiantes, de los cuales ochenta y nueve se encuentran en primer año es decir, el cuarenta y siete coma seis por ciento del total, y noventa y ocho en segundo año, el cincuenta y dos coma cuatro por ciento.

Estos estudiantes se encuentran cursando estudios en diferentes facultades lo que representamos a continuación:

FACULTAD	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	59	31,6
	2	16	40,1
	3	10	45,5
	4	24	58,3
	5	50	85,0
	6	28	100,0
	Total	187	100,0

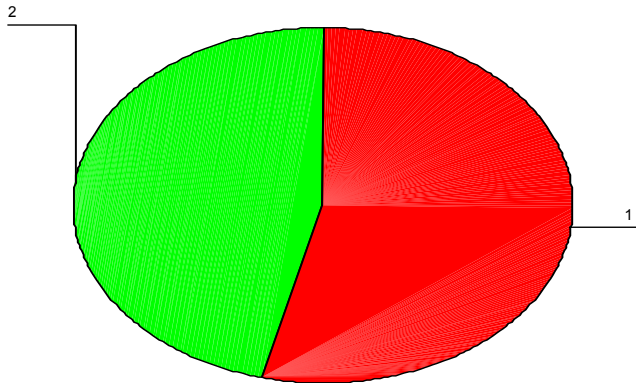
En la misma hemos mostrado la cantidad de estudiantes que participaron en el estudio por facultades, así tenemos que cincuenta y nueve pertenecen a la facultad de Informática, dieciséis a la de mecanización, diez a la de Agronomía, veinte y cuatro a la de Contabilidad, cincuenta a la de Turismo y veintiocho a la de Humanidades, el mayor porcentaje lo hemos tomado en la facultad de Informática, le sigue la de turismo, luego la de Humanidades, de igual forma le continúan las de Contabilidad, Mecanización y por último la de Agronomía.

La edad promedio es de 19 años, representado gráficamente de la siguiente forma:



EDAD		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	17	6	3,2	3,2
	18	52	27,8	31,0
	19	59	31,6	62,6
	20	32	17,1	79,7
	21	19	10,2	89,8
	22	12	6,4	96,3
	23	4	2,1	98,4
	24	2	1,1	99,5
	25	1	,5	100,0
	Total	187	100,0	
Media	19,40			

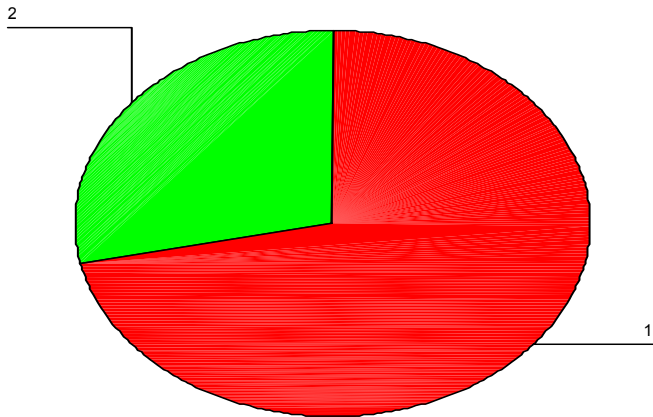
En esta tabla de frecuencia hemos reflejado la edad de los estudiantes, la que oscila entre los diecisiete y los veinticinco años. Distribuidos por edades tenemos seis de diecisiete años; cincuenta y dos de dieciocho; cincuenta y nueve de diecinueve; treinta y dos de veinte; diecinueve de veintiuno; doce de veintidós; cuatro de veintitrés; dos de veinticuatro y uno de veinticinco. Hay una mayor cantidad de estudiantes con diecinueve años de edad y la menor cantidad con veintitrés, veinticuatro y veinticinco. La media general obtenida es de 19 años. De ellos 86 son del sexo masculino y 101 del sexo femenino lo que representado gráficamente sería:



SEXO		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	101	54,0	54,0
	2	86	46,0	100,0
	Total	187	100,0	

Apreciamos esta misma variable en la tabla de frecuencia, de los cuales ciento uno son del sexo femenino y ochenta y seis del sexo masculino, es decir el cincuenta y cuatro por ciento femenino y el cuarenta y seis por ciento masculino.

Del total de la muestra 134; es decir la mayoría reside en la zona urbana (capital de la provincia y municipios urbanos importantes) el resto; 53 de ellos, residen en zonas rurales



Residencia: 1 Urbano, 2 Rural

RESIDENCIA		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	134	71,7	71,7
	2	53	28,3	100,0
Total		187	100,0	

En la tabla se presenta la zona de residencia de los estudiantes, donde podemos observar que de un total de ciento ochenta y siete estudiantes ciento treinta y cuatro residen en la zona urbana y cincuenta y tres en la zona rural, es decir el setenta y uno coma siete por ciento reside en las ciudades del territorio y el veintiocho coma tres por ciento en las zonas rurales.

Profesiones de los padres de los estudiantes

Los padres ejercen diversas profesiones lo que se demuestra de la forma siguiente:

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	16	9,0	9,0
	2	35	19,8	28,8
	3	4	2,3	31,1
	4	7	4,0	35,0
	5	56	31,6	66,7
	6	13	7,3	74,0
	7	16	9,0	83,1
	8	22	12,4	95,5
	9	1	,6	96,0
	10	7	4,0	100,0
	Total	177	100,0	
Perdidos	Sistema	10		
Total		187		

Podemos observar que dieciséis padres trabajan en el sector de la salud, treinta y cinco en el de educación, cuatro en el sector del turismo, siete en las Fuerzas Armadas Revolucionarias o el Ministerio del Interior, cincuenta y seis ejercen en profesiones técnicas, allí incluimos profesiones como ingenieros, contadores y económicos entre otras, trece en la rama de la construcción y oficios auxiliares dieciséis en la agricultura; veintidós en el mercado o comercio, un incapacitado ; y siete que trabajan como directivos, para un total de ciento setenta y siete padres, existen diez alumnos que desconocen la profesión de sus padres por no convivir con ellos.

En cuanto a su nivel de escolaridad poseen desde nivel primario nivel medio (secundaria), nivel pre-universitario, técnicos medios y universitarios.

Nivel escolaridad		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	3,4	3,4
	2	11	6,2	9,6
	3	56	31,5	41,0
	4	16	9,0	50,0
	5	87	48,9	98,9
	6	1	,6	99,4
	7	1	,6	100,0
	Total	178	100,0	
Perdidos	Sistema	9		
Total		187		

Hemos reflejado el nivel de escolaridad de los padres de los alumnos, de los cuales seis tienen un nivel Primario, once un nivel de Secundaria Básica, cincuenta y seis son Técnicos Medios, dieciséis tienen el nivel de pre-universitario, ochenta y siete son universitarios, un Doctor en Ciencias y un Master en Ciencias. La mayor cantidad de padres de los estudiantes son graduados universitarios mientras que la menor cantidad son Doctores en Ciencias, Master en Ciencias y graduados del nivel primario.

Profesiones de las madres de los estudiantes

Profesión		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	16	8,6	8,6
	2	46	24,9	33,5
	4	2	1,1	34,6
	5	48	25,9	60,5
	6	2	1,1	61,6
	7	12	6,5	68,1
	8	15	8,1	76,2
	10	2	1,1	77,3
	11	42	22,7	100,0
	Total	185	100,0	
Perdidos	Sistema	2		
Total		187		

En la tabla anterior hemos presentado las profesiones de las madres de los estudiantes, en la misma observamos que dieciséis trabajan en el sector de la Salud, cuarenta y seis en el de Educación, dos en las fuerzas Armadas Revolucionarias o el Ministerio del Interior; cuarenta y ocho en profesiones técnicas tales como ingenierías, contador, economía, entre otras, dos en la construcción, doce en la agricultura, quince en el mercado o comercio, dos son directivos y cuarenta y dos no trabajan por lo que se dedican a las labores de sus hogares es decir son amas de casa, para un total de ciento ochenta y cinco madres pues existen dos estudiantes que sus madres son fallecidas. Las profesiones técnicas son las que más abundan en este estudio con un veinticinco coma siete por ciento, luego le siguen las de educación con el veinticuatro coma seis por ciento y las amas de casa con el veintidós coma cinco por ciento, las que tienen un menor por ciento son las de las Fuerzas Armadas, la construcción y los directivos.

Con respecto a su nivel escolar se puede decir que tienen desde el nivel primario, nivel medio, preuniversitario, técnicos medio, hasta las universitarias.

Nivel de escolaridad de las madres

Nivel escolaridad		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	7	3,8	3,8
	2	22	11,9	15,7
	3	52	28,1	43,8
	4	28	15,1	58,9
	5	76	41,1	100,0
	Total	185	100,0	
Perdidos	Sistema	2		
Total		187		

Presentamos anteriormente el nivel de escolaridad de las madres de los estudiantes escogidos para realizar este estudio, de un total de ciento ochenta y cinco, siete poseen un nivel de primaria, veintidós de secundaria básica, cincuenta y dos son técnicos medios, veintiocho tienen el nivel de preuniversitario y setenta y seis universitarias, como observamos la mayor cantidad se encuentra en el nivel universitario con un cuarenta y seis por ciento, le sigue el técnico medio, con un veintisiete y ocho por ciento; luego el preuniversitario con el quince por ciento, después el de secundaria básica con el once y ocho por ciento y por último el de primaria con el tres y siete por ciento.

Estos estudiantes escogidos para el estudio proceden de diferentes centros, así tenemos:

Centro		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	73	39,0	39,0
	2	64	34,2	73,3
	3	11	5,9	79,1
	4	2	1,1	80,2
	5	11	5,9	86,1
	6	2	1,1	87,2
	7	1	,5	87,7
	8	5	2,7	90,4
	9	1	,5	90,9
	10	12	6,4	97,3
	11	1	,5	97,9
	12	2	1,1	98,9
	13	2	1,1	100,0
	Total	187	100,0	

De un total de ciento ochenta y siete, setenta y tres proceden de preuniversitarios en el campo (IPUEC), sesenta y cuatro de preuniversitarios vocacionales, once de politécnicos de Informática dos son traslado de la Universidad de Villa Clara, once provienen de la escuela provincial de deportes (ESPA), dos de la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI), uno del politécnico de Economía, cinco de la orden dieciocho es decir del Servicio Militar, uno de la facultad de Agronomía, doce provienen del pre-militar, uno de la Escuela Camilo Cienfuegos, dos son traslados de otros centros, y dos obtuvieron la carrera por concurso.

Sus expectativas profesionales son muy variadas:

Expectativas Profesionales		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	56	29,9	29,9
	2	11	5,9	35,8
	3	4	2,1	38,0
	4	1	,5	38,5
	5	16	8,6	47,1
	6	10	5,3	52,4
	7	17	9,1	61,5
	8	2	1,1	62,6
	9	33	17,6	80,2
	10	15	8,0	88,2
	11	8	4,3	92,5
	12	7	3,7	96,3
	13	3	1,6	97,9
	14	2	1,1	98,9
	15	1	,5	99,5
	16	1	,5	100,0
	Total	187	100,0	

De ellos cincuenta y seis pretenden ser informáticos en una empresa; once desean trabajar como informáticos pero en el área del turismo, cuatro desean ser programadores; uno como informático en la empresa de ETECSA; dieciséis prefieren ser ingenieros mecanizadores; diez ingenieros agrónomos; diecisiete desean ser contadores; dos trabajar en una agencia de viajes; treinta y tres en relaciones públicas en el turismo, quince en el turismo; ocho como investigadores; siete como promotores culturales; tres no lo han decidido aún ; dos prefieren ser profesores universitarios ;uno trabajar en el Ministerio del Interior y uno como crítico de música por lo que el mayor por ciento desea trabajar como informáticos en empresas; es decir el veintinueve coma nueve por ciento, le sigue los que prefieren trabajar en relaciones públicas; el diecisiete coma tres y en menor cuantía los que desean trabajar en ETECSA, en el Ministerio del Interior, y como crítico de música con un cero coma cinco por ciento.

En el nivel de Secundaria Básica estos estudiantes obtuvieron los resultados que a continuación se relacionan. Encontramos que sólo tres estudiantes alcanzan puntuaciones comprendidas entre setenta y ochenta. Dieciséis estudiantes presentan puntuaciones comprendidas entre ochenta y noventa, Un número mayor de alumnos, ciento sesenta y siete, tienen puntuaciones entre noventa a cien. La mayor cantidad de alumnos se encuentra en el rango de noventa a cien y la menor cantidad de setenta a ochenta y los mayores porcentajes los poseen las notas de cien y la de noventa y ocho.

La media general obtenida en las puntuaciones globales es de 96,73 puntos con una desviación típica de 4,32. Este dato nos lleva a considerar que el alumnado que estudiamos es un alumnado que ha tenido un rendimiento alto en la etapa de Secundaria Básica.

Las puntuaciones globales obtenidas por los estudiantes que forman parte de nuestro estudio en la asignatura de Inglés en la Secundaria Básica; de ellos tenemos de sesenta a setenta un total de un estudiante; de setenta a ochenta seis alumnos; de ochenta a noventa; veinte alumnos y de noventa a cien; ciento cincuenta y siete. La mayor cantidad de alumnos se encuentra en el rango de noventa a cien y la menor cantidad de sesenta a setenta y los mayores por ciento los poseen las notas de cien; con un cincuenta coma ocho por ciento y la de noventa y ocho. Con un cinco coma ocho por ciento.

La media general obtenida en las puntuaciones globales es de 95,91 puntos con una desviación típica de 6,77. Este dato nos lleva a considerar que el alumnado que estudiamos es un alumnado que ha tenido un rendimiento alto en la asignatura de inglés en la etapa de Secundaria Básica.

En el caso de las puntuaciones en la enseñanza preuniversitaria se comportaron de la siguiente forma. En el rango de sesenta a setenta un alumnos, de setenta a ochenta no se presenta ningún estudiante, de ochenta a noventa seis y de noventa a cien; ciento setenta y cuatro. La mayor cantidad de alumnos se encuentra en el rango de noventa a cien y la menor cantidad de setenta a ochenta y los mayores por ciento los poseen las notas de cien; con un once coma ocho por ciento y la de noventa y nueve coma ocho con un cinco coma nueve por ciento.

La media general obtenida en las puntuaciones globales es de 97,39 puntos con una desviación típica de 3,86. Este dato nos lleva a considerar que el alumnado que estudiamos es un alumnado que ha tenido un rendimiento alto en la etapa del Preuniversitario.

En cuanto a la asignatura de inglés en la enseñanza del preuniversitario, los resultados se refieren a continuación. En el rango de sesenta a setenta tenemos un total de un alumno; de setenta a ochenta tres; de ochenta a noventa quince; de noventa a cien ciento sesenta y dos; La mayor cantidad de alumnos se encuentra en el rango de noventa a cien y la menor cantidad de sesenta a setenta y los mayores por ciento los poseen las notas de cien; con un treinta y nueve coma seis por ciento y la de noventa y ocho con un ocho coma seis por ciento.

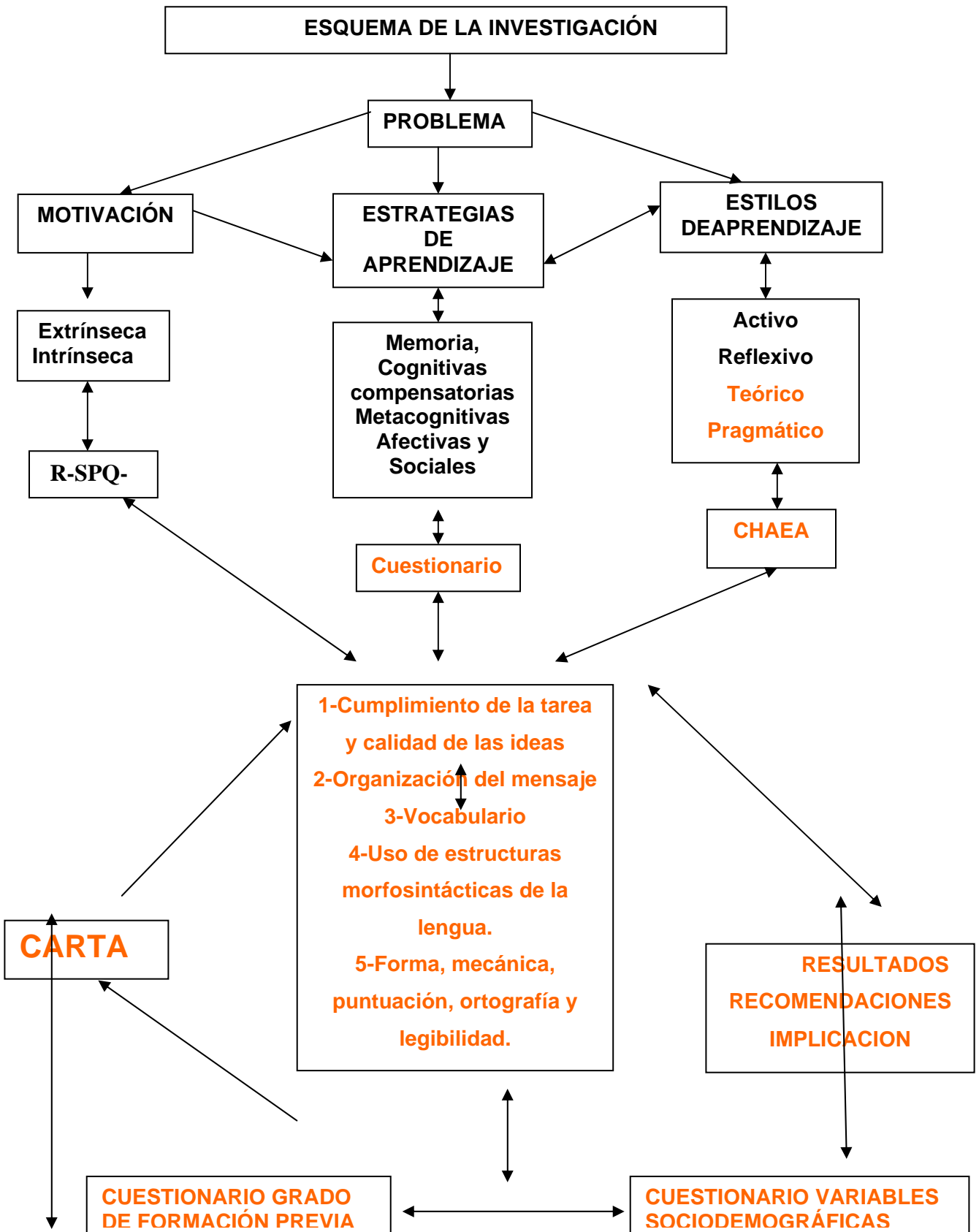
La media general obtenida en las puntuaciones globales es de 96,44 puntos con una desviación típica de 6,09. Este dato nos lleva a considerar que el alumnado que estudiamos es un alumnado que ha tenido un rendimiento alto en la asignatura de inglés en la etapa del Preuniversitario.

Los alumnos procedentes del IPVCE poseen un mayor rendimiento académico general así como en inglés, seguidos por los que provienen de los IPUEC, los que provienen de la ESPA tienen un rendimiento académico inferior tanto general como en inglés.

La mayoría de los hijos cuyos padres poseen un nivel de escolaridad universitario y preuniversitario tienen un mayor rendimiento académico tanto general como en la asignatura de inglés.

Para poder comprobar las hipótesis realizamos un estudio estadístico, descriptivo donde aplicamos varios instrumentos para darle solución a los objetivos propuestos. Para este estudio seguimos como esencia los pasos mostrados en el siguiente esquema:

3.8 Esquema



3.9. Técnicas de recogida de datos y proceso seguido

En este apartado intentaremos exponer brevemente cómo hemos recogido los datos, qué instrumentos hemos utilizados. Daremos una pequeña descripción de los mismos, fundamentaremos el uso y recogida de los datos según los objetivos específicos propuestos. Así como su fiabilidad y validez.

3.9.1 Instrumentos utilizados para la recogida de información

En nuestro diseño de investigación fueron elegidos más de un instrumento para la recogida de datos por las características de nuestras variables.

Dentro de las distintas posibilidades que nos ofrecía este tipo de estudio hemos escogido la técnica de encuesta, la cual nos permite la obtención de datos a través de preguntas realizadas a los miembros de una población o muestra (Buendía, 1992: 206). Dentro de sus instrumentos básicos escogimos el cuestionario, ya que se puede conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados, mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden responder sin la presencia del encuestador (Buendía y Colás, 1992: 206).

En este apartado expondremos la secuencia y organización en que se aplicaron los instrumentos y en qué forma estos fueron cumplimentando los objetivos propuestos en nuestro trabajo.

3.9.1.1 Prueba de respuesta libre: Confección de una carta (anexo I)

Para recoger los datos del nivel de desarrollo de la escritura se les orientó a los estudiantes la redacción de una carta a un amigo extranjero en la que se refirieran a su país.

Las características de la misma son las siguientes:

Fecha, saludo, desarrollo del texto de la carta, despedida y firma.

Esta carta fue elaborada en el salón de clases todos los alumnos simultáneamente y posteriormente fue entregada a la profesora o enviada a esta por correo electrónico.

Se efectuó un análisis de fiabilidad con Alpha de Crombach al examen de escritura.

Y el resultado fue de 0.9578 lo que indica que los resultados son fiables (Anexo V)

3.9.1.2. Cuestionario (R-SPQ-2F) (Biggs et al., 2001) (anexo II)

Cuestionario para medir el tipo de motivación: profunda o superficial, intrínseca o extrínseca: cuestionario revisado del proceso del estudio de dos factores (R-SPQ-2F) (Biggs et al., 2001) encontrado en un (Abstract) *British Journal of Educational Psychology*. 71 prt 1.133-149

El mismo fue adaptado por un colega nuestro, profesor de Derecho de nuestra Universidad y doctorando de la Universidad de Granada, Juan Manuel Dieste a partir de su versión original en inglés a su especialidad. Posteriormente, se readaptó a la asignatura Inglés y ofreciendo el material impreso a cada uno de los estudiantes los mismos contestaron de forma individual teniendo en consideración una escala con las siguientes opciones:

- (MD) muy en desacuerdo.
- (D) desacuerdo.
- (A/D) ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- (A) de acuerdo.
- (MA) muy de acuerdo.

