

64

ACCIONES DIDÁCTICAS SUSTENTADAS EN LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE PARA MEJORAR LA ESCRITURA

DIDACTIC ACTIONS BASED ON LEARNING STYLES TO IMPROVE WRITING SKILLS

Cecilia Mercedes Álvarez Patiño¹

E-mail: mercedes.cec16@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3603-7457>

María Cristina Sánchez Salazar¹

E-mail: cri_s_@hotmail.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3247-8900>

Raisa Emilia Bernal Cerza²

E-mail: rebernal@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5397-6635>

Wilber Ortiz Aguilar³

E-mail: wortiza@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7323-6589>

¹Escuela de Educación General Básica “Manuela Cañizares”, Cuenca, Ecuador.

²Instituto Tecnológico Superior Rumiñahui, Pichincha, Ecuador.

³Universidad Bolivariana del Ecuador. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Álvarez Patiño, C. M., Sánchez Salazar, M. C., Bernal Cerza, R. E. & Ortiz Aguilar, W. (2023). Acciones didácticas sustentadas en los estilos de aprendizaje para mejorar la escritura en los estudiantes. *Revista Conrado*, 19(95), 596-607.

RESUMEN

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, es importante tomar en cuenta los estilos de aprendizaje, referidos a los patrones relativamente estables de cómo los estudiantes entienden, interpretan y reaccionan a sus entornos educativos. Mediante un estudio preliminar desarrollado en la Escuela de Educación General Básica “Manuela Cañizares”, se identificaron insuficiencias en la escritura de los estudiantes de segundo año. El objetivo general de la investigación desarrollada consistió en proponer acciones didácticas sustentadas en los estilos de aprendizaje para mejorar la escritura en los estudiantes de segundo año de la Escuela de Educación General Básica “Manuela Cañizares” de Cuenca, Ecuador. La metodología empleada se correspondió con el paradigma empírico-analítico, lo cual determinó realizar un análisis preliminar de los antecedentes, delimitar el problema científico y formular la hipótesis para su verificación en un diseño preexperimental. Las acciones didácticas diseñadas mediante un modelo procesal interactivo, relacionan al escritor, al lector y al texto y pretenden proveer un sentido de descubrimiento al aprender a escribir, integrando habilidades y tareas que contribuyan al autoaprendizaje, autocorrección y autoedición. La valoración por los especialistas seleccionados de concepción general de las

acciones didácticas, así como de la concepción sistémica, el carácter orientador y desarrollador, la suficiencia cuantitativa y cualitativa, y la contribución al desarrollo de la habilidad escribir de las etapas de pre-escritura, escritura y post-escritura posibilitó obtener criterios fiables que avalan la pertinencia de la propuesta concebida.

Palabras clave:

Didáctica, acciones didácticas, estilos de aprendizaje, escritura.

ABSTRACT

In the teaching-learning process of writing, it is important to take into account learning styles, which refer to the relatively stable patterns of how students understand, interpret and react to their educational environments. Through a preliminary study carried out of the School of Basic General Education “Manuela Cañizares”, inadequacies in the writing skills of second year students were identified. The general objective of the research was to propose didactic actions based on learning styles to improve the writing skills of second year students of the School of Basic General Education “Manuela Cañizares” in Cuenca, Ecuador. The methodology used corresponded to the

empirical-analytical paradigm, which determined a preliminary analysis of the background, delimiting the scientific problem and formulating the hypothesis for its verification in a pre-experimental design. The didactic actions designed by means of an interactive procedural model relate the writer, the reader and the text and aim to provide a sense of discovery in learning to write, integrating skills and tasks that contribute to self-learning, self-correction and self-editing. The assessment by the selected specialists of the general conception of the didactic actions, as well as the systemic conception, the orientate and developmental character, the quantitative and qualitative sufficiency, and the contribution to the development of the writing skill of the pre-writing, writing and post-writing stages made it possible to obtain reliable criteria that endorse the pertinence of the proposal conceived.

Keywords:

Didactics, didactic actions, learning styles, writing

INTRODUCCIÓN

La comunicación es quizás la más humana de las actividades que realiza un ser humano, entendida esta como la necesaria interacción entre sujetos que se forman y se transforman en tan complejo y vital proceso Avendaño et al. (2019). Al desarrollo de las habilidades orales en cualquier lengua se le ha dedicado un significativo tiempo, apoyado en principios tales como el que declara que el lenguaje es primariamente oral; hasta una teoría tan crucial como la de la competencia comunicativa, la cual hace énfasis en esta variante del lenguaje, en detrimento de la que sustenta y posibilita la conservación de la memoria histórica colectiva de la humanidad.

Mantener un desempeño comunicacional competente en el plano escrito del lenguaje, constituye en la actualidad una necesidad imperiosa, lo cual se acrecienta por el significativo nivel de desarrollo científico y tecnológico alcanzado y las proyecciones futuras en este campo tecnológico. Ser un escritor competente es particularmente necesario por ser un medio de comunicación profesional, cultural y social.

La escritura es una de las actividades humanas más malentendidas y desatendidas, no solo en los contextos escolares y académicos sino en el escenario social en general. A la existencia de esta contradicción contribuyen los métodos del proceso de enseñanza-aprendizaje que durante décadas predominan en la formación de la competencia de escritura y los enfoques aplicados en el proceso que, en ocasiones, son tendientes a destacar el

texto como resultado de la actividad de escribir, desde una visión reducida y pragmática que concibe el texto escrito como un producto terminado, resultado de un primer y único intento (Ribeiro & Teberosky, 2010).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, importante tomar en cuenta los estilos de aprendizaje. En consideración de Rodríguez, et al. (2018), los estilos de aprendizaje se refieren a los patrones relativamente estables de cómo los estudiantes entienden, interpretan y reaccionan a sus entornos educativos. Esto implica la estructura que los estudiantes le dan a los contenidos, la formación y uso de conceptos, la interpretación de información, la resolución de problemas, y la selección de representaciones visuales, auditivas o kinestésicas.

Las acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje son generalmente concebidas como un conjunto de operaciones, técnicas y medios, debidamente planificados de acuerdo con las necesidades de los estudiantes a los cuales van dirigidas dichas actividades (Pérez & La Cruz, 2014). Las acciones de esta tipología se dirigen, por tanto, a promover la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de cualidades en un proceso pedagógico desarrollador e inclusivo.

