

# VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Vol. 2, Número 6, Septiembre de 2008

## CONTENIDO

### **El concepto de discapacidad intelectual**

*Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar*

**(p. 3)**

### **¿Creatividad e innovación? o**

### **¿Innovación y creatividad?**

### **Análisis de una relación**

*Arturo Barraza Macías*

**(p. 8)**

### **El liderazgo directivo para la escuela eficaz**

*Manuel Ortega Muñoz*

**(p. 15)**

### **Estilos de aprendizaje: una revisión**

*Adla Jaik Dipp*

**(p. 20)**

### **Normas para colaboradores (p.27)**

### **Sugerencias en la Internet (p.28)**

### **Ilustraciones**

*Antonio Ruiz Ibarra*

[ant\\_ruiz77@hotmail.com](mailto:ant_ruiz77@hotmail.com)



La revista "Visión Educativa IUNAES" es una publicación electrónica con periodicidad cuatrimestral del Postgrado en Educación del Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES).

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión del IUNAES y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor.

La correspondencia favor de dirigirla al Instituto Universitario Anglo Español, Calle Victoria No. 147 Nte.

Tels. 618-8117811 y 618 8127226  
e-mail: [iunaes@yahoo.com.mx](mailto:iunaes@yahoo.com.mx)



**INSTITUTO  
UNIVERSITARIO ANGLO  
ESPAÑOL**

**DIRECTORIO**

Directora General  
**Alia Lorena Ibarra Ávalos**

Directora Académica de  
Posgrado  
**Adla Jaik Dipp**

**REVISTA  
VISIÓN EDUCATIVA IUNAES**

**DIRECTOR**

*Arturo Barraza Macías*

**CONSEJO EDITORIAL**

**Enrique Ortega Rocha**  
*Instituto Universitario  
Anglo Español*

**Roberto Robles Zapata**  
**Benemérita y Centenaria**  
*Escuela Normal del  
Estado de Durango*

**Alejandra Méndez Zúñiga**  
*Universidad Pedagógica  
de Durango*

**Raymundo Carrasco Soto**  
*Universidad Juárez del  
Estado de Durango*

**Jesús Manuel Luna Espinoza**  
*Colegio de Bachilleres del  
Estado de Durango*



## CONCEPTO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar \*  
[tecade21@hotmail.com](mailto:tecade21@hotmail.com)

"La persona con discapacidad intelectual es un individuo con sus características, intereses y fines propios e irrepetibles, con dignidad y valor propio, equiparables a los de cualquier otra persona (...) El reconocimiento de la persona con discapacidad intelectual como igual es condición imprescindible para hacer realidad su dignidad."

Código ético FEAPS, 2007.

**La** definición de la discapacidad intelectual ha sido un asunto de interés social, político, económico, científico y educativo que no puede limitarse a una descripción o simple caracterización. Adentrarse en este concepto implica un recorrido histórico que da cuenta de los paradigmas predominantes.

Penetrar los antecedentes de la definición permite percibir cómo las personas con esta discapacidad, la más rechazada de todas las discapacidades han afrontado aniquilación, exorcismos, encierros, abandono, burlas, explotación, violación y exclusión; aunque también han sido sujetos de adiestramiento, investigaciones, entrenamiento, atención médica, protección, ayuda y educación.

Si se revisaran las ideas actuales sobre esta discapacidad podría advertirse que los términos que se han utilizado históricamente aún subyacen en el lenguaje social debido a la falta de concientización y al desconocimiento de la situación de las personas con discapacidad intelectual, de sus habilidades y de los rasgos comunes a la población que tanto les rechaza y les teme.

Al hablar de personas con discapacidad intelectual no se hace referencia a individuos poseídos, ángeles, seres de mazapán, enfermos, disminuidos o minusválidos. Se hace referencia a personas con características, habilidades, ideas y pensamientos tan diferentes como diversas son las características, habilidades, ideas y pensamientos de todas las personas.

Por tanto, la definición de discapacidad intelectual se ha ido construyendo desde hace siglos y actualmente enfrente una controversia importante que se ajusta a dos puntos centrales: definiciones que se centran en las personas y

---

\* Maestra en Educación Campo Práctica Educativa; actualmente se desempeña como asesora de integración educativa en el Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa Joyas del Valle, del Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Estado de Durango.



definiciones que se centran en el contexto. En seguida se describirá cada tendencia:

### **Definiciones de discapacidad intelectual centradas en la persona**

Son términos que definen las características centrales de la persona con discapacidad intelectual, creándose así denominaciones de la persona en referencia a sus deficiencias para razonar según los resultados esperados o bien a las conductas diferentes; de manera que se identifican como deficientes, lo cual se determina a partir de un diagnóstico para conocer la existencia o no de dificultades en el razonamiento. En este ámbito se encuentra también la estandarización de la inteligencia a través de la aplicación de test en ciertos países que posteriormente se ha adaptado en otros, dificultándose así la aplicación de los estándares establecidos.

Tal estandarización ha involucrado la necesidad de clasificar la discapacidad estableciendo generalmente niveles que van desde facultades mínimas hasta las "normales" (lo que es capaz de realizar el 97 % de la población analizada) (FEAPS, 2002. p. 113) que un individuo puede tener a cierta edad. Estas clasificaciones muestran la intensión social de comparar e "igualar" a las personas al tratar que todos tengan las mismas características o que logren un modelo ideal de persona que debe generalizarse a todos los individuos.

Dentro de este tipo de definiciones se encuentran las que se crearon en diversas sociedades; algunas surgieron del pueblo y otras de especialistas, pero siempre haciendo referencia a las capacidades de razonamiento o a las manifestaciones de conductas; por lo que algunos casos resultan peyorativas. Entre ellas se encuentran los siguientes términos consultados en Saucedo (1991), SECyD (1998), INEGI (2004), Aguado (1995) y Bracho (1994):

- Idiotas: incapacidad para satisfacer las demandas de la vida (1324). Persona que no sabe contar o nombrar 20 peniques, que no dice quién es su madre o su padre o cuantos años tiene.
- Idiota: falta de una habilidad cognitiva general (Bidet, comienzos del siglo XIX).
- Retrasado: retraso causado por una patología orgánica.
- Retrasado: variante de la demencia, indiferenciado del sordomudo, criminal, epiléptico o loco (siglo XIX).
- Idiota: déficit intelectual constatable, de origen orgánico e incurable, agenesia intelectual diferente de la demencia (Esquirol, 1818).
- Retrasado mental: son sujetos de tratamiento a través de técnicas para educar y socializar a los niños (Jean Itard Y Seguín, siglo XIX).
- Deficiencia mental: enfermedad (con referencia a la selección natural) con múltiples causas y niveles de retraso detectadas mediante test de inteligencia estandarizados y atendida en aulas específicas (principios del siglo XX).



- Deficiencia mental: determinado nivel de retraso en la ejecución intelectual según distribuciones estadísticas. Fracaso para adaptarse al ambiente, incompetencia o inadecuación social (Siglo XX). Persona incapaz de llevar una vida adulta independiente con anormalidades en la mente. Ser incurable y sin posibilidad de mejoras sustanciales.
- Jóvenes díscolos: desobedientes, rebeldes, delincuentes (Francisco de Zúñiga, 1806, México).
- Niños expósitos: recién nacidos abandonados en parajes públicos (México, 1852).
- Niños anormales mentales psíquicos (México, años 1920)
- Oligofrénicos: débiles mentales (México, 1935).
- Débiles mentales (México, 1940).
- Niño atípico: niños con alguna discapacidad; intelectual, motora, auditiva, etc. (Durango, 1973). (Bracho, 1994)

### **Definiciones de discapacidad intelectual centradas en el contexto**

Son términos que identifican al contexto como causa y como facilitador de la discapacidad, y en función de él se crean denominaciones, clasificaciones y se planea la atención. Surgieron en los últimos años con un cambio importante en la definición de las personas con discapacidad intelectual, este cambio implica lograr la inclusión total y no el rechazo.