El cuestionario consta de 20 incisos sobre el nivel de satisfacción que presentan los estudiantes en el aprendizaje del idioma Inglés. Se comentarán a modo de ejemplo algunos de ellos:

1. El estudio del inglés es divertido.
2. Estudio bastante hasta entender bien el contenido.
3. Estudiar Inglés me resulta difícil.
4. Me parece suficiente con estudiar lo que nos da el profesor en los encuentros.

5. Otros temas van a gustarme.
6. Investigo en mi tiempo libre sobre los temas nuevos.
7. Esta no es la asignatura que más me gusta.
8. Me aprendo cosas para las pruebas sin entenderlas.
9. Me gusta tanto estudiar inglés como ir a una fiesta.
13. Creo que el inglés es muy interesante.
16. Los profesores no debían orientarnos contenidos que no son importantes.
18. Estudio las tareas que me mandan casi siempre.
20. Para salir bien en las pruebas el profesor debía darnos una lista de preguntas y respuestas para repasar.

3.9.1.3 Cuestionario CHAEA (Anexo III)

En nuestro estudio para identificar los estilos de aprendizaje escogimos el Cuestionario CHAEA elaborado por Honey-Gallegos-Alonso, el cual ha sido validado por miles de sujetos en todo el mundo.

En un análisis de fiabilidad realizado al instrumento alcanzó un resultado de 0.7054, lo que nos indica que es fiable ya que según Lang (1993) citado por Lucero (2000) el valor mínimo aceptable de este coeficiente es de 0,7. (Anexo VI)

El cuestionario CHAEA (cuestionario para la evaluación de los estilos de aprendizaje) es un test de autoevaluación para identificar los estilos predominantes en cada individuo. Fue elaborado por Catalina Alonso, Domingo J. Gallego y Peter Honey de la Universidad de Deusto, Instituto de ciencias de la Educación ICE, ha sido validado por sus autores, se encuentra a disposición en el sitio Web: <http://www.ice.deusto.es/guiaaprend/test0.htm>. Este cuestionario tiene en cuenta cuatro estilos de aprendizaje esenciales:

- Estilo activo
- Estilo pragmático
- Estilo reflexivo

- Estilo teórico

Seleccionamos este instrumento ya que identifica estilos cognitivos que están relacionados con procesos racionales y de representación del pensamiento ligado a las operaciones que se realizan en dependencia del propósito en el proceso de escritura. Primeramente se suministró a unos cuantos sujetos, algunos ítems necesitaron de nuestra explicación ya que los estudiantes no entendían bien algunos términos utilizados, así sucedió con los ítems 5, 30, 47, 57, pero al no ser representativo no creímos necesario una reelaboración del instrumento, no obstante se cambiaron las palabras que presentaron problemas por otras asequibles a nuestros estudiantes.

Como no todos los estudiantes tenían acceso a este sitio se realizó de forma conjunta fijándose una fecha para su realización, en un momento en que los estudiantes tuvieran tiempo y estuvieran frescos para realizarlo, pues dentro de las limitaciones de este instrumento está el ser demasiado extenso, quedamos de acuerdo en realizarlo a primera hora de la mañana cuando los estudiantes se sintieran en condiciones idóneas para su realización. Los mismos estudiantes evaluaron sus resultados siguiendo las instrucciones de este cuestionario. No se presentaron problemas durante la administración del mismo.

El Cuestionario Honey/Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) (Alonso y cols., 1994). Basado en teorías del aprendizaje de tipo cognitivo, coincide con el inventario ya clásico de Kolb (1984). En función de la primera dimensión, el proceso de aprendizaje se presenta como un continuum que presenta el constructo “Activo” en un extremo y el constructo “Teórico” por el otro. En el segundo caso nos encontramos ante otro continuum en cuyos extremos se encuentran las categorías “Pragmática” y “Reflexiva”. Conviene matizar asimismo que la fiabilidad/validez de este cuestionario ha sido demostrada en la investigación realizada sobre una muestra de 1371 alumnos de 25 Facultades de las Universidades Autónoma y Politécnica de Madrid (Alonso 1992).

Para la medición de los *estilos de aprendizaje* (Yáñez y Villardón, 2002) utilizaron el cuestionario CHAEA (Alonso, Gallego y Honey, 1994). En su estudio se obtuvo para el total de la escala en esa muestra un coeficiente de fiabilidad de 0,8258. La

consistencia interna de cada uno de los estilos establecidos fue adecuada: activo ($\alpha = 0,7263$), reflexivo ($0,7449$), teórico ($0,7163$), y pragmático ($0,6894$) ().

El cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) consta de 80 preguntas (20 ítems por cada uno de los cuatro estilos) a las que se responde dicotómicamente manifestando si se está de acuerdo (signo +) o en desacuerdo (signo -).

El mismo se realizó de manera anónima durante un plazo máximo de media hora. Para prevenir interferencias de variables incontroladas no se ofreció ningún tipo de información oral previa. Tan solo se les explicó, justo antes de iniciar la prueba, que se trataba de un cuestionario para determinar de qué manera aprenden, así como las instrucciones para cumplimentar los formularios, haciendo especial hincapié en que se contestaran todos los ítems.

3.9.1.4 Cuestionario de evaluación de las estrategias de aprendizaje (Anexo IV)

Este cuestionario se encuentra disponible en Internet en el sitio http://www.santurtzieus.com/gelairekia/ariketak/ikasi/evaluacion_estrategias.htm para evaluar otro idioma y fue adaptado al Inglés con el objetivo de evaluar las estrategias utilizadas por los estudiantes al aprender este idioma., se le ofreció el material impreso a cada uno de los estudiantes, los mismos contestaron de forma individual teniendo en consideración una escala con los siguientes opciones:

- 1. No lo hago nunca o casi nunca.
- 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces)
- 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces)
- 4. Lo hago a menudo (=más de la mitad de las veces)
- 5. Lo hago siempre o casi siempre.

El cuestionario consta de 61 incisos divididos por apartados, así al apartado A le corresponden los primeros catorce incisos al B del inciso 15 al 34, al C del 35 al 40, al D del 41 al 49, al E del 50 al 55 y al F y último apartado le corresponden los incisos del 56 al 61.

En su estudio se obtuvo para el total de la escala en esa muestra un coeficiente de fiabilidad 0.9327 (Ver anexo VII).

Se realizará un comentario sobre los tipos de estrategias de cada apartado:

A.- Relacionadas con la memoria, por ejemplo, agrupar, asociar, colocar palabras nuevas en un contexto.

B.- Cognitivas, por ejemplo, razonar, analizar, tomar notas, resumir

C.- Compensatorias, por ejemplo, utilizar sinónimos o gestos para comunicar un significado, adivinar el significado por el contexto.

D. -Metacognitivas, por ejemplo, prestar atención, planificar las tareas, monitorear los errores.

E.- Afectivas, como reducir la ansiedad mediante la meditación o la risa, darse aliento y recompensarse.

F.- Sociales, como cooperar con los compañeros y hacer preguntas

El mismo, al igual que los anteriores se aplicó en el salón de clases donde cada alumno respondió de forma individual y más sincera posible a todos los ítemes.

3.9.2 Instrumentos de análisis de datos

3.9.2.1. Prueba de respuesta libre. Confección de una carta

Se efectuaron los siguientes pasos para su calificación:

- Se realizó una primera lectura del escrito y se asignó una nota de 0 a 5 como impresión general con la participación de tres expertos, luego se encontró la media entre las tres evaluaciones.
- Se valoró el texto de acuerdo con las dimensiones. Cada dimensión implicó una lectura y análisis del nivel en que se encuentra el estudiante de acuerdo con la siguiente descripción hecha y síntesis de ese análisis expresado en un rango de puntos de 1 a 5 de acuerdo con el valor que corresponda al nivel del estudiante.
- Muy Bajo -MB- (1 punto)
- Bajo -B- (2 puntos)
- Moderado -M- (3 puntos)
- Alto -A- (4 puntos)
- Muy Alto -MA- (5 puntos)

En las dimensiones se evalúan los siguientes indicadores:

I- Cumplimiento de la tarea, originalidad y calidad de las ideas

Muy Alto: Excelente tratamiento de la materia. El texto satisface los objetivos de la tarea asignada con un alto nivel de calidad en las ideas que plantea; estas se caracterizan por su variedad al ofrecer los datos y conceptos necesarios que han sido incluidos en su totalidad e interpretados de manera correcta para ofrecer al lector un contenido relevante con respecto al tópico que se trata

Alto: Adecuado tratamiento de la materia. El texto satisface la mayoría de los objetivos de la tarea asignada, las ideas tienen buena calidad, estas presentan alguna variación e incluyen gran parte de los datos y conceptos necesarios de manera correcta de modo que ofrecen al lector un contenido en cierto sentido relevante con respecto al tópico que se trata.

Moderado: El tratamiento de la materia no es totalmente adecuado. Algunos objetivos de la tarea no han sido cumplidos. Las ideas plasmadas no tienen calidad con respecto al contenido; estas presentan poca variación y faltan datos y conceptos que debían haberse mencionado de modo que se ofrece al lector un contenido poco relevante con respecto al tópico que se trata. Marcada repetición de las ideas.

Bajo: El modo de tratamiento de la materia es inadecuado. La mayoría o totalidad de los objetivos de la tarea no han sido cumplidos. Las ideas plasmadas carecen totalmente de calidad, son muy superficiales con respecto al contenido; estas se repiten de modo excesivo y faltan muchos datos y conceptos necesarios de modo que se ofrece al lector un contenido nada relevante con respecto al tópico.

Muy bajo: El modo de tratamiento de la materia es inadecuado totalmente. La totalidad de los objetivos de la tarea no han sido cumplidos. Las ideas plasmadas carecen totalmente de calidad, son muy superficiales con respecto al contenido; se repiten constantemente y faltan muchos datos y conceptos necesarios de modo que se ofrece al lector un contenido difícil de comprender.

II. Organización del mensaje

Muy Alto: Las ideas han sido organizadas en orden lógico. La estructura de los párrafos es correcta en todos los casos, así como su división y concatenación se ajustan al contenido. La expresión es clara y fluida; la organización del mensaje y el uso apropiado de los medios de coherencia permiten al escritor expresar sus intenciones con claridad y al lector apropiarse del significado sin dificultad alguna.

Alto: Las ideas han sido organizadas en orden lógico aunque podrían introducirse algunas mejoras en este sentido. La estructura de los párrafos es en la mayoría de los casos correcta, así como su división y concatenación se ajustan al contenido. Se observa fluidez de expresión aunque la claridad no es uniforme en todos los casos. La organización del mensaje y el uso apropiado de algunos medios de coherencia permiten al escritor expresar sus intenciones con claridad en la mayoría de los casos y al lector apropiarse del significado aunque puede haber dificultad en algunas ocasiones.

Moderado: Las ideas no están expresadas de un modo lógico y es imperioso introducir mejoras en este sentido. La estructura de los párrafos no es correcta, así como su división y concatenación no se ajustan totalmente al contenido. En muchas ocasiones, la expresión no es clara y fluida. La falta de una organización adecuada del mensaje unido al poco uso de los medios de coherencia no le permiten al escritor expresar sus intenciones con la claridad necesaria y por lo tanto causa al lector muchas dificultades para apropiarse del significado del mismo.

Bajo: La organización de las ideas es deficiente y en muchos casos no guardan una relación lógica entre sí. Desconoce lo que es la estructura del párrafo, su división y concatenación lógica respecto al contenido. Su expresión carece de fluidez y las ideas no se expresan con la claridad necesaria para su comprensión. La falta evidente de organización del mensaje y el excesivamente pobre o nulo uso de los medios de coherencia no le permiten al escritor expresar sus intenciones de modo claro y preciso y por lo tanto causan serias dificultades al lector para apropiarse del significado del mismo.

Muy bajo: Las ideas están totalmente desorganizadas y en muchos casos no guardan una relación lógica entre sí. Desconoce lo que es la estructura del párrafo, su división y concatenación lógica respecto al contenido. La falta evidente de organización del mensaje y el excesivamente pobre o nulo uso de los medios de coherencia no le permiten al escritor expresar sus intenciones de modo claro y

preciso y por lo tanto causan serias dificultades al lector para apropiarse del significado del mismo.

III- Vocabulario

Muy Alto: Vocabulario amplio y variado. La selección y uso de vocablos y frases es correcta, estas están acordes con el nivel de registro, el cual es adecuado de acuerdo con el contexto situacional, de modo que permiten crear el efecto deseado en el lector. Uso de sinónimos y antónimos.

Alto: Vocabulario adecuado de acuerdo con nivel del estudiante aunque no lo suficientemente variado. Se observan algunos errores en la selección y/o uso de vocablos estos no son en todos los casos apropiadas para el nivel de registro con que se trabaja de modo que no se logra crear el efecto deseado en el lector en toda su dimensión posible.

Moderado: Vocabulario limitado en amplitud y variación de acuerdo con el nivel del estudiante. Se aprecia gran número de errores en la selección y/o uso de vocablos, estas no son adecuadas en la mayoría de los casos para el nivel de registro con que se trabaja de modo que no se logra crear efecto alguno en el lector.

Bajo: Vocabulario extremadamente limitado en amplitud y variedad de acuerdo con el nivel del estudiante. Se observan muchos errores en la selección y uso de ambos, vocablos y frases, de modo que es evidente que el estudiante no puede adaptar el registro al contexto situacional. No se logra crear efecto alguno en el lector.

Muy bajo: Vocabulario extremadamente limitado en amplitud y variedad de acuerdo con el nivel del estudiante. Se observan muchos errores en la selección y uso de ambos, vocablos y frases, de modo que es evidente que el estudiante no puede adaptar el registro al contexto situacional. No se logra crear efecto alguno en el lector.

IV- Uso de las estructuras morfosintácticas de la lengua

Muy Alto: Maneja con seguridad y destreza las estructuras morfosintácticas de la lengua inglesa para expresar lo que quiere decir. Utiliza variados tipos de oraciones en concordancia con las características de la lengua escrita. No se detectan errores de concordancia, tiempos verbales, orden de los elementos dentro de la oración, artículos, preposiciones u otros, o en caso de existir no afectan la comprensión del mensaje.

Alto: Maneja de un modo adecuado en la mayoría de los casos las estructuras de la lengua inglesa para expresar lo que quiere decir. Se observan rasgos de las estructuras gramaticales del español que interfieren en la calidad del mensaje. Predomina un tipo de oración dentro del texto (las simples). Se detectan errores en algunos de los siguientes aspectos: concordancia, tiempos verbales, orden de los elementos dentro de la oración, artículos, preposiciones u otros; estos afectan en ocasiones la comprensión del mensaje.

Moderado: Dominio pobre e insuficiente de las estructuras propias de la lengua Inglesa para expresar lo que quiere decir. Se observa gran interferencia de las estructuras del español que afectan la calidad y comprensibilidad del mensaje. Utiliza oraciones simples de modo estable y da la impresión de que traduce su pensamiento directamente del Español sin tener en cuenta las estructuras morfosintácticas del idioma Inglés. Presenta errores frecuentes en varios o en todos los aspectos siguientes: concordancia, tiempos verbales, orden de los elementos dentro de la oración, artículos, preposiciones u otros que afectan frecuentemente la comprensión del mensaje.

Bajo: Dominio extremadamente pobre o insuficiente de las estructuras de la lengua inglesa para expresar lo que quiere decir. Las estructuras gramaticales son propias del español en la mayoría de los casos. Presenta dificultades hasta en la construcción de oraciones simples. Se observan problemas frecuentes en concordancia, tiempos verbales, orden de los elementos dentro de la oración,

artículos, preposiciones u otros que afectan en su totalidad la comprensión del mensaje.

Muy bajo: Dominio extremadamente pobre o insuficiente de las estructuras de la lengua española para expresar lo que quiere decir. Las estructuras gramaticales son propias del Inglés en la mayoría de los casos. Presenta dificultades hasta en la construcción de oraciones simples. Se observan problemas frecuentes en concordancia, tiempos verbales, orden de los elementos dentro de la oración, artículos, preposiciones u otros que afectan en su totalidad la comprensión del mensaje.

V- Formato, mecánica, puntuación, ortografía y legibilidad.

Muy Alto: La forma en que se presenta el escrito se corresponde con el tipo de tarea asignada. Demuestra dominio de los elementos de la mecánica de la escritura así como del uso de los signos de puntuación. No presenta errores de ortografía o en caso de presentarlos, estos son mínimos y no afectan la comprensión del mensaje. El texto es perfectamente legible: las letras están correctamente alineadas y espaciadas. Los trazos, así como el tamaño e inclinación de las mismas son uniformes.

Alto: La forma en que se presenta el escrito aunque se corresponde con el tipo de tarea asignada debe mejorarse. En algunas ocasiones, no se distinguen las mayúsculas de las minúsculas o viceversa. Podrían introducirse algunas mejoras en la puntuación del texto aunque su mal uso o desuso no afecta sensiblemente la comunicación. Presenta dificultades con la ortografía de algunas palabras de modo que la comprensión del mensaje se afecta en algunas ocasiones. Aunque legible, debe mejorar la caligrafía.

Moderado: Es necesario adaptar la forma del escrito al tipo de tarea asignada. Presenta dificultades ocasionales en la mecánica de la escritura dadas en la imposible diferenciación entre mayúsculas y minúsculas. No utiliza o lo hace

incorrectamente de modo frecuente los signos de puntuación lo que provoca dificultades en la captación del mensaje. Los errores de ortografía son frecuentes y también afectan la captación del mensaje. Aunque legible, debe mejorar la caligrafía.

Bajo: La forma no se corresponde en ninguna medida con el tipo de tarea asignada. Presenta serias dificultades en el uso de los elementos de la mecánica de la escritura. Evidencia un desconocimiento total del uso de los signos de puntuación. Los errores de ortografías son demasiados hasta el punto de escribir tal y como se pronuncia la palabra. Todo esto unido a serias dificultades de caligrafía provoca problemas al lector para captar el mensaje.

Muy bajo: La forma no se corresponde en ninguna medida con el tipo de tarea asignada. Presenta serias dificultades en el uso de los elementos de la mecánica de la escritura. Los errores de ortografías son demasiados hasta el punto de escribir tal y como se pronuncia la palabra. Todo esto unido a serias dificultades de caligrafía provoca problemas al lector para captar el mensaje.

Para la evaluación del desarrollo de esta habilidad, una vez determinado el nivel alcanzado en cada invariante (parte analítica) se determina a partir de la escala que aparece a continuación, el dominio completo de la habilidad (parte sintética).

Muy alto: Excelente tratamiento de la materia. El texto satisface los objetivos de la tarea asignada con un alto nivel de calidad en las ideas que plantea; Las mismas han sido organizadas en orden lógico. La estructura de los párrafos es correcta en todos los casos, el vocabulario es amplio y variado. La selección y uso de vocablos y frases es correcta, Maneja con seguridad y destreza las estructuras morfosintácticas de la lengua inglesa para expresar lo que quiere decir. La forma en que se presenta el escrito se corresponde con el tipo de tarea asignada. Demuestra dominio de los elementos de la mecánica de la escritura así como del uso de los signos de puntuación.

Alto: Adecuado tratamiento de la materia. El texto satisface la mayoría de los objetivos de la tarea asignada, las ideas tienen buena calidad, aunque presentan alguna variación, Las mismas han sido organizadas en orden lógico aunque podrían introducirse algunas mejoras en este sentido. La estructura de los párrafos es en la mayoría de los casos correcta, el vocabulario adecuado aunque no lo suficientemente variado. Se observan algunos errores en su selección y uso. Maneja de un modo adecuado en la mayoría de los casos las estructuras de la lengua inglesa para expresar lo que quiere decir. La forma en que se presenta el escrito aunque se corresponde con el tipo de tarea asignada debe mejorarse. Podrían introducirse algunas mejoras en la puntuación del texto aunque su mal uso o desuso no afecta sensiblemente la comunicación.

Moderado: El tratamiento de la materia no es totalmente adecuado. Algunos objetivos de la tarea no han sido cumplidos. Las ideas plasmadas no tienen calidad con respecto al contenido; estas presentan poca variación .Las ideas no están expresadas de un modo lógico y es imperioso introducir mejoras en este sentido. La estructura de los párrafos no es correcta, así como su división y concatenación no se ajustan totalmente al contenido. Dominio pobre e insuficiente de las estructuras propias de la lengua Inglesa para expresar lo que quiere decir. Se observa gran interferencia de las estructuras del español que afectan la calidad y comprensibilidad del mensaje. Es necesario adaptar la forma del escrito al tipo de tarea asignada. Presenta dificultades ocasionales en la mecánica de la escritura

Bajo: El modo de tratamiento de la materia es inadecuado. La mayoría o totalidad de los objetivos de la tarea no han sido cumplido. Las ideas plasmadas carecen de calidad, son muy superficiales con respecto al contenido; La organización de las ideas es deficiente y en muchos casos no guardan una relación lógica entre sí. Desconoce lo que es la estructura del párrafo, su división y concatenación lógica respecto al contenido. El vocabulario es limitado en amplitud y variedad de acuerdo con el nivel del estudiante. Se observan algunos errores en la selección y uso de ambos, vocablos y frases, Dominio insuficiente de las estructuras de la

lengua inglesa para expresar lo que quiere decir. Presenta dificultades hasta en la construcción de oraciones simples. La forma generalmente no se corresponde con el tipo de tarea asignada. Presenta serias dificultades en el uso de los elementos de la mecánica de la escritura.

Muy bajo: El modo de tratamiento de la materia es inadecuado totalmente. La totalidad de los objetivos de la tarea no han sido cumplidos. Las ideas plasmadas carecen totalmente de calidad, son muy superficiales con respecto al contenido; Las ideas están totalmente desorganizadas y en muchos casos no guardan una relación lógica entre sí. Vocabulario extremadamente limitado en amplitud y variedad de acuerdo con el nivel del estudiante. Se observan muchos errores en la selección y uso de ambos, vocablos y frases. Dominio extremadamente pobre o insuficiente de las estructuras de la lengua Inglesa para expresar lo que quiere decir. Las estructuras gramaticales son propias del español en la mayoría de los casos. La forma no se corresponde en ninguna medida con el tipo de tarea asignada. Presenta serias dificultades en el uso de los elementos de la mecánica de la escritura.

- Se anotaron después de calificar cada dimensión las dificultades fundamentales en esa área, expresadas por lo que se encontró en cada indicador.
- Se sumaron los puntos obtenidos en cada dimensión más los otorgados por impresión general y se encontró la media dividiendo este resultado entre 6 (las 5 dimensiones y la nota por impresión general). Esta suma permite ubicar al estudiante en un nivel de desarrollo de la habilidad de acuerdo con la escala que se ofrece.