Las acciones didácticas, se constituyen en procedimientos articulados como un sistema de pasos, operaciones o habilidades que un docente emplea en manera intencionada y consciente, controlada como un conjunto de instrumentos con la necesaria flexibilidad que permita al estudiante alcanzar niveles significativos de aprendizaje (Rosero et al., 2020). Este tipo de acciones son, por tanto, una serie de operaciones intelectuales y emocionales que el docente utiliza y el estudiante desarrolla para enseñar y aprender.

Independientemente de reconocer del rol significativo que reviste la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje, mediante un estudio exploratorio se identificaron insuficiencias en el proceso de escritura, por parte de los estudiantes de segundo año de la Escuela de Educación General Básica "Manuela Cañizares" de Cuenca, asociadas fundamentalmente con disgrafías evolutivas de tamaño, interlineado y velocidad. Las insuficiencias identificadas están asociadas con limitaciones de la actividad docente, que en ocasiones se limita a chequear los trabajos escritos en términos de gramática, mecánica y puntuación, estructura de oraciones, párrafos y textos, considerando los trabajos como productos terminados.

Además, se constata que, a pesar de la gran cantidad de tiempo empleado por los docentes en revisar los textos,

estos presentan de modo general, un bajo nivel lingüístico y una estructura inadecuada; y los tópicos en muchas clases están fuera del área motivacional de los estudiantes, que ubican a la escritura en los últimos lugares de preferencia con respecto a las demás habilidades lingüísticas. La consideración de estos elementos determinó la identificación del problema de investigación asociado con las insuficiencias en la escritura por parte de los estudiantes de segundo año de la Educación General Básica.

Sobre la base de los antecedentes teóricos y prácticos anteriormente enunciados, el objetivo del presente trabajo consiste en proponer acciones didácticas sustentadas en los estilos de aprendizaje para mejorar la escritura en los estudiantes de segundo año de la Escuela de Educación General Básica “Manuela Cañizares” de Cuenca, Ecuador. Sustentar las acciones didácticas en los estilos de aprendizaje implica considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje los canales de percepción del estudiante, ofreciendo variadas opciones para que los estudiantes logren mejores aprendizajes. Estas opciones consideran los tres sistemas sensoriales principales del aprendizaje: el visual, el auditivo y el kinestésico para dirigir didácticamente el proceso a partir de una comprensión plena del mecanismo de aprendizaje.

MATERIALES Y MÉTODOS

El proceso investigativo desarrollado se sustentó en los fundamentos conceptuales del paradigma empírico-analítico, lo cual determinó realizar un análisis preliminar de los antecedentes teóricos y empíricos para la delimitación del problema científico y la aproximación conceptual y operacional a la hipótesis, para su verificación en condiciones de un diseño preexperimental con un grupo empleando pre y post test.

La valoración preliminar de los fundamentos teóricos y metodológicos asociados con la influencia de acciones didácticas sustentadas en los estilos de aprendizaje para mejorar la escritura en estudiantes de la Educación General Básica, determinó emplear un diseño de pretest con un solo grupo escolar y con una recolección de datos de corte transversal (Hernández-Sampieri et al., 2018).

La hipótesis de investigación se formuló en los siguientes términos: la implementación de acciones didácticas sustentadas en los estilos de aprendizaje visual, el auditivo y el kinestésico, puede contribuir a mejorar la escritura en los estudiantes de segundo año de la Escuela de Educación General Básica “Manuela Cañizares” de Cuenca.

La determinación del tipo de estudio conllevó a que el proceso de investigación desplegado estuviese regido por los siguientes pasos:

1. Diagnóstico del nivel de desarrollo de la habilidad escribir en un grupo escolar, concebido este paso como el pretest.
2. Caracterización de los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes del grupo.
3. Diseño de acciones didácticas sustentadas en los estilos de aprendizaje para mejorar la escritura en los estudiantes de segundo año.
4. Validación de las acciones didácticas sustentadas en los estilos de aprendizaje para mejorar la escritura en los estudiantes de segundo año, misma que se realizó por el método de consulta a especialistas.

La variable independiente determinada en la investigación desarrollada, se corresponde con las acciones didácticas sustentadas en los estilos de aprendizaje. Dicha variable se definió operacionalmente como las intervenciones activas, conscientes e intencionadas que realiza el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentadas en las formas que predominantemente emplean los estudiantes para utilizar los diferentes estímulos en el proceso de aprendizaje escolar (del Valle & Urquijo, 2015).

La variable dependiente determinada en la investigación constituye la mejora de las habilidades de escritura en estudiantes de segundo año de la Escuela de Educación General Básica. Esta se define operacionalmente como el perfeccionamiento continuo del sistema personal de representación gráfica de un idioma por medio de signos trazados o grabados sobre un soporte con el objetivo de conservar y transmitir información (Pérez & La Cruz, 2014).

Para dar cumplimiento a los objetivos específicos concebidos en el proceso investigativo se emplearon los siguientes instrumentos:

- Pretest de escritura, consistente en una prueba pedagógica estructurada, destinada a los estudiantes de segundo año que explora los niveles de desarrollo de la habilidad escribir considerando los apartados: copia, dictado y escritura espontánea.
- Test de VAK, destinado a identificar el tipo de percepción predominante al momento de captar la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se aplicó como pretest para determinar el nivel de desarrollo de la habilidad escribir en el grupo escolar.

- Registro de sesiones de evaluación, desarrollado para observar el proceso de aplicación de los instrumentos a los estudiantes.
- Cuestionario a especialistas para valorar la pertinencia de las acciones didácticas.

La concepción del proceso de investigación desarrollado, determinó la selección de un grupo escolar. Se realizó un muestreo intencional, no probabilístico, que derivó la selección de los 28 estudiantes del grupo de segundo año de la Escuela de Educación General Básica “Manuela Cañizares” de Cuenca, Ecuador.

La recolección y procesamiento de los datos se efectuó de forma digital, con carácter voluntario y consentido mediante la aplicación del instrumental científico concebido. El tratamiento estadístico de los datos obtenidos en el trabajo de campo trascurrió por dos momentos. Inicialmente fueron calculados los estadígrafos descriptivos, y con posterioridad se calcularon las medias, la desviación estándar y los rangos determinados para cada uno de los ítems que integran los instrumentos diseñados de lo cual se obtuvieron los siguientes resultados: 20 niños tienen un aprendizaje de tipo kinestésico, 6 niños tienen un aprendizaje de tipo visual y 2 niños tienen un aprendizaje de tipo auditivo.

