

“INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ADAPTACIONES CURRICULARES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE”

ODALIA LLERENA COMPANIONI / CARLA SALINAS MARTÍNEZ



Inclusión educativa y adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje

Odalia Llerena Companioni
Carla Salinas Martínez

Coordinadores



Primera edición en español, 2018

Este texto ha sido sometido a un proceso de evaluación por pares externos con base en la normativa editorial de la UTMACH

Ediciones UTMACH

Gestión de proyectos editoriales universitarios

200 pag; 22X19cm - (Colección REDES 2017)

Título: Inclusión educativa y adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje. / Odalia Llerena Companioni / Carla Salinas Martínez (Coordinadores)

ISBN: 978-9942-24-117-7

Publicación digital

Título del libro: Inclusión educativa y adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje.

ISBN: 978-9942-24-117-7

Comentarios y sugerencias: editorial@utmachala.edu.ec

Diseño de portada: MZ Diseño Editorial

Diagramación: MZ Diseño Editorial

Diseño y comunicación digital: Jorge Maza Córdova, Ms.

© Editorial UTMACH, 2018

© Odalia Llerena / Carla Salinas, por la coordinación

D.R. © UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA, 2018

Km. 5 1/2 Vía Machala Pasaje

www.utmachala.edu.ec

Machala - Ecuador

Advertencia: “Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, existente o por existir, sin el permiso previo por escrito del titular de los derechos correspondientes”.



César Quezada Abad, Ph.D

Rector

Amarilis Borja Herrera, Ph.D

Vicerrectora Académica

Jhonny Pérez Rodríguez, Ph.D

Vicerrector Administrativo

COORDINACIÓN EDITORIAL

Tomás Fontaines-Ruiz, Ph.D

Director de investigación

Karina Lozano Zambrano, Ing.

Jefe Editor

Elida Rivero Rodríguez, Ph.D

Roberto Aguirre Fernández, Ph.D

Eduardo Tusa Jumbo, Msc.

Irán Rodríguez Delgado, Ms.

Sandy Soto Armijos, M.Sc.

Raquel Tinóco Egas, Msc.

Gissela León García, Mgs.

Sixto Chiliquinga Villacis, Mgs.

Consejo Editorial

Jorge Maza Córdova, Ms.

Fernanda Tusa Jumbo, Ph.D

Karla Ibañez Bustos, Ing.

Comisión de apoyo editorial

Índice

Capítulo I

Retrospectiva histórica de la inclusión ¿De dónde venimos? 11

Carla Salinas Martínez

Capítulo II

Para qué se busca hacer inclusión 35

Consuelo Reyes Cedeño; Sonia Carrillo Puga; Carlos Urgilés Cedeño

Capítulo III

La inclusión educativa y su relación en el contexto (Familia-sociedad-escuela) 61

Sonia Carrillo Puga; Elida Rivero Rodríguez; Consuelo Reyes Cedeño

Capítulo IV

Las adaptaciones curriculares en el marco de la inclusión educativa y la atención a la diversidad 91

Jorge Eliécer Gómez López

Capítulo V

Recursos didácticos para la inclusión educativa y el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC's) ...119

Carlos Urgilés Cedeño; Fulvia Bustos Ochoa; Consuelo Reyes Cedeño

Capítulo VI

La evaluación del aprendizaje en función de la diversidad en el aula 135

Fulvia Bustos Ochoa; Carlos Urgilés Cedeño; Sonia Carrillo Puga

Capítulo VII

Estilos y estrategias de enseñanza aprendizaje e inclusión educativa. Una relación controversial y necesaria 168

Odalia Llerena Companioni

Dedicatoria

*"NO SOY LA ÚNICA,
pero aun así soy alguien.
NO PUEDO HACER TODO,
pero aun así puedo hacer algo:
Y JUSTO PORQUE NO LO
PUEDO HACER TODO;
no renunciaré a hacer lo que sí
puedo"*

Helen Keller

A todos los que al ser diferentes se vuelven inconmensurablemente grandes..

Introducción

“Pon tu cara hacia el sol y no verás las sombras”
Hellen Keller

A partir de su hominización que guarda relación con el desarrollo de su conciencia y trascendencia como ser social, el ser humano no puede considerarse como un ser incluido (en), sino que, establece una relación que lo lleva a estar en y con el mundo, condición validada por su praxis transformadora de la realidad. En el proceso las relaciones entre ellos, generan unas desiguales relaciones de poder, en las cuales unos son sometidos por otros, lo que conduce a la alienación, a la negación del propio ser, a la exclusión del otro diferente.

En este contexto la sociedad precisa ofrecer una respuesta que apoye la creación de espacios comunes donde todos los seres humanos puedan vivir y aprender, útiles a todos pero imprescindibles para la vida de aquellos que son diferentes a la mayoría y por tanto, más vulnerables. La inclusión es el concepto y la práctica social que hace referencia al modo que la sociedad, emplea como respuesta a la diversidad.

Como espacio de enculturación, la escuela no es ajena a esta realidad pues toda práctica educativa lleva implícita una concepción del ser humano y en las escuelas se repro-

duce toda la diversidad que existe a nivel de la sociedad. La escuela tiene que ofrecer a todos sus estudiantes las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias que precisan para el desarrollo de su autonomía y el logro de su progreso académico y personal.

Se trata de construir un contexto escolar, adaptándolo a las personas, en el que las diferencias sean atendidas y en el que se garanticen los apoyos y las ayudas específicas que requieran los grupos o personas más vulnerables. En las escuelas el desarrollo de prácticas inclusivas está centrado fundamentalmente en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la organización y planificación de todos los recursos del centro escolar y de la comunidad, en este marco el profesorado deberá estar preparado para la atención a la heterogeneidad de los estudiantes que atiende. El aula ordinaria es el contexto natural por excelencia para conseguir el aprendizaje, la participación y el logro de todos los estudiantes con independencia de las condiciones particulares de su desarrollo. El aula ordinaria es por tanto, el espacio que posibilita la inclusión educativa: en ella, se deberán organizar, los recursos y apoyos específicos o complementarios que pudieran necesitar los estudiantes de acuerdo a su condición particular, incorporando aquellas metodologías y estrategias participativas que mejor contribuyan a su aprendizaje.

El libro que se presenta constituye una propuesta enfocada en subrayar la metodología utilizada en las aulas y el rol del profesorado como factores clave para el éxito escolar de todos los estudiantes, sobre la base de la consideración de la inclusión educativa como un hecho imprescindible para una educación de calidad y en la cual se precisa la acción aglutinada de recursos humanos, materiales y didácticos.

06 Capítulo Estilos y estrategias de enseñanza aprendizaje e inclusión educativa. Una relación controversial y necesaria

Odalía Llerena Companioni

La diversidad de realidades intervinientes en el proceso educativo, desde lo social, pedagógico, psicológico, cultural, personal etc., configuran un espacio importante de construcción y expresión de subjetividades, que deben encontrar una respuesta satisfactoria en términos de su desarrollo particular. Esta peculiaridad exige al proceso pedagógico ofrecer una respuesta a todos y cada uno de los sujetos, buscando una equiparación entre las oportunidades que ofrece y las peculiaridades individuales que ellos poseen. La educación en la diversidad exige tomar en cuenta las diferencias individuales de los educandos para flexibilizar las estrategias educativas, de modo que su aplicación pueda contribuir al desarrollo de cada estudiante hasta donde sus potencialidades le permitan. El término diferencias individuales es amplio, por lo que en este capítulo se abordan específicamente, las que tienen que ver con el estilo para aprender, estableciendo una relación entre los estilos de aprendizaje

Odalía Llerena Companioni. Ph. D en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias de la Educación Superior y Licenciada en Psicología, con experiencia profesional en el ejercicio de la Psicología Educativa y Clínica. Ha sido profesora universitaria por más de 30 años, impartiendo docencia y dirigiendo proyectos de investigación y tesis de maestría y doctorado. Posee experiencia en el trabajo en el área de la inclusión educativa.

como unidad de sentido psicológico en la que con mayor fuerza se expresa la unidad-diversidad de la personalidad, con los estilos mediante los cuales los docentes conducen la enseñanza, con la intencionalidad manifiesta de que los educadores planifiquen las estrategias de enseñanza más eficaces para que el aprendizaje de cada estudiante desde su estilo personal característico, sea desarrollador.