Como puede observarse, se utilizan elementos del enfoque holístico en el sistema: la calificación por impresión de cada dimensión y sus indicadores de acuerdo con una serie de criterios establecidos previamente; no obstante el peso mayor se encuentra en el análisis de las dificultades de cada estudiante que se anotan después de valorar cada aspecto y se expresan de modo cualitativo y cuantitativo en una escala de puntos.

También puede apreciarse en el modo de calificación propuesto la flexibilidad que se otorga al calificador para otorgar los puntos en cada dimensión; además de que se busca ganar en confiabilidad al evitar la subjetividad de la calificación por medio de una nota por impresión. Esta, le permite a quien califica dar un criterio particular, holístico, del texto como un todo, independientemente de lo que encuentre en cada aspecto en particular. De ahí que este deba ser el primer paso: el todo antes que las partes.

3.9.2.2. Cuestionario (R-SPQ-2F) (Biggs et al., 2001)

Cada baremo tiene un valor de 1 a 5 puntos, comenzando por el menor grado de acuerdo con el inciso, así MD muy en desacuerdo tiene un valor de 1; D desacuerdo 2; A/D ni acuerdo ni desacuerdo 3; A acuerdo 4 y MA muy de acuerdo 5.

Los incisos que indicaban el uso de estrategias profundas de aprendizaje y por consiguiente de motivación profunda o intrínseca fueron: 1+ 2+ 5+ 6+ 9+ 10+ 13+ 14+ 17+ 18 por lo que la suma de estos debe dar como máximo 50 puntos, es decir mientras más se acerque a esa cifra más motivado está el estudiante

Los incisos que indicaban el uso de estrategias superficiales de aprendizaje y por consiguiente de motivación superficial o extrínseca fueron: 3+ 4+ 7+ 8+ 11+ 12+ 15+ 16+ 19+ 20 por lo que la suma de estos debe dar como máximo, al igual que en el caso anterior 50 puntos pero en este caso mientras más se acerque a esa cifra menos motivado está el estudiante.

3.10.2.3. Cuestionario CHAEA

La puntuación máxima que se puede alcanzar en cada estilo es 20, pues se le otorga un punto por cada signo más que ponga el estudiante y a cada estilo le corresponden 20 incisos. En este sentido convendría matizar que la puntuación obtenida en cada uno de los estilos es relativa y así no significa lo mismo obtener una puntuación de 13 en estilo Activo que un 13 en estilo Reflexivo. En este

sentido, para facilitar el análisis de los resultados obtenidos emplearemos un baremo general de interpretación (tabla 1) establecido por Alonso y cols. (1994) basándose en el propuesto previamente por Honey y Mumford (1986), que categoriza los resultados de los distintos estilos en cinco grupos (muy alto, alto, moderado, bajo y muy bajo).

Tabla 1. Baremo general de interpretación de los resultados obtenidos en los 4 estilos de aprendizaje. (Alonso y cols. 1994)

PUNTUACIONES	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Muy Alta	16-20	20	17-20	16-20
Alta	13-15	18-19	15-16	14-15
Moderada	9-12	15-17	12-14	11-13
Baja	7-8	12-14	9-11	9-10
Muy Baja	0-6	0-11	0-8	0-8

3.9.2.4. Cuestionario de evaluación de las estrategias de aprendizaje

Para analizar los datos se sumaron los puntos de todos los incisos de 1 a 5 por apartados y se dividieron entre la cantidad de incisos para encontrar una media en cada apartado, además se adaptó la clave de valoración de las estrategias en 5 baremos: pues sólo contaba con tres, uso frecuente, uso moderado y uso muy limitado,

- Uso muy frecuente: 4,5 a 5,0 (lo hago siempre/casi siempre)
- Uso frecuente: 3,5 a 4,4 (lo hago a menudo)
- Uso moderado 2,5 a 3,4 (lo hago a veces)
- Uso limitado 1,5 a 2,4 (generalmente no lo hago)
- Uso muy limitado 1,0 a 1,4 (No lo hago casi nunca/nunca)

CAPÍTULO IV: Resultados y conclusiones

4.1 Resultados de la prueba libre de escritura.

4.2 Resultados del cuestionario (R-spq-2 F)

4.3 Resultados del Cuestionario CHAEA

4.4 Resultados del Cuestionario de evaluación de las estrategias de Aprendizaje

4.5 Conclusiones

4.6 Recomendaciones

CAPÍTULO IV: Resultados y conclusiones

En este capítulo analizaremos los resultados de los instrumentos aplicados a través del paquete estadístico SPSS, analizando comparación de medias y tablas de contingencias, se realizarán comparaciones entre las variables estudiadas y se verificarán las hipótesis de nuestra investigación para arribar a conclusiones sobre el presente trabajo.

Primeramente realizaremos el análisis de comparación de medias.

El análisis de comparación de medias nos ha permitido comprobar que la variable sexo influye de manera importante en la puntuación que los estudiantes seleccionados para el estudio alcanzan en el resto de variables dependientes. Las mujeres presentan un mayor nivel de desarrollo en la escritura, en todos sus indicadores. Igualmente, las mujeres demuestran tener una motivación profunda para el aprendizaje superior a la de los varones que puntúan más alto en motivación superficial. También son las mujeres las que presentan puntuaciones superiores en todos los estilos de aprendizaje analizados en el estudio. Finalmente, también en las estrategias de aprendizaje analizadas, son las mujeres las que presentan una puntuación más alta (ver anexo VIII).

La variable año también influye de manera importante en la puntuación que los estudiantes seleccionados para el estudio alcanzan en el resto de variables dependientes. Los alumnos de segundo año presentan un mayor nivel de desarrollo en la escritura, en todos sus indicadores. Igualmente, los estudiantes de segundo año demuestran tener una motivación profunda para el aprendizaje superior a la de los de primer año que puntúan más alto en motivación superficial. También son los alumnos de segundo nivel los que presentan puntuaciones superiores en todos los estilos de aprendizaje analizados en el estudio. Finalmente, también en las estrategias de aprendizaje analizadas, son los estudiantes de segundo año los que presentan una puntuación más alta (ver anexo IX)

Además podemos plantear que la variable zona de residencia influye de manera fundamental en la puntuación que alcanzan en el resto de variables dependientes. Los estudiantes que residen en la zona urbana presentan un mayor nivel de desarrollo en la escritura, en todos sus indicadores, excepto en el indicador calidad de

las ideas. Igualmente, los que residen en la mencionada zona demuestran tener una motivación profunda para el aprendizaje superior a la de los que residen en la zona rural los que puntúan más alto en motivación superficial. También son los que residen en la zona urbana los que presentan puntuaciones superiores en los estilos de aprendizaje activo, teórico y pragmático no así en el estilo reflexivo donde tienen mayor puntuación los residentes en la zona rural.

Finalmente, en las estrategias de aprendizaje analizadas son los estudiantes de la zona urbana los que presentan una puntuación más alta en las mismas menos en las estrategias del grupo D donde obtienen una puntuación mayor los alumnos residentes en la zona rural (ver anexo X).

4.1. Resultados de la prueba de respuesta libre de escritura

La habilidad de escribir en una lengua extranjera constituye una vía que apoya el aprendizaje de los otros aspectos de la actividad verbal. La misma se considera un objetivo instrumental, no obstante, la ejercitación escrita es una vía muy eficaz para asimilar una lengua extranjera, además la correlación que se establece entre el sonido y la grafía mientras se escribe ayuda a desarrollar la habilidad de leer por otro lado; la expresión escrita permite desarrollar mejor las habilidades de la producción oral pues favorece la creación de hábitos de organización de las ideas.

Un análisis de los enfoques utilizados hasta el momento en la enseñanza-aprendizaje de la escritura requiere primero valorar que necesita conocer el emisor/escritor para poder producir textos con un nivel de calidad satisfactorio. Esta área de conocimientos se puede dividir en cuatro dimensiones esenciales (Trimble, 1996: 43 citado por Forteza, 2000):

- 1- Conocimientos acerca del contenido de los conceptos que se van a abordar.*
- 2- Conocimientos acerca del contexto en que va a ser leído su texto.*
- 3- Conocimientos acerca del sistema de la lengua necesarios para llevar a cabo su tarea.*
- 4- Conocimientos acerca de los procesos de escritura, de las vías y modos más apropiados para producir un texto.*

Desde una perspectiva pedagógica resulta obvio que solo puede escribirse acerca de aquello que el estudiante/emisor del texto conozca. En nuestro medio escolar esto significa una preparación previa que equipe al estudiante con todos los conceptos necesarios acerca de los cuales va a escribir.

La segunda dimensión, o sea el conocimiento acerca del contexto en que va a ser leído el texto, implica que la emisión de un texto escrito en la vida real va dirigido a un receptor real, otra persona; excepto en muy limitadas ocasiones como en los diarios personales o en las notas recordatorias personales el emisor y receptor son una misma persona. Este hecho presupone el desarrollo de una sensibilidad por parte del escritor acerca de los posibles lectores del texto y el contexto en que va a ser leído. El estar limitado en la retroalimentación lo obliga también a ser cuidadoso en la transmisión de sus significados de modo que se facilite la comprensión de los mismos. A esto debe agregarse que un mismo texto escrito, leído en diferentes contextos, o leídos por diferentes lectores posibilita diferentes lecturas.

En la práctica educacional contemporánea, y después de la aparición de los enfoques de enseñanza de la escritura como proceso, se le ha dedicado gran atención a esta segunda dimensión. O sea, a quién se le escribe, con qué propósito, cuándo y dónde lo va a leer.

Es por ello, que se trabaja con actividades de escritura que reflejan eventos comunicativos reales, definido este como **la unidad que representa la actividad verbal en un contexto socialmente reconocido** (Stern, 1983, citado por Corteza, 2000) por ejemplo, se pueden designar como eventos comunicativos reales el ensayo, el anuncio y la carta.

No obstante, aunque en la escuela todavía se pide la elaboración de composiciones y generalmente el lector es el profesor (el cual se dedica en muchos casos solamente a calificarlas), existe una tendencia marcada a enseñar al estudiante a través de actividades que reflejan en su esencia la necesidad de comunicarse en código escrito (cartas, anuncios en murales) con auditorios reales (los mismos estudiantes, el profesor como interlocutor y amigos por correspondencia).

La tercera de las dimensiones hace referencia al dominio del sistema de la lengua, que en opinión del autor, es absolutamente necesaria para la producción escrita de

lenguaje, aunque no suficiente. Una atención desmedida a esta área de conocimientos aprecia más el **producto** en detrimento de los **procesos** a través de los cuales se llega al mismo.

El enfoque orientado en el producto se concentra en el resultado final del proceso de aprendizaje. En otras palabras, que se espera que el estudiante sea capaz de hacer a través del uso fluido y competente de la lengua. La atención se dirige a las formas de la lengua más que a su contenido.

Son comunes en este tipo de enfoque las actividades de formación de hábitos tales como copiar, transformar a partir de modelos correctos de lengua a escala oracional antes de que se le pida al estudiante construir párrafos correctamente y coherentemente estructurados.

Este enfoque, hijo directo de la fusión del estructuralismo en la lingüística y el conductismo en la psicología, por sus propias limitaciones tiende a producir escritores que se concentran en la mecánica de la escritura, en las formas correctas de la lengua limitadas a reglas generadas por el maestro y que primero escriben en la lengua materna para luego traducir a la extranjera. Este, sin lugar a dudas, no produce escritores competentes en la lengua extranjera.

La cuarta y última de las dimensiones dirigió la atención de lingüistas y pedagogos hacia los procesos básicos esenciales para producir el texto escrito; su fundamentación teórica se basa en que la lengua se produce a nivel del discurso y que para producirlo es necesario seguir una serie de fases recurrentes entre si cuyo resultado inicial no es el texto final. Este enfoque presta mayor atención al contenido que a la forma, a la calidad de las ideas que a la cantidad.

El **discurso** se define como el espacio intermedio entre la infinita diversidad de los textos; el lenguaje más allá del nivel oracional.

Investigaciones recientes abordan al acto de escribir como un proceso comunicativo que pone más énfasis en los pasos a seguir para su realización que en el producto de la escritura como se ha estado haciendo hasta ahora. El producto es importante pero para llegar a él exitosamente se debe enfatizar primero en todo el proceso que conlleva a obtener un producto depurado.

En este enfoque los alumnos escriben sobre aspectos de la vida real planteándose porqué escriben y para quién lo hacen así como tomar decisiones de cómo comenzar a escribir y cómo organizarlo.

Este enfoque es el primero que considera al alumno como emisor - receptor; capaz de leer, responder, rescribir, resumir o hacer comentarios.

El enfoque orientado al **proceso** reconoce que los buenos escritores llegan al producto final después de un largo y, a veces, doloroso proceso de elaboración de versiones que atraviesan diferentes fases desde la pre-escritura, la composición y la revisión para el perfeccionamiento hasta la edición final.

En este sentido los buenos escritores son los que dedican más tiempo a componer el texto, los que escriben más borradores, los que corrigen y revisan cada fragmento, los que elaboran minuciosamente el texto, los que no tienen pereza para rehacer una y otra vez el escrito.

El proceso de composición no se caracteriza por el autonomismo ni por la espontaneidad, sino por la recursividad, por la revisión, por la reformulación de ideas. Es un proceso de reelaboración constante y cíclica de las informaciones y de las fases de los textos.

La tarea comunicativa en el proceso de la escritura no sólo le da importancia al producto de lo que se escribe sino también, al proceso que conlleva la escritura. Primeramente se enfatiza en que lo que escriben no es necesariamente un producto terminado, sino, sólo el comienzo, un boceto o borrador; por lo que las palabras que escriben no tienen que estar necesariamente usadas correctamente.

Un aspecto importante es dar tiempo suficiente para la realización de la tarea y una adecuada retroalimentación por parte de los lectores o receptores del mensaje que puede ser el profesor u otros compañeros de clase. De esta forma descubren nuevas ideas, nuevas oraciones y nuevas palabras mientras planean, escriben el primer borrador y revisan lo que han escrito para realizar un segundo borrador.

También se hacen actividades previas a la escritura tales como: discusiones, lectura, debate, tormenta de ideas y listas para poder explorar un tema a profundidad. De esta forma el proceso de la escritura se convierte en un proceso de descubrimiento para los estudiantes.

Si analizamos las propuestas hechas por varios autores en cuanto a los pasos que se deben seguir en este proceso encontramos que:

Al respecto Maloney, (1991) propone: pre-escritura – ordenar – hacer borradores – revisar. Esta autora plantea que el proceso no es lineal; algunas veces algunos de estos pasos ocurren secuencialmente y en otros pueden ocurrir simultáneamente por lo que es recurrente y mezclado. La atención a la forma ocurre al final del proceso, después de decidir el significado que se quiere emitir mediante el escrito.

Por otra parte, Hedge (1988) sugiere los siguientes pasos: motivación - ordenar - planear - tomar notas - hacer primer borrador - revisar, replanear, hacer segundo borrador - editar y publicar.

Esta autora reitera que este proceso no es lineal, que oscila desde planear y componer, hasta revisar y editar, como una actividad recurrente en la cual el escritor avanza y retrocede dentro de los pasos donde hace borradores y revisa, con etapas intermedias de replaneamiento. Es decir, que es un proceso mezclado que conlleva a la claridad.

Brookes & Gruñid (1998) consideran que el producto final de un escrito es importante, pero el proceso da la oportunidad a los estudiantes de discutir sobre el tema, por lo que llega al producto final trabajando intensamente durante el proceso. Este es un proceso orgánico que no depende de copiar de un modelo ni siquiera en la etapa de reescribir porque de lo contrario no expresaría las intenciones del escritor.

A pesar de la variedad de pasos a seguir en este proceso propuestos por los investigadores acerca de este tema, los más generales y en los que la mayoría coinciden son:

Tres pasos antes de escribir: planear, trazar un propósito y organizar, y cuatro pasos en el proceso en sí: hacer borradores, evaluar, editar y reescribir.

Para la enseñanza correcta del proceso que conlleva el acto de escribir se deben tener en cuenta además los aportes hechos por la Psicología, la Lingüística y la Didáctica en la enseñanza de idiomas, ya que éstas profundizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de elevar la calidad del mismo y desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitan un mejor desempeño académico y profesional.

Una vez realizada la prueba se procedió a tratar los datos. Para ello se utilizó el programa estadístico SPSS 11.0 el cual facilita el trabajo para analizar gran cantidad de información recogida en un instrumento.

Primeramente se le aplicó a los resultados obtenidos en la encuesta un análisis de fiabilidad para poder determinar la consistencia interna entre los casos analizados, al realizar este análisis de fiabilidad a esta prueba nos arrojó un Alpha de Crombach de ,9578 lo cual nos indica que nuestro instrumento es aceptable ya que según Lang Silveira (1993) citado por Lucero (2000) el valor mínimo aceptable de este coeficiente es de 0,7. (Anexo V)

Los resultados obtenidos en la prueba de escritura en general fueron promedio manifestado en el siguiente análisis de frecuencia:

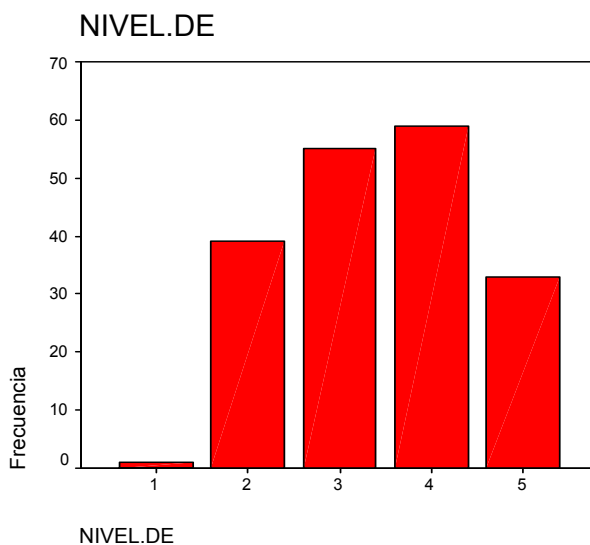
NIVEL. DE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,5	,5	,5
	2	39	20,9	20,9	21,4
	3	55	29,4	29,4	50,8
	4	59	31,6	31,6	82,4
	5	33	17,6	17,6	100,0
	Total	187	100,0	100,0	
Media	3,45				
DT	1,02				

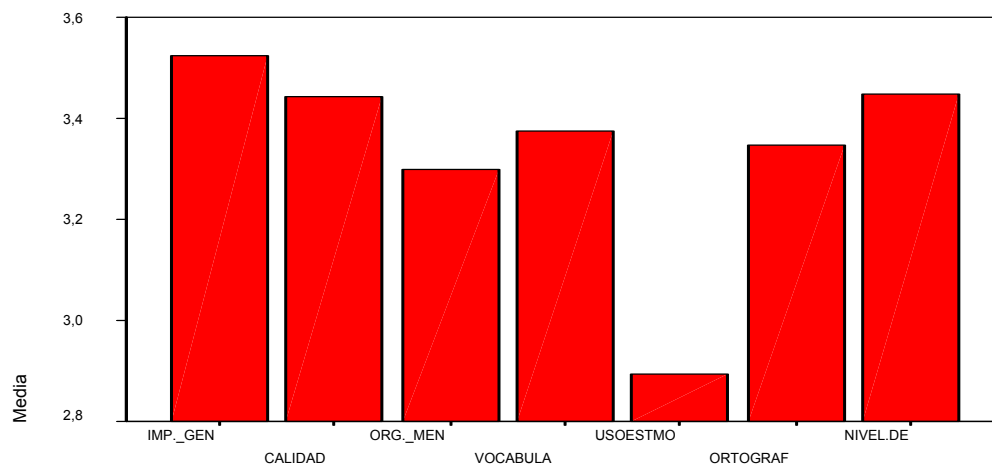
En la tabla reflejamos el nivel de desarrollo de la escritura, en la misma se observa que un alumno presenta un nivel muy bajo; treinta y nueve bajo; cincuenta y cinco moderado, cincuenta y nueve alto y treinta y tres muy alto. El mayor porcentaje se encuentra en el nivel alto con el treinta y uno coma seis por ciento; le sigue el nivel moderado con el veintinueve coma cuatro; luego el bajo con el veinte coma nueve, después el muy alto con el diecisiete coma seis y por último el muy bajo con el cero coma cinco por ciento.

La media general obtenida es de 3,45 con una desviación típica de 1,02. Este dato nos lleva a considerar que el alumnado que estudiamos es un alumnado que tiene un nivel medio en el desarrollo de la escritura.

Esos resultados se observan gráficamente como relacionamos a continuación:



Ahora se analizarán los resultados por las cinco dimensiones las que podemos observar en el gráfico siguiente:



- La dimensión que presenta mayores dificultades es el uso de estructuras morfosintácticas de la lengua.

USOESTMO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	18	9,6	9,6	9,6
	2	56	29,9	29,9	39,6
	3	61	32,6	32,6	72,2
	4	32	17,1	17,1	89,3
	5	20	10,7	10,7	100,0
	Total	187	100,0	100,0	
Media		2,89			
DT		1,13			

Donde dieciocho alumnos poseen un nivel muy bajo; cincuenta y seis un nivel bajo; sesenta y uno moderado; treinta y dos alto; y veinte muy alto.

El mayor porcentaje lo encontramos en el uso moderado con un treinta y dos coma seis por ciento, le sigue el bajo con el veintinueve coma nueve, luego el alto con diecisiete coma uno, después el muy alto con diez coma siete y por último el muy bajo con nueve coma seis por ciento.

La media general obtenida es de 2,89 con una desviación típica de 1,13. Este dato nos lleva a considerar que el alumnado que estudiamos es un alumnado que tiene un rendimiento medio en el uso de las estructuras morfosintácticas.

Le continúa el indicador organización del mensaje.

ORG._MEN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	23	12,3	12,3	12,3
	2	26	13,9	13,9	26,2
	3	44	23,5	23,5	49,7
	4	60	32,1	32,1	81,8
	5	34	18,2	18,2	100,0
	Total	187	100,0	100,0	
Media	3,30				
DT	1,26				

Donde podemos observar que veintitrés estudiantes presentan un nivel muy bajo; veintiséis bajo; cuarenta y cuatro moderado; sesenta alto y treinta y cuatro alto, por lo que inferimos que el mayor porcentaje se encuentra en el nivel alto; con un treinta y dos seguido por el moderado con un veintitrés coma cinco, le continúa el muy alto con el dieciocho coma dos por ciento; el bajo con trece coma nueve por ciento y muy bajo con doce coma tres.