Los estilos de aprendizaje que sustentan las acciones son el visual, el auditivo y el kinestésico (Rodríguez et al., 2018, Avendaño et al., 2019, Noboa & Lizeth, 2023). Para estos estilos de aprendizaje se tomaron en cuenta varias recomendaciones tomando en cuenta que un mismo estudiante puede adoptar de manera efectiva más de uno de estos estilos. Las recomendaciones asociadas con el estilo de aprendizaje predominantemente visual son las siguientes:

- Orientar que a partir de visualizaciones determinen relaciones entre diferentes ideas y conceptos.
- Estimular sistemáticamente el desarrollo de acciones como: observar, imaginar, comparar imágenes, escribir, dibujar.
- Emplear recursos educativos como vídeos educativos, mapas mentales, documentales, crucigramas, memes educativos, entre otros.

Las recomendaciones asociadas con el estilo de aprendizaje predominantemente auditivo son las siguientes:

- Priorizarlos al seleccionar estudiantes para la lectura en alta voz.
- Desarrollar varias veces las explicaciones orales.
- Facilitar que graben las explicaciones del docente y estudiantes para estudiarlas.

- Promover el desarrollo de tareas grupales que fomenten el debate.
- Intercambiar notas de voz por dispositivos móviles.

Las recomendaciones asociadas con el estilo de aprendizaje predominantemente kinestésico son las siguientes:

- Priorizar el trabajo en proyectos y experimentos.
- Facilitar el movimiento en el aula sin generar indisciplinas.
- Promover la realización de dibujos y esquemas.
- Potenciar en empleo de la gamificación, puzles y crucigramas.
- Seleccionarlos para realizar dramatizaciones.

Las acciones didácticas sustentadas en los estilos de aprendizaje para mejorar la escritura en los estudiantes consideran las etapas: pre-escritura, escritura, y post-escritura, en correspondencia con los criterios de García y González (2012) y Santiago y Capitillo (2017). A continuación, se presenta la concepción de las acciones elaboradas.

Acciones para la etapa de pre-escritura

Los estudiantes preparan sus textos a través de la planificación, la tormenta de ideas, la creación, investigación, el descubrimiento, entre muchas posibles técnicas. En esta etapa, ellos determinan el tema general sobre el que van a escribir y seleccionan las temáticas que consideren con mayores posibilidades para su desempeño como escritor, además determinan los objetivos, definen el público objetivo de su trabajo de redacción y seleccionan las mejores formas de comunicar su mensaje. Aquí también ellos examinan algunos textos modelos para tener ciertas ideas acerca de cómo otros han expresado ideas similares a las que ellos quieren comunicar.

Proveniente de los enfoques orientados al producto, esta técnica puede ser empleada exitosamente en cualquiera de las etapas del proceso, de acuerdo con las necesidades y el contexto de la clase. Ejemplos de esto pueden ser textos modelos utilizados para analizar: la posición de los adjetivos en la descripción, las posibles formas de presentación de ideas en la narración, la formalidad del lenguaje escrito, entre otros.

La ejercitación de la estructura de un patrón es un aspecto importante a garantizar en esta parte del proceso y necesita ser entrenada antes que los estudiantes seleccionen un tópico sobre el cual escribir, esta práctica se concentra, de modo general, en las áreas más problemáticas que el patrón textual presenta. Por ejemplo: la práctica profesional ha probado que en el nivel elemental la utilización del lenguaje directo en su uso combinado

dentro de la narración - donde las mayúsculas, así como ciertos elementos de mecánica y puntuación juegan un rol importante – es un área problemática común, aquí el docente debe enfatizar en elementos estructurales, funcionales y discursivos, dado que no son excluyentes, sino complementarios para alcanzar una comunicación escrita efectiva.

En esta primera parte de la fase los estudiantes trabajan algunos elementos que culminan en una comunicación eficiente. Individualmente o en grupo toman decisiones acerca del contexto, comparten preguntas y respuestas con otros compañeros y encuentran intereses y respuestas comunes. Si es necesario, realizan entrevistas, buscan fuentes bibliográficas, discuten sobre sus referencias y toman notas, entre otras posibles tácticas.

El uso de procedimientos del llamado enfoque comunicativo, no significa una demanda por el aprendizaje implícito, o el conocimiento implícito como resultado de una enseñanza o instrucción inductiva, básicamente significa el tratamiento de reglas y estructuras en contexto, usados para comunicarse e interactuar. De manera que el proceso de instrucción es principalmente explícito en un intento de elevar la conciencia, es decir la atención, el conocimiento y el control en el proceso de aprendizaje.

Acciones para la etapa de escritura

La etapa de escritura es tal vez la más familiar de todas, aunque quizás sea la menos entendida. La concepción de la escritura como una actividad lineal, consistente en desarrollar un esquema previo, es todavía común. Cambiar estas actitudes y modos de pensamiento no es una tarea simple. Demostrar a los docentes que la composición de un texto es un proceso que algunos catalogan de caótico e idiosincrático, aún para los escritores más experimentados, resulta sumamente difícil.

En esta etapa los estudiantes intentan expresar sus ideas por escrito, componen, entrelazan palabras y oraciones consistentemente con las decisiones que tomaron en la etapa anterior, pero al mismo tiempo realizan los cambios que el propio acto de escribir sugiere. Es aquí precisamente que aquellos estudiantes que pueden expresar oralmente lo que quieren comunicar, necesitan ayuda en la concepción y organización de sus ideas.

Este es el momento en que los estudiantes forman sus ideas, realizan su selección del vocabulario, componen y contrastan sus escritos con textos modelos o con sus propias experiencias, todo en un esfuerzo de transponer un mensaje que comunique. No existe una estrategia mejor que otra que pueda ser usada por todos los estudiantes en esta etapa, que es a veces llamada “la caja opaca”,

por lo poco que se conoce acerca de lo que sucede en ella. Sin embargo, parece ser que los textos producidos por los estudiantes que han tenido abundante práctica en la pre-escritura y apoyo durante la composición como tal del texto, son muy superiores a aquellos que no han tenido tales experiencias.

Dado que el propósito de la escritura es transmitir información concreta, significativa, entre otras funciones, los estudiantes se disponen a dar forma a la estructura esquemática preparada con anterioridad. El problema es, sin embargo, que las personas frecuentemente no logran ir más allá de este esquema preliminar, y una muy común concepción errónea que tienen los estudiantes es que los esquemas organizativos, una vez que se aprenden pueden ser aplicados rígidamente a cualquier tipo de texto que ellos planeen hacer, por ejemplo: párrafo 1 - párrafo 2 - párrafo 3 - conclusiones. Lo que esta concepción es incapaz de tomar en cuenta, es que cada pieza escrita es diferente, tiene su propio contexto y su propia razón de ser.