A diferencia de la tendencia anterior, en este caso se pretende lograr que las personas con discapacidad intelectual desarrollen el funcionamiento social que les demandan los grupos en los que desarrollan su vida cotidiana; además remite a una actitud de acercamiento y consideración, así como a clarificar las necesidades de apoyo en las áreas de comunicación, autodirección, hogar, comunidad, etc.

En estas definiciones se abandona la intención de situar la discapacidad en el individuo para situarla en su ambiente, destacando las posibilidades de desarrollo que el ambiente puede proporcionar al individuo que presenta la discapacidad (Shea y Bauer, 2000). Estos planteamientos han enfrentado dificultades en los estudiosos del tema y en la sociedad en general.

En esta tendencia se pueden identificar ciertas ideas centrales como las siguientes:

La discapacidad intelectual (FEAPS, 2001):

- **No es algo que una persona tiene**, sino que hace referencia a un estado particular de funcionamiento que comienza en la infancia.
- **No es algo que se es**, pues en la persona coexisten limitaciones junto a competencias en diversas áreas.
- **No es una enfermedad**, es un estado de funcionamiento que generalmente mejorará con los apoyos adecuados durante un tiempo oportuno.



✚ **No es un trastorno mental**, ya que el funcionamiento intelectual es diferente de las conductas desajustadas originadas por trastornos psiquiátricos.

Por tanto, actualmente la definición reconocida internacionalmente es la que propone la Asociación Americana sobre Retraso Mental; esta Asociación plantea que la **discapacidad intelectual** es:

**“una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Comienza antes de los 18 años”  
(Verdugo, 2002)**

Es necesario aclarar que por funcionamiento intelectual se entiende la “capacidad mental general que incluye razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia” (Luckasson y cols. En Verdugo, 2002, pp.8-9).

La conducta adaptativa es “el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (Luckasson y cols. En Verdugo, 2002, p.9-10). Entre las habilidades de la conducta adaptativa se encuentran: el lenguaje, lectura y escritura, concepto y manejo de dinero, autodirección, relaciones interpersonales, autoestima, credulidad, ingenuidad, respeto de reglas y de leyes, victimización. También implica habilidades para preparar alimentos, movilidad, aseo, vestido, mantenimiento de la casa, transporte, toma de medicinas, uso del teléfono, entornos seguros y habilidades ocupacionales.

Esto significa que las personas con discapacidad intelectual no pueden entenderse sólo desde su inteligencia, sino que se debe partir de un planteamiento multidimensional para el análisis y la atención educativa.

La definición de discapacidad intelectual se basa en 4 supuestos:

- La identificación de aprendices con discapacidad intelectual debe sustentarse en una evaluación confiable que tome en cuenta la diversidad cultural, lingüística y sus inferencias individuales en comunicación y conducta.
- Las diferencias en sus habilidades deben presentarse dentro de su comunidad, propio de los compañeros de su edad y relacionadas con su necesidad de ayuda individual.
- En un individuo las limitaciones a menudo coexisten con capacidades.
- Si se brindan los apoyos adecuados durante un período prolongado, mejorará su calidad de vida.



Las personas con discapacidad intelectual no tienen alterada la percepción de sí mismos y de la realidad, siendo por lo tanto, capaces de decidir lo que es mejor para ellos. Cuando la percepción se encuentra alterada, la condición se denomina enfermedad mental, lo que supone un cuadro totalmente diferente.

Los planteamientos anteriores dejan de manifiesto que la discapacidad intelectual no es algo que pueda ser definido simple y exclusivamente de manera científica. La definición de esta discapacidad es un constructo social, es decir, refleja cómo la sociedad percibe a estas personas, sus valores y sus expectativas hacia ellas.

Las personas con discapacidad intelectual, a las que se les denominó con "retraso mental", "deficiencia mental" o "gravemente afectadas", entre otros términos; son "ante todo y sobre todo personas y como tales tienen los mismos derechos que el resto a una educación, a una atención para la salud, a una vida integrada en contextos comunitarios normalizados y no son diferentes del resto de las personas..." (FEAPS, 2001; P.6)

Existen innumerables tabús que por siglos han impregnado el concepto de la discapacidad intelectual, este asunto cobra mayor relevancia si se considera que la definición misma determina que una persona presente o no la discapacidad intelectual, que las palabras con la cual se le denomina facilitan o dificultan la aceptación de su familia y de la sociedad en la que nace. La definición, además, le otorga o le niega ciertos derechos y obligaciones civiles y le abre una gama de oportunidades de desarrollo personal o le recluye en la vergüenza y en el abandono por lo que es importante para los estudiosos del tema, discutir la definición de la deficiencia mental.

### Lista de referencias

- Aguado Díaz Antonio León (1995), *Historia de las deficiencias. Colección tesis y praxis*, Escuela Libre Editorial. Madrid, España.
- American Association of Mental Retardation (s/f), *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*, Psicología y Educación, Alianza Editorial.
- Bracho Riquelme Rodolfo Leonel (1994), *La legislación educativa en Durango durante la República Federal 1824-1835. Colección Durango*. SECyD. Durango, México.
- Federación de Organizaciones en Favor de Personas con Retraso Mental (2001), *Las personas con retraso mental y necesidades de apoyo generalizado. Cuadernos de atención de día*. Lovader Mix, S.L. España.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2004), *Las personas con discapacidad en México: una visión censal*. México.
- Saucedo Solís, Guadalupe S. (Coordinadora) (1991), *Estudio monográfico de la educación especial*. Escuela Normal Regional de Especialización. Coahuila, México.



- Secretaría de Educación Cultura y Deporte (1998), *Educación Especial. 40 años en Durango 1958-1998. De la separación a la integración*. Durango, México.
- Shea Thomas M., Anne Marie Bauer (2000), *Educación Especial. Un enfoque ecológico*. Ed. McGRAW-HILL. México, D.F.
- Verdugo Alonso Miguel Ángel (2002), *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre retraso mental de 2002 en "Revista Española sobre discapacidad intelectual" Vol. 34 (1). Núm. 205.*
- Verdugo Alonso Miguel Ángel, Francisco González Gil, Ma. Isabel Calvo Álvarez (2002), *Apreciamos las diferencias. Alumnos con discapacidad intelectual*. Junta de Comunidades de Castilla, CERMI. Salamanca, España



**Ilustración 1 Música**



## ¿CREATIVIDAD E INNOVACIÓN? O ¿INNOVACIÓN Y CREATIVIDAD? ANÁLISIS DE UNA RELACIÓN

Arturo Barraza Macías<sup>†</sup>  
[tbarraza@terra.com.mx](mailto:tbarraza@terra.com.mx)

### Presentación

**E**l interés por elaborar el presente trabajo surge de la confluencia de dos situaciones que, en mayor o menor medida, me fueron obligando a convertir este tema en objeto de análisis y reflexión personal.