La media general obtenida es de 3,30 con una desviación típica de 1,26. Este dato nos lleva a considerar que el alumnado que estudiamos es un alumnado que tiene un rendimiento medio el indicador organización del mensaje.

- Seguidamente no se trabajó bien con la ortografía

ORTOGRAFIA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	2,1	2,1	2,1
	2	44	23,5	23,5	25,7
	3	52	27,8	27,8	53,5
	4	57	30,5	30,5	84,0
	5	30	16,0	16,0	100,0
	Total	187	100,0	100,0	
Media	3,35				
DT	1,07				

Donde cuatro estudiantes tienen un nivel muy bajo; cuarenta y cuatro bajo; cincuenta y dos moderado; cincuenta y siete alto y treinta muy alto. El mayor porcentaje se presenta en el nivel alto con el treinta coma cinco, seguido por el moderado con el veintisiete coma ocho; luego el bajo con el veintitrés coma cinco; muy alto con el dieciséis y por último el muy bajo con el dos coma uno por ciento.

La media general obtenida es de 3,35 con una desviación típica de 1,07. Este dato nos lleva a considerar que el alumnado que estudiamos es un alumnado que tiene un rendimiento medio en la ortografía.

La otra dimensión que le sigue con dificultades es el uso del vocabulario.

VOCABULA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	4,8	4,8	4,8
	2	34	18,2	18,2	23,0
	3	59	31,6	31,6	54,5
	4	48	25,7	25,7	80,2
	5	37	19,8	19,8	100,0
	Total	187	100,0	100,0	
Media	3,37				
DT	1,13				

En esta tabla encontramos una representación del indicador uso del vocabulario, donde nueve alumnos tienen un nivel muy bajo en el mismo; treinta y cuatro un nivel bajo; cincuenta y nueve un nivel moderado; cuarenta y ocho alto y treinta y siete muy alto. El mayor porcentaje se representa en el nivel moderado con el treinta y uno coma seis; le sigue el alto con el veinticinco coma siete, después el muy alto con diecinueve coma ocho, luego el bajo con dieciocho coma dos y por último el muy bajo con cuatro coma ocho.

La media general obtenida es de 3,37 con una desviación típica de 1,13. Este dato nos lleva a considerar que el alumnado que estudiamos es un alumnado que tiene un rendimiento medio el uso del vocabulario.

Y por último la dimensión que menos dificultades tuvo fue el cumplimiento de la tarea, originalidad y calidad en las ideas.

CALIDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	1,1	1,1	1,1
	2	35	18,7	18,7	19,8
	3	66	35,3	35,3	55,1
	4	46	24,6	24,6	79,7
	5	38	20,3	20,3	100,0
	Total	187	100,0	100,0	
Media	3,44				
DT	1,04				

En la misma dos estudiantes poseen un nivel muy bajo; treinta y cinco un nivel bajo; sesenta y seis moderado, cuarenta y seis alto y treinta y ocho muy alto. Como podemos observar el mayor por ciento se encuentra en el nivel moderado con un treinta y cinco coma tres, seguido por el nivel alto con un veinticuatro coma seis, le sigue el nivel muy alto con el veinte coma tres; el bajo con el dieciocho coma siete y por último el muy bajo con un uno coma uno por ciento.

La media general obtenida es de 3,44 con una desviación típica de 1,04. Este dato nos lleva a considerar que el alumnado que estudiamos es un alumnado que tiene un rendimiento medio el indicador cumplimiento de la tarea, originalidad y calidad en las ideas.

En cuanto al análisis de las tablas de contingencias podemos plantear que los estudiantes de segundo año alcanzaron puntuaciones más altas en las dimensiones organización del mensaje, calidad de las ideas.

Al realizar un análisis de contingencias llegamos a la conclusión de que los estudiantes de segundo año obtuvieron una puntuación más alta en las dimensiones de la prueba de escritura: organización del mensaje, calidad de las ideas, vocabulario y uso de las estructuras morfosintácticas lo que reflejamos a continuación:

AÑO * CALIDAD

Tabla de contingencia

Recuento

		CALIDAD					Total
		1	2	3	4	5	
AÑO	1	1	22	36	20	10	89
	2	1	13	30	26	28	98
Total		2	35	66	46	38	187

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal nominal	ϕ Coeficiente contingencia	,243	,019
N de casos válidos		187	

a) Asumiendo la hipótesis alternativa.

b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se demuestra que existe relación estadísticamente significativa entre las variables

“Año de estudios” y “calidad de las ideas de la prueba escrita”.

AÑO * ORG._MEN

Tabla de contingencia

Recuento

		ORG._MEN					Total
		1	2	3	4	5	
AÑO	1	16	11	25	28	9	89
	2	7	15	19	32	25	98
Total		23	26	44	60	34	187

Medidas simétricas

	Valor	Sig. aproximada
Nominal nominal N de casos válidos	,249 187	,015

- a) Asumiendo la hipótesis alternativa.
b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

En la tabla anterior se muestra el año que cursan los alumnos seleccionados para el estudio y el indicador de la escritura organización del mensaje, en la que se puede observar que una mayor cantidad de estudiantes de segundo año ha obtenido la calificación de 3, 4 y 5 puntos (moderada, alta y muy alta) por este motivo podemos concluir planteando que los alumnos de este curso poseen una mayor puntuación en este indicador de la escritura que los estudiantes del primer año.

Existe relación estadísticamente significativa entre las variables “Año de estudios” y “organización del mensaje de la prueba escrita”.

AÑO * VOCABULA

Tabla de contingencia

Recuento

	VOCABULA					Total
	1	2	3	4	5	
AÑO 1	7	17	28	27	10	89
2	2	17	31	21	27	98
Total	9	34	59	48	37	187

Medidas simétricas

	Valor	Sig. aproximada
Nominal nominal N de casos válidos	,237 187	,026

- a) Asumiendo la hipótesis alternativa.
b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

En la tabla se muestra el año que cursan los alumnos y el indicador de la escritura vocabulario, en la misma se muestra que existe una mayor cantidad de estudiantes de segundo año con puntuaciones entre 3, 4 y 5 (moderada, alta y muy alta) lo que significa que los estudiantes que cursan el segundo año poseen mayor vocabulario en el idioma Inglés que los de primer año por lo que comprobamos que existe relación estadísticamente significativa entre las variables “año de estudios” y “vocabulario de la prueba escrita”.

AÑO * USOESTMO

Tabla de contingencia

Recuento

		USOESTMO					Total
		1	2	3	4	5	
AÑO	1	13	32	29	12	3	89
	2	5	24	32	20	17	98
Total		18	56	61	32	20	187

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal	ϕ Coeficiente contingencia	,283	,003
nominal			
N de casos válidos		187	

a) Asumiendo la hipótesis alternativa.

b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

En la tabla se muestra el año que cursan los alumnos y el indicador de la escritura uso de estructuras morfosintácticas, en la misma se muestra que existe una mayor cantidad de estudiantes de segundo año con puntuaciones entre 3, 4 y 5 (moderada, alta y muy alta) lo que significa que los estudiantes que cursan el segundo año hacen una utilización más correcta de las estructuras morfosintácticas del idioma Inglés que los de primer año por lo que se aprecia que existe relación estadísticamente significativa entre las variables año de estudios y “uso de estructuras morfosintácticas de la prueba escrita”.

De igual forma, con respecto al sexo podemos decir que las mujeres puntúan más alto en todos los indicadores de la escritura lo que podemos observar en las siguientes tablas de contingencia:

SEXO * IMP._GEN

Tabla de contingencia

Recuento

	IMP._GEN					Total
	1	2	3	4	5	
SEXO 1	0	16	25	29	31	101
2	1	19	33	22	11	86
Total	1	35	58	51	42	187

Medidas simétricas

	Valor	Sig. aproxima
Nominal ϕ Coeficiente nominal contingencia	,243	,020
N de casos válidos	187	

a) Asumiendo la hipótesis alternativa.

b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se observa que existe relación estadísticamente significativa entre las variables Sexo e “impresión general de la prueba escrita”.

SEXO * CALIDAD

Tabla de contingencia

Recuento

	CALIDAD					Total
	1	2	3	4	5	
SEXO 1	0	11	35	27	28	101
2	2	24	31	19	10	86
Total	2	35	66	46	38	187

Medidas simétricas

	Valor	Sig. aproxima
Nominal ϕ Coeficiente nominal contingencia	,280	,003
N de casos válidos	187	

a) Asumiendo la hipótesis alternativa.

b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se aprecia que existe relación estadísticamente significativa entre las variables Sexo y “calidad de las ideas de la prueba escrita”.

SEXO * ORG._MEN

Tabla de contingencia

Recuento

	ORG._MEN					Total
	1	2	3	4	5	
SEXO 1	7	12	22	37	23	101
2	16	14	22	23	11	86
Total	23	26	44	60	34	187

Medidas simétricas

	Valor	Sig. aproxima
Nominal ϕ Coeficiente nominal contingencia	,226	,040
N de casos válidos	187	

a) Asumiendo la hipótesis alternativa.

b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se demuestra que existe relación estadísticamente significativa entre las variables sexo y “organización del mensaje de la prueba escrita”.

SEXO * VOCABULA**Tabla de contingencia**

Recuento

	VOCABULA					Total
	1	2	3	4	5	
SEXO 1	4	14	30	25	28	101
2	5	20	29	23	9	86
Total	9	34	59	48	37	187

Medidas simétricas

	Valor	Sig. aproximada
Nominal ϕ Coeficiente nominal contingencia	,224	,042
N de casos válidos	187	

a) Asumiendo la hipótesis alternativa.

b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se muestra que existe relación estadísticamente significativa entre las variables sexo y "vocabulario".

SEXO * USOESTMO**Tabla de contingencia**

Recuento

	USOESTMO					Total
	1	2	3	4	5	
SEXO 1	5	26	31	25	14	101
2	13	30	30	7	6	86
Total	18	56	61	32	20	187

Medidas simétricas

	Valor	Sig. aproximada
Nominal vs. Nominal ϕ Coeficiente de contingencia	,281	,003
N de casos válidos	187	

a) Asumiendo la hipótesis alternativa.

b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se demuestra que existe relación estadísticamente significativa entre las variables sexo y “uso de estructuras morfosintácticas”.

SEXO * ORTOGRAF**Tabla de contingencia**

Recuento

	ORTOGRAF					Total
	1	2	3	4	5	
SEXO 1	0	15	29	35	22	101
2	4	29	23	22	8	86
Total	4	44	52	57	30	187

Medidas simétricas

	Valor	Sig. aproximada
Nominal vs. Nominal ϕ Coeficiente de contingencia	,293	,002
N de casos válidos	187	

a) Asumiendo la hipótesis alternativa.

b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se observa que existe relación estadísticamente significativa entre las variables sexo y “ortografía”.

SEXO * NIVEL.DE

Tabla de contingencia

Recuento

	NIVEL.DE					Total
	1	2	3	4	5	
SEXO 1	0	14	28	34	25	101
2	1	25	27	25	8	86
Total	1	39	55	59	33	187

Medidas simétricas

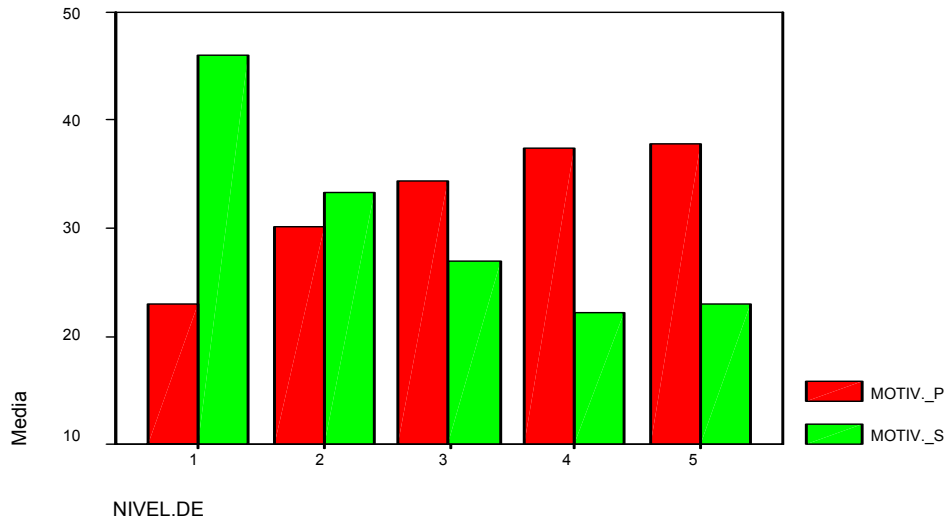
	Valor	Sig. aproxima
Nominal ϕ Coeficiente nominal contingencia	,256	,011
N de casos válidos	187	

a) Asumiendo la hipótesis alternativa.

b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se aprecia que existe relación estadísticamente significativa entre las variables sexo y “nivel de desarrollo de la escritura”.

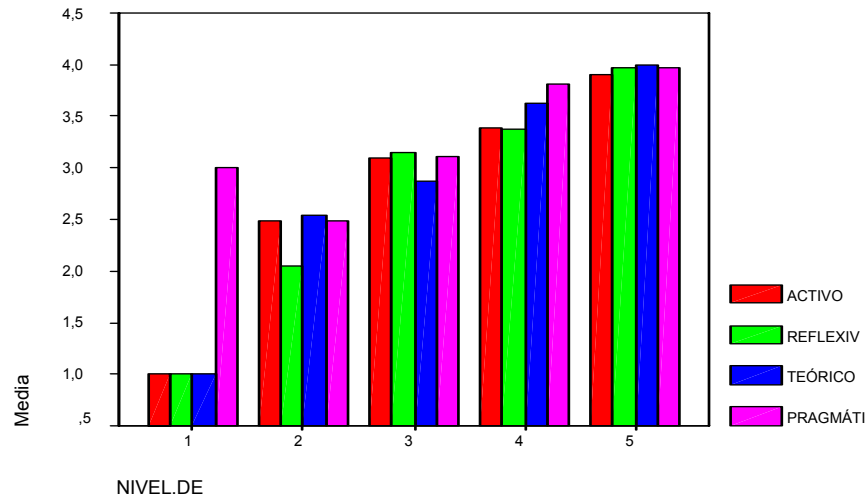
En general los estudiantes que tienen una motivación más profunda por la asignatura adquieren un mayor nivel de desarrollo en la escritura.



Existe correlación significativa al nivel 0,01 (bilateral) entre la escritura y la motivación, así tenemos las siguientes correlaciones:

		NIVEL.DE	MOTIV._P	MOTIV._S
NIVEL.DE	Correlación Pearson	1	,473(**)	-,581(**)
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000
	N	187	187	187
MOTIV._P	Correlación Pearson	,473(**)	1	-,385(**)
	Sig. (bilateral)	,000	.	,000
	N	187	187	187
MOTIV._S	Correlación Pearson	-,581(**)	-,385(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.
	N	187	187	187

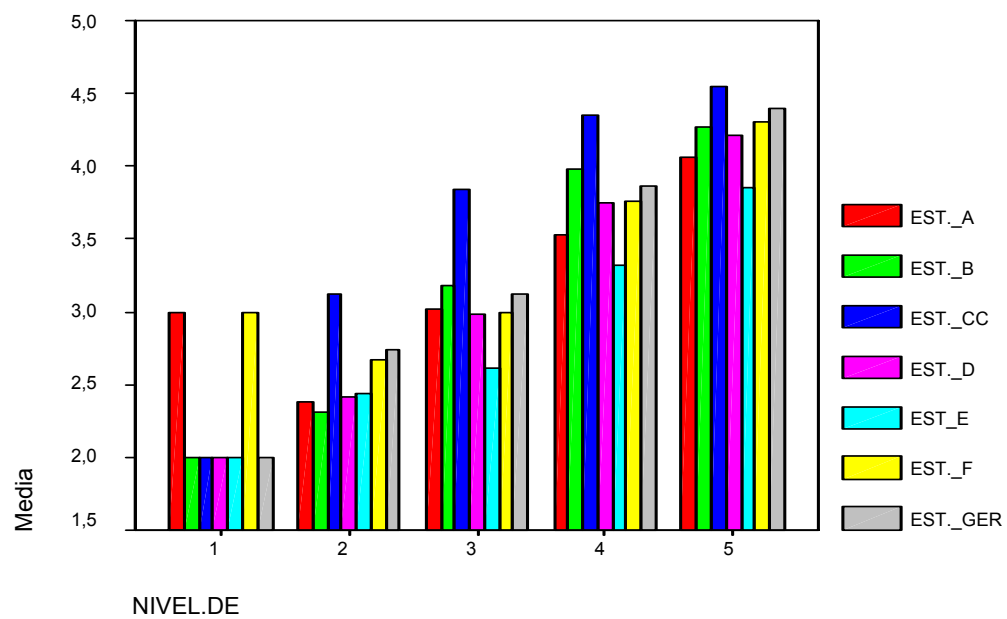
También los estudiantes que tienen un perfil equilibrado entre los cuatro estilos de aprendizaje consiguen un mayor nivel de desarrollo en la escritura, esto se representa gráficamente así:



Existe correlación significativa al nivel 0.01 entre el desarrollo de la escritura y los estilos de aprendizaje:

		NIVEL.DE	ACTIVO	REFLEXIV	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
NIVEL.DE	Correlación Pearson	1	,505(**)	,574(**)	,514(**)	,524(**)
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000
	N	187	187	187	187	187
ACTIVO	Correlación Pearson	,505(**)	1	,298(**)	,243(**)	,409(**)
	Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,001	,000
	N	187	187	187	187	187
REFLEXIV	Correlación Pearson	,574(**)	,298(**)	1	,488(**)	,410(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000
	N	187	187	187	187	187
TEÓRICO	Correlación Pearson	,514(**)	,243(**)	,488(**)	1	,390(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,000	.	,000
	N	187	187	187	187	187
PRAGMÁTICO	Correlación Pearson	,524(**)	,409(**)	,410(**)	,390(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.
	N	187	187	187	187	187

Cuando los estudiantes desarrollan todas las estrategias de aprendizaje o un mayor número de ellas a un nivel superior consiguen un mayor desarrollo en la escritura.



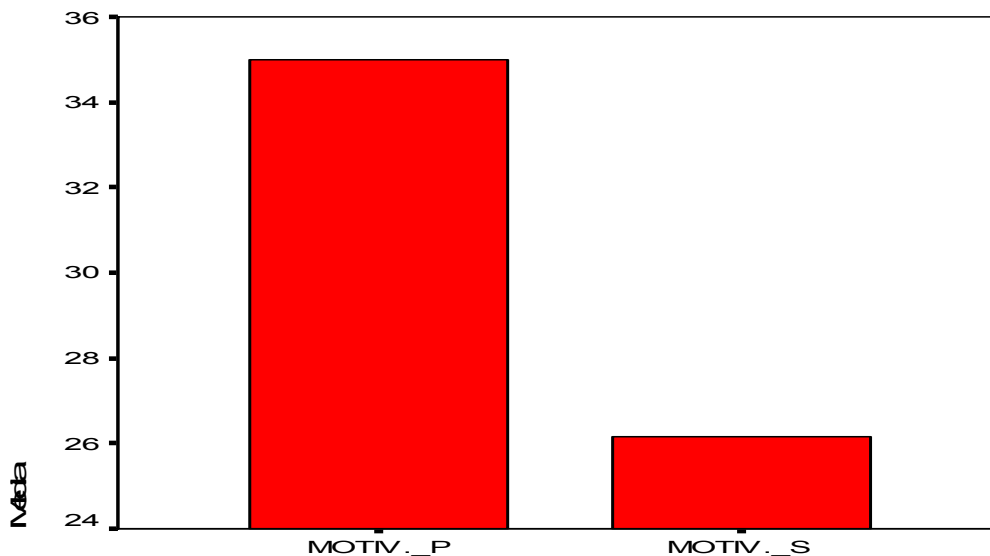
Existe correlación significativa al nivel 0.01 entre la escritura y todas las estrategias.

Correlaciones

		NIVEL.D	EST._A	EST._B	EST._CC	EST._D	EST._E	EST._F	EST._GER
NI	Correlación de Pearson	1	,540(**)	,684(**)	,532(**)	,592(**)	,497(**)	,589(**)	,588(**)
L.I	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	187	187	187	187	187	187	187	187
EΣ	Correlación de Pearson	,540(**)	1	,681(**)	,592(**)	,675(**)	,614(**)	,641(**)	,712(**)
_A	Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	187	187	187	187	187	187	187	187
EΣ	Correlación de Pearson	,684(**)	,681(**)	1	,646(**)	,721(**)	,609(**)	,636(**)	,765(**)
_E	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	187	187	187	187	187	187	187	187
EΣ	Correlación de Pearson	,532(**)	,592(**)	,646(**)	1	,645(**)	,533(**)	,618(**)	,666(**)
_C	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
	N	187	187	187	187	187	187	187	187
EΣ	Correlación de Pearson	,592(**)	,675(**)	,721(**)	,645(**)	1	,637(**)	,685(**)	,752(**)
_I	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
	N	187	187	187	187	187	187	187	187
EΣ	Correlación de Pearson	,497(**)	,614(**)	,609(**)	,533(**)	,637(**)	1	,606(**)	,734(**)
E	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
	N	187	187	187	187	187	187	187	187
EΣ	Correlación de Pearson	,589(**)	,641(**)	,636(**)	,618(**)	,685(**)	,606(**)	1	,787(**)
_F	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
	N	187	187	187	187	187	187	187	187
EΣ	Correlación de Pearson	,588(**)	,712(**)	,765(**)	,666(**)	,752(**)	,734(**)	,787(**)	1
_C	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
R	N	187	187	187	187	187	187	187	187

4.2. Resultados del cuestionario para determinar la motivación de los alumnos por aprender inglés: (r-spq-2 f).

Esto se representa de forma gráfica como sigue:



Mientras mayor es la diferencia entre las puntuaciones obtenidas en la motivación profunda y superficial mayor es el desarrollo de la habilidad de escritura alcanzado por los alumnos, Ejemplo: 10- MP = 41 y MS = 19, su calificación en el test de escritura es de 5 puntos. Y en el caso del número 102-MP = 37 y MS = 25, su calificación en el test de escritura es de 3 puntos.