En nuestra opinión, entonces es más útil estructurar el texto a través de preguntas tales como las siguientes:

¿Cuál es el motivo por el que escribo? ¿Cuál objetivo pretendo alcanzar con mi texto? ¿Quiero impresionar, persuadir, criticar, entretener, informar? En vista de mi propósito: ¿Existe alguna idea particularmente importante, significativa, interesante, que yo necesite explorar? ¿Puedo ver como todas mis otras ideas se relacionan con esta? ¿Cómo exploraré esta idea en mi texto, comenzaré con esta idea?, ¿La dejaré para el final?, ¿Iré gradualmente hacia ella?, ¿La reciclaré a lo largo del texto? ¿Mi auditorio espera que yo organice la información de algún modo determinado? De ser así, ¿Debo compartir esta expectativa, o desviarme de ella?, ¿Qué enfoque tendrá mayor impacto?

De esta forma, los estudiantes construyen el texto con un comienzo, un desarrollo y un final distintivo, manteniendo la lógica, la claridad, brevedad y corrección en mente.

Las tareas promovidas por la lista de chequeo motivan a los estudiantes a pensar de nuevo, a realizar sus trabajos con confianza, ellos se convierten en sus propios críticos y editores, desarrollando un sentido efectivo del discurso. Es una herramienta para promover la revisión en parejas y grupos con una atención crítica. Las preguntas específicas requieren de los estudiantes:

1. Identificar y desarrollar las ideas principales.
2. Usar apropiadamente los títulos y subtítulos.
3. Hacer esquemas.

4. Usar información no verbal como gráficos y diagramas.
5. Organizar la información bibliográfica.
6. Identificar errores gramaticales.
7. Prestar atención a la organización, coherencia y cohesión del texto.

Estas acciones devienen parte del proceso de retroalimentación, práctica y evaluación. Las tareas de la lista de chequeo permiten que los estudiantes internalicen el proceso de escribir y editar. El docente por su parte, procura que los estudiantes sean analíticos, críticos, creativos, al tiempo que se les brinda la oportunidad de responder a los reportes y comentarios de sus compañeros.

El input interactivo obtenido del intercambio de la lista de chequeo y de la primera versión del texto entre los estudiantes, los concientiza acerca del estilo de la escritura. Para estimular una buena evaluación crítica el estudiante debe juzgar al texto como un todo, otorgándole una evaluación holística, de este modo se procura cambiar el ambiente del aprendizaje.

El esfuerzo que los estudiantes realizan al producir un texto casi siempre tiene un reconocimiento limitado, ya que no solamente es evaluado únicamente por el docente, sino que además sólo el docente lo lee. Esto no es auténtico, en el sentido en que este contexto de la comunicación escrita no es representativo de lo que sucede en la vida real, ni productivo al impedir que los estudiantes desarrollen un buen juicio crítico sobre sus propios textos.

Acciones para la etapa de post-escritura

Esta etapa ha sido menospreciada y desatendida hasta hace muy poco, debido a que los docentes habíamos asumido que sólo nosotros éramos los mejores críticos de los textos de nuestros estudiantes. Probablemente sea esta una de las razones por las que con demasiada frecuencia los estudiantes piensan que su tarea consiste en escribir y la de los docentes en evaluar.

El enfoque interactivo posibilita que los estudiantes realicen acciones tales como revisar críticamente, evaluar y editar, que los remiten a etapas previas del proceso en respuesta a observaciones de sus compañeros.

Los estudiantes-autores reexaminan críticamente su primera versión del texto a través de la lista de chequeo y consideran tanto los comentarios de sus compañeros como los del docente mientras reescriben la versión. Los estudiantes parecen responder mucho mejor al criticismo editorial proveniente de un auditorio real, sus compañeros, que al de los docentes en los enfoques tradicionales de la enseñanza de la comunicación escrita. Al examinar los textos de sus compañeros, los estudiantes-evaluadores,

devienen más adeptos a analizar sus propios textos, diseñan vías constructivas para dar y recibir críticas y comienzan a desarrollar un vocabulario para hablar sobre esta variante de la comunicación (metalenguaje).

En algunos casos los estudiantes-escritores tienden a reconsiderar sus decisiones previas a la composición del texto, referidas al alcance, el propósito, el auditorio y la estructura, y revisan la versión en concordancia con estos parámetros. Todos los estudiantes tienen la libertad de aceptar o rehusar un comentario o sugerencia de acuerdo con sus méritos o relevancia. Los estudiantes reformulan ideas, enmiendan errores gramaticales, lexicales, ortográficos, de organización, incorporan nuevas ideas o hacen cambios donde sea necesario con el objetivo de mejorar el texto en su conjunto, se aseguran que la versión final esté mejor concebida y logre sus objetivos teniendo en cuenta el auditorio potencial que lo leerá.

Los enfoques tradicionales de la enseñanza de la comunicación escrita, a diferencia del que estamos proponiendo, revelan prácticas ineficientes que afectan significativamente la comunicación y la interacción entre el docente y el aprendiz. La evaluación de sus propios textos por parte de los estudiantes, de ninguna manera suplanta la responsabilidad que tiene el docente de revisar los trabajos de sus estudiantes, según afirman algunos representantes de los enfoques procesales; este criterio no es compartido por nosotros, la experiencia personal ha probado que los docentes de escritura tienen que adoptar un modelo flexible que tome en cuenta el nivel y la habilidad de los estudiantes. Es necesario revisar la forma en que evaluamos los trabajos de los estudiantes y cambiar la conducta al responderles ya sea como lectores o jueces, o en ambas funciones a la vez, de manera que los estudiantes puedan comprender nuestros comentarios, así que nuevas habilidades deben ser desarrolladas y consecuentemente, nuevas estrategias para responder a nuestros estudiantes.

El atributo recursivo de este enfoque - y de la comunicación escrita entendida en su proceso natural- se observa claramente en esta etapa, dado que los estudiantes tienen que volver a etapas anteriores para realizar cambios al texto, ya sea adicionar, omitir, cambiar o elaborar alguna idea o información, en un intento de buscar vías más eficientes para comunicar su mensaje. Los estudiantes arriban a la versión final después de varias semanas trabajando en un tópico y de varias versiones, antes de llegar al grado deseado de exactitud y propiedad en el texto, tanto desde el punto de vista lingüístico como discursivo.