Una primera situación se derivó de la lectura del libro *"La revolución del aprendizaje"* (Dryden y Vos, 2002) ya que al leer el capítulo cinco, referido a la creatividad, pude observar, con algo de asombro, que los autores inician mencionando el término creatividad y terminan mencionando al término innovación sin hacer ninguna aclaración o distinción al respecto, de hecho los utilizan como sinónimos.

Esta situación, ajena a mi intencionalidad y cuya aparición fue meramente circunstancial, fue suficiente para despertar mi interés; en ese sentido, inicié una primer revisión de la literatura que me llevó a identificar una segunda situación: *la innovación como indicador de la creatividad* (Ortiz, 2003; y Santaella, 2006), bajo esta perspectiva la innovación era un rasgo de la creatividad.

Estas dos situaciones, en su simplicidad y apertura, constituyen el detonante de mi interés cognoscitivo, el cual focaliza su atención en la necesidad de establecer la relación existente entre estos dos términos.

### Selección del eje de análisis

Para definir la creatividad existen tres tendencias: a) una primera tendencia centra su atención en un aspecto de la creatividad, al cual consideran esencial, normalmente lo contemplan como un proceso subjetivo de orden psicológico, lo que hace que no se preocupan en discutir aspectos aledaños a la misma; en este tendencia se encuentra la definición clásica ofrecida por Guilford (en Santaella, 2006) que define a la creatividad como una forma de pensamiento que se desencadena a partir de la percepción de un problema; b) una segunda

---

<sup>†</sup> Doctor en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Coordinador del Programa de Investigación de la Universidad Pedagógica de Durango



tendencia centra su atención en la dialéctica proceso-producto, sea para enfatizar uno u otro o para abordar la interdependencia entre ambos; un análisis que aborda el proceso, pero a la vez el producto, creativo lo proporciona Goñi (2000), y c) una tercera tendencia intenta plantear o recuperar los diferentes ámbitos o ejes de análisis donde se encuentra presente la idea de la creatividad (Monreal, 2000 y Muñoz, 2004)..

Para efectos de este trabajo me adscribiré a la tercera tendencia y a partir de ello considero que la creatividad puede ser definida a partir de cuatro ejes de análisis: la persona, el proceso, el producto y el ambiente (Muñoz, 2004). Un primer análisis derivado de esta toma de posición me lleva a concluir que si partimos del eje persona, producto o ambiente se tendrían problemas básicos para diferenciar entre innovación y creatividad ya que:

a) El análisis de los rasgos de la personalidad realizado en los dos campos de estudios se sitúan en diferente nivel de análisis: en el caso de la creatividad son rasgos del pensamiento (Santaella, 2006) y en el caso de la innovación son rasgos de la personalidad (Ríos, 2004).

Más allá del nivel de análisis abordado se puede afirmar que los rasgos de personalidad de una persona creativa se podrían utilizar en mayor o menor medida, sin ningún problema, para definir a una persona innovadora; en ese sentido, indicadores como la originalidad, la fluidez, la iniciativa, la flexibilidad y la sensibilidad, entre otros, pueden ilustrar las capacidades presentes tanto en una persona creativa como en una persona innovadora.

Por otra parte los rasgos que se les atribuyen a las personas innovadoras también pueden ser trasladables, en mayor o menor medida, a las personas creativas, como sería el caso de las características de logro, orden, autonomía, dominio, cambio, persistencia, entre otras.

De manera particular creo que estos dos conjuntos de rasgos pueden ubicarse en un continuo que ilustraría perfectamente la complementariedad de estos dos términos: en un extremo se ubicarían las características de los proceso de pensamiento que definen un estilo cognoscitivo de los sujetos creativos, mientras que en el otro extremos se situarían los rasgos externos que definen la personalidad de un sujeto innovador.

En este eje de análisis se inscriben definiciones de creatividad como la de Gardner (2001), Goñi (2000), Menchén (2001) y Santaella (2006), que hacen énfasis en la persona creativa, así como aquellos trabajos que centran su atención en la búsqueda de los indicadores de creatividad o de las características o variables de la personalidad creativa (Chacón, 2005, Ortiz, s/f, Penagos y Aluni, 2000, Rodríguez, 1997, Santaella, 2006).



b) La característica central de un producto creativo es la novedad y originalidad, pero este rasgo también es el sello distintivo de un producto innovador; tanto el término novedad como el de originalidad, sobre todo el primero de ellos, forman parte del sistema conceptual donde se inscriben los términos innovación y creatividad como se puede observar en las siguientes citas:

- "Quizá la característica más evidente de un producto creativo es la novedad" (Muñoz, 2004; p. 23).
- "Sus componentes léxicos permiten, en un primer momento, definir a la innovación como la introducción de algo nuevo" (Barraza, 2005; p. 21).
- "Hans y Havighurst (1961) indican que la creatividad es cualquier actividad que lleve a la producción de algo nuevo, puede ser una invención técnica, un nuevo descubrimiento en ciencia o una nueva realización artística" (Chacón, 2005; p. 3)
- La innovación puede ser definida "como una idea, práctica u objeto percibido como novedad por la unidad de adopción pertinente" (Rogers y Agarwala, en Carrasco, 2004; p. 52)

c) Con relación al ambiente sucede algo similar a los dos ejes anteriores, el análisis realizado permite observar que las dificultades (v. gr. las presiones conformistas, las actitudes autoritarias y la rigidez) o las facilidades (v. gr. la incentivación del autoaprendizaje y de la curiosidad) que conforman un ambiente creativo también son propias de un ambiente innovador.

Este eje de análisis tal vez sea el menos explorado por la creatividad, mientras que en el caso de la innovación, se presenta una situación diferente ya que tenemos un mayor número de aportaciones que van desde las propuestas para la gestión de una innovación al interior de un centro escolar (Barraza, 2007) hasta la discusión de los aspectos de gestión y de políticas internas al respecto de proyectos innovadores (Fierro, 2006). La diferencia substancial entre la literatura generada en este rubro con relación a los dos términos que se están analizando obedece básicamente a que los estudios de la creatividad han estado más centrados en el sujeto (primer eje abordado en este análisis), mientras que los de la innovación se han centrado más en el contexto.

Esta situación me obliga a que en el presente artículo, que intenta establecer la relación entre creatividad e innovación, me sitúe en el eje de proceso.

### **El eje de análisis del proceso**

Una vez elegido el eje para el análisis central del presente artículo se hace necesario precisar el alcance del mismo. En ese sentido vale la pena recordar a Goñi (2000) quien afirma que la expresión proceso creativo puede indicar dos cosas diferentes: a) una secuencia de pasos o etapas utilizados para resolver



un problema o b) un cambio perceptual rápido, o la transformación que se realiza, cuando se produce una idea nueva o la solución a un problema.

En el primero de los casos, y en una primera aproximación, el análisis realizado conduce a reconocer una simbiosis procesual entre ambos términos ya que las fases para el desarrollo de un proceso creativo recuerdan la lógica general de un proceso de innovación como se puede ver en las siguientes fases reconocidas por la Creative Education Foundation (en Muñoz, 2004) para un proceso creativo:

- 1.- Percepción del problema
- 2.- Formulación del problema
- 3.- Búsqueda de ideas
- 4.- Valoración de las ideas
- 5.- Realización de las ideas

Esta simbiosis procesual se manifiesta en que ambos procesos parten del reconocimiento de un problema y buscan su solución de manera novedosa, así mismo, reconocen que tal proceso no sigue una lógica lineal. Estas tres características son expresadas por distintos autores en cada uno de sus respectivos campos de estudio como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla No. 1 Autores que ilustran las características procesuales semejantes de la creatividad y la innovación (elaboración propia)

|   | <b>Creatividad</b>                   | <b>Innovación</b> |
|---|--------------------------------------|-------------------|
| Se parte de un problema                 | Torrance (en Santaella, 2006)        | (Barraza, 2005)   |
| Se busca una solución novedosa          | Sternberg y Lubart (en Chacón, 2005) | Moreno (1995)     |
| Se reconoce que no es un proceso lineal | Pascale (2005)                       | Carbonell, 2001). |

Fuente: elaboración propia

No obstante esta simbiosis procesual, objetivada en una serie de fases comunes, creo que existe una diferencia central entre ambas y ésta se presenta en la segunda acepción de proceso esbozada por Goñi (2000). En ese sentido, la innovación educativa puede, y debe, ser definida como un proceso objetivo que se desarrolla en el mundo material y que se concreta en el mismo, mientras que la creatividad se le puede definir como un proceso subjetivo que se desarrolla en el interior del individuo pero que se proyecta hacia el exterior.

La creatividad entendida como un proceso psicológico (v. gr. Santaella, 2006), sea como facultad, capacidad o habilidad, se distancia necesariamente del



proceso de innovación, el cual constituye un proceso de objetivación que se materializa en el mundo social y natural en el que se desenvuelve el sujeto.

Bajo esa lógica conceptual la creatividad constituye el proceso psicológico a través del cual una persona puede desarrollar un proceso de innovación, sin embargo es necesario aclarar que esta mirada psicologista no agota ni explica un proceso de innovación el cual requiere condiciones objetivas para su realización, sean éstas condiciones organizacionales, culturales y/o sociales. En ese sentido, se reconoce al concepto de innovación como un concepto de más amplio espectro donde se articulan variables personales, organizacionales, culturales y sociales siendo la creatividad solamente un aspecto substancial de las variables personales que entran en juego.

### **A manera de cierre**

Una vez terminado el presente análisis se puede arribar a las siguientes conclusiones:

- a) Los términos creatividad e innovación presentan similitudes en tres ejes de análisis: persona, producto y ambiente; estas similitudes deben de explicarse a partir de que los dos términos pertenecen a un mismo sistema conceptual como sería el de cambio, en ese sentido, el término cambio constituye un concepto de más amplio espectro que integra en su interior conceptos como el de creatividad e innovación, entre otros.
- b) Los términos creatividad e innovación presentan una simbiosis procesual derivada de que las fases de trabajo por las que atraviesan parten de un problema al cual buscan solución; así mismo los dos reconocen que dicho proceso no es lineal.
- c) La diferencia central entre los términos creatividad e innovación radica en que el primero conduce a un proceso subjetivo de carácter psicológico, mientras que segundo conduce a un proceso objetivo, y objetivante de la realidad, de carácter psicosocial, social, organizacional, cultural y educativo. Sin embargo, esta diferencia los vuelve complementarios de tal manera que la creatividad se subordina a la innovación al permitir explicar, solamente, una de las variables de carácter personal que se involucra en un proceso de innovación.

### **Lista de referencias**

- Barraza M. A. (2005), Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa, *Innovación Educativa*, Vol. 5, Núm. 28, pp. 19-31
- Barraza M. A. (2007), La gestión de los procesos de innovación, *Avances en Supervisión Educativa*, No. 6.



- Carbonell J. (2001), *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Madrid, España, Morata.
- Carrasco Valenzuela María Engracia (2004), *Modelo de Intervención Social: Propuesta de Innovación Educativa para la Formación en Trabajo Social*, Tesis de la Maestría en Innovación de la Universidad de Sonora.
- Chacón A. Y. (2005), Una revisión crítica del concepto de creatividad, *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Vol. 5, No. 001,
- Corbalán J., Martínez F. y Donolo D. (2003),
- Dryden G. y Vos J. (2002), *La revolución del aprendizaje*, México, Editorial Tomo.
- Fierro Cecilia (2006), *Modelos emergentes de aprendizaje e innovación*, México, OECD-CERI-SEP
- Gardner H. (2001), *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Barcelona, España, Paidós.
- Goñi A. (2000), *Desarrollo de la creatividad*, San José, EUNED.
- Menchén F. (2001), *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*, Madrid, España, Ediciones Pirámide.
- Monreal C. (2000), *¿Qué es la creatividad?*, Madrid, España, Editorial biblioteca Nueva.
- Moreno B. M. G, (1995), Investigación e Innovación Educativa, *Revista la Tarea No. 7*, disponible en URL:  
<http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm> (recuperado en junio de 2005)
- Muñoz R. J. (2004), *El pensamiento creativo*, Barcelona, España, Octaedro.
- Ortiz O. A. (2003), *Indicadores para la educación y el desarrollo de la creatividad profesional*, Disponible en MONOGRAFIAS.COM
- Pascale Pablo (2005), ¿Dónde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi's, *Arte, Individuo y sociedad*, No. 17, pp. 61-84.
- Penagos J. C. y Aluni R. (2000), Preguntas más frecuentes sobre creatividad, *Revista Psicología, edición especial*, disponible en  
[http://homepage.mac.com/penagoscorzo/creatividad\\_2000/creatividad8.html](http://homepage.mac.com/penagoscorzo/creatividad_2000/creatividad8.html) (recuperado el 4 de enero de 2006)
- Ríos M. D. (2004), Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 34, No. 2, pp. 95-112.
- Rodríguez M. (1997), *El pensamiento creativo integral*, México, Mc Graw Hill.
- Santaella M. (2006), La evaluación de la creatividad, *Revista Universitaria de Investigación (SAPIENS)*, Vol. 7, No. 2, pp. 89-106.



## EL LIDERAZGO DIRECTIVO PARA LA ESCUELA EFICAZ

Manuel Ortega Muñoz †  
[manuelor2110@hotmail.com](mailto:manuelor2110@hotmail.com)

**Mucho** se ha escrito y se habla acerca del papel que juega el liderazgo directivo en toda institución educativa, pero ese líder directivo ¿está jugando el rol para el que fue designado?, ese director de la escuela ¿está cumpliendo realmente con su labor?, esa autoridad escolar ¿está propiciando el cumplimiento total de los objetivos de la institución? Porque, el papel del verdadero líder directivo no sólo es el de cumplir con las exigencias diarias, sino de preocuparse precisamente de ir y hacer más allá de lo que su propia labor y escuela le demandan cotidianamente, es decir, no de simplemente mantener a su escuela “trabajando”, sino de crear las condiciones necesarias para que su institución educativa y sus integrantes sientan la necesidad de desarrollarse, transformarse y mejorar a diario.

Es innegable que el tipo de liderazgo que ejerza el director, al interior de una institución educativa, potenciará u obstaculizará el cumplimiento de los objetivos de la escuela, integrantes de la comunidad educativa y, a nivel macro, del propio nivel educativo. Es por eso, que el propósito de este ensayo es demostrar que el efectivo ejercicio del liderazgo directivo transformacional (Bass, 1985), redundará en una eficaz y eficiente transformación y mejora de los centros escolares para el cumplimiento cabal de sus objetivos.

Con base en la importancia del liderazgo directivo soportada por Bolívar (1997) y Murillo (2003), los cuales consideran a este aspecto de la vida interna de los centros escolares como la base para la mejora institucional, estaremos en posición de identificar al tipo de liderazgo directivo más idóneo (Murillo et. al, 1999) de gran vigencia y completa actualidad (Maureira, 2004) para llevar a la escuela a su transformación y mejora: el liderazgo transformacional.

El surgimiento del liderazgo transformacional, dada su importancia en la transformación y mejora de la eficacia de los centros educativos, ha sido objeto de diversas conceptualizaciones entre las que destacan las siguientes:

Bass (1985 en Maureira, 2004), define el liderazgo transformacional como aquel formado por carisma, consideración individual, estimulación intelectual,

---

† Maestro en Educación con Campo en la Práctica Educativa y Maestro en Administración; actualmente se desempeña como Director de una Escuela Primaria de la Secretaría de Educación del Estado de Durango.



inspiración y en el caso de la organización escolar agrega un quinto factor denominado tolerancia psicológica.

Por otro lado, Murillo et. al. (1999 p. 103), nos dice que “el término liderazgo transformacional implica una cualidad personal, una habilidad para inspirar a los miembros de la organización para mirar más allá de sus propios intereses y centrarse en metas de toda la institución”.

En SEED (2005 p. 11), el liderazgo transformacional “es un líder que establece metas y objetivos con la intención de convertir en líderes a sus profesores. Es decir, establece un proceso mediante el cual desarrolla los talentos, las capacidades y los conocimientos de éstos y con ello desarrolla la posibilidad de que determinen su propia actuación”.

Por otro lado, Salazar (2006 p. 2), define este liderazgo como:

“...un liderazgo carismático, visionario, transformativo, más flexible e inclusivo, comunitario y democrático. El que en lugar de acentuar la dimensión de influencia en los seguidores o en la gestión, se enfoca en la línea de ejercer el liderazgo mediante significados (visión, cultura, compromiso, etc.) de un modo compartido con los miembros, imbuyéndolos en un sentido más alto a los propósitos inmediatos... Además promueve el compromiso colectivo hacia una renovación regular de las metas y valores de la organización e impulsa modos y procedimientos más efectivos y eficientes para llevar a cabo los procesos.”

Finalmente, podemos decir que el líder transformacional es aquel agente competente, inspirador y potencializador de las cualidades, habilidades y actitudes de todo un equipo de trabajo para ir y ver más allá de las responsabilidades o exigencias diarias que su labor y la escuela le demandan.

El hacer mención de esta serie de conceptualizaciones, nos acerca de gran modo al conocimiento y significado de este tipo de liderazgo, identificado como el idóneo para llevar a las instituciones educativas a transformar y mejorar la eficacia de su trabajo, es decir, a un verdadero ofrecimiento de calidad educativa.

Resulta importante, además de definir este tipo de liderazgo, conocer las características, cualidades o dimensiones que encierra, con esto se podrá hacer una identificación clara de las principales categorías o elementos distintivos del mismo, los cuales se constituyen como puntos claves en el desarrollo y ejercicio efectivo cotidiano de este tipo de liderazgo y, para ello, se expone lo siguiente:



El liderazgo transformacional según Bass (1985 en Murillo, 2006 p. 16), se compone de las siguientes dimensiones:

- ◆ Carisma, que consiste en el poder referencial y de influencia. Un líder carismático es capaz de entusiasmar e inspirar confianza e identificación con la organización.
- ◆ Visión o capacidad de formular una misión en la que se impliquen los componentes de la organización en el cumplimiento de los objetivos con los que han de estar identificados.
- ◆ Consideración individual, es decir, atención a las diferencias personales y a las necesidades diversas.
- ◆ Estimulación intelectual, que consiste en la capacidad de proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos, las relaciones, los valores y las actitudes.
- ◆ Capacidad para motivar, potenciar las necesidades y proporcionar un apoyo intelectual y emocional.

Mientras que Leithwood (1994 en Perez Albo y Hernández, 2000 p. 1024), considera dentro del liderazgo transformacional cuatro dimensiones básicas:

- La identificación de metas: desarrolla una visión compartida para la escuela, establece el consenso en los objetivos y prioridades de la escuela y tiene expectativas de una excelente actuación.
- La implicación de otras personas, a las que presta apoyo individual y estímulo intelectual y ofrece modelos de buen ejercicio profesional.
- El desarrollo de estructuras "de abajo a arriba" (bottom-up), en las que se reparte la responsabilidad y los profesores tienen autonomía para tomar decisiones.
- El desarrollo de una cultura de colaboración que favorece el trabajo conjunto.

Para cerrar con este punto, en SEED (2005 p. 11), se describen las características más sobresalientes de los líderes transformacionales:

- a) Integran al grupo hacia el logro de un propósito común
- b) Despiertan la conciencia del grupo acerca de la importancia y valor de resultados determinados y del modo de alcanzarlos
- c) Tienen expectativas altas y positivas acerca de los otros
- d) Consecuentemente, elevan los niveles de auto confianza de los demás y amplían sus necesidades de logro
- e) Motivan a sus seguidores para que hagan más de lo que en un principio se esperaba
- f) A través de la delegación de responsabilidades, ofrecen oportunidades de desarrollo personal
- g) Provocan cambios en los colaboradores a través de un proceso de consideración individual, el cual implica dar orientación, comunicar



- oportunamente la información y dar seguimiento continuo y retroalimentación sobre la actuación personal
- h) Tratan de lograr que las necesidades individuales coincidan con las de la escuela, inculcando lealtad hacia la institución
  - i) Generan un ambiente de estimulación intelectual que permita una mejor conceptualización, comprensión y análisis de los problemas con que se enfrentan y de las soluciones que generan.
  - j) Tienden a ser activos (más que reactivos), creativos e innovadores en la búsqueda de soluciones.
  - k) Tienden a ser carismáticos; es decir, suscitan lealtad e inspiran respeto, confianza e inspiración.
  - l) Poseen una orientación pedagógica clara
  - m) Se actualizan constantemente
  - n) Son agentes de cambio

### Conclusiones

Es de suma importancia que todos aquellos que en la actualidad desempeñamos un papel directivo dentro de una institución educativa, valoremos y situemos el rol que estamos jugando dentro de la escuela, ¿somos "transformadores" o simplemente "trabajadores" en nuestras escuelas?

El tipo de liderazgo directivo que desarrollemos al interior de un centro escolar limitará, obstaculizará o potencializará el fundamental papel que juega cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.

El líder directivo transformacional es el indicado para transformar y mejorar el trabajo diario de las instituciones educativas en aras del mayor y mejor cumplimiento de sus objetivos.

El liderazgo transformacional supone el ir y ver más allá de lo que nuestra labor directiva y la propia escuela demandan.

El líder transformacional pone su principal énfasis en potenciar las cualidades, habilidades y actitudes de su equipo de trabajo para un eficaz y eficiente cumplimiento de los objetivos individuales, pero sobre todas las cosas, los objetivos de la escuela.

El efectivo ejercicio cotidiano del liderazgo transformacional encierra todo aquello a lo que una institución escolar puede y debe aspirar y llegar: un líder competente y una escuela de calidad.

### Lista de referencias

- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.



- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Leithwood, K. A. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de educación*, 304, 31-60. En Pérez Albo, M. J. y Hernández, M. L. (2000). Una dirección para la Mejora de la Eficacia Escolar. Centro de Investigación y documentación educativa (MEC).
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004*, Vol. 2, No. 1. REICE.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 1, No. 2. Madrid, España.
- Murillo, F. J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M. J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- Salazar, M. A. (2006). *El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden?*
- Secretaría de Educación del Estado de Durango. (2005). Coordinación General Estatal del Programa Escuelas de Calidad. *Materiales de apoyo para intervenir en la gestión escolar. Para fortalecer el liderazgo directivo*.



**Ilustración 2 Icarus**



## ESTILOS DE APRENDIZAJE: UNA REVISIÓN

Adla Jaik Dipp <sup>§</sup>  
[adlajaik@hotmail.com](mailto:adlajaik@hotmail.com)

**E**l mundo actual se caracteriza por sus vertiginosos cambios, un incremento de la globalización y unas relaciones económicas y socioculturales cada vez más complejas. Las nuevas estructuras económicas y las nuevas sociedades que están surgiendo se guían cada vez más por la información y el conocimiento, situación directamente relacionada con los sistemas educacionales. En efecto, muchos países han estado y están atravesando por periodos de significativas transformaciones en el contexto educativo. México no es la excepción, al parecer cada vez hay más conciencia del papel de la educación como entidad social cuya encomienda es la de dirigir la formación y el desarrollo integral de los ciudadanos.

Actualmente el Sistema Educativo Mexicano está inmerso en una serie de reformas en todos los niveles educativos tendientes a incursionar en otros paradigmas que tienen como común denominador el considerar al alumno como un sujeto activo dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje.

El asumir al alumno como un sujeto activo, implica entre otras cosas que el profesorado transforme su práctica docente y sea capaz de estructurar repuestas apropiadas para atender las diferentes necesidades de los alumnos.

Estas necesidades, referidas a la forma particular que tiene cada sujeto para acceder a los aprendizajes, los especialistas de la educación las han denominado estilos de aprendizaje.

Este nominativo de “estilos de aprendizaje” se origina hacia la segunda mitad del siglo pasado en el ámbito de la psicología que iniciaba especial atención al sujeto como ente cognoscente.

Uno de los primeros científicos interesado por las formas que utilizan los individuos para percibir y procesar información fue Herman Witkin (1954), psicólogo estadounidense, quien se especializó en el estudio de las actividades psicológicas superiores y desarrolló una teoría de los estilos cognitivos.

---

<sup>§</sup> Doctora en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Investigadora del Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional CIIDIR-IPN, Durango, y como Directora Académica del Posgrado en el Instituto Universitario Anglo Español.



A Witkin le siguieron el paso muchos otros psicólogos y pronto estos estudios fueron acogidos por los pedagogos quienes -como ya se comentó- los acuñaron como "estilos de aprendizaje" por su relación con el proceso de adquisición de conocimientos en el contexto escolar.

Las investigaciones de psicólogos y pedagogos en este sentido han avanzado, sin embargo, aún prevalece una extensa variedad de definiciones y clasificaciones que han dado lugar a diferentes enfoques y modelos relativos a los estilos de aprendizaje, situación que ha representado confusión para su aplicación en la práctica docente, ya que es innegable que los profesores siguen teniendo serias dificultades en la comprensión de cómo el alumno accede al aprendizaje.

Si bien no existe una definición única del término estilos de aprendizaje, y muchos autores participan de esta polémica y adoptan su propia definición, para efectos del presente trabajo parece conveniente y sólo con el afán de delimitar sus posibles aplicaciones, la definición que propone Keefe (1988, p. 88) "los estilos de aprendizaje son aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden en sus ambientes de aprendizaje".

Se aprecia que esta definición involucra las características psicológicas que se expresan al enfrentar una determinada situación de aprendizaje, Justo Chávez (1999) sostiene que cada vez es más evidente la relación existente entre la psicología y la pedagogía, los cambios en las directrices educacionales se basan en principios psicopedagógicos, de hecho las actuales reformas del sistema escolar se enmarcan y sustentan en una concepción constructivista del aprendizaje escolar, con los principios generales de que el desarrollo y el aprendizaje son básicamente el resultado de un proceso de construcción, y que el alumno posee referencias previas a partir de las cuales puede organizar su propio aprendizaje.

El constructivismo es un principio vinculado al desarrollo cognitivo y aun cuando su exponente más conocido es Piaget con el postulado del desarrollo intelectual individual, actualmente esta teoría se complementa con la visión Vigotskyana que le otorga valor a los significados sociales y a la interacción grupal en la construcción de los aprendizajes.

En este sentido Rogoff (1993) manifiesta que la actividad sociocultural y la acción individual están ligadas entre sí, y que el desarrollo implica tanto el esfuerzo y la predisposición individual, como el contexto sociocultural en el que el individuo está inmerso, afirma que biología y cultura son aspectos inseparables del sistema en el que se desarrollan los individuos.



Se puede decir entonces que la definición de Keefe de estilos de aprendizaje se sitúa en una concepción constructivista, que incluye la forma como los alumnos estructuran, organizan e interpretan la información, que considera las motivaciones, emociones e intereses, así como los aspectos orgánicos y funcionales de los estudiantes, todo ello como indicador de cómo responde y se relaciona el aprendiz dentro de un contexto.

Ahora bien, Zabalza (2001) señala que partiendo de un modelo cognitivo de aprendizaje, necesariamente la concepción del proceso enseñanza aprendizaje es diferente de la tradicional; el aprendizaje se considera como un proceso vinculado a la enseñanza, por lo que los resultados dependen tanto de las estrategias utilizadas por el docente para presentar la información, como de las estrategias que utiliza el alumno para procesarla; en este sentido menciona algunos aspectos que el docente debe tomar en cuenta, tales como las habilidades tanto de tipo estructural básico como de tipo operacional cognitivo, la percepción que tengan los alumnos con respecto al proceso de instrucción, las propias expectativas en relación a la tarea, los procesos de atribución, y la atención entendida como tiempo real dedicado a la tarea.

Desde esta óptica, queda manifiesto que el aprendizaje es también tarea del profesor, por que el alumno puede aprender y mejorar sus estrategias a través de la actuación del profesor, ya que éste puede planear una instrucción acorde a las necesidades de sus alumnos y a la vez enseñarles como mejorar sus estrategias de aprendizaje.

En este orden de ideas, Nunan (1998) indica, como resultado de sus investigaciones sobre los estilos cognitivos, que el adecuar las estrategias de enseñanza a los estilos preferidos de los alumnos, puede derivar en mejores resultados académicos.

Entrando en los terrenos estilísticos, Cazau (s/f) entre otros, menciona que existe una variedad de concepciones teóricas relativas a los estilos de aprendizaje, y que los especialistas en un afán de clasificarlos, han recurrido a diversos criterios entre los que se pueden mencionar: la forma como se percibe y selecciona la información, la forma como se procesa la información y la manera en que se emplea la información.

Por su parte Curry (1987, en Baus, R. T.) propone un modelo en el que los factores implicados se pueden clasificar en cuatro categorías: 1) la preferencia en relación al modo de instrucción y los factores ambientales, 2) la preferencia de interacción social, 3) la preferencia del procesamiento de la información y 4) las dimensiones de la personalidad. Se retoma el modelo "Onion" desarrollado por Curry ya que la mayoría de los modelos que se desea mencionar se pueden ir enmarcando en cada una de sus categorías.



En la primera categoría, **preferencia en relación al modo de instrucción y los factores ambientales**, en el que se evalúa el ambiente que prefiere tener el estudiante durante el proceso de aprendizaje, se puede ubicar el Modelo LSI (Learning Style Inventory) de Dunn & Dunn (Lozano, 2001) que presenta un inventario de 24 elementos relativos al aprendizaje, clasificados en estímulos tales como, lo sociológico, lo emocional lo fisiológico, lo psicológico y el ambiente. Lo que determina la disponibilidad o facilidad para aprender es justamente la preferencia que se tenga sobre estos elementos. El modelo tiene su fundamento teórico al considerar que el estilo de aprendizaje es un conjunto biológico y del desarrollo de características personales que posibilitan que ambientes, métodos y recursos instruccionales iguales, funcionen para algunos alumnos y no para otros, pone énfasis en las diferencias significativas sobre las preferencias que para aprender tienen los individuos.

Otro modelo que se puede englobar en esta categoría es el LSP de Keefe (Keefe's Learning Style Profile) que agrupa en tres los factores que influyen en el aprendizaje: las habilidades cognitivas, la percepción de la información y las preferencias para el estudio.

**La preferencia de la interacción social**, corresponde a la segunda categoría, misma que toma en cuenta la interacción de los alumnos en un contexto social. Esta categoría incluye el modelo G-RSLSS de Grasha & Reichmann (Grasha-Reichmann Student Learning Styles Scales) que identifica 6 estilos en base a las relaciones interpersonales que se presentan en los contextos de aprendizaje (Grasha & Reichmann, 1975): Independiente, prefiere hacer las cosas por si mismo; dependiente, prefiere que el profesor lo guíe en el proceso; competitivo, quiere siempre hacer las cosas mejor que los demás; colaborativo, prefiere aprender interactuando con los demás; participativo, prefiere aprender en un ambiente de actividad, debate y discusión; no participativo, no muestra ningún entusiasmo por atender en clase, ni se involucra en las actividades.

La tercera categoría del modelo de Curry alude a **la preferencia del procesamiento de la información**, que pretende explicar como el cerebro asimila la información, incluye entre otros al Modelo de Kolb (Experimental Learning) que considera que la capacidad de aprender está vinculada a la historia o experiencia de la persona y relaciona proporcionalmente la cantidad de recuerdos con el aprendizaje (Lozano, 2001).

Este modelo identifica cuatro tipos de estudiantes según su modo de adquirir y utilizar la información: convergente (abstracto-activo) aprende cuando aplica su conocimiento a la resolución de problemas; divergente (concreto-reflexivo), aprende de la experiencia una vez que la ha considerado desde múltiples perspectivas, el acomodador (concreto-activo) aprende cuando hace las cosas y el asimilador (abstracto-reflexivo) aprende cuando sistematiza la información y crea modelos teóricos (Smith, 2001).



Otro modelo que puede contenerse en esta categoría es el de McCarthy (1987) quien con base en el modelo de Kolb (1984) construyó el sistema 4MAT, el cual además de considerar las cuatro formas de comportamiento, incluye el funcionamiento de los hemisferios cerebrales. Identifica cuatro estilos de aprendizaje que son el imaginativo (divergente), analítico (asimilador), de sentido común (convergente) y dinámico (acomodador). El 4MAT está ideado como un ciclo natural de aprendizaje, lo ideal es que los alumnos atraviesen los cuatro cuadrantes (Lozano, 2001).

También con base en el modelo de Kolb (1984), y partiendo de la premisa de que las necesidades, intereses y motivaciones de los estudiantes eran distintas, Honney y Mumford (1986) describieron cuatro estilos de aprendizaje: Activo (se involucra y entusiasma con experiencias nuevas, actúa antes de pensar), Reflexivo, (es observador y analítico, es precavido, primero escucha y después habla), Teórico (piensa de forma secuencial y coherente, analiza y sintetiza la información, es objetivo) y Pragmático (prueba ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprueba si funcionan en la práctica. Toma decisiones y resuelve problemas). Posteriormente Alonso y col. (2002) retoman este modelo e incluyen algunas modificaciones que determinan con claridad el campo de destrezas de cada uno, proponiendo una subdivisión que separa las características más significativas. El producto de esta reestructuración es lo que ahora se denomina Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje – CHAEA.

Otros modelos se caracterizan por la forma en que se selecciona la información, la escuela psicológica de la Programación Neurolingüística (PNL), destaca como estilo de aprendizaje, la forma que cada uno tiene de captar, recordar, imaginar o enseñar un determinado contenido. Para la PNL, el canal perceptual por donde el alumno se apropia de los contenidos (ojo, oído, cuerpo) resulta fundamental en sus preferencias de aprendizaje, dando origen a tres estilos básicos de aprendizaje: visual (aprenden mejor cuando leen o ven imágenes), auditivo (aprenden mejor cuando la explicación es oral y pueden dialogar acerca de la misma) y kinestésico (aprenden mejor asociando la información a las sensaciones y movimientos del cuerpo) (<http://www.educarchile.cl/ntg/docente/1556/article-75891.html>).

Fleming y Mills (1992, en Lozano, R. A. 2001) desarrollaron un instrumento para establecer las preferencias de sensoriales de los alumnos en el procesamiento de la información. A este instrumento lo denominaron VARK (Visual, Aural, Read/Write, Kinesthetic) y sus componentes son las características sensitivas del estudiante, es decir, la visual, auditiva, lectura/escritura y quinestésica. Para cada uno de los estilos que componen el VARK los autores asignaron diferentes estrategias de enseñanza aprendizaje. Finalmente dentro de esta tercera categoría se presenta el modelo de Ned Herrmann conocido como Herrmann Brain Dominante Instrument (HBDI), este



modelo identifica cuatro estilos de pensamiento, tomando como base la interrelación de los modelos de Sperry (izquierdo y derecho) y de McLean (límbico y cortical). Las características de estos cuadrantes son: el analizador, se encarga del pensamiento lógico y crítico, del análisis de hechos, del procesamiento y cuantificación de números; el organizado, que planea, organiza y revisa, es el previsor, establece procedimientos y secuencias, no acepta ambigüedades; el personalizado, es interpersonal, intuitivo y expresivo, es emocional e induce el trabajo en equipo; el visualizador, es imaginativo y globalizador, conceptualiza, especula, es curioso, holístico e integrador y toma riesgos (<http://www.proimagen7.com.mx/dominancias.htm>).

La cuarta y última categoría del modelo de Curry corresponde a las **dimensiones de personalidad**, se evalúa como influye la personalidad en la adquisición e integración de la información; basado en la teoría de Carl Jung de los tipos de personalidad, Myers (1962) desarrolla un instrumento psicológico denominado MBTI, Indicador de tipos de Myers-Briggs (Myers-Briggs Type indicator) que permite medir el balance sobre cuatro dimensiones bipolares de la personalidad de acuerdo a ocho preferencias psicológicas: extroversión/ introversión, sensación/ intuición, razón/emoción, juicio/percepción). La combinación de estas preferencias o dimensiones psicológicas generan 16 estilos diferentes (Lozano, 2001).

Como puede observarse, las teorías sobre estilos de aprendizaje están ocupando un lugar importante en el ámbito educativo y si bien no han resuelto el sinnúmero de problemas pedagógicos a los que se enfrenten los educadores, sí han dejado muy claro algunos aspectos, que si los retoman los educadores, en un futuro cercano podrían estar vislumbrando cambios en el desarrollo de su proceso de enseñanza aprendizaje: Concebir el concepto de estilo de aprendizaje como algo útil para comprender la manera en que los estudiantes se relacionan con el proceso escolar; entender la importancia de aceptar y asumir la diversidad de los alumnos en un grupo escolar; comprender que los distintos estilos de aprendizaje no son buenos o malos, sino más o menos efectivos para aprender diferentes contenidos y para acceder a diversas estrategias de enseñanza; saber que el docente tiene al alcance un buen número de instrumentos para conocer los diversos estilos de aprendizaje de sus alumnos y sobre todo que está en su mano elegir estrategias de enseñanza específicas a la diversidad de necesidades de su grupo.

### Lista de referencias

- Alonso, C. M. & Gallego, D. J. (1994). "Estilos individuales de aprendizaje: implicaciones en la conducta vocacional". Recuperado 19 de enero de 2007, de <http://www.um.es/eglobal/3/03d03.html>
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (2002). Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Recuperado 16 de enero de 2007, de <http://Monografias.com/trabajos12/losestils.shtml>



- Cazau, P. (s/f). Estilos de aprendizaje. Recuperado 12 de enero de 2007, de: [http://pcazau.galeon.com/guia\\_esti01.htm](http://pcazau.galeon.com/guia_esti01.htm)
- Baus, R. T. (s/f). Los estilos de aprendizaje. Recuperado 16 de febrero de 2007, de <http://Monografias.com/trabajos12/loestils.shtml>
- Chávez, R. J. A. (1999). Actualidad de las tendencias educativas. Recuperado 25 de enero de 2007, de <http://www3.cuba.cu/publicaciones/documentos/pedagogicas/chavez.htm>
- Grasha, A. F., & Reichmann, S. W. (1975). The Grasha-Riechmann student learning style scales. In *Handbook for faculty development*, ed. W. Berquist. Washington, D.C.:CASC.
- Honey, P. & Mumford, A. (1986). *Using your learning styles*. London: P. Honey.
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador*. Reston, Virginia: NASSP.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*". Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Lozano, R. A. (2001). *Estilos de aprendizaje y enseñanza: Un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas: ITESM.
- Mc Carthy, B. (1987). *The 4MAT System; Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques*. EXCEL, Inc.
- Nunan, D. (1998). *El Diseño de Tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: University Press.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. España: Paidós
- Sin mención de autor. (2003). Recuperado 21 de enero de 2007, de <http://www.educarchile.cl/ntg/docente/1556/article-75891.html>
- Sin mención de autor. (s/f). Los cuatro cerebros de Ned Herrmann Recuperado 28 de enero de 2007, de (<http://www.proimagen7.com.mx/dominancias.htm>)
- Smith, M. K. (2001). David A. Kolb on experiential learning. The encyclopedia of informal education. Recuperado 16 de enero de 2007, de <http://www.infed.org/b-explrn.htm>.
- Witkin, H. (1954). La comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje. Recuperado 20 de febrero de 2007, de <http://www.monografias.com/trabajos14/compr-aprendizaje/compr-aprendizaje.shtml>
- Zabalza, M. A. (2001). Procesos Psicoeducativos en el contexto escolar. De estar centrado en la enseñanza a estarlo en el aprendizaje: el largo camino de la didáctica actual. Memoria VI Simposio de psicología educativa y educación básica. México: UPN.



## NORMAS PARA COLABORADORES

Los trabajos que se presenten podrán ser de dos tipos:

1. ENSAYOS: Trabajos argumentativos con una fuerte fundamentación teórica que aborden temas relacionados con el ámbito educativo, en cualquiera de sus niveles o dimensiones de análisis. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
2. PROPUESTAS: Trabajos prescriptivos con una sólida fundamentación teórica y/o empírica que culminen con una propuesta de análisis, intervención, transformación o innovación. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página

Las referencias bibliográficas deben constar completas al final del trabajo, escritas en el siguiente orden: autor (apellido y nombre), año de edición entre paréntesis, título de la obra en letra cursiva, lugar y editorial. Ejemplo Padilla Aria Alberto (1996), *Formación de profesores universitarios en México: 1970-1985*, México, UAM-Xochimilco.

Se deberá presentar un resumen del trabajo de entre 100 y 200 palabras. El título del trabajo deberá ser lo más breve posible; entre 8 y 10 palabras. En caso necesario utilice mejor un subtítulo.

Las notas a pie de página deberán evitarse en todo lo posible e incorporar cualquier material explicativo en el mismo texto; en caso de no ser posible se presentarán al final del trabajo. Para las referencias en el texto se utilizará el estilo Harvard (Padilla, 1996, p. 132); en caso de varios autores se sintetizará con et. al. Sin embargo todos los autores deberán aparecer al final del trabajo en las referencias. Se recomienda cuidar que las citas y notas al final del texto concuerden con las referencias.

Deberá incluirse un currículum abreviado del autor no mayor de 150 palabras.

El trabajo deberá ser escrito en letra Comic Sans MS del No. 12, en el caso del resumen y del currículum del autor deberán ser escritos en Comic Sans MS No. 10. Para resaltar las palabras o frases que se consideren convenientes únicamente se utilizarán las negritas o cursiva. Los márgenes serán de 3 cm. en cada uno de los lados.

Se deberán presentar tres copias del trabajo, acompañados de un disquette en que conste archivado el material; trabajo, resumen y currículum en archivos separados. Se recomienda utilizar el procesador de texto Word 97 o 20



## **SUGERENCIAS EN LA INTERNET**

REVISTA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE No. 9

### **EDITORIAL**

#### **APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

**La narrativa como herramienta de investigación organizacional: su incorporación en el multitrait multimethod approach:** *Miguel Navarro Rodríguez, Víctor Manuel González Romero, María Morfín Otero María del Consuelo Telles Contreras*

#### **INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**Conocimiento e Historia en la era de la cibercultura:** *Luis Reyes Rodríguez*

**Estudio comparativo entre dos modelos pedagógicos a nivel preescolar:** *Adla Jaik Dipp, José Ángel Serrano Morales, Celia López González, Guadalupe Amancio Rosas, Emma Patricia Gómez Ruiz y Ramón Silva Flores*

**Construcción y validación psicométrica del Inventario del Estrés de Examen:**  
*Arturo Barraza Macías*

**Necesidades de formación docente ante la implementación del nuevo modelo educativo en la Universidad Juárez del Estado de Durango: el caso de la Facultad de Derecho:** *Mireya Bayona Santillán y Juan Nájera Vizárraga*

**El proyecto de desarrollo educativo. Sistematización de una experiencia profesional en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE):** *Martha Remedios Rivas González*

**La falacia de la educación bilingüe para el medio indígena en México:**  
*María del Refugio Soto*

**Estrategias de Aprendizaje en alumnos de una licenciatura en psicología. Un estudio exploratorio:** *Dolores Gutiérrez Rico*

**Transformando el quehacer de nuestra escuela: el liderazgo directivo y las metas, elementos claves para la mejora de la escuela en voz de la comunidad educativa:** *Manuel Ortega Muñoz*

**El impacto en la formación docente del diplomado "atención a niños con discapacidad en el aula regular":** *Crispin Aguirre Delgado, Ricardo Marentes y Zayda Lisbet Castañeda Gutiérrez*

#### **INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

**Cuestionario de exploración de los elementos relacionados con la eficiencia terminal del posgrado:**  
*Adla Jaik Dipp*

**Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil:**  
*Arturo Barraza Macías*

#### **REVISTAS ELECTRÓNICAS DURANGUENSES**

#### **NORMAS PARA COLABORADORES**