Y viceversa si los rangos entre la MP y la MS son menores se obtienen calificaciones más bajas. Ejemplos: 102MP = 37 y MS = 25, su calificación en el test de escritura es de 3 puntos. 109-MP = MP 24 y MS = 30, su calificación es de 2; aún cuando la motivación profunda sea más alta que la superficial como lo muestra el siguiente ejemplo: 94- MP = 40 y MS = 36, su calificación es de 3 lo que significa que la motivación en este caso no es tan profunda.

El resultado del análisis de contingencias arrojó que existe relación estadísticamente significativa entre las variables facultad y motivación profunda y superficial así como entre el promedio en inglés en el preuniversitario y los dos tipos de motivaciones:

Medidas simétricas

	Valor	Sig. aproximada
Nominal ϕ Coeficiente contingencia	,728	,000
N de casos válidos	187	

- a) Asumiendo la hipótesis alternativa.
- b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se muestra que existe relación estadísticamente significativa entre las variables Facultad y “motivación profunda”.

FACULTAD * MOTIV._S

Medidas simétricas

	Valor	Sig. Aproximada
Nominal ϕ Coeficiente contingencia	,706	,006
N de casos válidos	187	

- a) Asumiendo la hipótesis alternativa.
- b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se observa que existe relación estadísticamente significativa entre las variables Facultad y “motivación superficial”.

Partimos de la definición de Madrid (1999) citado por Ortega (2006) que habla de la motivación como un estado interno del individuo influenciado por determinadas necesidades y/o creencias que le generan actitudes e intereses favorables hacia una meta, y un deseo que le mueve a conseguirla con dedicación y esfuerzo continuado porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados.

Diferentes teorías que tratan de explicar cuáles son las motivaciones de los seres humanos cuando piensan y se comportan de una manera determinada. Según Ortega (2002) citado por Ortega (2006).

En el primer grupo se destacan la teoría psicoanalítica de Freud y la del impulso de Hull, considerando ambas que la reducción de la tensión ejerce un papel muy importante en el comportamiento.

En el segundo grupo de las teorías se incluye la teoría de campo de Lewin, la del logro de Atkinson y la teoría del aprendizaje social de Rotter. En estas teorías el comportamiento depende de la expectación del logro del éxito y del aliciente por conseguir una meta.

El tercer grupo está formado por la teoría de la atribución y la teoría de la psicología humanística, teorías que aunque difieren en bastantes puntos, coinciden en que los seres humanos luchan por comprenderse a ellos mismos y entender lo que les rodea.

Los análisis de frecuencia se pueden observar en la forma que le sigue:

MOTIVACION PROFUNDA.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	16	1	,5	,5
	17	1	,5	1,1
	20	1	,5	1,6
	22	1	,5	2,1
	23	4	2,1	4,3
	24	4	2,1	6,4
	25	3	1,6	8,0
	26	2	1,1	9,1
	27	5	2,7	11,8
	28	11	5,9	17,6
	29	6	3,2	20,9
	30	8	4,3	25,1
	31	8	4,3	29,4
	32	7	3,7	33,2
	33	9	4,8	38,0
	34	6	3,2	41,2
	35	8	4,3	45,5
	36	7	3,7	49,2
	37	10	5,3	54,5
	38	17	9,1	63,6
	39	25	13,4	77,0
	40	15	8,0	85,0
	41	6	3,2	88,2
	42	6	3,2	91,4
	43	7	3,7	95,2
	44	7	3,7	98,9
	46	1	,5	99,5
	47	1	,5	100,0
	Total	187	100,0	
Media	34,99			
DT	6,07			

Esta tabla representa la motivación profunda de los alumnos seleccionados para este estudio, de los cuales veinticinco obtuvieron treinta y nueve puntos, diecisiete treinta y ocho; quince cuarenta; once veintiocho; diez treinta y siete; nueve treinta y tres; ocho treinta; treinta y uno y treinta y cinco; siete treinta y seis; cuarenta y tres y cuarenta y

cuatro; seis veintinueve; treinta y cuatro; cuarenta y uno y cuarenta y dos; cinco veintisiete; cuatro veintitrés y veinticuatro; tres veinticinco; y uno dieciséis; diecisiete; veinte; veintidós; cuarenta y seis y cuarenta y siete.

La media general obtenida es de 34,99 con una desviación típica de 6,07. Este dato nos lleva a considerar que el alumnado que estudiamos de manera general se encuentra motivado de forma profunda por el estudio del idioma Inglés.

La motivación superficial se muestra a continuación:

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	8	1	,5	,5
	10	1	,5	1,1
	15	2	1,1	2,1
	16	3	1,6	3,7
	17	4	2,1	5,9
	18	13	7,0	12,8
	19	11	5,9	18,7
	20	12	6,4	25,1
	21	10	5,3	30,5
	22	10	5,3	35,8
	23	10	5,3	41,2
	24	6	3,2	44,4
	25	11	5,9	50,3
	26	5	2,7	52,9
	27	7	3,7	56,7
	28	13	7,0	63,6
	29	4	2,1	65,8
	30	14	7,5	73,3
	31	7	3,7	77,0
	32	10	5,3	82,4
	33	7	3,7	86,1
	34	3	1,6	87,7
	35	4	2,1	89,8
	36	6	3,2	93,0
	38	2	1,1	94,1
	39	4	2,1	96,3
	40	2	1,1	97,3
	41	4	2,1	99,5
	46	1	,5	100,0
	Total	187	100,0	
Media	26,17			
DT	6,85			

Esta tabla refleja la motivación superficial de los estudiantes, donde podemos observar que la media general obtenida es de 26,17 con una desviación típica de 6,85. Este dato nos lleva a considerar que el alumnado que estudiamos es un

alumnado que se encuentra motivado de forma profunda por el estudio del idioma Inglés.

Al hacer un análisis de contingencias se observa que existe relación estadísticamente significativa entre las variables Facultad y “motivación superficial”. Así como entre las variables Facultad y “motivación profunda”.

Existe además correlación entre el año que cursan los estudiantes seleccionados para este estudio y la motivación profunda y superficial, La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones

		AÑO	MOTIV._P	MOTIV._S
AÑO	Correlación Pearson	1	,057	-,146(*)
	Sig. (bilateral)	.	,442	,046
	N	187	187	187
MOTIV._P	Correlación Pearson	,057	1	-,385(**)
	Sig. (bilateral)	,442	.	,000
	N	187	187	187
MOTIV._S	Correlación Pearson	-,146(*)	-,385(**)	1
	Sig. (bilateral)	,046	,000	.
	N	187	187	187

*

4.3 Resultados del cuestionario sobre estilos de aprendizaje

El término 'estilo de aprendizaje' se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias a la hora de aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje. Se habla de una tendencia general, puesto que, por ejemplo, alguien que casi siempre es auditivo puede en ciertos casos utilizar estrategias visuales.

Cada persona aprende de manera distinta a las demás, utiliza diferentes estrategias, aprende con diferentes velocidades e incluso con mayor o menor eficacia incluso aunque tengan las mismas motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema.

Los distintos modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje ofrecen un marco conceptual que nos permita entender los comportamientos diarios en el aula, como se relacionan con la forma en que están aprendiendo los alumnos y el tipo de acción que puede resultar más eficaz en un momento dado.

Existe una diversidad de concepciones teóricas que han abordado, explícitamente o implícitamente, los diferentes 'estilos de aprendizaje'. Todas ellas tienen su atractivo, y en todo caso cada cual la seleccionará según qué aspecto del proceso de aprendizaje le interese.

Así, por ejemplo, Kolb se refiere a los estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático (Alonso et al, 1994: 104), mientras que otros tienen en cuenta los canales de ingreso de la información. En este último sentido se consideran los estilos visual, auditivo y kinestésico, siendo el marco de referencia, en este caso, la Programación Neurolingüística, una técnica que permite mejorar el nivel de comunicación entre docentes y alumnos mediante el empleo de frases y actividades que comprendan las tres vías de acceso a la información: visual, auditiva y táctil (Pérez Jiménez, 2001).

Es así que se han intentado clasificar (Sin mención de autor, 2001a) las diferentes teorías sobre estilos de aprendizaje a partir de un criterio que distingue entre selección de la información (estilos visual, auditivo y kinestésico), procesamiento de la información (estilos lógico y holístico), y forma de empleo de la información (estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático). Debe tenerse presente que en la práctica esos

tres procesos están muy vinculados. Por ejemplo, el hecho de seleccionar la información visualmente, ello afectará la manera de organizarla o procesarla.

En otras ocasiones, se ha enfatizado el tipo de inteligencia de acuerdo a la concepción de inteligencias múltiples de Gardner, y en otras se tuvo en cuenta la dominancia cerebral de acuerdo al modelo Herrmann (cuadrantes cortical izquierdo y derecho, y límbico izquierdo y derecho).

Otro modelo es el de Felder y Silverman (Sin mención de autor, 2002), que podríamos calificar como el modelo de las cuatro categorías bipolares, considera cuatro categorías donde cada una se extiende entre dos polos opuestos: activo/reflexivo, sensorial/intuitivo, visual/verbal y secuencial/global. Como puede advertirse, este es un modelo mixto que incluye algunos estilos de aprendizaje de otros modelos ya descriptos.

Otros modelos son los siguientes:

Modelo que atiende a las necesidades del aprendiz (necesidades ambientales, necesidades emocionales, necesidades sociales y necesidades fisiológicas (Askew, 2000).

Modelo que atiende al nivel de impulsividad en el aprendizaje, y que distingue un estilo impulsivo y uno reflexivo (Woolfolk, 1996: 126).

Witkin ha identificado un estilo campo-dependiente y un estilo campo-independiente. (Witkin, Moore y Goodenough, 1977).

Otros modelos, por último, (Sin mención de autor, 2001) han enfatizado las modalidades activas y pasivas de aprendizaje.

Alonso (1992) realiza un análisis de los instrumentos desarrollados por diferentes autores refiriéndose a:

El test de Canfield:

Canfield (1997) desarrolló un doble instrumento para determinar los estilos de aprendizaje. Describe veinte categorías de análisis subdividida en cuatro grupos.

- 1.- Condiciones de aprendizaje.
- 2.- Contenido del aprendizaje.
- 3.- Modo de aprendizaje.
- 4.- Expectativas de desempeño.

El cuestionario de Rensulli y Smith (1984)

El cuestionario consta de 65 ítems que facilitan información acerca de la actitud de los estudiantes sobre la lectura, los proyectos, destrezas, discusión, juegos didácticos, estudio independiente, simulación y enseñanza programada.

El estudio inicial de la validez, fiabilidad y efectividad del instrumento lo realizó Smith (1976) intentando relacionar los Estilos de Aprendizaje con el rendimiento escolar y la motivación.

El instrumento de Hill:

El modelo Hill consiste en un proceso de cuatro fases. Todas ellas son necesarias. Omitir alguna conduce al fracaso.

- 1.- Análisis y recogida de datos.
- 2.- Validación.
- 3.- Desarrollo del “tratamiento”.
- 4.- Adaptación al currículo.

El cuestionario de Grasha - Riechmann:

Se trata de un instrumento diseñado específicamente para analizar las diferencias en los Estilos de Aprendizaje de los alumnos en los últimos años de Secundaria y en la Universidad; se centra en cómo los estudiantes interaccionan con el profesor, otros estudiantes, y el aprendizaje.

Estos autores definen seis estilos de aprendizaje, aparente y originalmente tres parejas bipolares. Estudios posteriores, como los de Andrews (1981), han demostrado la falta de consistencia en las bipolaridades exceptuando la primera pareja Evasivo/ Participante. Las escalas de Competitivo/ Colaborador no se correlacionan, y en el caso de Dependiente/ Independiente se detecta una correlación parcial.

Los estilos aprendizaje de Jean-Paul Despins

Despins (1985) diferencia, según las tareas prioritarias emprendidas por los hemisferios cerebrales, cuatro estilos de aprendizaje. Dos ligados al hemisferio derecho:

- Estilo 1, estilo intuitivo y divergente.

- Estilo 4, estilo experimentador, sintético y creativo y dos estilos controlados por el hemisferio izquierdo.
- Estilo 2, estilo analítico y formal.
- Estilo 3, estilo práctico y convergente.

Myers-Briggs type indicator

Este es un cuestionario de 166 ítems de auto aplicación basado en los tipos psicológicos propuestos por Jung en su libro del mismo título editado en 1923

Según el psicólogo suizo toda actividad mental consciente puede clasificarse en cuatro procesos, dos perceptivos: percibir por los sentidos e intuir, y dos de juicio: pensar y sentir. Todos utilizamos los cuatro procesos pero no de la misma forma, ni con la misma preferencia.

Para evitar las personalidades unidimensionales, cada uno debemos desarrollar un “proceso auxiliar” que equilibre el proceso dominante. Combinando los procesos auxiliar y dominante formamos ocho parejas diferentes.

Jung identificó además una tercera dimensión de la estructura de la personalidad, la introversión-extraversión que al añadirla a las ocho parejas anteriores las convierte en dieciséis.

Inventory of learning process de Schmeck, Ribich y Ramanaiah

Estos autores diseñan un instrumento propio con 121 ítems, redactados por expertos que evalúa las dimensiones del comportamiento discente y la actividad conceptual, características de los estudiantes universitarios. Aplicando el análisis factorial redujeron los ítems a 62 en la redacción definitiva del instrumento, agrupados en cuatro escalas, con una fiabilidad de 0.79 a 0.88.

La primera escala se denominó “procesamiento profundo” y diagnostica en 18 ítems la amplitud con la que un estudiante evalúa críticamente, organiza conceptualmente, compara y contrasta la información que ha estudiado. El estudiante que puntúa alto en esta escala, es muy conceptual.

La segunda escala “procesamiento elaborativo” consta de 14 ítems que diagnostican cómo los alumnos traducen nueva información a su propia terminología, la aplican a sus vidas, generan ejemplos concretos sacados de su propia experiencia, usan las imágenes para codificar nueva información.

Los estilos de aprendizaje según Duch

Duch realiza una reflexión teórica sobre el aprendizaje de un eclecticismo aplicativo, la misma tiene aspectos que justifican nuestro enfoque que partiendo de Kolb ha ido evolucionando en Duch, Honey y Mumford, hasta plasmarse en el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA. Por otro lado, en la literatura académica habitual accesible no hemos encontrado ninguna referencia directa o indirecta a este autor holandés, cuyas sugerencias nos parecen tan válidas como las de otros autores que se citan tan frecuentemente en manuales, ensayos y artículos de revistas y que nos resultan familiares.

Duch se integra con los autores que proponen un proceso cíclico del aprendizaje en cuatro etapas.

El foco mental del educando que recorre continuamente el círculo del proceso de aprendizaje; al tiempo que se activan y guían actividades específicas (seleccionadas de entre una serie mayor) que se consideran como “variaciones” de cuatro categorías de actividades de las que resultan cuatro repertorios de categorías de habilidades que se adquieren a lo largo de la vida un yo central que se representa con cuatro barreras en el círculo del proceso de aprendizaje, que regulan la velocidad, el estilo y la intensidad del aprendizaje.

Después de utilizar el cuestionario de Kolb se decide por diseñar uno él mismo, variando las especificaciones del modelo de Kolb, desde los nombres de los Estilos a la colocación en los ejes de coordenadas.

A la experiencia concreta la llama PERCIBIR

A la observación reflexiva, PENSAR

A la Conceptualización Abstracta, PLANEAR

A la experimentación Activa, HACER

Los estilos de aprendizaje desde la perspectiva de Peter Honey y Alan Mumford

Honey y Mumford han partido de una reflexión académica y de un análisis de la teoría y cuestionarios de Kolb.

El proceso circular de aprendizaje en cuatro pasos propuesto por Kolb, es aceptado por Honey y Mumford, pero en cambio el instrumento de análisis, Learning Atyle Inventory no les parece útil ni adecuado. Tampoco las descripciones de los estilos: Convergente, divergente, asimilador y acomodador resulta significativa para este colectivo. Honey y Mumford tratan de aumentar la efectividad del aprendizaje, de buscar una herramienta que facilite orientación para la mejora del aprendizaje. Su diferencia con Kolb la podemos concretar en dos puntos fundamentales:

- El cuestionario de Honey y Mumford, la descripción de estilos se basa en la acción de los directivos, por ello las descripciones que ofrecen son más detalladas y diferentes a las ofrecidas por Kolb.
- Las respuestas al Cuestionario son un punto de partida y no un final. Un diagnóstico seguido de un “tratamiento de mejora”.

Estos autores afirman que su interés se centra en “los comportamientos observables” más que en las bases psicológicas de este comportamiento.

El cuestionario de Honey

El Learning Styles Questionnaire (LSQ), está compuesto por 80 ítems. El sujeto debe responder con una marca (r) si está más de acuerdo que en desacuerdo o con una cruz (x) si está más en desacuerdo con la frase que de acuerdo.

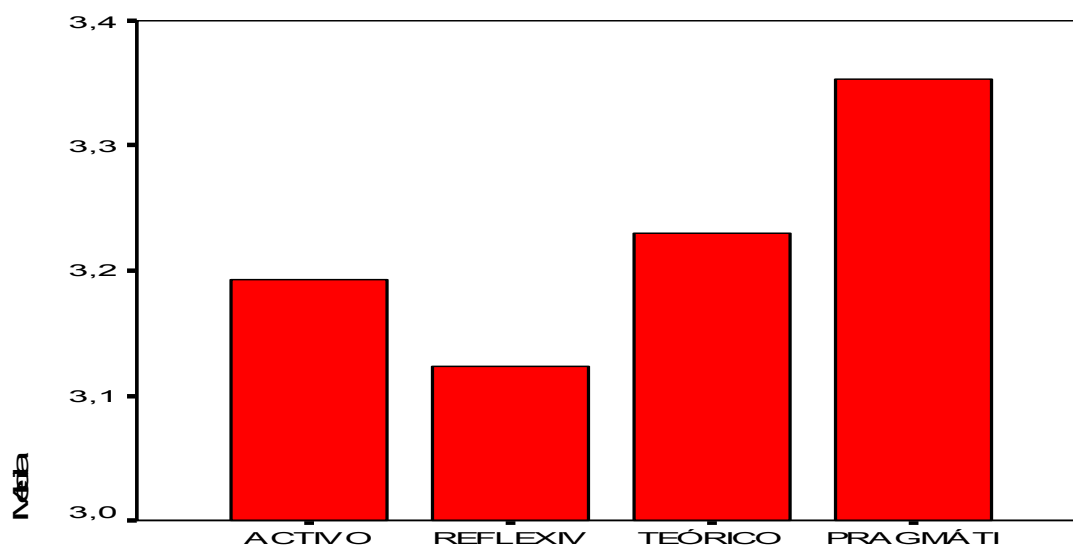
Hay que responder a todas las preguntas. La mayoría de los ítems son comportamentales, es decir, describen una acción que alguien puede realizar. En alguna ocasión se incluyen ítems que manifiestan una carencia o una preferencia. El LSQ está diseñado para detectar las tendencias generales del comportamiento personal.

Para tabular los resultados se distribuyen en cuatro columnas de veinte ítems correspondientes a cada uno de los estilos. Solamente se cuentan las preguntas en las que se ha estado de acuerdo (r). El máximo que se puede obtener es, naturalmente, 20 puntos en cada estilo.

A lo largo de todo nuestro trabajo se hacen alusiones concretas a las sugerencias de Honey. El hecho de que hayamos optado por su cuestionario, como base de nuestra investigación empírica, ya indica nuestra opinión positiva de su enfoque.

Integra bien la teoría de los Estilos de Aprendizaje en el amplio contexto de la teoría del aprendizaje por la experiencia, asumiendo las aportaciones de Dewey, Lewin, Piaget, Rogers, Kolb, etc.

El estilo de aprendizaje predominante en la muestra es el Pragmático donde la media es de 3.35 seguido por el estilo Teórico con una media de 3,23. Le continúa el Activo y por último el Reflexivo con 3,19 y 3,12 de media respectivamente lo que se representa en el siguiente gráfico:



Los análisis de frecuencia por estilos arrojaron los siguientes resultados:

ESTILO ACTIVO DE APRENDIZAJE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	4,3	4,3	4,3
	2	29	15,5	15,5	19,8
	3	84	44,9	44,9	64,7
	4	51	27,3	27,3	92,0
	5	15	8,0	8,0	100,0
	Total	187	100,0	100,0	
Media	3,19				
DT	0,94				

En la tabla se presenta el estilo activo de los estudiantes en el aprendizaje de la lengua extranjera en este caso del inglés; se observa que ocho alumnos tienen preferencia muy baja por este estilo, veintinueve bajas; ochenta y cuatro moderada; cincuenta y uno alta y quince muy alta. El mayor porcentaje de los alumnos tienen preferencia moderada por este estilo, es decir el cuarenta y cuatro coma nueve ;el veintisiete coma tres tiene preferencia alta; el quince coma cinco tiene preferencia baja, el ocho coma cero muy alta y por último el cuatro coma tres muy baja.

La media general obtenida es de 3,19 con una desviación típica de 0,94. Este dato nos lleva a considerar que el alumnado que estudiamos no es preferentemente activo.

ESTILO REFLEXIVO DE APRENDIZAJE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	16	8,6	8,6
	2	31	16,6	25,1
	3	70	37,4	62,6
	4	54	28,9	91,4
	5	16	8,6	100,0
	Total	187	100,0	
Media	3,12			
DT	1,06			

La tabla representa el estilo reflexivo de aprendizaje de los estudiantes; en la que se observa que dieciséis alumnos poseen una preferencia muy baja por este estilo; treinta y uno baja; setenta moderada; cincuenta y cuatro alta y dieciséis muy alta. El mayor porcentaje tienen preferencia moderada, el treinta y siete coma cuatro; el veintiocho coma nueve tiene preferencia alta el dieciséis coma seis baja, el ocho coma seis muy alta y la misma cifra muy baja.

La media general obtenida es de 3,12 con una desviación típica de 1,06. Este dato nos lleva a considerar que el alumnado que estudiamos no es preferentemente reflexivo.