La evaluación del proceso es cualitativa y cuantitativa, utilizándose principalmente el portafolio como técnica evaluativa y autoevaluativa. De tal forma que todos los trabajos escritos de los estudiantes se conservan en sus portafolios personales, lo que posibilita realizar una valoración cualitativa del performance de cada estudiante.

La distribución del tiempo para cada etapa, e incluso para cada acción dentro de una determinada etapa, es irregular y abierta, esto ofrece la ventaja de permanecer en la fase o etapa en cuestión hasta que los objetivos y las necesidades de estudiantes y docentes sean cumplidos. Sin embargo, tiene desventajas en cuanto a la cantidad de horas para cada etapa que no es uniforme.

Para la evaluación del proceso se emplea el siguiente sistema de habilidades de la comunicación escrita en correspondencia con cada una de las etapas.

Etapas de pre-escritura:

- Generar ideas: a) identificar un tema, b) precisar un tópico.
- Precisar el contexto comunicativo: a) determinar el propósito del texto, b) relacionar las necesidades del autor y los intereses del auditorio, c) Considerar la forma que tendrá el texto.
- Estructurar el texto: a) ordenar la información, b) establecer la relación entre las ideas.
- Etapa de escritura:
- Organizar la información considerando el contexto de la escritura: a) desarrollar el contenido alrededor de un patrón textual, b) seleccionar formas adecuadas para comenzar, desarrollar y terminar el texto, c) adicionar información considerando el propósito del texto.
- Desarrollar la propiedad lingüística: a) elaborar información y argumentos relevantes, b) interrelacionar las ideas de forma lógica y coherente, c) desplegar una cualidad comunicativa.
- Desarrollar la exactitud lingüística: a) seleccionar el vocabulario adecuado, b) utilizar estructuras y patrones sintácticos y morfológicos adecuados, c) usar adecuadamente las reglas de ortografía, mecánica y puntuación.
- Evaluar el texto: a) discursivamente, b) lingüísticamente
- Etapa de post-escritura:
- Chequear el contexto: a) verificar el propósito del texto, b) verificar si el texto considera los intereses del auditorio, c) verificar si se utiliza adecuadamente el patrón textual.
- Chequear las conexiones del texto: a) revisar los nexos lógicos, b) revisar los nexos cohesivos.

- Chequear las divisiones del texto: a) segmentar la información adecuadamente, b) reorganizar la información.
- Evaluar el impacto del texto: a) revisar el énfasis, b) ajustar la información y el estilo.
- Editar el texto: a) chequear la selección y uso del vocabulario y la gramática, b) corregir la ortografía, la mecánica y la puntuación, c) chequear las normas del texto escrito.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Posteriormente a la concepción de las acciones didácticas sustentadas en los estilos de aprendizaje para mejorar la escritura en los estudiantes de segundo año de la Escuela de Educación General Básica “Manuela Cañizares”, se procedió en el proceso investigativo a validar su nivel de pertinencia, lo cual se realizó mediante la aplicación del método de criterio de especialistas. El criterio de especialistas constituye un método de nivel empírico, que su aplicación básicamente consiste en someter a la valoración de un grupo de personas reconocidas como especialistas en la temática objeto de investigación, el aporte elaborado para obtener sus criterios de validez con el debido consenso (Caballero, 2021).

En el proceso de valoración de la pertinencia de las acciones didácticas sustentadas en los estilos de aprendizaje para mejorar la escritura en los estudiantes de segundo año, se seleccionó inicialmente un grupo de especialistas teniendo en cuenta su coeficiente de conocimiento y de argumentación. La disposición de los especialistas para contribuir en el análisis y valoración de la propuesta, su experticia en el proceso de escritura y su preparación en el diseño y aplicación de acciones didácticas sustentadas en los estilos de aprendizaje, constituyeron otros criterios tenidos en cuenta para la selección de los especialistas.

Se emitió una comunicación inicial a los candidatos a especialistas recabando su participación en el proceso y solicitando sus datos personales y los relativos a su coeficiente de conocimiento y de argumentación. Esta comunicación inicial fue suministrada a 29 candidatos, de los cuales, 25 mostraron su aceptación para participar en el estudio, resultando elegidos finalmente 23 especialistas.

El cuestionario suministrado a los especialistas seleccionados, para valorar la pertinencia de las acciones didácticas sustentadas en los estilos de aprendizaje para mejorar la escritura en los estudiantes de segundo año, se estructuró sobre la base de una escala Likert con un recorrido de cuatro criterios respecto a los niveles de pertinencias siguientes: Muy Pertinente (MP), Pertinente (P), Poco Pertinente (PP) y No Pertinente (NP).

Posteriormente a la selección de los especialistas se sometió a su consideración las acciones didácticas sustentadas en los estilos de aprendizaje para mejorar la escritura en los estudiantes de segundo año, con el objetivo de valorar su pertinencia. En la primera pregunta del cuestionario, dirigida a la realización de valoraciones generales acerca de las acciones didácticas elaboradas se obtuvieron los resultados que se exponen en el gráfico de la figura 1.

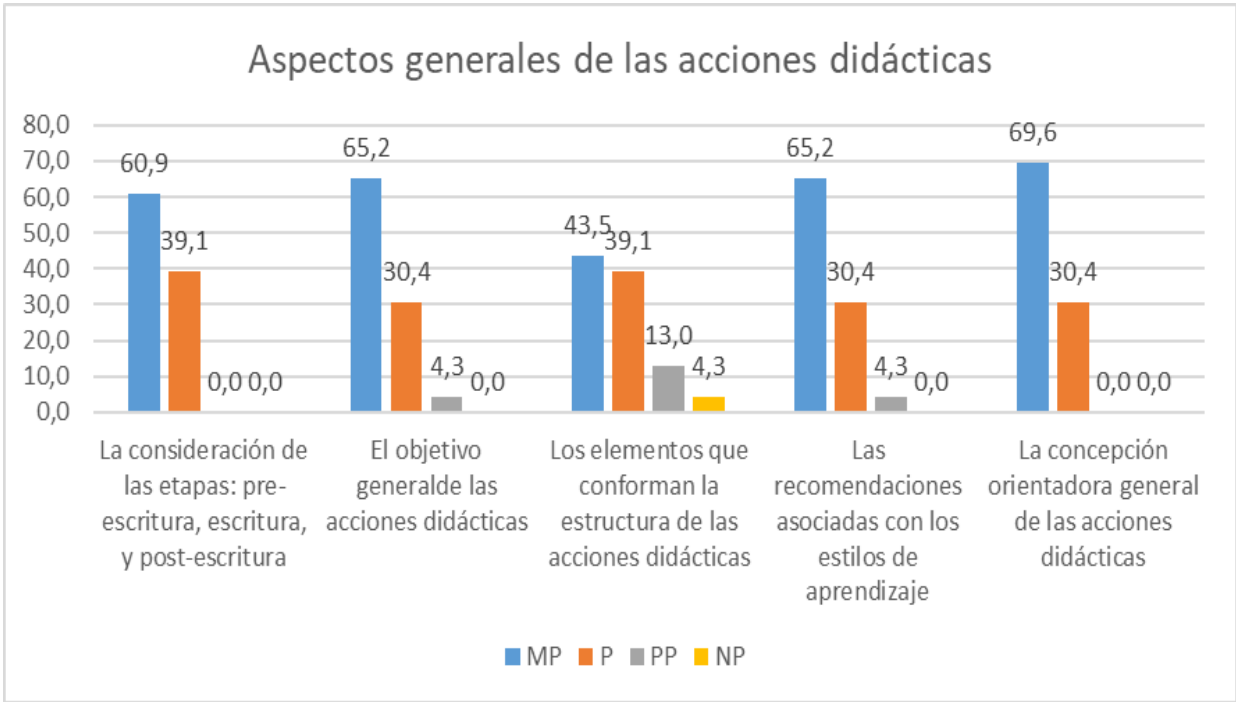


Figura 1. Valoraciones generales acerca de las acciones didácticas

Fuente: elaboración propia

Al someter a la valoración de los especialistas, los aspectos generales acerca de las acciones didácticas elaboradas, se obtuvieron criterios que avalan de modo general la propuesta. El ítem referido a la consideración de las etapas: pre-escritura, escritura, y post-escritura como elementos generales en la estructuración y secuencia lógica de las acciones fue valorado de Muy pertinente por el 60,9% de los especialistas, en tanto el 39,1% lo consideró Pertinente.

El objetivo general de las acciones didácticas, también fue objeto de positivas valoraciones por parte de los especialistas, toda vez que el 65,2% de los mismos lo valora de Muy pertinente, y el 30,4 de Pertinente. El ítem que indaga respecto a los elementos que conforman la estructura de las acciones didácticas recibió la valoración de Muy pertinente por el 43,5% de los especialistas consultados y de Pertinente por el 39,1%. No obstante, este aspecto fue considerado como Poco pertinente por el 13% y de No pertinente por un especialista que significa el 4,3%. Estos criterios demandaron el perfeccionamiento de la concepción general de los elementos que conforman la estructura de las acciones didácticas antes de su implementación en la práctica pedagógica.

Las recomendaciones asociadas con los estilos de aprendizaje, como otro de los elementos sometidos a consideración por los especialistas, fue valorado de Muy pertinente por el 65,2% de estos, en tanto el 30,4% lo consideró pertinente. El ítem referido a la concepción orientadora general de las acciones didácticas alcanzó el mayor porcentaje en las valoraciones positivas de los especialistas, ya que el 69,6% lo cataloga de Muy pertinente, el 30,4% de Pertinente y no recibe valoraciones de Poco pertinente ni de No pertinente. Estas valoraciones se corresponden con los resultados de Díaz y Díez (2009), referidas a los estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera.

Los especialistas fueron consultados además respecto a la pertinencia de las acciones concernientes a la etapa de pre-escritura. De su valoración se obtuvieron los resultados que se exponen en el gráfico de la figura 2.

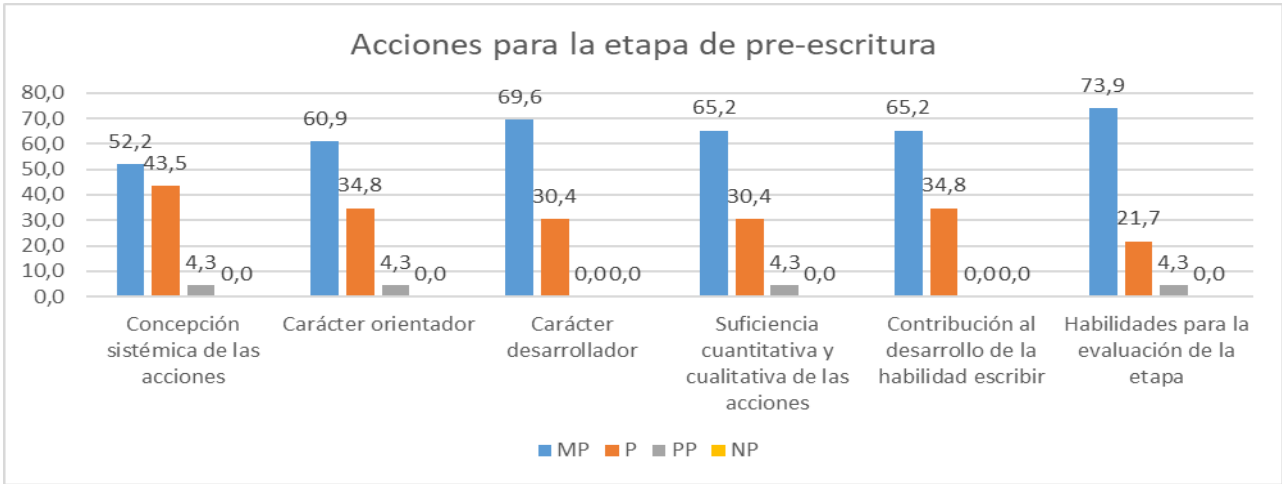


Figura 2. Valoración de las acciones de la etapa de pre-escritura

Fuente: elaboración propia

La valoración por los especialistas seleccionados de las acciones correspondientes a la etapa de pre-escritura posibilitó obtener criterios fiables que avalan de modo general la pertinencia de la propuesta concebida. La concepción sistémica de las acciones de esta etapa fue valorada de Muy pertinente por el 52,2% de los especialistas y de Pertinente por el 43,5%. De modo similar, el carácter orientador de las acciones, fue valorada de Muy pertinente por el 60,9% de los especialistas y de Pertinente por el 34,8%.

El ítem relacionado con el carácter desarrollador de las acciones recibió valoraciones de Muy pertinente por el 69,6% de los especialistas de Pertinente por el 30,4%. La suficiencia cuantitativa y cualitativa de las acciones, fue valorada de Muy pertinente por el 65,2%, en tanto el 30,4% de los especialistas la consideró como Pertinente. De modo similar, el 65,2% valoró de Muy pertinente la contribución al desarrollo de la habilidad escribir, en tanto el 34,8 % lo consideró Pertinente. Por último, las habilidades para la evaluación de la etapa fueron valoradas de Muy pertinente por el 73,9% y de Pertinente por parte del 21,7% de los especialistas consultados. Las valoraciones de esta etapa tienen concordancia con los resultados obtenidos en las investigaciones de Montalbán (2014) y Jácome (2023), relacionadas con los estilos de aprendizaje y la lecto escritura.

En el cuestionario aplicado a los especialistas se solicitaron sus criterios respecto a la pertinencia de las acciones de la etapa de escritura. Los resultados obtenidos sobre esta temática se exponen en el gráfico de la figura 3

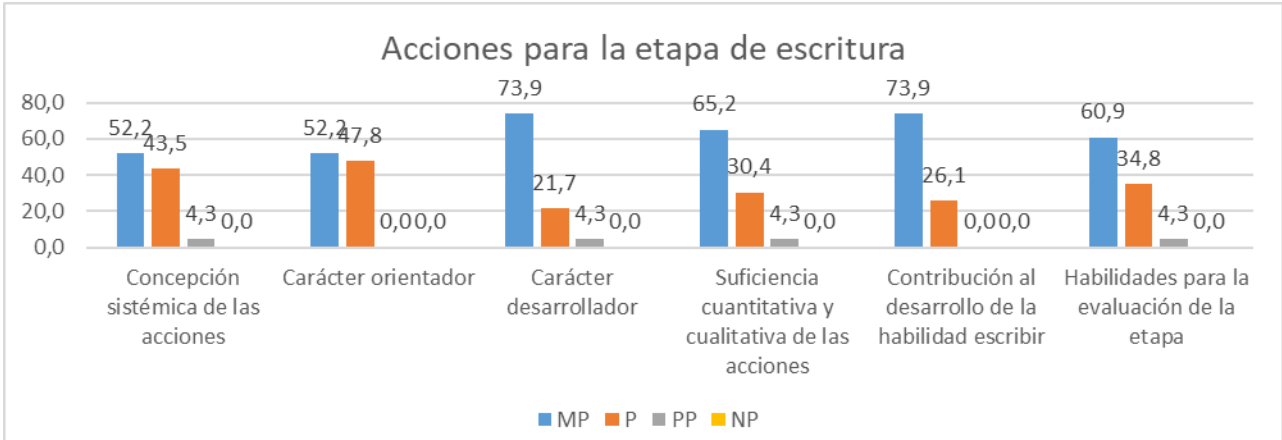


Figura 3. Valoración de las acciones de la etapa de escritura

Fuente: elaboración propia

Los valiosos criterios emitidos por los especialistas respecto a las acciones de la etapa de escritura, posibilitaron a los investigadores obtener elementos confirmatorios de la validez de la propuesta y delinear oportunidades de mejora en la concepción de la misma. El ítem referido a la concepción sistémica de las acciones fue valorado de Muy pertinente por el 52,2% de los especialistas, en tanto el 43,5% lo consideró Pertinente.

El carácter orientador de las acciones didácticas de esta etapa, también fue objeto de positivas valoraciones por parte de los especialistas, toda vez que el 52,2% de los mismos lo valora de Muy pertinente, y el 47,8 de Pertinente. El ítem que indaga respecto al carácter desarrollador recibió la valoración de Muy pertinente por el 73,9% de los especialistas consultados y de Pertinente por el 21,7%. No obstante, este aspecto fue considerado como Poco pertinente por el 4,3%. Estos criterios demandaron el perfeccionamiento de la concepción de esta etapa de pre-escritura.

La suficiencia cuantitativa y cualitativa de las acciones, como otro de los elementos sometidos a consideración por los especialistas, fue valorado de Muy pertinente por el 65,2% de estos, en tanto el 30,4% lo consideró pertinente. El ítem referido a la contribución al desarrollo de la habilidad escribir alcanzó un alto porcentaje en las valoraciones positivas de los especialistas, ya que el 73,9% lo cataloga de Muy pertinente, el 26,1% de Pertinente y no recibe valoraciones de Poco pertinente ni de No pertinente. Referido con las habilidades para la evaluación de la etapa, el 60,9% de los especialistas las valora de Muy pertinente y el 34,8% de Pertinente, de modo correspondiente a las valoraciones alcanzadas en el estudio de Santos y Garrido (2015), en lo concerniente al papel de los estilos de aprendizaje y la personalidad en el proceso educativo.

Los especialistas fueron consultados finalmente respecto a la pertinencia de las acciones concernientes a la etapa de post-escritura. De su valoración se obtuvieron los resultados que se exponen en el gráfico de la figura 4.

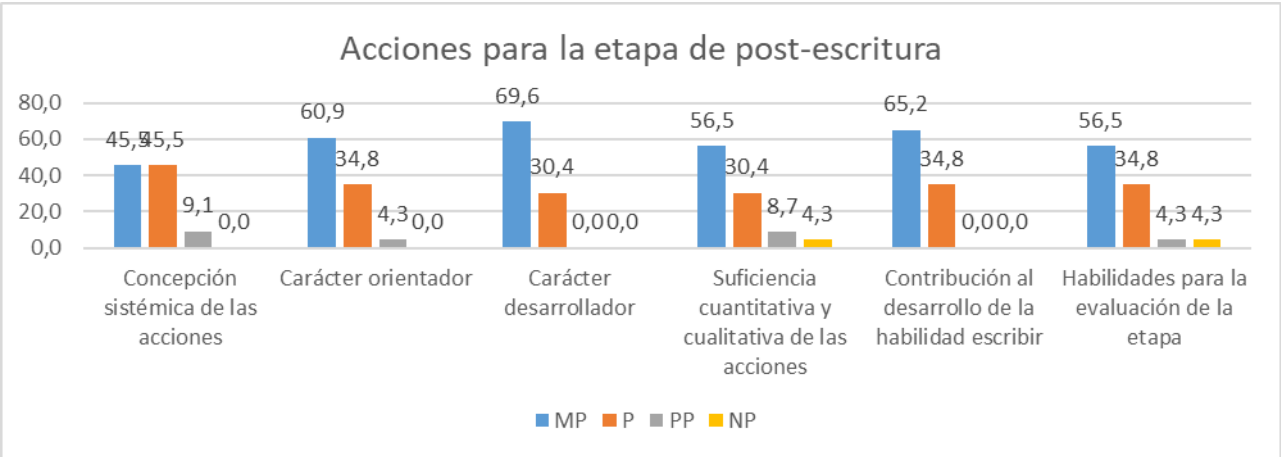


Figura 4. Valoración de las acciones de la etapa de post-escritura

Fuente: elaboración propia

La valoración por los especialistas seleccionados de las acciones correspondientes a la etapa de post-escritura posibilitó obtener criterios fiables que avalan de modo general la pertinencia de la propuesta concebida. La concepción sistémica de las acciones de esta etapa fue valorada de Muy pertinente y de Pertinente por el 45,5% de los especialistas, en tanto el 9,1% la consideró como Poco pertinente. De modo similar, el carácter orientador de las acciones, fue valorada de Muy pertinente por el 60,9% de los especialistas y de Pertinente por el 34,8%. Estos resultados tienen similitud con los aportes de del Valle y Urquijo (2015), referido con las relaciones de las estrategias de codificación mnésica y la capacidad de aprendizaje con el desempeño académico.

El ítem relacionado con el carácter desarrollador de las acciones recibió valoraciones de Muy pertinente por el 69,6% de los especialistas de Pertinente por el 30,4%. La suficiencia cuantitativa y cualitativa de las acciones, fue alorada de Muy pertinente por el 65,2%, en tanto el 30,4% de los especialistas la consideró como Pertinente. De modo similar, el 65,2% valoró de Muy pertinente la contribución al desarrollo de la habilidad escribir, en tanto el 34,8 % lo consideró Pertinente. Por último, las habilidades para la evaluación de la etapa fueron valoradas de Muy pertinente por el 56,5% y de Pertinente por parte del 34,8% de los especialistas consultados.

CONCLUSIONES

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, es importante tomar en cuenta los estilos de aprendizaje, referidos a los patrones relativamente estables de cómo los estudiantes entienden, interpretan y reaccionan a sus entornos educativos. Esto implica la estructura que los estudiantes le dan a los contenidos, la formación y uso de conceptos, la interpretación de información, la resolución de problemas, y la selección de representaciones visuales, auditivas o kinestésicas.

En el estudio exploratorio realizado en la Escuela de Educación General Básica “Manuela Cañizares” de Cuenca, se identificaron insuficiencias en el proceso de escritura, por parte de los estudiantes de segundo año de, asociadas fundamentalmente con disgrafías evolutivas de tamaño, interlineado y velocidad, consecuentemente se determinó el problema de investigación asociado con las insuficiencias en la escritura por parte de los estudiantes de segundo año de la referida institución escolar.

Tomando como base el resultado de diagnóstico se proponen acciones didácticas sustentadas en los estilos de aprendizaje para mejorar la escritura en los estudiantes de segundo año de la Escuela de Educación General Básica “Manuela Cañizares” de Cuenca, Ecuador.

Las acciones didácticas diseñadas tienen el objetivo de desarrollar un modelo procesal interactivo, que relacione al escritor, al lector y al texto, es decir, a los elementos esenciales del triángulo comunicativo y pretende proveer un sentido de descubrimiento al aprender a escribir, integrando habilidades y tareas que contribuyan al autoaprendizaje, autocorrección y autoedición, incrementando la calidad del texto con una acertada intervención en el proceso, procurando un producto final con un alto grado de competencia comunicativa escrita.

La valoración por los especialistas seleccionados de concepción general de las acciones didácticas, así como de la concepción sistémica, el carácter orientador y desarrollador, la suficiencia cuantitativa y cualitativa, y la contribución al desarrollo de la habilidad escribir de las etapas de pre-escritura, escritura y post-escritura permitió obtener criterios fiables que avalan la pertinencia de la propuesta concebida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avendaño Castro, W., Rueda Vera, G. & Rolón Bautista, T. (2019). Desarrollo de habilidades comunicativas y estilos de aprendizaje VAK. Una experiencia con estudiantes de grado segundo de básica primaria. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 11(1 (2019)), 187-199.
- Caballero, I. J. (2021). La consulta como método de investigación en el III perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. *Ciencias Pedagógicas*, 14(2)187-197
- del Valle, M. V., & Urquijo, S. (2015). Relaciones de las estrategias de codificación mnésica y la capacidad de aprendizaje con el desempeño académico de estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 21(1), 27-37.
- Díaz, M. M., & Díez, C. E. H. (2009). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera. *Educación XX1*, 12, 123-150. doi:<https://doi.org/10.5944/educxx1.1.12.289>
- García, M. A. A., & González, D. G. (2012). Análisis de factores que influyen en el aprendizaje de la escritura de una lengua extranjera. *JETT*, 3(1), 148-162.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill México.
- Jácome Jaña, L. E. (2023). *Estilos de aprendizaje y la lecto escritura en estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “San Felipe Neri”* (Bachelor's thesis, Riobamba).
- Montalaban, J. C. (2014). Escritura, cerebro y estilos de aprendizaje. Posibilidades de uso en la escuela. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2(2).
- Noboa, L., & Lizeth, V. (2023). *Análisis de las estrategias asociadas a los estilos de aprendizaje VARK en el aprendizaje de la escritura* (Bachelor's thesis, Quito: UCE).
- Pérez Ruíz, V. D. C., & La Cruz Zambrano, A. R. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona próxima*, (21), 1-16.
- Ribeiro, S., & Teberosky, A. (2010). Sensibilidad a aspectos sonoros de las palabras y su relación con el aprendizaje de la escritura. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 16(2), 135-146.
- Rodríguez Herazo, A. R., Mercado Ramos, D. C., García Moreno, J., & Montes Castillo, O. L. (2018). *Estilos de aprendizaje que favorecen la lectura y escritura en niños de grado transición* (Master tesis, Escuela de Educación y Pedagogía).

- Rosero Morales, E. D. R., Pérez Constante, M. B., Ruiz Morales, M. I., & Mayorga Jácome, L. C. (2020). Proceso didáctico y destrezas en la lectura en niños de primer año de educación básica. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 634-644.
- Santiago, E. D. R. C., & Capitillo, J. J. C. (2017). Estrategias Didácticas para mejorar la Lectura y la Escritura. *Revista Científica*, 2(6), 74-91.
- Santos Álvarez, M. V. y Garrido Samaniego, M. J. (2015). Resultado del proceso educativo: El papel de los estilos de aprendizaje y la personalidad. *Educación XX1*, 18(2), 323-349, doi:<https://doi.org/10.5944/educxx1.14607>