Los estilos de aprendizaje: cuestión por resolver en la educación

Cada ser humano es una fuente de capacidades, talentos y limitaciones; cuya combinación es única e irrepetible. Igualmente, única e irrepetible es la forma mediante la cual cada ser humano interactúa con los elementos de la realidad que constituyen fuente para la obtención del conocimiento. En la personalidad existe un conjunto de particularidades que en tanto diferencias individuales participan en el desempeño del sujeto en el aprendizaje: actitud ante el estudio, habilidades intelectuales, equilibrio emocional, orientación profesional, la auto-valoración cognitiva y el estilo de aprendizaje.

En la literatura científica se recogen numerosos trabajos acerca de los estilos de aprendizaje. Según Cabrera y Fariñas (2005), al tema se han referido los psicólogos educativos y los neuropsicólogos, mencionando a (Witkin, 1954; Kagan, 1965; Allport, 1961; Huteau, 1989), los neuropsicólogos (Heller, 1995; VerLee, 1995), así como un amplio grupo de investigadores educativos (Dunn & Dunn, 1978; Guild&Garger, 1985; Violand-Sánchez; 1995).

De cierta forma puede afirmarse que tanto investigadores educativos como docentes en ejercicio, hace tiempo descubrieron y aceptaron que las necesidades de aprendizaje de los estudiantes son diferentes. Desafortunadamente lo que ha constituido tema de interés para los teóricos de la Psicología y la Educación, no ha encontrado todavía la favorable acogida que precisa en cada escenario educativo; muchos de los cuales permanecen aún marcados por una política

falsamente igualitarista que pretende aplicar lo que pudiera considerarse una especie de ley del embudo: todos los estudiantes deben moldear sus aprendizajes y salir de la manera más homogénea posible de cada uno de los niveles de la educación, por un agujero tan estrecho que en el camino debieron dejar cualquier asomo de diferenciación, para sumarse a la fila de estudiantes que “felizmente” escalaron a un nivel superior.

Corre impetuoso el siglo XXI y se hace imprescindible para la humanidad saldar las deudas que históricamente ha venido contrayendo en el camino de la construcción de su desarrollo como especie inteligente. Específicamente en el terreno de la educación, se aprecia un desbalance tácito entre su nivel actual y el alcanzado por la sociedad en términos tecnológicos (Bautista, Martínez e Hiracheta, 2014). La educación se ha ido quedando a la zaga de las tecnologías y cuando intenta aproximarse a ellas, corre el riesgo inmanente de caer en brazos de una tecnología utilitaria, en la que se pierde el efecto humanizado de las relaciones sociales. Cuando parecía que el uso de las tecnologías pudiera convertirse en el instrumento que coadyuvara a una singularización del aprendizaje, ha quedado claro que su uso es únicamente un complemento que no sustituye la labor del docente en la orientación del acto educativo.

Respecto a lo planteado en el párrafo anterior, Díaz (2008, p.14) afirma que “no es posible pensaren la innovación educativa sustentada en las TIC si ésta no va de la mano de la innovación en los enfoques didácticos y en la transformación de las prácticas educativas de los actores, y si no se prevé la diversidad de factores contextuales que condicionan su éxito y permanencia.”

Varios modelos han intentado –y de hecho algunos han demostrado cierta eficacia- la promoción del aprendizaje en entornos virtuales. El e-learning y sus alcances, ha sido ampliamente divulgado en la red del conocimiento, sin embargo, no ha podido demostrarse su superioridad en términos de adquisición de habilidades sociales en los sujetos participantes, de hecho cuando se revisan trabajos que dan cuenta de experiencias pedagógicas con el uso del e-learning, pueden encontrarse dentro de las desventajas que han obtenido: las dificultades

en el uso de los canales digitales, las dificultades con la calidad tecnológico educativa de la información, las derivadas del diseño metodológico y organizativo de la acción formativa (Torres y Ortega, 2003), sin embargo, nada dicen de la dimensión humana que participa en el proceso. Como toda innovación, corre el riesgo de ser elevada a la categoría de panacea educativa y atribuirle pro tempore un uso ventajoso; así ha sucedido con el intento de atribuir una acción humanizadora de la dimensión formativa a la posibilidad de establecer debates, foros de discusión, chats interactivos, etc.

La emocionalidad humana, la riqueza y variedad del intercambio social “face to face” en un tiempo y espacio reales, no pueden ser atrapados ni encerrados en un entorno virtual. El papel “personalizador” del docente en la educación no es sustituido hasta el momento por tecnología alguna y esta queda como un complemento indispensable para la labor de la escuela actual, más no como una sustituta de sus funciones.

De este modo nos hallamos nuevamente en los inicios, si se quiere alcanzar una educación personalizada, que combine adecuadamente singularidad y autonomía, la mirada ha de dirigirse al docente y su labor pedagógica. Hasta el momento ninguna tecnología es capaz de identificar y atender a las necesidades particulares de aprendizaje de los estudiantes como lo hace el maestro. No se trata de rechazar el uso de las tecnologías en la educación, se trata, sobre todo, de no absolutizar su utilización por el mero motivo de responder a un entorno social cada vez más tecnológico. Para ello deben quedar bien establecidos los fines sociales de la educación ¿el aprendizaje o el desarrollo integral de la personalidad? Una sociedad interesada en el aprendizaje invertirá en instrucción para formar conocimientos y destrezas, una sociedad interesada en el desarrollo de la personalidad de sus individuos, invertirá en educación, o sea, invertirá en conocimientos y destrezas, sin embargo, junto a ellos marchará de manera inseparable la formación actitudinal y valorativa.

Aunque muchos comprenden hoy que la educación es un asunto primordialmente entre personas, las cuales son dife-

rentes entre sí y, por ende, mediatizan de manera diversa sus aprendizajes, ella dista mucho todavía de ofrecer la respuesta pertinente que cada individuo implicado necesita. De un lado, los docentes no alcanzan aun la preparación necesaria para atender eficazmente las diferencias individuales en el entorno educativo, de otra; los estudiantes manifiestan un conjunto de características diferentes a las tradicionalmente esperadas por lo que precisan respuestas diferentes a las ofrecidas por el modelo pedagógico tradicional. Es en este punto donde se conectan los estilos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza: para distintos estilos de aprender son necesarias diferentes estrategias para enseñar.

En los siguientes dos apartados se realiza una aproximación al estado del arte acerca de los estilos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. Posteriormente se cierra el capítulo exponiendo algunas ideas acerca de la sinérgica y necesaria relación entre los mencionados estilos y estrategias y la inclusión educativa.

Hacia una definición de los estilos de aprendizaje

Martínez (2007) refiere que en los años sesenta del siglo XX, al unísono con el desarrollo del conocimiento de los estilos cognitivos, apareció en los docentes e investigadores el interés por el estudio acerca de la forma en la cual los estudiantes aprenden. Esta fue la idea primigenia de lo que posteriormente serían los estudios sobre los estilos de aprendizaje y los trabajos encaminados a su investigación tuvieron desde sus inicios un marcado interés en el impacto de las diferencias individuales sobre el aprendizaje, su tratamiento pedagógico y la construcción de instrumentos para su evaluación como fundamentos para la generación de teorías sobre el tema.

Expresa también Martínez (2007) que posiblemente como la noción de estilo cognitivo no estaba todavía bastante especificada y generalmente se contextualizaba en los laboratorios y con muchos matices abstractos, el estudio del nuevo concepto de estilos de aprendizaje se halló en

mejores condiciones para introducirse en el ámbito educativo y posiblemente este sea su origen, el cual se diferencia de los estilos cognitivos, porque estos últimos tienen una perspectiva esencialmente psicológica, aunque tampoco puede señalarse una delimitación clara entre ambos.