ESTILO TEORICO DE APRENDIZAJE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	16	8,6	8,6
	2	22	11,8	20,3
	3	73	39,0	59,4
	4	55	29,4	88,8
	5	21	11,2	100,0
	Total	187	100,0	
Media	3,23			
DT	1,07			

Esta tabla representa el estilo teórico de los alumnos donde dieciséis de ellos tiene una preferencia muy baja por el mismo, veintidós una preferencia baja; setenta y tres moderada, cincuenta y cinco alta y veintiuno muy alta. El mayor porcentaje posee preferencia moderada es decir el treinta y nueve por ciento; le continúa el alto con el veintinueve coma cuatro; luego el bajo con el once coma ocho, le continúa el muy alto con el once coma dos y por último el muy bajo con ocho coma seis por ciento.

La media general obtenida es de 3,23 con una desviación típica de 1,07. Este dato nos lleva a considerar que el alumnado que estudiamos no es preferentemente teórico.

ESTILO PRAGMÁTICO DE APRENDIZAJE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válid	Porcentaje acumulado
Válidos	1	11	5,9	5,9	5,9
	2	21	11,2	11,2	17,1
	3	68	36,4	36,4	53,5
	4	65	34,8	34,8	88,2
	5	22	11,8	11,8	100,0
	Total	187	100,0	100,0	
Media		3,35			
DT		1,02			

Respecto al estilo pragmático de los estudiantes seleccionados para el estudio podemos observar que once poseen una preferencia muy baja por el mismo, veintiuno baja, sesenta y ocho moderada, sesenta y cinco alta y veintidós muy alta. El mayor porcentaje posee preferencia moderada, es decir el treinta y seis coma cuatro; le sigue el treinta y cuatro coma ocho alta, el once coma ocho muy alta, el once coma dos baja y el cinco coma nueve muy baja.

La media general obtenida es de 3,35 con una desviación típica de 1,02. Este dato nos lleva a considerar que el alumnado que estudiamos es preferentemente pragmático.

Al analizar la correlación entre la escritura y los estilos de aprendizaje obtuvimos el siguiente resultado:

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones

		NIVEL.DE	REFLEXIV	TEÓRICO	PRAGMÁTICO	ACTIVO
NIVEL.DE	Correlación Pearson	1	,574(**)	,514(**)	,524(**)	,505(**)
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000
	N	187	187	187	187	187
REFLEXIV	Correlación Pearson	,574(**)	1	,488(**)	,410(**)	,298(**)
	Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000	,000
	N	187	187	187	187	187
TEÓRICO	Correlación Pearson	,514(**)	,488(**)	1	,390(**)	,243(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,001
	N	187	187	187	187	187
PRAGMÁTICO	Correlación Pearson	,524(**)	,410(**)	,390(**)	1	,409(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.	,000
	N	187	187	187	187	187
ACTIVO	Correlación Pearson	,505(**)	,298(**)	,243(**)	,409(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,001	,000	.
	N	187	187	187	187	187

Al realizar el análisis de contingencias se obtuvieron los siguientes resultados:

Existe relación estadísticamente significativa entre las variables estilos de aprendizaje y las facultades seleccionadas para el estudio así como entre las expectativas profesionales de los estudiantes y los estilos activo, teórico y pragmático. Lo que se presenta en las tablas que continúan:

FACULTAD * ACTIVO

Tabla de contingencia

Recuento

		ACTIVO					Total
		1	2	3	4	5	
FACULT	1	1	10	33	10	5	59
D	2	3	7	5	1	0	16
	3	2	2	4	2	0	10
	4	0	5	16	3	0	24
	5	1	4	17	22	6	50
	6	1	1	9	13	4	28
Total		8	29	84	51	15	187

Medidas simétricas

		Valor	Sig. Aproximada
Nominal	ϕ Coeficiente	,490	,000
nominal	contingencia		
N de casos válidos		187	

a) Asumiendo la hipótesis alternativa.

b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se demuestra que existe relación estadísticamente significativa entre las variables Facultad y “el estilo de aprendizaje activo”.

FACULTAD * REFLEXIV

Tabla de contingencia

Recuento

		REFLEXIV					Total
		1	2	3	4	5	
FACULT	1	6	15	18	16	4	59
D	2	4	8	2	2	0	16
	3	2	3	4	1	0	10
	4	3	2	10	8	1	24
	5	1	1	27	13	8	50
	6	0	2	9	14	3	28
Total		16	31	70	54	16	187

Medidas simétricas

	Valor	Sig. aproxima
Nominal ϕ Coeficiente nominal contingencia	,483	,000
N de casos válidos	187	

a) Asumiendo la hipótesis alternativa.

b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se observa que existe relación estadísticamente significativa entre las variables Facultad y “el estilo de aprendizaje reflexivo”.

FACULTAD * TEÓRICO

Tabla de contingencia

Recuento

		TEÓRICO					Total
		1	2	3	4	5	
FACULT	1	6	6	27	10	10	59
D	2	7	2	4	2	1	16
	3	3	1	5	1	0	10
	4	0	6	13	4	1	24
	5	0	4	21	18	7	50
	6	0	3	3	20	2	28
Total		16	22	73	55	21	187

Medidas simétricas

	Valor	Sig. aproximada
Nominal ϕ Coeficiente nominal contingencia	,549	,000
N de casos válidos	187	

- a) Asumiendo la hipótesis alternativa.
- b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se aprecia que existe relación estadísticamente significativa entre las variables Facultad y “el estilo de aprendizaje teórico”.

FACULTAD * PRAGMÁTI

Tabla de contingencia

Recuento

	PRAGMÁTI					Total
	1	2	3	4	5	
FACULT 1	3	8	21	18	9	59
D 2	5	1	8	1	1	16
3	2	3	4	1	0	10
4	1	6	14	2	1	24
5	0	2	13	27	8	50
6	0	1	8	16	3	28
Total	11	21	68	65	22	187

Medidas simétricas

	Valor	Sig. Aproximada
Nominal ϕ Coeficiente nominal contingencia	,515	,000
N de casos válidos	187	

a) Asumiendo la hipótesis alternativa.

b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se muestra que existe relación estadísticamente significativa entre las variables Facultad y “el estilo de aprendizaje pragmático”.

EXPPROF * ACTIVO**Tabla de contingencia**

Recuento		ACTIVO					Total
		1	2	3	4	5	
EXPPROF	1	0	11	28	13	4	56
	2	0	0	6	3	2	11
	3	1	0	3	0	0	4
	4	0	0	1	0	0	1
	5	3	7	5	1	0	16
	6	2	2	4	2	0	10
	7	0	4	12	1	0	17
	8	0	0	1	1	0	2
	9	2	3	11	12	5	33
	10	0	1	6	8	0	15
	11	0	0	4	2	2	8
	12	0	1	1	4	1	7
	13	0	0	0	2	1	3
	14	0	0	2	0	0	2
	15	0	0	0	1	0	1
	16	0	0	0	1	0	1
Total		8	29	84	51	15	187

Medidas simétricas

	Valor	Sig. aproximada
Nominal nominal N de casos válidos	ϕ Coeficiente contingencia 187	,563 ,014

a) Asumiendo la hipótesis alternativa.

b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se demuestra que existe relación estadísticamente significativa entre las variables expectativas profesionales y “estilo de aprendizaje activo”.

EXPPROF * REFLEXIV

Tabla de contingencia

Recuento

		REFLEXIV					Total
		1	2	3	4	5	
EXPPRO	1	6	11	21	16	2	56
	2	0	4	4	2	1	11
	3	0	1	1	1	1	4
	4	0	0	0	1	0	1
	5	4	8	2	2	0	16
	6	2	3	4	1	0	10
	7	3	2	5	7	0	17
	8	0	0	1	1	0	2
	9	1	0	16	9	7	33
	10	0	0	8	3	4	15
	11	0	0	2	5	1	8
	12	0	0	4	3	0	7
	13	0	2	0	1	0	3
	14	0	0	1	1	0	2
	15	0	0	0	1	0	1
	16	0	0	1	0	0	1
Total		16	31	70	54	16	187

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal	ϕ Coeficiente contingencia	,565	,011
nominal			
N de casos válidos		187	

a) Asumiendo la hipótesis alternativa.

b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se corrobora que existe relación estadísticamente significativa entre las variables expectativas profesionales y “estilo de aprendizaje reflexivo”.

EXPPROF * TEÓRICO

Tabla de contingencia

Recuento

		TEÓRICO					Total
		1	2	3	4	5	
EXPPR	1	6	8	27	9	6	56
F	2	0	0	6	1	4	11
	3	0	0	2	1	1	4
	4	0	0	0	1	0	1
	5	7	2	4	2	1	16
	6	3	1	5	1	0	10
	7	0	4	11	2	0	17
	8	0	0	1	1	0	2
	9	0	3	12	13	5	33
	10	0	2	3	8	2	15
	11	0	0	2	6	0	8
	12	0	1	0	6	0	7
	13	0	1	0	1	1	3
	14	0	0	0	2	0	2
	15	0	0	0	0	1	1
	16	0	0	0	1	0	1
Total		16	22	73	55	21	187

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal	ϕ Coeficiente contingencia	,616	,000
nominal			
N de casos válidos		187	

a) Asumiendo la hipótesis alternativa.

b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se manifiesta que existe relación estadísticamente significativa entre las variables expectativas profesionales y “estilo de aprendizaje teórico”.

EXPPROF * PRAGMÁTI

Tabla de contingencia

Recuento

	PRAGMÁTI					Total
	1	2	3	4	5	
EXPPR	1	7	20	22	6	56
F	2	1	4	5	0	11
	3	0	1	0	2	4
	4	0	0	1	0	1
	5	1	8	1	1	16
	6	3	4	1	0	10
	7	4	11	1	0	17
	8	0	1	1	0	2
	9	1	6	20	6	33
	10	4	6	2	3	15
	11	0	3	4	1	8
	12	0	1	5	1	7
	13	0	1	1	1	3
	14	0	1	1	0	2
	15	0	0	0	1	1
	16	0	1	0	0	1
Total	11	21	68	65	22	187

Medidas simétricas

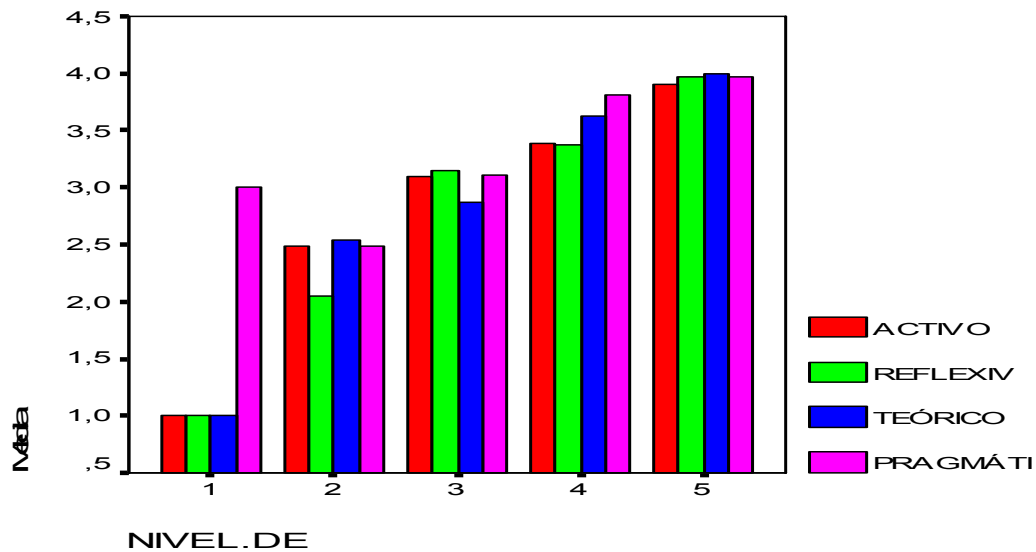
	Valor	Sig. aproximada
Nominal ϕ Coeficiente nominal contingencia	,591	,001
N de casos válidos	187	

a) Asumiendo la hipótesis alternativa.

b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se pone de manifiesto que existe relación estadísticamente significativa entre las variables expectativas profesionales y “estilo de aprendizaje pragmático”.

Para concluir se puede plantear que cuando los estudiantes presentan un perfil equilibrado entre los cuatro estilos de aprendizaje consiguen un mayor desarrollo en el nivel de la escritura, ejemplo:



1.11 Comparación entre los estilos y el desarrollo en la habilidad de escritura.

4.4 Resultados sobre el cuestionario de estrategias de aprendizaje por grupos

En lo que respecta a la adquisición de segundas lenguas una de las definiciones actualmente más conocida de las estrategias de aprendizaje (EA) fue hecha por Oxford (1993: 75). Para esta autora las EA son: Acciones, conductas, pasos o técnicas específicas que el alumno utiliza -a menudo conscientemente- para mejorar su propio progreso en la internalización, almacenamiento, recuperación y uso de la L2.

A pesar de los esfuerzos en definir las EA y delimitar su área la línea divisoria entre éstas y otros tipos de estrategias no aparece siempre diáfana ya que unas y otras pueden solaparse. De hecho una misma estrategia puede utilizarse con el objetivo de aprender la lengua en determinada ocasión y con una finalidad claramente comunicativa en otra. Así Cohen (1998) considera a las estrategias de repetición (por ejemplo repetir formas verbales del subjuntivo en castellano) tanto como de aprendizaje de la lengua como de uso de la misma, clasificándolas además en ese segundo grupo. Oxford (1990) por el contrario, considera el parafrasear (común también en la L1) como una estrategia compensatoria y directa dentro de las EA. Dörnyei & Scott (1997) por su parte incluyen términos similares dentro de su clasificación de las estrategias de comunicación. Además, la abundancia de términos (acciones, actividades, conductas, técnicas, tácticas, etc.) utilizados para definir en muchas ocasiones un mismo concepto no han contribuido a esclarecer el panorama.

Otra área de controversia (Ellis, 1994; Cohen, 1998; Púrpora, 1999) es la surgida por la consideración de la naturaleza consciente vs. inconsciente de las EA. Así, mientras algunos consideran la elección consciente de determinado modo de operar como criterio básico para diferenciar la conducta estratégica de la no estratégica (Cohen, 1998). Otros admiten ambas posibilidades (Púrpora, 1999), argumentando que el uso de una estrategia determinada puede traer su automatización y en consecuencia su paso a un nivel inconsciente.

Una carencia mencionada frecuentemente en la literatura se refiere a la falta de conexión en el ámbito teórico de las EA de segundas lenguas con un modelo general cognitivo del aprendizaje. Sí se han formulado, en cambio, modelos de adquisición de L2 en las que las EA son tomadas en cuenta e incluso desempeñan un papel central (Bialystok, 1978; MacIntyre, 1994, 1996; Gardner, Tremblay, Masgoret, 1997). Pero el número de investigaciones basados en esos modelos es bastante exiguo limitándose prácticamente a algunos trabajos realizadas por los propios creadores de los modelos.

Otras discusiones que han surgido en torno a las EA se refieren a si son únicamente procesos mentales o conductas observables o a si tienen un efecto directo o indirecto en el nivel de lengua alcanzado (Ellis, 1994, Cohen, 1998; Púrpora, 1999).

Visto todo lo anterior no es de extrañar la existencia de varias clasificaciones de las EA. Oxford (1993: 182) daba cuenta de cerca de dos docenas de clasificaciones de estrategias utilizadas por los alumnos. Estas clasificaciones las agrupó en cinco categorías: 1) Sistemas basados en las estrategias utilizadas por los alumnos que conseguían aprender con éxito la lengua; 2) Sistemas basados en funciones psicológicas: cognitivas, metacognitivas y afectivas; 3) Sistemas de estrategias basados en la lengua tomando en cuenta procesos como la inferencia lingüística, monitorización, práctica formal y practica funcional o conjuntamente con varios tipos de estrategias de comunicación como la paráfrasis o la toma de prestamos lingüísticos; 4) Sistemas basados en destrezas lingüísticas: producción verbal, aprendizaje de vocabulario, comprensión lectora, escritura... y 5) Sistemas basados en las distintas tipologías de estudiantes o basados en las asociaciones de distintos estilos estratégicos.

Al hacer un análisis de la frecuencia con que los estudiantes emplean cada tipo de estrategia tenemos los siguientes resultados:

ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON LA MEMORIA.

EST._A

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	3,2	3,2
	2	41	21,9	25,1
	3	66	35,3	60,4
	4	52	27,8	88,2
	5	22	11,8	100,0
	Total	187	100,0	
Media		3,23		
DT		1,02		

En el uso de estas estrategias seis estudiantes poseen un uso muy limitado de las mismas; cuarenta y uno las usan de forma limitada; sesenta y seis las usan de forma moderada cincuenta y dos de forma frecuente y veintidós muy frecuente. El mayor porcentaje las utiliza de forma moderada, el treinta y cinco coma tres; le sigue el veintisiete coma ocho de forma frecuente; el veintiuno coma nueve las usan limitadas; y el tres coma dos muy limitada.

La media general obtenida es de 3,23 con una desviación típica de 1,02. Este dato nos lleva a considerar que el alumnado que estudiamos utiliza las estrategias relacionadas con la memoria moderadamente.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS.

EST._B

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	3,2	3,2
	2	29	15,5	18,7
	3	57	30,5	49,2
	4	67	35,8	85,0
	5	28	15,0	100,0
	Total	187	100,0	
Media	3,44			
DT	1,027			

Respecto a las estrategias cognitivas seis estudiantes las utilizan de forma muy limitada; veintinueve de forma limitada; cincuenta y siete moderada; sesenta y siete de forma frecuente y veintiocho muy frecuente. El mayor porcentaje las utiliza de forma frecuente, es decir el treinta y cinco coma ocho; le sigue el treinta coma cinco de forma moderada; el quince coma cinco limitado, el quince por ciento muy frecuente y por último el tres coma dos muy limitado.

La media general obtenida es de 3,44 con una desviación típica de 1,027. Este dato nos lleva a considerar que el alumnado que estudiamos utiliza las estrategias cognitivas de forma moderada.

ESTRATEGIAS COMPENSATORIAS.

EST._C

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	1,1	1,1	1,1
	2	14	7,5	7,5	8,6
	3	35	18,7	18,7	27,3
	4	73	39,0	39,0	66,3
	5	63	33,7	33,7	100,0
	Total	187	100,0	100,0	
Media	3,97				
DT	0,96				

Con respecto a las estrategias compensatorias dos estudiantes las utilizan de manera muy limitada, catorce de manera limitada; treinta y cinco moderada; setenta y tres frecuente y sesenta y tres muy frecuente. El mayor porcentaje las utiliza de forma frecuente, el treinta y nueve por ciento; le continúa el treinta y tres coma siete por ciento muy frecuente; el dieciocho coma siete moderada; el siete coma cinco limitada y el uno coma uno muy limitada.

La media general obtenida es de 3,97 con una desviación típica de 0,96. Este dato nos lleva a considerar que el alumnado que estudiamos utiliza las estrategias compensatorias de forma moderada.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS.

EST._D

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	4,3	4,3	4,3
	2	33	17,6	17,6	21,9
	3	70	37,4	37,4	59,4
	4	44	23,5	23,5	82,9
	5	32	17,1	17,1	100,0
	Total	187	100,0	100,0	
Media	3,32				
DT	1,08				

Respecto a las estrategias metacognitivas podemos observar que ocho alumnos las usan de manera muy limitada; treinta y tres de forma limitada; setenta moderada; cuarenta y cuatro frecuente y treinta y dos muy frecuente. El mayor porcentaje las utilizan de forma moderada; el treinta y siete coma cuatro; le sigue el veintitrés coma cinco frecuente; el diecisiete coma seis limitada, el diecisiete coma uno muy frecuente y por último el cuatro coma tres muy limitada.

La media general obtenida es de 3,32 con una desviación típica de 1,08. Este dato nos lleva a considerar que el alumnado que estudiamos utiliza las estrategias metacognitivas de forma moderada.

ESTRATEGIAS AFECTIVAS.

EST_E

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	11	5,9	5,9
	2	49	26,2	32,1
	3	68	36,4	68,4
	4	44	23,5	92,0
	5	15	8,0	100,0
	Total	187	100,0	
Media	3,02			
DT	1,029			

Respecto a las estrategias afectivas observamos en la tabla que once estudiantes las utilizan de manera muy limitada; cuarenta y nueve de manera limitada; sesenta y ocho moderada; cuarenta y cuatro frecuente y quince muy frecuente. El mayor porcentaje las usa de manera moderada, el treinta y seis coma cuatro; le continúa el veintiséis coma dos limitada, el veintitrés coma cinco frecuente; el ocho por ciento muy frecuente y el cinco coma nueve muy limitada.

La media general obtenida es de 3,02 con una desviación típica de 1,029. Este dato nos lleva a considerar que el alumnado que estudiamos utiliza las estrategias afectivas de forma moderada.

ESTRATEGIAS SOCIALES.

EST._F

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	1,6	1,6
	2	32	17,1	18,7
	3	65	34,8	53,5
	4	61	32,6	86,1
	5	26	13,9	100,0
	Total	187	100,0	
Media	3,40			
DT	0,98			

En la tabla se muestra el uso de las estrategias sociales de modo que tres estudiantes las utilizan de forma muy imitada; treinta y dos limitada; sesenta y cinco moderada; sesenta y uno frecuente y veintiséis muy frecuente. El mayor porcentaje las utiliza de forma moderada, el treinta y cuatro coma ocho por ciento; el treinta y dos coma seis frecuente; el diecisiete coma uno limitada; el trece coma nueve muy frecuente y el uno coma seis muy limitada.

La media general obtenida es de 3,40 con una desviación típica de 0,98. Este dato nos lleva a considerar que el alumnado que estudiamos utiliza las estrategias sociales de forma moderada.

ESTRATEGIA GENERAL.

EST._GER

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	35	18,7	18,7
	3	60	32,1	50,8
	4	56	29,9	80,7
	5	36	19,3	100,0
	Total	187	100,0	
Media	3,50			
DT	1,007			

En la tabla se representa el uso de las estrategias de manera general por los estudiantes seleccionados para el estudio; de ellos treinta y cinco las utilizan de forma limitada; sesenta de forma moderada; cincuenta y seis frecuente y treinta y seis muy frecuente. El mayor porcentaje las usa de forma moderada; el treinta y dos coma uno; le sigue el veintinueve coma nueve que las utiliza frecuente; el diecinueve coma tres muy frecuente y el dieciocho coma siete limitada.

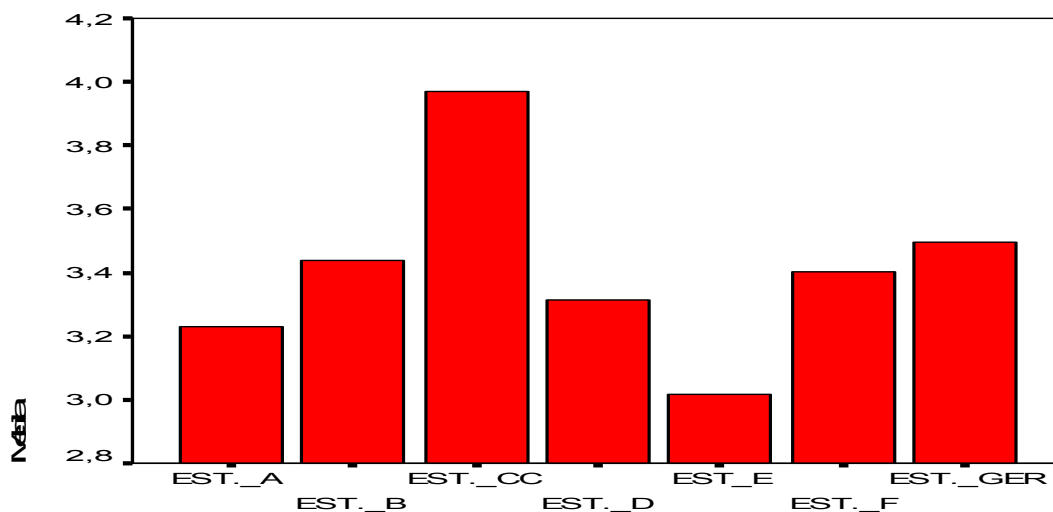
La media general obtenida es de 3,50 con una desviación típica de 1,007. Este dato nos lleva a considerar que el alumnado que estudiamos no utiliza las estrategias de aprendizaje de forma muy frecuente sino moderada.

De manera general podemos plantear que las estrategias utilizadas con mayor frecuencia por estos estudiantes son las estrategias compensatorias.

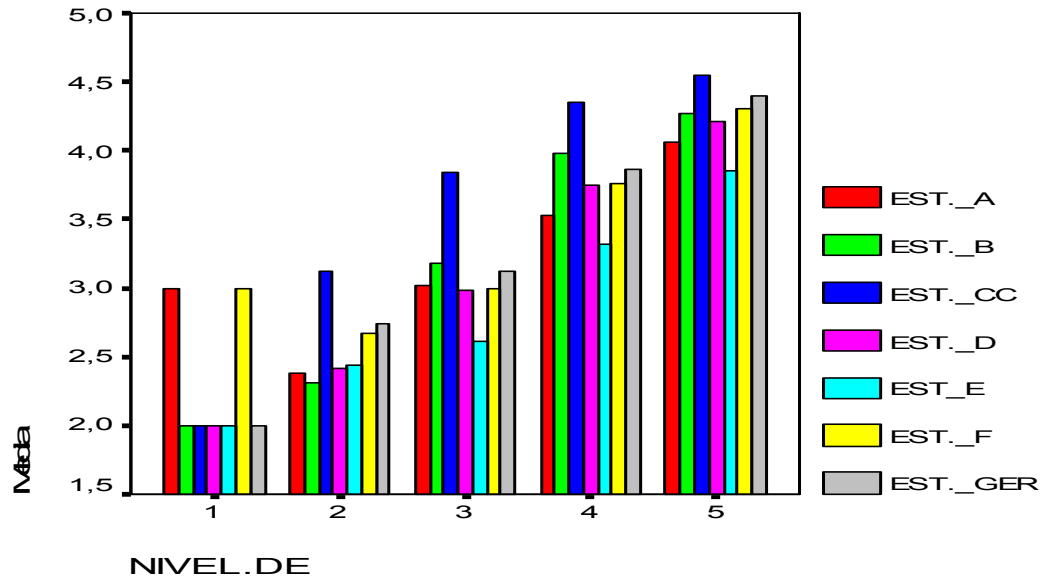
Este tipo de estrategias se relacionan con la compensación de fallos en los conocimientos, con la búsqueda de una comprensión global y no de cada palabra en particular, con el uso de sinónimos o gestos para hacerse comprender por lo que está relacionada con aspectos extra verbales típicos de la expresión oral, no de la habilidad de escritura.

El apartado B sobre estrategias cognitivas trata acerca de la utilización de procesos mentales (repetir, tomar notas, hacer resúmenes, hacer deducciones y comparaciones, etc.). Este grupo de estrategias está más relacionado con el proceso de escritura. En el mismo la moda es 3 (lo hago a veces) Esta situación explica el

desarrollo promedio de la habilidad de escritura en nuestros estudiantes, el poco uso de estrategias de aprendizaje relacionadas con esta habilidad. Todo lo anterior lo presentamos a continuación en una gráfica:



En el siguiente gráfico se representan el uso de las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la habilidad de la escritura donde podemos apreciar que los alumnos que desarrollan todas las estrategias o un mayor número de ellas poseen un mayor nivel de desarrollo en esta habilidad.



Al efectuar un análisis de contingencias se obtuvieron los siguientes resultados.

Existe relación estadísticamente significativa entre las variables estrategias de aprendizaje B,C,F, estrategia general y Facultad; A, B, C, D,F, estrategia general y Sexo; A, B, C, D, E F, estrategia general y Expectativas profesionales y entre las estrategias A, B, C, D, E, estrategia general y Promedio en Secundaria Básica, pondremos como ejemplo algunas de estos resultados:

FACULTAD * EST._GER

Tabla de contingencia

Recuento

	EST._GER				Total
	2	3	4	5	
FACULT 1	12	32	15	0	59
D 2	12	3	1	0	16
3	5	3	2	0	10
4	4	14	6	0	24
5	0	5	17	28	50
6	2	3	15	8	28
Total	35	60	56	36	187

Medidas simétricas

	Valor	Sig. Aproximada
Nominal χ^2 Coeficiente nominal contingencia	,651	,000
N de casos válidos	187	

a) Asumiendo la hipótesis alternativa.

b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se aprecia que existe relación estadísticamente significativa entre las variables Facultad y “estrategias en general”.

SEXO * EST._GER

Tabla de contingencia

Recuento

	EST._GER				Total
	2	3	4	5	
SEXO 1	12	29	34	26	101
2	23	31	22	10	86
Total	35	60	56	36	187

Medidas simétricas

	Valor	Sig. aproxima
Nominal χ^2 Coeficiente nominal contingencia	,246	,007
N de casos válidos	187	

a) Asumiendo la hipótesis alternativa.

b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se denota que existe relación estadísticamente significativa entre las variables sexo y “estrategias en general”.

EXPPROF * EST._GER**Tabla de contingencia**

Recuento

		EST._GER				Total
		2	3	4	5	
EXPPR	1	10	25	18	3	56
F	2	2	8	1	0	11
	3	0	2	2	0	4
	4	0	0	1	0	1
	5	12	3	1	0	16
	6	5	3	2	0	10
	7	4	10	3	0	17
	8	0	0	1	1	2
	9	0	3	6	24	33
	10	0	4	7	4	15
	11	0	0	6	2	8
	12	1	0	4	2	7
	13	0	2	1	0	3
	14	0	0	2	0	2
	15	0	0	1	0	1
	16	1	0	0	0	1
Total		35	60	56	36	187

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal	ϕ Coeficiente contingencia	,689	,000
N de casos válidos			

a) Asumiendo la hipótesis alternativa.

b) Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se observa que existe relación estadísticamente significativa entre las variables expectativas profesionales y “estrategias de aprendizaje en general”.

Conclusiones

En las últimas décadas del siglo XX, gracias al desarrollo de la psicolingüística y la sociolingüística se ha abierto el camino de las investigaciones orientadas al análisis del lenguaje en el proceso de comunicación y han aportado una nueva concepción de este: la lingüística textual, que surge a partir de una teoría más profunda del lenguaje en la vida del hombre. Se ha centrado el interés en el hecho de que el análisis lingüístico debe tener en cuenta que esto ocurre en situaciones concretas de interacción entre los hombres y que para esto deben escoger los medios más adecuados según su intención y finalidad.

El aprendizaje se plantea como un proceso de construcción social del conocimiento y la enseñanza como una ayuda (mediación) a este proceso.

La finalidad está en enseñar a pensar, o dicho de otra manera, aprender a aprender, desarrollando en los aprendices conocimientos y destrezas, que les conviertan en procesadores activos, independientes y críticos del conocimiento, de manera que sean capaces de seleccionar, de manera individual o cooperativa, el tipo de actividad, el tipo de recurso, en función de los objetivos de aprendizaje que se plantee. Se trata, por tanto, de abordar una formación a la autonomía entendida como un desarrollo personal de los estudiantes y una transformación de la cultura de enseñanza-aprendizaje.

Aprender a aprender es desarrollar progresivamente la conciencia del propio aprendizaje y adquirir de manera procesal las destrezas de saber aprender que pueden concretarse en: destrezas metodológicas, que guardan relación con la capacidad de saber definir objetivos, seleccionar materiales, decidir acerca de los métodos y las técnicas de trabajo, y evaluar los resultados. La aplicación de estas destrezas debe ir acompañada de la adquisición de ciertos conocimientos de tipo práctico.

Además, el desarrollo de destrezas cognitivas de generalización, la capacidad de establecer analogías e inferencias, etc. es indispensable para aprender a elaborar hipótesis funcionales a partir de la experiencia. Finalmente, la toma de conciencia del propio aprendizaje está relacionada con el desarrollo de la capacidad

metacognitiva, o capacidad de reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas, y los objetivos perseguidos con el fin de autoevaluar la adquisición y el aprendizaje (Villanueva, 2002).

En el análisis realizado en esta tesis se evidencia que los tratamientos didácticos de la producción escrita han sido objeto de enfoques mecanicistas muy alejados de una verdadera perspectiva dialéctica de los procesos de enseñanza, que la escritura es frecuentemente utilizada para reforzar el conocimiento adquirido a través de las otras habilidades y que los enfoques actuales para la construcción de textos en lengua inglesa centran su atención en el producto, ofreciendo modelos para que los estudiantes se apropien de las estructuras y construyan sus propios textos, sin embargo, no propone estrategias para desarrollar dicho proceso ni se trabaja en otras variables para desde éstas promover la enseñanza aprendizaje de la habilidad de la escritura. Por otra parte, el otro enfoque se centra en el proceso, es decir, en los pasos a seguir para construir un texto, pero, aunque tiene en cuenta la estructura textual y la coherencia de este, no se contempla la forma en que los estudiantes acceden a los conocimientos lingüísticos que necesitan para lograr significar de forma independiente lo que desean transmitir.

Los presupuestos teóricos apuntados permiten concluir que en el proceso de elaboración del texto escrito juega un papel importante la competencia del alumno-escritor, es decir, el manejo íntegro de todas sus posibilidades lingüísticas y que es de suma importancia, en la formación instrumental básica de un estudiante, el acceso a la lengua escrita, ya que las manifestaciones más complejas y las operaciones simbólicas más ambiciosas que se hacen en su idioma le llegarán por escrito y el uso más competente que él llegue a hacer de su lengua lo hará también por escrito, o sea, que lo máximo que llegue a hacer un estudiante con la lengua escrita, como emisor y como receptor, será lo máximo que llegue a hacer con su idioma.

Es por ello que para desarrollar eficientemente la construcción de textos, se realiza en esta tesis un análisis de las variables motivación, estilos y estrategias de aprendizaje y se comparan con la habilidad de escritura, además se exponen

diferentes actividades que se pueden realizar en cada variable que se analiza en el capítulo 2. Se sugiere además trabajar con la comprensión de textos modelos que reflejen las diferentes superestructuras de cada uno de sus tipos, de modo tal, que los estudiantes de primero y segundo años de la Universidad de Ciego de Ávila se apropien de la forma en que las estructuras lingüísticas funcionan y así tengan suficientes conocimientos y patrones para que produzcan sus propios textos de forma coherente.

Aunque estos alumnos por lo general se encuentran profundamente motivados para el estudio del inglés, cuando el nivel de motivación profunda es más alto que el nivel de motivación superficial se consigue un mayor desarrollo de la habilidad de escritura y por el contrario cuando no se encuentran motivados por estudiar la asignatura entonces demuestran un menor desarrollo en esta habilidad.

El estilo de aprendizaje predominante en la muestra es el Pragmático donde la media es de 3,35 seguido por el estilo Teórico con una media de 3,23. Le continúa el Activo y por último el Reflexivo con 3,19 y 3,12 de media respectivamente.

Cuando los estudiantes desarrollan todas las estrategias o un mayor número de ellas de aprendizaje consiguen un mayor desarrollo en la escritura.

Las estrategias de aprendizaje predominantes o usadas de manera frecuente por los estudiantes son las del grupo C, estrategias compensatorias, que están relacionadas con la habilidad oral, todas las demás estrategias se usan de forma moderada por los estudiantes, incluyendo las estrategias cognitivas o del grupo B que se relacionan con la escritura, razón que, a nuestro modo de ver es una de las causas que provoca que estos alumnos posean un desarrollo promedio en la habilidad de la escritura.

Como se planteó anteriormente estos estudiantes han alcanzado un nivel de desarrollo promedio de la habilidad de escritura manifestado en que la media general obtenida en los resultados de la prueba de escritura es de 3,45 con una desviación típica de 1,02.

Estas variables (el estilo de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje, y la motivación de los estudiantes) ejercen una gran influencia en el desarrollo de la

escritura, pues a través del estudio pudimos comprobar que los alumnos que presentan un perfil equilibrado entre los cuatro estilos de aprendizaje consiguen un mayor desarrollo en el nivel de la escritura, así mismo cuando desarrollan todas las estrategias o un mayor número de ellas de aprendizaje consiguen un mayor desarrollo en la escritura al igual que cuando se encuentran motivados profundamente por la asignatura de Inglés.

Recomendaciones

A partir de esta investigación se pueden desarrollar las siguientes líneas de trabajo:

- Valorar la relación o correlación de las variables seleccionadas con todas las demás habilidades básicas de la Lengua Inglesa (comprensión auditiva, expresión oral y lectura).
- Trazar toda una estrategia de intervención en las variables motivación, estilos y estrategias de aprendizaje para lograr un alto desarrollo de la habilidad de escritura así como el uso de estrategias y enfoques de aprendizaje profundos.
- Realizar un estudio diacrónico del comportamiento de la habilidad de escritura desde primaria hasta la Universidad.

Referencias bibliográficas

Abbot, G., et al. (1997). *The Teaching of English as an International Language: a practical guide*. Ed. Revolucionaria. La Habana. Cuba.

Almanza, G. (2004). *Alternativa metodológica para la lengua inglesa con fines específicos en la Facultad de Contabilidad y Finanzas*. Tesis de maestría. Universidad de Ciego de Ávila. Cuba.

Alonso, C., Gallego, D. y Money, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.

Alonso, G.C. (1992). *Análisis y diagnóstico de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tomo I. Ed. de la Universidad Complutense de Madrid. España.

Alonso, G.C. (1993). Hemisferios cerebrales y aprendizaje según la perspectiva de Despins. Disponible en: www.sld.cu/libros/distancia/referen.html

Alonso, C., Honey, y Gallegos (2000). Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje. CHAEA. Disponible en: [Http://www.ice.deusto.es/guiaaprend/test0.htm](http://www.ice.deusto.es/guiaaprend/test0.htm) [On line].

Alonso, C. (2002). Estilos de aprendizaje y estudiantes universitarios. En Gallego D, Alonso C. *Estilos de Aprender y Estilos de Enseñar*. Curso de Doctorado: UNED. p. 39.

Alonso Tapia, J. (1996). *La motivación en el aula*. Madrid. España.

Álvarez, A. y Del Rio. P. (1990). Educación y Desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo. En Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps). *Desarrollo psicológico y Educación*. Madrid: Alianza. España.

Álvarez de Zaya, C. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Antich De León, R. (1981). *English Composition*. Ed. [Libros](#) para la educación, La Habana. Cuba.

Antich, R. y Gandaria, D. (1986). *Metodología de la enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Antich, R.; Gandaria, D. y Lopez Segre E. (1988). *Metodología de la enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Applebee, A.N. (1982). *Writing and learning in school setting*. En M. Nystrand. Ed. What writers know. New York. Academic Press.

Arcia Chávez, M. (2003). *Propuesta didáctica para la enseñanza aprendizaje de la redacción en los estudios de formación a profesores de Inglés del Instituto Superior pedagógico de Cienfuegos Conrado Benítez*. Estudio de caso. Oviedo p. 497

Arellano, C. (2001). *Una aproximación a los estilos de aprendizaje*. Disponible en: http://www.iomarista.cl/noticias/publicaciones/estilos_apren.htm.

Askew, M. (2000). *Cinco modelos de estilos de aprendizaje*. Disponible en: <http://members.tripod.com/%20elhogar/%202000/2000-10/>

Atherton, J.S. (2002). *Learning and teaching: Bloom's taxonomy*. Disponible en: <http://www.dmu.ac.uk/~jamesa/learning/bloomtax.htm> (on line)

AthertoN, J.S. (2002). *Learning and teaching: SOLO taxonomy*. Disponible en: <http://www.doceo.co.uk/academic/assignmentpresentation.htm>. (on line)

Atherton, J.S. (2003). *Learning and teaching: Deep and Surface Learning*. Disponible en: <http://www.dmu.ac.uk/~jamesa/learning/deepsurf.htm> (on line)

Ausubel, D. (1982). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas

Baus, T. (1997). *Estilos de Aprendizaje*. Disponible en: <http://www.monografia.com/trabajos12/losetils/losetils.shtml> [On line]

Basualdo, M. (2000). *Inventario de estilos de aprendizaje*. Disponible en: <http://www.columbia.edu/py/mei/aprendizaje.html>

Bello, P. et al. (1990). *Didáctica de Segundas Lenguas. Estrategias y Recursos Básicos*. Santillana, Madrid. España

Bereiter, C. y Scardamelia, M. (1985). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey- London.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.

Bermúdez, R. y Pérez, M. (1989). *Teoría y Metodología del Aprendizaje*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba

Biggs, J. Kember, D. y Leung, D.P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. (Abstract) *British Journal of Educational Psychology*. 71 prt 1. pp. 133-149

Biggs, J. (2005). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Narcea, S. A. De Ediciones. Madrid. España

Brito, H. (1987). *Psicología General para los Institutos Pedagógicos*: tomo 2. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Brookes, A. (1991). *Writing for study Purposes*. Cambridge University Press. New York. E.U.

Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza. España.

Buendía, L. (Ed) (1993). *Análisis de la Investigación Educativa*. Granada: Servicio de publicaciones.

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Buendía, L. y Olmedo, E M. (2002). El género: ¿constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 511-524

Burns, T. y Sinfield, S. (2004). *Teaching learning and study Skills*. SAGE Publications. Londres. Inglaterra

Cabrera, J, S. (1997). *La comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje*. Universidad "Hermanos Saíz", La Habana. Cuba. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos14/compr-aprendizaje/compr-aprendizaje.shtml>

Colas, P. y Jiménez, M.R. (2004). La Cosmovisión Cultural de Género del Profesorado de Secundaria. *Cultura y Educación*, 16 (4), 419-434 .

Colas, P. (2003). Internet y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento. *Comunicar: Revista de Medios de Comunicación y Educación*, 31-35

Colas, P. y De Pablos, J. (2004). La Formación del Profesorado Basada en Redes de Aprendizaje Virtual: Aplicación de la Técnica Dafo. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* , 1-15.

Colas, P. y Rebollo, M.A. (1999). *Evaluación de programas: una guía práctica*. Sevilla: Kronos.

Colas, P., Jiménez, M.R. y Villaciervos, P. (2006). Portafolios y Desarrollo de Competencias Profesionales en el Marco Europeo de la Educación Superior. *Revista de Ciencias de la Educación*. 204, 519-538.

Colas, P., Rodríguez, M. y Jiménez, M.R (2005) Evaluación de e-Learning: Indicadores de Calidad desde el Enfoque Sociocultural. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* . 6 (2), 1-11.

Colas. P. y Jiménez, M.R. (2005). Tipos de Conciencias de Género en el Profesorado de Secundaria. *Revista de Educación*.

Cameron, N. Mcintosh, E. y Kimberly, A. Noels, R (2002). *Self_determined Motivation for language learning. The role of need for cognition and Language learning strategies*. Disponible en: <http://www.spz.tu-darmstadt.de/project-ejournal/jg-09-2/beitrag/Mcintosh2:htm>

Camps, A. (1997). *Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. En signos, teoría y práctica de la educación. 20, 24-33 <http://www.quademsdigitals.net/articles//signos/signos20/s20encomp.htm>

Camps, A. y Colomer, T. et al. (2003). 1ra edición. *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Editorial GRAÖ. Barcelona. España.

Camps, A. y Anguita, M. et al. (2004). *La composición escrita*. (De 3 a 16 años). Barcelona. España.

Canalejas, M.C. y OTROS. (2005). *Estilos de aprendizaje en los estudiantes de enfermería*. Educ. Méd. v.8 (2) Barcelona. España.

Cano, F. (1987). *Estrategias de aprendizaje y estudio. Investigaciones y sugerencias prácticas*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. España.

Cano, F. (2005). *Consonance and dissonance in student's learning experience*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. España.

Cano, F. (2004). *An integrated analysis of secondary school students' conceptions and beliefs about learning*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. España.

Cantón, I. (1999). *Estilos de aprendizaje. Proyecto: [Informatización del Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje -CHAEA-](http://www.fundec.org.ar/principal/investigación/investigacion02.htm)* <http://www.fundec.org.ar/principal/investigación/investigacion02.htm> gestión02 Universidad de León – España.

Cassany, D (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós comunicación. Barcelona. España.

CASSANY, D (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En comunicación, lenguaje y educación* (6) 63-80. En página personal de Daniel Cassany. Barcelona. España.

<http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/enfoques.htm>(Consulta:27.05.02).

Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Graó. Barcelona.España

CASSANY, D. (1995). *La Cocina de la Escritura*. Ed. Anagrama. Barcelona. España.

Cassany, D (1998). Los procesos de escritura en el aula de E/LE. *Revista Carabela* (46) 5-22.Barcelona. España.

Cassany, D. (1999a). *La Cocina de la Escritura*. Ed. Anagrama. Barcelona. España.

Cassany, D. (1999b). La comunicación escrita en E/LE. En Miguel, L. y Sans, N. (coord.) *Didáctica del español como lengua extranjera*. Fundación Actilibre, 47-66. Colección Expolingua. Madrid. España.