Según Hernández (1993) la realización en 1978 de la IV Conferencia Internacional sobre Educación Superior en Lancaster, marcó un viraje en el estudio del aprendizaje académico porque se presentaron numerosos trabajos que avizoraban la elaboración de modelos explicativos sobre este con una mayor validez ecológica, ya que se realizaban directamente en el contexto educativo y potenciaban el intercambio directo con los estudiantes.

Pese a la copiosa bibliografía existente sobre el tema es posible dividir a los autores que se encargan de su estudio en dos direcciones: los que fundamentan los estilos de aprendizaje como propiedades psicológicas y aquellos que lo hacen desde lo pedagógico.

La primera de estas direcciones se presentó fundamentalmente en los Estados Unidos y dentro de ella se distinguen dos líneas fundamentales: una conductista y otra cognitiva. En la primera de las líneas se recogen los antecedentes de esta teoría psicológica para la caracterización del aprendizaje y sus implicaciones con la utilización del término hábitos de estudio. Como resultado la segunda línea realiza un análisis detallado de la adquisición de estructuras del conocimiento a través del uso de lenguajes de programación, esto posibilitó el establecimiento de nuevas interrogantes y supuestos sobre los procesos cognitivos y las estructuras intervinientes en ellos, tanto en la solución de problemas como en la propia comprensión del lenguaje.

El surgimiento de la Psicología Cognitiva produjo una revolución paradigmática en las investigaciones centradas en el aprendizaje, fundamentadas aun en los postulados neoconductistas y sus diferentes variantes. Su énfasis en buscar la comprensión de cómo se procesa la información que llega al sujeto y cómo la misma se almacena en su memoria, originó una sustancial

modificación de los criterios que hasta ese entonces habían marcado los estudios sobre los estilos de aprendizaje. A partir de los aportes del cognitivismo, el aprendizaje comenzó a ser considerado como un proceso interno, activo del que estudia, quien puede regularlo, por tanto, no se trata de un resultado directo que se desprenda del proceso instruccional.

Desde los postulados cognitivistas comenzaron a crearse diferentes técnicas encaminadas a identificar los procesos que participan en la actividad de estudio. Fue el inicio de una etapa en la cual florecieron los entrenamientos en estrategias de aprendizaje y sobre todo en las centradas en el procesamiento eficiente de la información.

Varios son los modelos representativos de estas experiencias, dentro de ellos se hallan los trabajos de Witkin, y Asch(1948), interesados en la percepción y los que permitieron identificar la existencia de diferencias entre los individuos según la posición de los objetos en el espacio, desde las posiciones de la Psicología de la Gestalt. Como resultado de esos estudios a los sujetos que utilizaban apoyos contextuales para localizar verticalmente se les denominó dependientes de campo; quienes lo hacían usando apoyos internos (sistema vestibular) fueron denominados independientes de campo.

Los trabajos de Thurstone (1949) sobre discriminación de formas, fueron la base de investigaciones que se ocuparon incluso de aspectos cognitivos, afectivos, sociales y hasta neuropsicológicos implicados en el acto de aprender; generándose la denominada teoría de la Diferenciación Psicológica (Witkin, et. Al., 1962, Witkin, 1964, 1965, y Witkin yGoode-nough, 1981).

Una vez realizadas estas investigaciones, quedó evidenciado que sus alcances se extendían y podían ser aplicados en otras disciplinas, sin embargo, la educación se vio especialmente afectada por su influencia, al ser considerados los estilos cognitivos variables intervinientes en el proceso educativo.

Los estilos cognitivos pueden ser caracterizados como:

Estilo dependiente de campo: Las personas poseedoras de este estilo son más sensibles al aprendizaje en grupo, así como por las interacciones con sus compañeros y el docente. Estos individuos –como lo indica la denominación del estilo- se apegan mucho a las normas y pautas externas por lo que aprenden mejor cuando se les indica con exactitud la tarea y se organizan mejor las indicaciones para su ejecución.

Estilo independiente de campo: Las personas con este estilo cognitivo son poseedoras de una gran capacidad para la organización de la información. Como siguen sus propios referentes internos suelen ser creativos y prefieren desarrollar sus propias estrategias de solución de problemas.

La segunda de las líneas mencionadas, se basó en estudios en contextos naturales para identificar conceptos y categorías involucrados en la actividad diaria de estudio y tuvo mayores alcances en Europa.

Desde esta perspectiva más enfocada en los aspectos cualitativos de la actividad de estudio, se describen los procesos involucrados en dicha actividad de manera holística, utilizando conceptos y categorías relacionados con las disciplinas que se estudian en el aula y de las experiencias que suceden en ella. Como parte de esta línea de orientación cualitativa, se definen dos direcciones investigativas: una centrada en los estilos de aprendizaje y otra interesada en los enfoques de aprendizaje.

Como resultado de la primera de las líneas pueden ser mencionadas las investigaciones de Pask (1976) las que identificaron la variabilidad de los estilos de aprendizaje según las preferencias de los sujetos para el procesamiento de la información de manera holística o detallada.

Los trabajos de Kolb (1981, 1984), permitieron la identificación de cuatro fases que determinan el óptimo aprendizaje: actuar, reflexionar, teorizar y experimentar; de ahí que se presente en cuatro modalidades: experiencia concreta, conceptualización abstracta, experimentación activa y observación reflexiva. Cuando estas modalidades se combinan se originan cuatro estilos de aprendizaje.

- **Estilo convergente:** Es un estilo basado en el razonamiento hipotético deductivo para la resolución de problemas. La fortaleza de este estilo de aprendizaje radica en la aplicación práctica de las ideas.
- **Estilo divergente:** Las personas poseedoras de este estilo se desempeñan mejor en aquellas situaciones que demandan la generación de ideas y las apoyan en su consideración de las situaciones concretas desde diferentes perspectivas. La fortaleza de este estilo es la imaginación.
- **Estilo asimilador:** Es un estilo que se basa en el razonamiento inductivo que desarrolla la capacidad para la creación de modelos teóricos. Es un estilo propio de los científicos e investigadores. Su fortaleza radica en su capacidad de juntar diferentes observaciones en una explicación integral.
- **Estilo acomodador:** Es un estilo que se destaca por su capacidad para involucrarse en nuevas experiencias de manera inmediata y en eso radica su fortaleza. La mayor dificultad consiste en su impaciencia que en ocasiones le hace arrollar con la información.

Schmeck(1983, 1988), describe tres estilos de aprendizaje en su relación con la estrategia utilizada y por el nivel de aprendizaje logrado en la actividad de estudio:

- **Estilo de profundidad:** Este es un estilo propio para un aprendizaje de alto nivel que privilegia el uso de estrategias de conceptualización basadas en el descubrimiento de relaciones, abstracciones, etc.).
- **Estilo de elaboración:** Este es un estilo que favorece un aprendizaje de mediano nivel y que se basa en el establecimiento de relaciones entre el contenido de estudio con las experiencias propias.
- **Estilo superficial:** Es un estilo primordialmente memorístico, enfocado en la repetición del contenido repasado al estudiar sin establecer nuevas relaciones que favorece un aprendizaje de bajo nivel.

Felder y Silverman (1988) establecen cinco dimensiones para clasificar los estilos de aprendizaje desde el procesamiento de la información:

- Según el canal sensorial utilizado por el estudiante para el ingreso de la información, ya sea verbal o visual.
- Según cuál sea la fuente de información preferida: sensitivos o intuitivos.
- Según la organización de la información: deductivos o inductivos.
- Según el nivel de progreso del procesamiento de la información: secuenciales o globales.
- Por la forma en que se desarrolla el procesamiento de la información: activos y reflexivos.

Posiblemente la gran diversidad de modelos teóricos existentes alrededor de los estilos de aprendizaje, llevó a Curry (1987), a reagruparlos en tipos principales o estratos, semejantes a las capas de una cebolla. Esta organización implica que la personalidad como instancia reguladora central, controla el aprendizaje, combinando la acción de las dimensiones del procesamiento de la información (internas) con la acción de los factores medioambientales (externos). Desde el punto de vista de Curry, el corazón de la cebolla representa los estilos cognitivos, la siguiente capa son los estilos de procesamiento de la información, la siguiente los estilos de interacción social y la última las preferencias institucionales.

Esta investigación tuvo como principal aspecto positivo su intencionalidad de integrar los elementos externos e internos en la explicación acerca de cómo se configuran los estilos de aprendizaje en la personalidad, pese a ello no alcanzó a superar la visión fragmentada de la relación entre lo afectivo motivacional y lo cognoscitivo, dado que el “corazón de la cebolla” que representa al estilo cognitivo, nunca recibe las influencias positivas de la educación, las que se van perdiendo en la medida que se avanza de las capas externas a las más profundas.

Otra de las líneas de investigación encaminada a la explicación de las diferencias individuales para el aprendizaje, se ocupó de la organización y el funcionamiento de las estructuras cerebrales y sus respuestas a las interacciones establecidas entre el sujeto y su medio, para lo cual fueron tenidos en cuenta los avances de la Neuropsicología durante la década del 60 del siglo anterior y particularmente de la Neurolingüística. Esta línea de investigación mantiene su vigencia actualmente.

Para ilustrar esta tendencia pueden ser considerados los modelos de Sperry-McLean (1973), Hermann (1989) y los de Dunn, Dunn&Price (1979) y Dunn (1984).

En los trabajos de Sperry-McLean (1973) se identificó que, en la especialización de las diferentes zonas del cerebro, el hemisferio izquierdo es el lógico, encargado de procesar la información de manera lineal y secuencial, favoreciendo el aprendizaje de tipo convergente. De conjunto con ello, el hemisferio derecho posee un carácter holístico y se encarga del procesamiento de la información como un todo para comprender sus distintas partes, por ello facilita el aprendizaje de tipo divergente.

Herrmann (1989) a partir de los planteamientos de Sperry-McLean propuso un segundo modelo en el que considera la existencia de cuatro cuadrantes cerebrales y le concede una gran importancia para el aprendizaje a las zonas cortical y límbica. Así los cuadrantes planteados son: cortical derecho, cortical izquierdo, límbico derecho y límbico izquierdo; todos ellos representan formas diferentes de pensar, operar, crear y aprender.

Los trabajos realizados por Dunn, Dunn& Price (1979) y Dunn (1984), aportaron un modelo cuya vigencia se mantiene en la actualidad y que se conoce como Programación Neurolingüística (visual, auditiva y kinestésica) y a diferencia de los anteriores incluye un criterio neurolingüístico, el cual toma en cuenta como fundamentales para las preferencias del que aprende y el que enseña a las vías de ingreso de la información y al sistema de su representación.

En los últimos años del siglo XX y gracias a los avances en las investigaciones neurológicas, surgió el enfoque denominado de la mente bilateral que ha devenido como fundamento básico del llamado arte de aprender con todo el cerebro. Al respecto debe señalarse que cualquier tarea, sobre todo las más difíciles, precisan de la acción de ambos hemisferios puesto que las funciones psíquicas superiores se llevan a cabo mediante complejos sistemas funcionales neuronales.

Los precursores del enfoque de la mente bilateral: Verlee, (1986), McCarthy, (1987), Heller, (1993); atribuyen a la escuela una tarea fundamental encaminada a que los estudiantes “aprendan con todo el cerebro”, para ello se necesita de profesores “enseñen con todo el cerebro” y promuevan el uso flexible de los dos hemisferios cerebrales (Kinsella, 1995).

Este enfoque resulta de utilidad para la educación pues ofrece evidencia de que los dos hemisferios captan y posibilitan la transformación de la realidad de manera diferente y que ambos poseen la misma importancia para el funcionamiento total del cerebro, participando de manera diferente en correspondencia con la función cognitiva que se realiza. Esta característica de la asimetría funcional del cerebro es considerada por los estudiosos del tema como uno de los más importantes aciertos sobre el cerebro humano. Desde esta consideración Verlee (1986) propuso una nueva clasificación de los estilos de aprendizaje:

- Predominantemente dextrohemisféricos: Las personas con este estilo son menos verbales y prefieren las imágenes y dibujos, procesando de forma holística los datos de manera simultánea, resolviendo los problemas intuitivamente.
- Predominantemente sinistrohemisféricos: Estas personas son eminentemente verbales, resuelven los problemas de manera secuencial, ordenada, procesando la información paso a paso, sus preferidas son la conversación y la escritura.

En la segunda dirección investigativa expresada y que se concentró en el estudio de los enfoques de aprendizaje, Marton y Svensson (1979), consideran que el aprendizaje se compone de tres dimensiones:

- La conciencia que tiene el estudiante sobre el aprendizaje.
- El contenido de la materia.
- Las demandas características del contexto.

Estos autores de conjunto con Säljö (1979), asumen como denominador común el papel de los aspectos intencionales de la personalidad del estudiante, en dependencia de lo cual adoptarán un enfoque superficial o profundo en el aprendizaje.

El aprendizaje profundo se origina en las motivaciones intrínsecas, ello posibilita que las personas que lo adoptan interactúen de manera crítica con el contenido y lo relacionen con sus aprendizajes anteriores, evaluando los pasos lógicos que conducen al resultado. A diferencia suya, el enfoque superficial, privilegia una motivación extrínseca y una concepción simplista del aprendizaje, limitado a la memorización. Desde este enfoque el educando ve al aprendizaje en términos de una imposición externa que no se relaciona con sus intereses personales.

Alrededor de esa época surge también el llamado grupo de Edimburgo, cuyos representantes principales Entwistle y Ramsden (1983), incorporaron el análisis factorial a las respuestas de los estudiantes, poniendo de manifiesto una configuración de tres factores o dimensiones del aprendizaje:

- Factor I: Se caracteriza por un enfoque profundo con una motivación intrínseca y un aprendizaje por comprensión de los significados.
- Factor II: Se caracteriza por un enfoque estratégico, una motivación orientada hacia el logro y un aprendizaje a través de operaciones.
- Factor III: Se caracteriza por un enfoque estratégico, un método de estudio organizado y una motivación orientada hacia el logro.

Desde un posicionamiento crítico puede plantearse que estos estudios constituyen un complemento para la pro-

puesta emanada del grupo de Gotemburgo que permitió completarlas, al establecer diferencias entre los enfoques superficial y estratégico, mediadas por las motivaciones y las expectativas respecto al resultado. Pese a ello con posterioridad a todos esos estudios se originó una conceptualización muy diversificada de los enfoques, estilos y estrategias de aprendizaje que pueden conducir a confusiones, errores en su comprensión y en consecuencia en su aplicación en la práctica educativa.

Ejemplo de ello lo constituyen los planteamientos de Biggs (1979) quien establece una diferenciación en relación con el significado del término “enfoque de aprendizaje”. Según este autor el término ha llegado a tener dos significados completamente distintos: uno sería el de procesos adoptados anteriormente y que determinan el resultado de aprendizaje, sentido usado por Marton y Säljö (1976), en su descripción de los enfoques profundo y superficial. Otro sería el de predisposiciones para adoptar particulares procesos, denominados como “orientaciones de aprendizaje” por Entwistle (1988).

A continuación, se presenta una propuesta de clasificación de los estilos de aprendizaje, elaborada a partir de los criterios de Alonso (2008), en la cual se toman elementos aportados por algunos de los investigadores del tema.

Tabla N.º1. Modelos para la clasificación de estilos de aprendizaje.

Autor	Criterio de clasificación	Tipos de estilos
Kolb (1984)	Según sus experiencias y demandas del entorno	<ul style="list-style-type: none"> • Activos • Reflexivos • Teóricos • Pragmáticos
Felder y Silverman (Citado por González, 1996)	Según el tipo de información que el alumno selecciona y la manera en la que este la procesa	<ul style="list-style-type: none"> • Sensitivos o intuitivos • Auditivos ovisuales • Inductivoso deductivos • Secuenciales o globales • Activos oreflexivos
Burón (1996)	Según la forma en la que el estudiante selecciona, recibe y representa la información.	<ul style="list-style-type: none"> • Visual • Auditivo • Kinestésico
Ned Herrman (citado por Aragón y Jiménez, 2009)	Preferencias del cerebro individual	<ul style="list-style-type: none"> • Racional • Experimental • Cuidadoso • Emotivos

Fuente: Elaboración propia a partir de Alonso, 2008

Una vez descritas las principales tendencias en el estudio de los estilos de aprendizaje, pueden ser establecidas algunas regularidades que las caracterizan:

- Las diferentes tendencias en el estudio de los estilos de aprendizaje se alinean a los enfoques y tendencias contemporáneos acerca del aprendizaje como son la Psicología Cognitiva y el Enfoque del procesamiento de la información, la Neuropsicología, la Psicolingüística, etc.; centrándose más en reflejar los postulados de estas disciplinas que en una explicación que se acerque a la efectividad y mecanismos de acción de los diferentes estilos para aprender.

- Dado su interés en las manifestaciones externas de las diferentes maneras de aprender, no alcanzan a explicar el origen de las diferencias para aprender y el papel regulador de la personalidad.

- Se esfuerzan en la creación de indicadores y métodos para el diagnóstico de las diferentes maneras de aprender, cons-

tituyéndose en propuestas metodológicas, generalmente serias, aunque desprovistas de una base teórica sustentada en la relación indisoluble entre lo interno y lo externo.

- Pese a que en sus inicios el establecimiento de relaciones entre los estilos cognitivos y los estilos de aprendizaje ocupó la atención de los estudiosos del tema, no se ha alcanzado un consenso respecto a la delimitación de ambos, existiendo una gran proliferación de aproximaciones epistemológicas de carácter no conclusivo.

Para Schmek (1983) el estilo de aprendizaje es el estilo cognitivo que un sujeto emplea cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje. A diferencia de este criterio, Martínez (2007) cita a Kerby, Estwtbe y Weinstein (1982) quienes consideran que los estilos de aprendizaje constituyen un conjunto de estrategias no solo cognitivas, sino que incluyen otras como las de apoyo, la motivación y la autoestima.

Kolb (1984) opina que los estilos de aprendizaje constituyen diferencias en relación con la orientación hacia el aprendizaje, que se originan en la magnitud del énfasis que el estudiante ponga sobre uno de los cuatro pasos del aprendizaje.

Alonso, Gallego y Honey (1994), asumen a los estilos de aprendizaje como rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que constituyen indicadores relativamente estables de cómo perciben, interaccionan y responden los estudiantes a los diferentes ambientes de aprendizaje.

Para explicar la determinación de los estilos de aprendizaje consideramos que se necesita retomar el tema de la relación entre lo externo y lo interno, coincidiendo con Fariñas (2007) cuando plantea su noción de las unidades complejas de sentido; reconociendo a la categoría vigotskyana de vivencia como el macroconcepto que mejor recoge la integralidad del psiquismo humano. Los estilos de aprendizaje constituyen una de estas unidades complejas de sentido del comportamiento humano para cuya explicación debe articularse un nodo conectivo entre la Psicología y la Pedagogía, dado que ninguna de estas ciencias por si solas puede explicarlos

sin sesgar su expresión en la personalidad. Estas bases teóricas que compartimos y asumimos se aplican a la explicación de las diferencias individuales para aprender.

Desde nuestro punto de vista el estilo cognitivo de la personalidad constituye una configuración de sentido psicológico que comprende la peculiar combinación de los elementos intelectuales y personalógicos (internos) que participan y regulan el acto de aprender; mientras que los estilos de aprendizaje constituyen su expresión personalizada. De este modo los estilos de aprendizaje constituyen la unidad psicológica en la cual se sintetizan y combinan en la práctica de aprendizaje (externa), los procesos intelectuales con sus variadas herramientas y los procesos afectivo-motivacionales, con una amplia gama de emociones, sentimientos e intenciones; mediatizadoras todas ellas del acto de aprender.

Los estilos de aprendizaje poseen las herramientas procedimentales que les posibilita su aplicación en la práctica de aprender y estas son las estrategias de aprendizaje, las cuales constituyen recursos y medios tanto materiales como intelectuales. Por su carácter de unidad compleja de sentido psicológico los estilos de aprendizaje se expresan no únicamente como un resultado de la personalidad de manera aislada. Al ser la personalidad un producto de las relaciones sociales históricamente determinadas, los estilos de aprendizaje se expresan en medio de las relaciones e interacciones sociales propias del proceso de enseñanza aprendizaje y la escuela es el motor más importante para impulsar su desarrollo.

Algunos autores se manifiestan acerca de los diferentes estilos de aprendizaje (Cazau, 2005; Aguilera y Ortiz, 2010), especificando la existencia de distintos perfiles de aprendizaje. Cabrera, Fariñas y Padilla (2005) prefieren considerar a los estilos de aprendizaje de acuerdo a su expresión en dimensiones que abarcan desde las preferencias del estudiante al percibir y procesar la información, al organizar el tiempo de estudio y al orientarse en las relaciones interpersonales que establece durante el aprendizaje.

Somos del criterio que el establecimiento de perfiles de aprendizaje puede servir para la realización de una caracterización inicial de los estilos de aprender y tal vez para la determinación de medidas preliminares de mejoramiento de la enseñanza, sin embargo, al ser nosotros partidarios de una concepción en la cual dichos estilos expresan una singular combinación de lo externo y lo interno, somos más dados a pensar no en la generalización de estilos para aprender sino en sus manifestaciones únicas y singulares en cada sujeto, lo que explicaría mucho mejor el tema de las diferencias individuales y las necesidades de aprendizaje específicas de cada sujeto que deben ser atendidas en el proceso pedagógico, de ahí que nos apeguemos más a una concepción personalizada de los estilos para aprender.

A nuestro modo de ver ha llegado para la humanidad el momento de desprenderse de una vez y por todas de la mentalidad positivista, taxonómica y cuantificadora, para asumir definitivamente una visión definitivamente humanizadora, holística, ávida de la comprensión de lo propio, lo singular y lo diverso.

Los estilos de enseñanza en la práctica educativa

Cada docente en su práctica pedagógica posee una singular manera de organizar y llevar a cabo la enseñanza, por esta razón cualquier intento de encerrar en una taxonomía esos comportamientos propios y únicos de cada maestro es difícil y arriesgado.

Pese a lo antes expuesto, no puede negarse que los estilos de enseñanza constituyen una de las variables intervinientes dentro del proceso de enseñanza. La dificultad que entraña su conceptualización se ve reflejada al revisar las diferentes definiciones que aparecen en la literatura científica. De cierta forma pudiera pensarse que la propia dificultad de su delimitación ha llevado a los investigadores a estudiar sus manifestaciones, no a definirlos.

Con independencia a lo antes expuesto, varios autores actualmente enfatizan en la importancia de los estilos de enseñanza: (Alonso, 2008), (Aguilera y Ortiz, 2010), (González-Peiteado, M., 2012, 2013), (González-Peiteado, M.; López-Castedo, A. y Pino-Juste, M., 2012), (González-Peiteado, M. y Pino-Juste, M., 2014, 2016), (González-Peiteado, M. y Rodríguez-López, B., 2014), (Delgado, 2015), (Rojas, et. al., 2016).

Seguidamente se realiza una aproximación a algunas de las propuestas de conceptualización más interesantes, identificadas y el análisis comparativo de sus aspectos comunes y diferentes, aunque se coincide con Laudadio y Mazzitelli (2015) en que existe una gran desintegración teórica alrededor del constructo.

Bigge (1976) elaboró tres clasificaciones de estilos de enseñanza: una de ellas tiene que ver con el papel que desempeña el docente dentro del acto educativo, la segunda, se refiere a los niveles requeridos de presentación y/o procesamiento de la información, y la tercera, guarda relación con el rol del docente en la transmisión cultural.

Sánchez, et.al (1983) refiere que el estilo de enseñanza es el modo o forma de hacer que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso educativo que halla su expresión mediante la presentación realizada por el profesor de la materia. Dicho estudio se configura desde varias direcciones: los rasgos particulares del propio profesor que presenta o imparte la asignatura, los diferentes miembros de los equipos docentes; así como las características de la institución o la comunidad educativa en la que se integra. Para considerar que estas formas de hacer constituyen estilos de enseñanza, deben poseer consistencia o continuidad en el tiempo y coherencia o continuidad a través del docente que lo manifiesta.

Ferrández y Sarramona (1981) consideran que los estilos de enseñanza expresan la forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos; o sea, su modo de conducir la clase.

Beltrán, et.al (1979) opinan que los estilos de enseñanza se componen de ciertos patrones de conducta que el profesor sigue en el ejercicio de la enseñanza, los que son iguales para todos los alumnos y externamente visibles a cualquier observador.

Delgado (1992) expresa que es una forma peculiar de interacción con los estudiantes que se manifiesta tanto en la fase preparatoria del acto docente, durante su realización y con posterioridad a este. Este autor introduce en sus criterios la valoración del papel del estilo de enseñanza respecto a las relaciones didácticas entre los componentes personales del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo como de organización del grupo clase y sus relaciones afectivas, en función de las decisiones que toma el profesor. Este propio autor, Delgado (2015, p.245) asume que los estilos de enseñanza han de ser más flexibles que nunca antes: “Son una adaptación reflexiva y crítica de una manera de enseñar acorde con el alumnado, el contenido y las circunstancias contextuales de la enseñanza [...]”

Grasha (1996) describe los estilos de enseñanza como las posibilidades precisas del comportamiento pedagógico propio de la práctica educativa, que son relativamente unitarias por su contenido.

González- Peiteado (2013), opina que en su práctica pedagógica los docentes manifiestan construcciones simbólicas en las que se articulan sistemas de valores, ideas, técnicas y métodos que constituyen su forma particular de enseñar. González- Peiteado y Pino-Juste (2016), consideran que son los estilos de enseñanza los que presuponen la existencia de diferencias individuales entre los profesionales de la educación y, por ende, dotan de unidad y coherencia a la actuación docente. En correspondencia con estas ideas definen a los estilos de enseñanza como “la forma peculiar de conducir la clase, sino también, como el modo preferente de interactuar profesorado y alumnado, de provocar oportunidades de aprendizaje y experiencias compatibles con el bienestar psicológico, la motivación y el gusto por el trabajo bien hecho” (pp. 1178-1179).

Según sea el modo particular de hacer que adopte el docente, éste se relacionará con los diversos elementos del acto didáctico de manera particular, característica que marcará las propias relaciones con los educandos.

Betancourth, (2013) concede gran importancia al carácter de mediadora en el aprendizaje que posee la práctica docente específica de cada maestro.

Martínez,(2009-a) considera que el análisis de las definiciones de estilos de Enseñanza revela su generalidad, ambigüedad y posible aplicación a otros significados didácticos afines como método, enfoque, estrategia, etc. en correspondencia con ello define los estilos de enseñanza como:

Las categorías de comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza que: se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes; han sido abstraídos de su experiencia académica y profesional; no dependen de los contextos en los que se muestran y pueden aumentar o aminorar los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje (p.5).

Este propio autor opina que en la práctica docente no existen estilos de enseñanza puros y si se quiere atribuir a un determinado docente un estilo específico de enseñanza, primeramente sería necesario demostrar que sus comportamientos son continuados y perdurables con independencia del contexto áulico, o sea, cuando se atribuye a un docente determinados estilos, se está asumiendo que en su comportamiento áulico es el más utilizado, con independencia del contexto, de la materia o del enfoque de enseñanza que adopte, aunque la selección y aplicación de un determinado enfoque de enseñanza según Coll, et. Al. (1993) y Pozo (1999) favorezca, de manera coherente, la prevalencia de unos comportamientos sobre otros.

Luego del análisis de los criterios expresados por los autores antes expuestos, se considera a los estilos de enseñanza como una categoría del proceso de enseñanza aprendizaje,

pues se expresa en uno de sus componentes personales: el docente, y es precisamente aquella que se refiere a las diferentes formas mediante las cuales el educador en estrecha relación con los educandos lleva a vías de hecho la actividad educativa aplicando comportamientos que se sustentan en conocimientos de la profesión pedagógica, sus métodos, etc., y que al propio tiempo evidencian un conjunto de valores reguladores de la conducta que garantizan su estabilidad en el tiempo con independencia de los cambios contextuales.

Los estilos de enseñanza poseen características que permiten su reconocimiento en cualquier situación:

1. Constituyen una expresión personal en forma de actuación del docente en situación de enseñanza aprendizaje, donde se relaciona con su contraparte: el estudiante. Otras categorías como el Modo de Actuación Pedagógica, tienen también una connotación comportamental, pero incluye elementos que caracterizan el proceso educativo de manera holística, por lo que tiene que ver incluso con las conductas del docente hacia su propia profesión.

2. Los estilos de enseñanza poseen un contenido y una forma: Su contenido está dado por las concepciones que posee el docente sobre su labor pedagógica y que aplica de manera preferente en su práctica, mientras su forma estriba en la dinámica de su actuación cuando interactúa con los estudiantes, la cual se expresa en la manera en que organiza su clase, conversa con los estudiantes, etc.

3. Poseen una relativa estabilidad y son al propio tiempo flexibles: Los estilos de enseñanza por esa particular relación que se da en cada docente entre su contenido y su forma, poseen una estabilidad relativa. Al mismo tiempo, pueden ser reorientados si como resultado de su autorreflexión el docente no encuentra una respuesta positiva al empleo de sus formas de enseñar en el estilo de aprender de sus educandos. Es esta característica de los estilos de enseñanza la que de manera directa se aviene a la hora de manejar en el aula las diferencias para aprender de los educandos.

Respecto a la tipología de estilos de enseñanza que caracterizan a la práctica pedagógica, diferentes autores coinciden en identificar al estilo magistral y al mediacional, los que, aunque diferentes entre sí, tipifican la manera en la que tradicionalmente los maestros han conducido la educación.

El estilo magistral de enseñanza aparece ligado a la Escuela Tradicional y según Rendón (2013, 2015) se caracteriza por una práctica pedagógica autoritaria encaminada a lograr aprendizajes uniformes en los estudiantes. Por el contrario, el estilo mediacional es propio de modelos pedagógicos que toman en cuenta al estudiante, sus necesidades y características.

Es incuestionable que cada profesor enseña de manera diferente y que de cierta forma puede afirmarse que existen variadas formas de contribuir al desarrollo pleno de los educandos; pese a ello puede afirmarse que existen algunas prácticas pedagógicas que resultan más adecuadas para el logro de aprendizajes desarrolladores. Desde este punto de vista el estilo mediacional es el más conveniente para la inclusión educativa de personas con un desarrollo diferente. El docente que emplea este estilo de enseñanza se caracteriza por una evaluación de los procesos de aprendizaje para saber en qué punto de este se encuentran sus alumnos. En segundo lugar, este docente es poseedor de una conciencia crítica, la cual le hace escuchar a los estudiantes, oírlos y establecer un diálogo con ellos, que tome en cuenta tanto la dinámica de sus aprendizajes, como sus diferentes formas de actuar, sus sentimientos, intereses, etc.

Otros autores como Martínez (2009), hablan de un enfoque transmisivo de enseñanza y de un enfoque constructivista de enseñanza. El primero de ellos al relacionarse con los estilos de aprendizaje lo hace enfatizando en la reproducción de los conocimientos que el maestro transmite apoyado en el libro de texto y que el estudiante debe devolver a través de las evaluaciones. El segundo de los estilos de enseñanza acorde con los postulados constructivistas, considera que a través de la enseñanza el educando debe modificar sus esquemas mentales, de ahí que se considere necesario que

ella se adapte a los intereses, las capacidades y el contexto en el que se desenvuelve el estudiante. Queda claro una vez realizada una aproximación a los estilos de enseñanza que tal cual sucede con los estilos de aprendizaje, es profunda la desintegración teórica alrededor de su estudio.

Sinergia estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza en el marco de la inclusión educativa y la atención a la diversidad

Sustentados en los fines sociales de la educación y el compromiso del docente respecto al estudiante, puede considerarse que enseñar constituye una actividad encaminada a la facilitación del aprendizaje, en la cual el profesor es responsable de la creación de las condiciones propicias para el desarrollo del alumnado que atienda a su singularidad y diversidad, a través del empleo de un estilo activo de enseñanza. Así expresado resume una aspiración encomiable pero la realidad del día a día en las escuelas ofrece otros resultados: la intencionalidad del cambio educativo no siempre se refleja en el trabajo directo en aula del docente y es frecuente hallar una gran inconsistencia entre estilos de enseñanza y discurso pedagógico; por una parte se reconoce la necesidad de una estrategia educativa que atienda a todos y cada uno de los educandos, y por otra continúan utilizándose métodos heredados de la pedagogía tradicional, autoritaria y totalizadora.

Si continuamos profundizando en estas ideas, sería válido también cuestionarse ¿Por qué siempre se hace referencia a los problemas de un alumno para aprender, mas no se habla de si la enseñanza que el maestro pone en práctica con él, es efectiva?, ¿Por qué los alumnos no aprenden con determinados maestros y con otros si lo hacen?, ¿Es que el estilo de enseñanza del docente tiene algo que ver?

Las interrogantes anteriores apuntan hacia la consideración de los estilos de enseñanza de los docentes como una variable interviniente en el proceso de enseñanza aprendizaje que no debe ser ignorada a la hora de explicar la rea-

lidad escolar. Darling-Hammond (2003), expresa que de lo que los profesores saben y pueden hacer, depende el aprendizaje de los estudiantes.

Los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza de los docentes constituyen dos rostros del proceso de enseñanza aprendizaje que se encuentran estrechamente relacionados. En no pocas ocasiones el aprendizaje de los estudiantes se alcanza gracias al despliegue de un estilo de enseñanza activo, flexible y que se adapta a las potencialidades del estudiante. En otras, los estilos de enseñanza desplegados por el docente no generan el desarrollo del estudiante, lejos de eso, permanece atascado o sigue otros caminos menos favorecedores del desarrollo individual.

Alonso, 1994; Gallego y Nevot, 2008; Martínez, 2007; Guerra, Pérez y Martínez, 2016; aportan evidencias de las mejoras que se alcanzan en el aprendizaje de los estudiantes si la enseñanza toma en cuenta el estilo de aprendizaje del estudiante y se adapta a él. Cabrera et, al, (2006), opina que la falta de congruencia entre los estilos de enseñanza docente y los estilos de aprendizaje estudiantil, pueden conducir hacia el fracaso escolar; otros autores como Alonso, 2008; López-Aguado, 2011 y Tejada, 2011, creen pertinente que los docentes tengan en cuenta las diferencias de los alumnos al aprender.

Poco puede lograrse en esa dirección si los docentes no conocen a sus estudiantes. Es por ello que los profesores deben poseer una caracterización del educando y el grupo en general, como la base que le permite la selección e implementación de aquellas metodologías que mejor propicien el aprendizaje. El docente con mejores resultados es el que respetando las diferencias individuales del alumnado, gestiona el proceso de enseñanza adaptándolo a las posibilidades de cada uno de sus estudiantes para que puedan avanzar hasta donde sus potencialidades le permitan.

Respecto al rol del docente y los estilos de enseñanza que utiliza en la educación, algunos autores consideran que estos

(...) deben promover la mediación, el intercambio y la convivencia entre ciudadanos con identidades y con demandas diversas, ello supone una responsabilidad ciudadana de parte del docente, y tener presentes en sus prácticas pedagógicas la inclusión y aplicación de acciones como la negociación, el consenso, el diálogo, la democracia, el respeto, la libertad, la tolerancia y la cooperación (Rendón, 2015, p. 239).

Martínez (2009) opina que, con independencia del estilo de enseñanza utilizado por el docente, este no puede apartarse de la idea relacionada con la diversidad del alumnado que tiene en el aula de clases y por eso, se halla obligado a la adopción de las conductas que más favorezcan la pluralidad de estilos de aprendizaje que puede existir en cualquier nivel de la educación.

Está claro que la diversidad educativa que entrañan los diferentes estilos de aprendizaje, genera un gran desafío para el ejercicio de la docencia, frente a lo cual existen algunas alternativas que el profesorado puede poner en práctica al atender a las diferencias individuales, una de ellas es la personalización de las influencias educativas, la cual implica una mayor comprensión del estudiante, de sus diferencias individuales; así como el establecimiento de una comunicación horizontal que considere sus preferencias a la hora de aprender, adecuando sus métodos de enseñar a los métodos de los educandos para aprender. Esta sinergia métodos de enseñanza-métodos de aprendizaje propicia que el estudiante con independencia de sus características singulares se convierta en el real protagonista de su proceso de aprendizaje, regulándolo y haciéndose consciente no solo de los contenidos que debe aprender sino del propio proceso mediante el cual se produce su aprendizaje.

A partir de sus estilos de enseñanza el docente ha de ser el responsable de crear oportunidades suficientemente diversas y motivadoras para que los estudiantes puedan desplegar sus estilos preferidos de aprendizaje, desarrollando todas sus potencialidades. Si los estilos de aprendi-

zaje constituyen la variable que explica las conductas de los estudiantes al enfrentar la actividad de estudio, los estilos de enseñanza garantizan el mejor o peor despliegue de dichos estilos. Entonces la tarea del docente deviene en el acompañamiento al estudiante con la utilización de las herramientas metodológicas que contribuyan a acortar las distancias entre los procesos de enseñar y aprender.

Finalmente cabe regresar a algunas de las ideas expresadas al inicio del capítulo con respecto al papel del docente en la enseñanza. En la sinérgica relación entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje, continúa siendo el maestro el responsable de promover las transformaciones en los educandos. En el docente se halla la posibilidad y el interés no solo por conocer las formas singulares en que aprenden sus alumnos, sino también los mejores métodos para que las utilice efectivamente y las perfeccione, convirtiendo su actuación profesional en un ejercicio realmente educativo y desarrollador.

Referencia bibliográfica

- Aguilera, P. E. y Ortiz, T. E. (2010). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la Educación Superior, una visión integradora. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5 (5), 26-41
- Alonso, C. (2008). "Estilos de aprendizaje. Presente y futuro". *Revista de Estilos de aprendizaje*, 1, 4-15. Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_1/lsr_1_abril_2008.pdf
- Alonso, C.; Gallego D.yHoney, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Bautista, M.G; Martínez, A.R.; Hiracheta, R. (2014).El uso de material didáctico y las tecnologías de información ycomunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico. *Ciencia y Tecnología*, 14, pp. 183-194.
- Beltrán, J. et. Al. (1979): *Psicología de la educación*. Madrid: Universidad Complutense.
- Betancourth, C. (2013). La práctica docente y la realidad en el aula. *Revista Criterios*, 20 (1), pp. 101- 118.
- Bigge, M. (1976). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Trillas.
- Biggs, J.B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *HigherEducation*, nro. 8, pp. 381-394.
- Cabrera, J. S. y Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, nro. 37/1. Recuperado de <http://rieoei.org/1090.htm>
- Cabrera, J. S.; Fariñas, G. y Padilla, I. (2005). La personalización de la educación desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje. Ponencia presentada al CIVE: Congreso Internacional Virtual de Educación. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24537/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Cazau, P. (2005) Los estilos de aprendizaje. Generalidades. Recuperado de: http://www.galeon.hispavista.com/pcazau/guia_esti01.htm

- Curry, L. (1987). *Integrating concepts of cognitive or learning style: A review with attention to psychometrics standards*. Ottawa: Canadian College of Health Service Executives.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T, et al (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- Díaz, F. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información ¿Hacia un paradigma educativo innovador? *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 30, pp. 1-15
- Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M. (2003). El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo, *Cuadernos de discusión*, n.º 9, México, SEByNSEP.
- Delgado, M. A. (1992). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Delgado, M.A. (2015). Los estilos de enseñanza de la Educación Física y el Deporte a través de 40 años de vida profesional. *Retos*, 28, 240-247 Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35532>
- Dunn, R., Dunn, K. & Price, G. (1979). *Manual: inventario sobre los estilos de aprendizaje* (LSI). Lawrence, Kansas, Price System. Recuperado en febrero de 2010, de <http://www.learningstyles.net/>
- Dunn, R. (1984). Learning Style: State of the Science. *Theory Into Practice*, 23(1), 10-19. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1476733>
- Entwistle, N. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N.J. (1988). *Comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Fariñas, G. (2007). *Psicología, Educación y Sociedad*. Un estudio sobre el desarrollo humano. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Felder, M., Silverman, L. (1988). Learning and Teaching Styles. In *Engineering Education*, 78(7), pp.674-681.
- Ferrandez, A. y Sarramona, J. (1981): *Tecnología Didáctica. Teoría y Práctica de la Programación Escolar*. Madrid: CEAC.

- Gallego, D. y Nevot, A. (2008). Los estilos de aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 19, nro. 1, pp. 95-112.
- González-Peiteado, M. (2012). Las representaciones sobre los estilos de enseñanza en la construcción del rol docente. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Vigo.
- González- Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, nº11, Vol. 11, pp. 1-23.
- González-Peiteado, M.; López-Castedo, A. y Pino-Juste, M. (2013). Análisis psicométrico de una Escala sobre Estilos de Enseñanza (ESEE). *Revista Enseñanza & Teaching*, 31(1) 181-198.
- González-Peiteado, M. y Pino-Juste, M (2014). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Revista Educación XX1*, 17 (1), 81-110. doi:10.5944/educxx1.17.1.10706
- González-Peiteado, M. y Rodríguez-López, B. (2014). La formación inicial de los profesores de Lengua Extranjera: un espacio para generar estilos de actuación. *Revista Bordón*, 66 (4) 69-85.
- González- Peiteado, M. y Pino-Juste, M. (2016). *Revista Complutense de Educación*, Vol. 27 Núm. 3 1175-1191 http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47563
- Grasha, A. (1996). *Teaching with style*. San Bernardino, California: Alliance publishers. Recuperado de http://ilte.ius.edu/pdf/teaching_with_style.pdf
- Guerra, E.P.; Pérez, O.E. y Martínez, P. (2016). Estilos de enseñanza y rendimiento académico. *Revista de Estilos de aprendizaje*, Vol. 9, N°. 18, pp. 2-21
- Heller, M. (1993). *El arte de enseñar con todo el cerebro: una respuesta a la necesidad de explorar nuevos paradigmas en educación*. Caracas: Biosfera.
- Hernández, P. F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 11, nro. 22, pp. 117-150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/82870>

- Herrmann, N. (1989). *The creative brain*. Búfalo: Brainbooks.
- Kinsella, K. (1995). Understanding and empowering diverse learners in ESL classrooms. En Reid, J.M. (ed) *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston :Heinle&Heinle.
- Kolb, D. (1981). Learning styles and disciplinary differences. En A. W. Chickering (ed.). *The Modern American College*, San Francisco: Jossey Bass.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Nueva York: Prentice Hall.
- _____ (1984a). *Psicología de las organizaciones: experiencia*. México: Prentice Hall.
- Laudadío, J. y Mazzitelli, C. (2015). Estilos de enseñanza de los docentes de distintas carreras de nivel superior vinculadas con las ciencias naturales. *Educación*, Vol. XXIV, N° 46, pp. 9-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5061321.pdf>
- López-Aguado, M. (2011). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género, curso y titulación. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, vol.7, nro. 7, pp. 1-28.
- McCarthy, B. (1987). The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right-Left Techniques. *The Reading Teacher*, 35 (6).
- Martínez, P. (2007). *Aprender y enseñar: Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula*. Bilbao: Mensajero.
- Martínez, P. (2009). Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista complutense de educación*, Vol. 19, N° 1, pp. 77-94.
- Martínez, P. (2009-a). Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación (en función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey, 1994). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, vol, 3, nro. 1, pp. 3 - 19.
- Marton, F. y Svensson, L. (1979). Conceptions of research in student learning. *Higher Education*, N° 8, pp. 471-486.
- Marton, F. & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I - outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 4-11.

- McCarthy, B. (1987). The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right-Left Techniques. *The Reading Teacher*, 35 (6).
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 46, nro. 2, pp. 128-148, <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02305.x>
- Pozo, J. I. (1999): *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Rendón, M. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación*, nro. 64, pp. 175-195. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a08.pdf>
- Rendón, M. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, vol. 11, nro. 2, pp. 237-256. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4137/413740778009.pdf>
- Rojas-Jara, C., Díaz-Larenas, C., Vergara-Morales, J., Alarcón-Hernández, P., Ortiz-Navarrete, M. (2016). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en educación superior: Análisis de las preferencias de estudiantes de Pedagogía en Inglés en tres universidades chilenas. *Revista Electrónica Educare*, vol. 20, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 1-29.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, nro. 8, pp. 443-451.
- Sánchez, S. et. Al. (1983). *Diccionario de CC.EE*. Madrid: Santillana.
- Schmeck, R.R. (1983). Learning Styles of college students. En R.F. Dillon y R.R. Schmeck (Eds.), *Individual differences in cognition: Vol. I* (pp. 233-279). New York: Academic Press.
- Schmeck, R.R. (Ed.) (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Sperry, R. (1973). Lateral specialization of cerebral function in the surgically separated hemispheres. En F.J. McGuigan (Ed.). *The Psychophysiology of the thinking*. New York: Academic Press.
- Tejada, J. (2011). ¿Qué son la didáctica y la teoría del currículum? En I. Cantón Mayo y M. Pino Juste (comp.). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza.

- Thurstone, L. L. (1949). Mechanical aptitude. IZI Analysis of group tests. *Psychometric Labor*, núm. 55, Chicago Univ. of Chicago.
- Torres, S. y Ortega J.A. (2003). Indicadores de calidad en las plataformas de formación virtual: una aproximación sistemática. *etic@net*, nº1. Recuperado de [http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero1/Articulos/Calidade .pdf](http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero1/Articulos/Calidade.pdf)
- Verlee, L. (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.
- Witkin, H. A. et. Al. (1962). *Psychological differentiation*. New York: Wiley.
- Witkin, H. A. (1964). The origins of cognitive style. En C. Scheerer (Ed.) *Cognition: Theory, research, promise*. New York: Harper and Row.
- Witkin, H. A. (1965). Psychological differentiation and forms of pathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 70, 317-336.
- Witkin, H. & Asch, S. (1948). Studies in the spaces orientation: I. Perception of the upright with displaced visual fields. *Journal of Experimental Psychology*, 38 (3), p.325. DOI: 10.1037/h0057855
- Witkin, H. y Goodenough, D. (1981). *Estilos cognitivos. Naturaleza y origen*. Traducción del original inglés (1981). Madrid: Ediciones Pirámide.

*Inclusión educativa y adaptaciones curriculares en
el proceso de enseñanza aprendizaje*
Edición digital 2017 - 2018.
www.utmachala.edu.ec

Redes

Redes es la materialización del diálogo académico y propositivo entre investigadores de la UTMACH y de otras universidades iberoamericanas, que busca ofrecer respuestas glocalizadas a los requerimientos sociales y científicos. Los diversos textos de esta colección, tienen un espíritu crítico, constructivo y colaborativo. Ellos plasman alternativas novedosas para resignificar la pertinencia de nuestra investigación. Desde las ciencias experimentales hasta las artes y humanidades, Redes sintetiza policromías conceptuales que nos recuerdan, de forma empeñosa, la complejidad de los objetos construidos y la creatividad de sus autores para tratar temas de acalorada actualidad y de demanda creciente; por ello, cada interrogante y respuesta que se encierra en estas líneas, forman una trama que, sin lugar a dudas, inervará su sistema cognitivo, convirtiéndolo en un nodo de esta urdimbre de saberes.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
Editorial UTMACH
Km. 5 1/2 Vía Machala Pasaje

www.investigacion.utmachala.edu.ec / www.utmachala.edu.ec

ISBN: 978-9942-24-117-7