Cassany, D, (1999). *Construir la escritura*.Barcelona: Paidós,

Casar, L. y Hernandez, A. (2000). *La aplicación de las estrategias de aprendizaje en la enseñanza del inglés*. Disponible en:

<http://www.nuestraaldea.com/proypo/17.htm>

Casar, L., (1999). *Las Estrategias de Aprendizaje y su Importancia en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Tercer Taller Internacional sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras con Fines específicos, ISPJAE, Cuba,

Casar, L. (1999). *Learning Strategies and ESP Teaching*, 8th Annual Convention of English Specialists, Havana, Cuba.

Cazau, P. (1998). *El modelo de Kolb*. Disponible en: <http://galeon.hispavista.com/pcazau/guiaesti02.htm> (on line)

Cazau, P. (1998). *Cuestionarios para estilos de aprendizaje*. Disponible en: <http://galeon.hispavista.com/pcazau/guiaesti07.htm>(on line)

Cazau, P. (1998). *Estilos de aprendizaje. El modelo de la programación neurolingüística*. Disponible en:

<http://galeon.hispavista.com/pcazau/guiaesti05.htm> (on line)

Cazau, P. (1998). *Estilos de aprendizaje.El modelo de los cuadrantes cerebrales*. Disponible en: <http://galeon.hispavista.com/pcazau/guiaesti04.htm> (on line)

Cazau, P. (1998). *Estilos de aprendizaje. El modelo de los hemisferios cerebrales*. Disponible en: http://galeon.hispavista.com/pcazau/guia_esti03.htm(on line)

Cazau, P. (2001). *Estilos de aprendizaje*. Disponible en: http://www.galeon.com/pcazau/guia_esti01.htm

Castillo, J. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Disponible en: <http://www.monografia.com>

Chalvin M.J. (1995). *Los dos cerebros en el aula*. Ed. TEA, Madrid.

Colás, M.P. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

Cooper, M. (1989). Why are we talking about discourse communities? Or, foundationalism rears its ugly head once more. En M. Cooper y M. Holzman (eds.), *Writing as a social practice*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook. Pp. 202-20.

Dean. J. (1995). *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge University Press. E.U.

De Miguel, A,J,L. (1999). Características de los textos, conocimientos previos y comprensión lectora. *Revista Psicodidáctica*, (008). España.

Dubois, M. E. (1995). Lectura, escritura y formación docente. *Lectura y vida* (junio)

Dunn, R., Dunn, K. y Price, G.E (1993). *Learning Styles Inventory*, Lawrence, Ks: Price Systems, Inc.

Dunn, R. (1990). Rita Dunn answers questions on learning styles, en *Educational Leadership*, vol. 48, No 2, (octubre), Richmond, Virginia: ASCD, pp. 15-19

Dunn, R. y Dunn, Kenneth, Y. (1992). *Teaching Elementary Students through Their Individual Learning Styles*. Practical Approaches for Grades 3-6. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Entwistle, N.J. (1983). *La comprensión del aprendizaje en el aula*, Barcelona: coedición Centro de Publicaciones del MEC y Ed. Paidós Ibérica, SA.

Esteban, M. (2000). *Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la educación a distancia. Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y los estilos*.

Feder, R.M. y Salomon, B.A. (1999). *Learning styles and strategies*. Disponible en: http://www.ncsu.edu/felder.public/ll_sdir/styles.htm

Felder R.M. (1996). *Matters of Style*. ASEE Prism, 6(4), pp.18-23

Ferreiro, E. y Gomez, M. (1982). *Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. Ed. Siglo Veintiuno. México.

Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica

Flnocchiaro, M. y Brumfit, C. (1989). *The functional-notional approach from Theory to Practice*. Ed. Revolucionaria. La Habana. Cuba.

Flnocchiaro, M. (1989). *English as a Second Language: From Theory to Practice*. Hunter College of the city University of New York. New York. E. U.

Flower, L. y Hayes, J. (1977). *Problem- solving strategies and the writing process*. College English, 39, pp. 449-61.

Flower, L. y Hayes, J. (1980a). *The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem*. College Composition and Communication, 31, pp. 21-32.

Flower, L. y Hayes J. (1980b). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En L. Gregg y E. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing*. Hove, Sussex and Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp. 31-50

Forteza, R. (2000). *Indicadores para el diagnóstico del desarrollo de la habilidad de escritura en estudiantes de la Educación Médica Superior*. Tesis de maestría. ISP. José Martí. Cuba.

Freedman, A., Pringle, I. & Yalden, J. (1989). *Learning to Write: First language/ Second Language. Applied Linguistics and Language Study*. Longman. London and New York.

Fuller, T.M. y Haugabrook, A.K. (2001). *Facilitative Strategies in action*. University of Massachusetts Boston. E.U.

Gagné, R.M. (1985). *Las Condiciones del Aprendizaje*. México. Trillas.

García, A.E. (1992). *Lengua y Literatura Ed. Pueblo y Educación*, p. 255 La Habana. Cuba.

Gardner, R. (1985). Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.

Gascoigne, L.C. (2001). *Service/Community learning and foreign language teaching methods*. University of Nebraska, Omaha. E.U.

Gazzaniga, M.S. (1988). *Mind Matters*, Boston: Houghton Mifflin.

Gomes, P. (2000). La Formación del educador reflexivo: Notas para la orientación de su práctica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 30 No 003 pp. 117-127.

Goñi, A. (1999). Variable Psicológicas y aprendizajes. *Revista Psicodidáctica*. No 009.

Gonzalez, V., Castellanos, D. et al. (1999). *Psicología para Educadores*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Gonzalez, C. (1999). *La lengua. Instrumento de comunicación*. Grupo Editorial Universitario. Universidad de Granada. España.

Gonzalez Rey, F. (1992). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Grabe, W. y Kaplan, R.B. (1996). *Theory & Practice of Writing*. London: Longman

Green, J. y Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29 (2), pp. 261-297.

Gutierrez, J.N. y Barrio del, J.A. (S.F.). *Estilos De aprendizaje y su evolución*.

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Longman. Essex.

Hernández, F.; García, M.P.; Martínez, P.; Hervás, R.M. y Maquilón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 487-510.

Hernández, F. (1990). *Teorías psicolinguísticas y aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.

Hernández, F.; Martínez, P. y Da Fonseca, P.R. (2006). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.

Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, PPU.

Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa. I. Fundamentos*. Murcia. DM.

Henández, F., y Hervás, R.M. (2005). Enfoques y estilos de aprendizaje en educación superior. *REOP*, 16 (2), 282-299.

Hernández, F.; García, María P.; Maquilón, J.J. (2001). Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de

su titulación (profundo vs superficial). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12 (22), 303-318

Hernández, R.L. (2003). *La importancia de los estilos de aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera*. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Hernandez, R. (S.F.) *Metodología de la Investigación*. Ed. McGraw-Hill. Ciudad de México. México.

Hutchinson, T. y Waters, A. (1996). *English for Specific Purposes: a learning – Centred Approach*. Ed. Cambridge University Press. Inglaterra.

Jenssen, E. (1994). *Unlocking the Code: Learning Styles*. Brain Based Learning and teaching. E.U.

Jimenez, J.A. y Hernandez, M.A. (2001). *El aprendizaje de las Ciencias*. Disponible en: <http://www.monografia.com>.

Kaplan, R.B. y Grabe, W. (1996). *Theory & Practice of Writing*. London: Longman.

Keefe, J. (1988). *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador*, Reston, VA: Asociación Nacional de Principales de Escuela de Secundaria.

Kolb, D.A (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice hall, Englewood cliffs, N.J., 1984. p. 24

Kuit, J. A. y Reay, G. (2001). *Experiences of Reflective Teaching*. University of Sunderland. Inglaterra.

Labarrere, A. (1996). *Pensamiento: análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Lammers, W.J. y Murphy, J.J. (2002). *A profile of teaching techniques used in the university classroom*. University of Central Arkansas. Arkansas EU.

Lasagabaster, D. (1999). El aprendizaje del inglés como L2, L3 o LX: ¿en busca del hablante nativo? *Revista Psicodidáctica*. (008) España.

Lasagabaster, D. (2001). La observación de la clase de L2. *Revista Psicodidáctica*. (011). España.

La Lopa, J.M. (2004). *Developing a Student-Based Evaluation Tool for Authentic Assessment*. Indiana. E.U.

Lieberman, D. (2005). *Beyond Faculty development: How centres for teaching and learning can be laboratories for learning*. New York. E.U.

López, M.D. et al. (2002). *Estilos de aprendizaje en Orientación Educativa*. Disponible en: <http://www.cnice.mecd.es/recursos2/orientacion/01apoyo/op04.htm>

Lovey, D. et al. (2001). *English Language Teaching: Changing perspectives in context*. Cádiz. Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz. pp. 395-408. España.

Madariaga, J.M. y Molero, B. (1999). La construcción socio cognitiva del conocimiento. *Revista Psicodidáctica*. (009). España.

Maldonado, G. (1999). El aprendizaje significativo de David Ausubel.

Maldonado, G. (1999). *Paradigma Constructivista*.

Mañalich, R. et al. (1999). *Taller de la palabra*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Manzano, M. (2001). *Propuesta metodológica para la comprensión lectora en la enseñanza del inglés con fines específicos*. Tesis (Master en teoría y metodología de la enseñanza del inglés contemporáneo. ISP: José Martí de Camaguey. Cuba.

Mariani, L. (1996). Investigating Learning Styles. *Perspectives, a Journal of TESOL*- Vol. 21, No. 2. Italia.

Marín, M.A. (2002). La investigación sobre diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la enseñanza superior. *RIE. Revista de Investigación Educativa*. 20 (2), 303-337

Marinkovich, J. (2002). Universidad Católica de Valparaíso Chile Enfoques de proceso en la producción de textos escritos *Revista Signos*. Vol. 35, No. 51-52. pp. 217-230

Martinez, R.M. y Ribstein, P. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*. (Noviembre), 1 (1). Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada. México.

Martinez, S.R. (2003). *En busca del escribir: la destreza escrita en el aula de Lenguas Extranjeras*. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona. España.

Mayer, R.E. (2002). *Psicología de la Educación*. El Aprendizaje en las Áreas de Conocimiento. Ed: Pearson Educación S.A. Madrid. España.

Mcalpine, L. (2004). *Designing Learning as well as teaching. A research-based model for instruction that emphasizes learner practice*. McGill University. Canada

McCarthy; P. (1987). *El Sistema MATE: enseñando a aprender tren con métodos de izquierda derecha [técnica](#)* (2da Ed.), Barrington.

McDonouG, H.; Steven, H. y Bumfil, C. (1989). *Psychology in Foreign Language Teaching*. Ed. Revolucionaria. La Habana. Cuba

Mes, M. (2000). *La Proyección Estratégica de la Ciencia y la Innovación Tecnológica en las Universidades Cubanas*. p.42

Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*. pp. 151-67.

Milgram, R., Dunn, R.Y.; Price, L. y Gary, E. (1993). Teaching and Counseling gifted and talented adolescents. An International Learning Style Perspective. Connecticut: Praeger Publishers. Mishkin, Mortimer. (1979). "Analogous neural models for tactual and visual learning", en *Neuropsychologia*, Vol. 17, Gran Bretaña: Pergamon Press Ltd, pp. 139-151.

Mongelos, G.A. (2000). Autonomía de aprendizaje en la adquisición de segundas lenguas: La expresión escrita en la enseñanza de inglés. *Revista Psicodidáctica*. (010). España

Morrison, A. and Johnston, B. (2003). *Personal creativity for entrepreneurship. Teaching and learning strategies*. University of Strathclyde. Inglaterra.

Monereo, C. et al. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Ed. Graó. Barcelona. España.

Murray, E.G. (2001). *Integrating teaching and research through writing development for students and staff*. University of Strathclyde, Inglaterra.

Nardín, O.J. (2004). *Cursos de [redacción](#) en [inglés](#). Por medio del [correo electrónico](#)*. Camaguey, Cuba.

Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Ed. Paidós. Ibérica, SA. Barcelona. España.

North, S. (1987). *The making of knowledge in composition*. London and Portsmouth, NH: Heinemann.

Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender. Resumen analítico. Capítulo 4: Nuevas estrategias de planificación de la instrucción*. Ed. Martínez Roca. Barcelona. España.

Núñez, R. y Del Teso, E. (1998). *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*. La Habana (material mimeografiado).

- Olmedo, E.M. y Buendía, L. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior. *RIE. Revista de Investigación Educativa*. 21 (2), 371-386
- O'malleY, J. y Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Ordoñe, F.J., Rosety, M. y Rosety, M. (2001). *Análisis de los estilos de aprendizaje predominantes entre los estudiantes de ciencias de la salud*. Disponible en: <http://www.um.es/eglobal/3/03c04.html>.
- Ortega, J.L. (2006). *Estudio Experimental sobre los aspectos motivadores del profesor de idiomas*. Ed: Grupo Editorial Universitario. Madrid. España.
- Oxford, R. (1989). *The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning*, Eric Digest, Center for Applied Linguistic, (December).
- Oxford, R.L. (1989). *Cuestionario adaptado: Strategy Inventory for Language Learning*. Nueva Cork. Newbury House (en Profesor en acción) Disponible en: <http://www.santurtzieus.com/gelairekia/ariketak/ikasi/evaluacion estrategias.htm>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R.L., Hollaway, M.E., & Horton-Murillo, D. (1992). Language learning styles: Research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom. *System*, Vol. 20, No. 4, pp. 439-456.
- Oxford, R. (1993). Research on second language learning strategies. *Annual Review of Applied Linguistics*. No. 13. pp. 175-187.
- Pemberton, M.A. (1993). Modeling theory and composing process models. *College Composition and Communication*. No. 44. pp. 40-58.
- Paredes, A (2002) *Métodos y técnicas de estudio*. Disponible en: <http://sardis.upeu.edu.pe/~alfpa/metodosestudio6.htm> (on line)
- peña, I. (1999). *Aspectos teóricos influidos en las concepciones de aprendizaje*. Disponible en: <http://www.monografia.com>
- Perales, J. (2002). Las estrategias de aprendizaje de los estudiantes adultos de Euskera. *Revista Psicodidáctica*. (Enero- junio) Vol. 13. Universidad del País Vasco. España.
- Perez, J. (2001). *Programación Neurolingüística y sus estilos de aprendizaje*. Disponible en: <http://www.aldeaeducativa.com/aldea/tareas2.asp?which=1683>

Price, E., Dunn, R.; Dunn, K. (1977). *Learning Style Inventory*. Research report, Lawrence, Ks.: Price Systems, Inc.

Ramirez, A.M. (2003). *El aprendizaje de la escritura*. Disponible en: http://www.volvamos.org/aprendizaje_escritura.htm/

Ramirez, M.A. (2003). *Curso: Intervención psicopedagógica. Programa de Doctorado: Aportaciones educativas de las Ciencias Sociales y Humanas*. Universidad de Granada. España.

Ramos, C.F. (2003). La enseñanza del Inglés a estudiantes inmigrantes en Estados Unidos: Un breve resumen de programas y métodos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 5. No. 002. pp. 66_80.

Reither, J. (1985). Writing and knowing: Toward redefining the writing process. *College English*. Vol. 47, pp. 620-8.

Revell, J. and Norman, S. (1997). *In your Hands*, NLP in EFL, Saffire Press.

Revilla, D. (1998). *Estilos de aprendizaje. Temas en Educación. Segundo Seminario Virtual del Departamento de educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Disponible en: <http://www.pucp.edu.pe/~temas/estilos.html> (On line)

Reyes, P.S.A. (2001). Enseñanza- aprendizaje de lenguas: el juego, ¿un método nuevo? *Revista Psicodidáctica* Vol. 012.

Richards, J.C. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press, New York. E.U. p. 157

Robles, A. (2001a). *Las distintas teorías y como se relacionan entre sí*. Disponible en: <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html>

Robles, A. (2001b). *Actitudes y motivación*. Disponible en: <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/actitudes/actmotivacion.html>

Roca, J. (1999). *Cognitive processes in L1 and L2 writing: A cross-sectional study*. Tesis doctoral.

Rodriguez, R.L. (2005). *Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. España.

Rodríguez, R.M. y García-Merás, G. E. (1998). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. UCLV. *Revista Iberoamericana de Educación*. (ISSN: 1681-5653) La Habana. Cuba.

Roman, M. y Díez, E. (1999). *Inteligencia y potencial de aprendizaje*. Barcelona. España. Disponible en:
members.fortunecity.es/robertexto/archivo12/carric_cognit.htm

Romeu, A. (1998). *Folleto: Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. Comprensión, análisis y construcción de textos*. ISP: J. Varona, La Habana. Cuba.

Rosie, A. (2000). *Deep learning*. Sheffield Hallam University. SAGE Publications Inglaterra.

Senge, M. P. (2000). *La quinta disciplina. Aprender a aprender*.

Sevillano, M.L. (2005). *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. Ed. Pearson Educación, S. A. Madrid. España.

Sin mención de autor. (2000). *Qué son los estilos de aprendizaje*. Disponible en http://www.orientadores.com/orientacion_profesores_contenidos_aprendizaje.htm

Sin mención de autor. (2002). *Reconociendo nuestros estilos de aprendizaje*. Disponible en: [www.minedu.gob.pe/gestión _ pedagógica](http://www.minedu.gob.pe/gestión_pedagógica)

Schmeck, R. (1988). *Individual Differences and Learning Strategies in Learning & Study Strategies Issues in Assessment, Instruction & Evaluation*, New York, Academic Press.

Sperry, R.W., Zaidel, E., Zaidel, D. (1979). Self recognition and Social Awareness in the disconnected minor hemisphere, en *Neuropsychology*, Vol. 17, Gran Bretaña: Pergamon Press Ltd, pp. 153-166.

Springer, S.P. y Deutsch, G. (1991). *Cerebro Izquierdo, Cerebro Derecho*, Ed. Gedisa. Barcelona. España.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. (1993). Genre and engagement. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*. Vol. 71, pp. 687-98.

Tribble, C. (1996). *Writing*. Hong Kong: Oxford University Press, Inglaterra.

Trzeciak, J. (1996). *Study Skills for Academic Writing*. Prentice Hall. Inglaterra

Ugartetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica*. No. 13. Universidad del País Vasco. España.

Ul-haq, R. et al. (2003). *Learning expectations and learning Process design*. SAGE Publications. Inglaterra.

Ulloa, T.Y. (2002). *La producción de textos escritos en lengua inglesa a partir de la comprensión textual*. Tesis en opción al título de master en teoría y práctica de la enseñanza del inglés contemporáneo. Instituto Superior Pedagógico José Martí. Camagüey. Cuba.

Velasco Y.S. (1996). Preferencias perceptuales de estilo de aprendizaje en cuatro escuelas primarias. Comparaciones y sugerencias para la formación y actualización de docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 1. No 2. pp 283_313. México.

Van dijk, T. (1985). Cognitive situation models in discourse production; The expression of ethnic situations in prejudices discourse. En J. Forgas. Ed. *Language and social situations*. London: Academic Press. pp. 61-79.

Van dijk, T. (1990). The future of the field: Discourse analysis in the 1990's, *Text*, Vol.10. pp. 133-156.

Verlee, L. (1986). *Cómo aprender con todo el cerebro; estrategias y modos de pensamiento: visual, metafórico y multisensorial*, Ed. Martínez Roca. Barcelona. España.

Vidal-abarca, E. y Pérez, G. (1995). *Comprender para Aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Ed. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Madrid. España.

Vigotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Grijalbo. Barcelona. España.

Vigotski, L.S. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. Ed. Pueblo y Literatura. La Habana. Cuba.

Vigotski, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Ed. Grijalbo. México.

Villardon, L. y Yaniz, C. (2003). *Efectos del aprendizaje cooperativo en los estilos de aprendizaje y otras variables*. Disponible en: http://giac.upc.es/material.interes/03/htm/villardon_form_at3_11.htm [On line]

Waldegg, G. y De Agüero, M. (1999). Habilidades cognoscitivas y esquemas de razonamiento en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 4 No. 8. pp. 203_244. México

Weissberg, R. (1990). *Writing up research*. Prentice Hall New Jersey. E.U.

Wilcox, P. (1995). *Developing Writing*. Ed. Language Programs Division United States Agency, Washington D. C. E.U. p. 143

Witkin, H. et al. (1977). *Field-Dependent and Field-independent Cognitive Styles and Their Educational Implications*, cit. por Garger Stephen y Guild Pat (1984).

Witte, S. (1992). Context, text, intertext: Toward a constructivist semiotic of writing. *Written Communication*, 9, pp. 237-308.

Woolfolk, A. (1996). *Psicología educativa*. Prentice-Hall Hispanoamericana SA. México.

Xandre robotham, A.M. (2000). *Métodos para la enseñanza de la escritura*. Disponible en: <http://www.umce.cl/facultades/filosofia/basica/dad/dad-lenguaje>.

Otras fuentes consultadas:

Barsh, J. (1994). *En English teaching Forum*. Revisions by Evelyn C. Davis. Appendix Barsh Learning Style Inventory. pp. 16-17.

Bermudez, R. y Perez, M. (1989). *Teoría y Metodología del Aprendizaje*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Brito, H. (1984). Habilidades y capacidades. *En Revista Varona*. No. 4. pp. 73-87. La Habana. Cuba.

Brito, H. (1988) Habilidades y hábitos: consideraciones psicológicas para su manejo pedagógico. *En Revista Varona*. No 20. pp. 53-60. La Habana. Cuba.

Lopez,M.D. et al. (1999). Estilos de aprendizaje en Orientación Educativa. Disponible en: <http://www.cnice.mecd.es/recursos2/orientacion/01apoyo/op04.htm>

Marabotto, M.I. (2003). *Estilos de Aprendizaje*. Disponible en: <http://www.fundec.org.ar/Principal/investigacion/investigacion03.htm>

Wilmar, M.A. (1967). *Practical Guide to the teaching of English*. Tomo II. Communicating the written word. Cambridge University Press. New York. E.U.

Sin mención de autor. *Estilos de Aprendizaje. ¿Cómo seleccionamos y representamos la información?* Disponible en: <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/vak/vak.htm>

Sin mención de autor. *Características de los sistemas de representación.* Disponible en: <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/vak/vakcaract.htm>

Witkin, H.A.; Oltman, P.K.; Raskin, E.; & Karp, S.A. (1987). *Tests de Figuras Enmascaradas: Forma colectiva-GEFT*. Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada.