



# VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

**NUEVA ÉPOCA Vol. 6 No. 14**  
**Octubre de 2012 a Marzo de 2013**



VISIÓN EDUCATIVA IUNAES, año 6, No. 14, Octubre 2012 - Marzo 2013, es una publicación semestral editada por el Colegio Anglo Español Durango A. C., en el área de posgrado. Avenida Real del Mezquital No. 92, Fraccionamiento Real del Mezquital, C.P. 34199, Durango, Dgo., Tel. 618 8 117811, <http://www.iunaes.mx/>, [iunaes@yahoo.com.mx](mailto:iunaes@yahoo.com.mx).

Editor responsable: Dra. Adla Jaik Dipp Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2012-010214512500-203, ISSN: 2007-3518, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, Unidad de Informática INDAUTOR, Ing. Juan José Pérez Chávez, calle Puebla, 143, Col. Roma, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06700, fecha de última modificación, 30 de diciembre de 2009.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del editor de la publicación.

**NÚMERO MONOGRÁFICO**

## **Estrategias didácticas basadas en los Estilos de Aprendizaje**

# REVISTA ELECTRÓNICA VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

## DIRECTOR

*Dr. Arturo Barraza Macías*

## DIRECTORA INVITADA

*Dra. Dolores Gutiérrez Rico*

## COORDINADORA EDITORIAL

*Dra. Adla Jaik Dipp*

## CONSEJO EDITORIAL

*Dr. Enrique Ortega Rocha (Instituto Universitario Anglo Español); Mtro. Roberto Robles Zapata (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango); Mtra. Alejandra Méndez Zúñiga (Universidad Pedagógica de Durango); Dr. Raymundo Carrasco Soto (Secretaría de Salud de Estado de Durango); Dra. Magdalena Acosta Chávez (Universidad Juárez del Estado de Durango); Dr. Jesús Manuel Luna Espinoza (Colegio de Bachilleres del Estado de Durango); y Dr. Luis Manuel Martínez Hernández (Red Durango de Investigadores Educativos A.C.)*

## COMITÉ DE ARBITRAJE

*Dr. Alfredo Cuellar Cuellar (Universidad de Fresno y Docente fundador del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español); Dra. Ángeles Huerta Alvarado (Centro Nacional de Evaluación Educativa); Dr. Pedro Sánchez Escobedo (Universidad Autónoma de Yucatán); Dra. Elva Isabel Gutiérrez Cabrera (Universidad Politécnica del Golfo de México); Dr. José Luis Pariente Frago (Universidad Autónoma de Tamaulipas); Dr. Manuel Muñoz García (Universidad Autónoma de Nuevo León); Dr. Joaquín López García (Unidad 162, en Zamora Michoacán, de la Universidad Pedagógica Nacional); Dr. Miguel Navarro Rodríguez (Red Durango de Investigadores Educativos A.C.)*

**INSTITUTO  
UNIVERSITARIO  
ANGLO ESPAÑOL**

**DIRECTORIO**

**Directora General**  
*Alia Lorena Ibarra*  
*Ávalos*

**Directora Académica**  
**de Posgrado**  
*Adla Jaik Dipp*

La revista "Visión Educativa IUNAES" es una publicación electrónica con periodicidad semestral que se publica los meses de abril y octubre de cada año por parte del Postgrado en Educación del Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES). Actualmente se encuentra indizada en Latindex, Dialnet e Índice ARED y su contenido ha sido integrado a Google Académico, IN4MEX, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, Maestroteca y al Índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI

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. Paseo del Cóndor No.100 Fracc. Real del Mezquital. Tels. 618-8117811 y 618-8127226 e-mail: iunaes@yahoo.com.mx



Desde 1998  
en Internet...  
Gracias  
por acompañarnos.



Organización  
de Estados  
Iberoamericanos  
Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

## EDITORIAL

El profesionalismo y sensibilidad del profesor ha trascendido en la búsqueda de incorporaciones pedagógicas de índole innovador, lo anterior parecería una afirmación aventurada de mencionar; sin embargo, la práctica que como docente he tenido, me permite exteriorizar que el profesor del siglo XXI, tiene las cualidades de un docente innovador, ¿A qué cualidades me refiero?, simplemente a aquellas que dejan huella en la enseñanza y sobre todo en el aprendizaje de quienes en su momento les corresponde ser los aprendices.

Estas cualidades las retomo de Miles (en Huberman, 1973: 60) quien describe la personalidad de los innovadores como: “fuerte, benévola, menos atada por normas locales de grupo, más individualista y creativa, frecuentemente rebelde, excesivamente idealista, psicológicamente estable, inclinada al enfado, a la resistencia y actitudes de desafío cuando se enfrenta con la adversidad o las decepciones”. Estas cualidades invitan a que los profesores innovadores se atrevan a emancipar sus propuestas, y con ellas desencadenar posibilidades de aprender con mayor significancia, pero sobre todo con un sentido crítico.

El presente volumen monográfico de la revista Visión Educativa IUNAES, plantea como intención, el ofrecer diversas estrategias que posibilitan un nivel de crítica, reflexión y aprender – aprender con un estilo diferente, por lo que, estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español, dentro de la materia “Estilos de Aprendizaje”, desarrollaron como producto final, una estrategia innovadora que involucrará en su planeación los diferentes estilos de aprender que presentan los aprendices. Son cuatro estrategias, que de acuerdo a los autores, pueden ser aplicadas a cualquier nivel educativo. A continuación se enuncian:

Estrategia: "Raíces de mi Tierra", elaborado por: Frine Virginia Montes, José Antonio Fernández Lozano, José Germán Lozano Reyes y Antonio Sánchez Hernández.

Estrategia: "Tutoría Entre Pares Basado En Estilos De Aprendizaje", elaborado por: Alejandra Méndez Zúñiga, Abelardo Gracia Álamos, Alma Patricia Torres Cepeda y Jesika Ortega Reyes.

Estrategia: "Intervención para facilitar el aprendizaje de los estudiantes: categorización evaluativa", elaborado por: María Anselma Guzmán Casas, Sergio Trejo Mancillas, Darío Rocha Estrada y Edgar Ricardo Ortega Sánchez.

Estrategia: "El rincón del arte", elaborado por, Víctor Manuel Calderón Arámbula, Luis Fernando Hernández Jácquez y Manuel de Jesús Mejía Carrillo.

Por otra parte, se presenta un artículo del estudiante Fernando González Luna, del Doctorado en Educación, de la Universidad Autónoma de Durango, Campus Laguna, quien hace referencia a la importancia de emancipar y trascender el rol del profesor mediante una práctica informada críticamente; consideré adecuado incorporarlo en este número, ya que da un preámbulo de lo que los profesores pueden ofrecer.

Finalmente es importante mencionar que, el "buen profesor" se preocupa contundentemente en cómo mejorar sus formas de enseñanza, mejora sus habilidades de orador, sus medios de enseñanza, analiza el monto de información que va a transmitir, en el mejor de los casos busca y perfecciona sus ejercicios prácticos.

Por lo anterior agradezco a la Revista Visión Educativa IUNAES, la oportunidad de dejar huella a través de los articulistas, como profesionales de la educación respetuosos y con sentido de trascendencia.

*Dra. Dolores Gutiérrez Rico*

#### **Referencia**

Huberman, A. M. (1973) *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO.

# ANÁLISIS DEL ARTÍCULO: HABLEMOS DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS...

**Fernando González Luna.**

*Académico de la Universidad Iberoamericana campus, Torreón Coahuila. Estudiante del Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Durango, campus Laguna.*  
[fboseguic@hotmail.com](mailto:fboseguic@hotmail.com)

## Resumen

La sistematización de experiencias es un método de investigación cualitativa pero, más allá de establecerse como metodología, revela ser el acto pedagógico que recapitula la intención docente colocándola en el diálogo de lo concreto y lo abstracto, generando un espejo para contemplar la formación docente, la identidad socioprofesional y las operaciones emancipadoras. Dicho espejo implica construir y deconstruir el orden de las experiencias vividas en el acontecer educativo, los significados culturales, sociales e históricos involucrados. En este recuento analítico hace presencia la urgencia de emplear la línea filogenética para aumentar la dimensionalización de los participantes, otorgarles mayor equilibrio y actividad en el análisis y conclusión de las vivencias educativas con el fin de enriquecer la práctica continua, resultando la realización de la identidad en vínculo especular con la otredad educativa. La existencia problematizada necesita encontrar lo que es transformable, lo que irracionalmente se concluye como acabado.

**Palabras clave:** Sistematización, experiencias, dialéctica, significados, identidad, socioprofesional, emancipación, construcciones, filogenética, ontogenia, participantes, formación, docente, sujeto, objeto, otredad.

## Abstract

The systematization of experiences is a qualitative research method but, beyond established as a methodology, revealed to be the act of teaching that recapitulates intend placing teachers in the dialogue of the concrete and the abstract, creating a mirror to look at the teacher training, social - professional identity and emancipation operations. Said mirror means constructing and deconstructing the order of the experiences in the educational events, cultural meanings, social and historical involved. In this account makes presence analytical urgency of using phylogenetic line to increase the dimensioning of the participants, giving them greater balance and activity in the analysis and conclusion of the educational experiences in order to enrich the practice continues, resulting in the realization of identity link speculate on educational otherness. The existence problematized needs to find what is transformable, which concludes as irrationally finish.

**Keywords:** Systematization, experience, dialectical, meaning, identity, social - professional, emancipation, constructions, phylogeny, ontogeny, participants, training, teaching, subject, object, otherness.

## **Introducción**

Abordar las riquezas y consecuencias que conllevan las experiencias no es fácil. La realidad, quizá un concepto todavía inmaduro y difícil de entender, ha sido pretendido para volverla un ente tangible o sujeto a la medición, en pos de seguir apoyando el método científico. ¿Qué se pretende lograr objetivando un asunto que ha sido demasiado evidente y que es subjetivo?, quizá no mucho, pero sí se puede intuir que “normar” las percepciones puede ser de utilidad para consensuar hechos, opiniones y vivencias.

La realidad no es la única plataforma de sentido de orientación que ha sido pretendida por dichos intereses, también toda orientación sensorial humana la han asido para cuantificarla y apreciar en orden científico sus propiedades. En psicología, se alcanza el reto de verificar mediante el examen mental la medición de la orientación tiempo, espacio y persona; pues el patrón común de percepción es el que impone el criterio, por ello quien vivencia alguna de estas orientaciones sinceramente diferente estaría condenado a uno de los diagnósticos que articulan la estructura de las clasificaciones psiquiátricas.

¿Cuál es la importancia de la orientación persona, temporo - espacial?, a simple vista muy poca, pero rebasa por demás la intención de este documento, pues en dichas orientaciones, toda persona matiza sus experiencias de conocimiento, aprendizaje e interpretación de la realidad, aunque esta última no sea un paradigma en común con todas las personas. Aquí sí radica la verdadera importancia por conocer, dejando a un lado el positivismo, la construcción semántica del ser humano, pues en uso constante de la interacción social, éste es capaz de edificar los símbolos con los que se habrá de relacionar, y entonces comenzar la práctica que habrá de transformar las

redes interpersonales para transformar la simbología particular en cultura colectiva. La apuesta inductiva es mucho más reveladora de lo que algunos profesionales de las ciencias sociales han llegado a suponer, pues la cultura colectiva no es suerte, ni premonición de la ontología, al contrario, es disposición de la práctica histórica, social y humanitaria.

Cuando se le preguntó a grupo de alumnas de primer semestre de la Licenciatura en Educación quién formaba a quién: ¿el hombre al sistema o el sistema al hombre?, inmediatamente supusieron que el ser humano es principal responsable de sus acciones, pero al enfrentarse con el término autopoiesis del biólogo chileno Humberto Maturana. Su opinión cambió al punto de aceptar que los sistemas parecen, al contrario de cómo lo explicaría Juan Jacobo Rousseau, la creación de redes en circuitos especializados de conocimiento humano que adquirieron vida propia y ahora son los entes que funcionan con la máxima eficiencia orgánica. Sin embargo, este devenir del hombre, de creador a instrumento, y del sistema, de espacio a tentáculo, alarma en las profundidades de la teoría de Maturana. Para dicho autor, la autopoiesis no descansaba en sus aposentos, sino que la organización de los seres vivos aseguraba su oxigenación mediante la continua emergencia de características acordes a las necesidades y supervivencia de dicho sistema, por lo cual su existencia traspasa la calidad de humanidad, y con ella las orientaciones nombradas, en armonía con el medio ambiente.

Conociendo la anterior afirmación, que más tarde Luhmann & Schorr (1993) redoblaran y adaptaran a los anales de la educación, se vuelve pertinente descubrir y concientizarse, como si lo aconsejara Naomi Klein, de las propiedades cognoscitivas que posee el homo sapiens, entre ellas, la regulación del sistema de alarma, vista en la capacidad para percibir y atender factores de riesgo u oportunidades medioambientales. La conciencia es el vaso fundamental para redescubrir los dones que brinda la experiencia y la vivencia en términos del aprendizaje, ya que el hombre decide sobrevivir a pesar de sí mismo, con la adversidad de sí mismo, y en pleno rescate de sí mismo. Cuando el sistema adquiere vida propia y cobra peligrosas características, el

ser humano, o deviene en instrumento o deviene en resistencia, como si intentara desafiar las teorías de la burocratización de Weber o de la anomia de Emile Durkheim. En este proceso, en este dilema implica la cosificación o la restauración, es cuando arriba la contingencia de la emancipación.

La emancipación puede ser imprevista, provocada o no, pero no corre suerte de previsibilidad. Varios han sido los movimientos en educación que han luchado por sobrevivir a un sistema que les impone técnicas como si quisieran lograr el silencio. Los profesores de Chile, Italia, Perú, Colombia, Brasil, Portugal, Estados Unidos, El Salvador o México conocen muy bien esta situación, pero bien habría que reconocer que primero es urgente cambiar otros sistemas que dominan al circuito educativo para que éste pueda dar su salto decisivo hacia la trascendencia. A nivel masivo, la historia no cesa de causar sorpresa cuando vemos cómo un país, casi por completo rural y de tercer mundo, decidió que su indignación sería catalizador de transformación, por lo que Rusia se llamó Unión Soviética. Pero el peligro del anhelo e intención instrumentada de emancipación, como se verá en el interior de este análisis, es pasar del servilismo al imperialismo. ¿Sucederá lo mismo en el campo de la educación?, ¿contra qué se debe ofrecer resistencia para asegurar la humanización?, ¿es que acaso la educación se ha pretendido imperialista en al era de la globalización o existe reticencia a admitir que es un proceso articulado del manifiesto neoliberal de innovación? Quizá no se sepa con certidumbre esta respuesta, pero se insiste, la realidad es variada y puede ser interpretada bajo lógica del contexto y de la particularidad de las percepciones y orientaciones singulares. Esta concepción y manejo particular de la noción de realidad se puede apreciar en el artículo "Hablemos de sistematización de experiencias..." de la doctora Dolores Gutiérrez Rico (2008), un documento invaluable que retoma dicho sentido de la realidad. Al leer dicho esbozo literario, se decidió realizar un ejercicio crítico del mismo tomando como ejes analíticos tres categorías: la construcción de significados, la operación de los significados y, el eje rector del presente, la emancipación, las cuales se acuñan en un jubiloso afán por profundizar el significado de la realidad.

Para iniciar se pretende dar paso al lector, a modo de transición entre el cierre de la introducción y el inicio del análisis exhibiendo esta cita textual: “los cambios que vive el educador en sus diversos ámbitos de vivencialidad son una riqueza, y si proyectamos a los demás lo que somos capaces de ser, entonces estamos trascendiendo, dejaremos huella y nunca seremos uno más de los fantasmas que han pasado sin sentir su propia esencia” (Gutiérrez, 2008, pg. 13).

### **Desarrollo: del análisis a la reflexión**

Como se relató durante el proceso introductorio en el presente trabajo, se construye el documento con la exposición de tres apartados para captar la atención y, sobre todo, la comprensión del lector, por lo tanto, se comienza el recuento a continuación.

#### **1. La emancipación**

El artículo de la doctora Dolores Gutiérrez Rico es por demás ejemplar de cómo el ser humano se puede ofrecer como activo de resistencia al implacable crecimiento burocrático del sistema o las exigencias, quizá o no desmesuradas, quizá o no irracionales, del medio ambiente. Para la autora, la resistencia es parte de la emancipación que debe emplear el docente, pero con ánimos de trabajar bajo el proceso de significación del acto pedagógico.

El docente, agente de alto impacto social, debe emplear el concepto “metaconciencia” que utilizara el filósofo William James (1890, como se cita en Frager & Fadiman, 2008) para reconocer el estado en que se encuentra el contexto en el que trabaja. Acertadamente la autora coloca la formación docente y la práctica como un continuo que se ha vuelto pantanoso para el desarrollo del sistema de investigación. En congruencia con la postura anti empirista abstracta de C. Wright Mills (1977), la autora explica que la principal necesidad del docente que labora jornada tras jornada el arte de la promoción del conocimiento, necesita reconciliar tres vértices que, a juicio de numerosas

opiniones entre las que se incluyen la pedagogía crítica, de momento están separados: la formación docente, la identidad socioprofesional del maestro y las operaciones de transformación emancipadora de la realidad educativa.

La pedagogía crítica, según Leonardo (2007; en Huerta – Charles & Pruy, 2007), debe continuamente revisar, y hasta sanear, la concepción filosófica de la realidad en la que todos los actores educativo están coludidos. Todo conocimiento, está mediado por la lingüística social y la lingüística histórica, cuya intersección es el contorno y la forma de los escenarios educativos. Por ello y para evitar la disociación entre la formación y la actuación docente, en el que la autora desliza entre líneas argumentando la facilitación institucional, es que la postura del docente es en movimiento, nunca estática, pues su estatismo (en ambas acepciones de su definición) degenera en un ostracismo del desarrollo socioprofesional del maestro quien es, como recuerda Leonardo (2007, en Huerta – Charles & Pruy, 2007) en la memoria de Giroux (1988), un intelectual que transforma las realidades de su entorno inmediato y mediato.

El docente, mientras se compromete con el medio ambiente inclinado hacia la explotación y opresión, encapsula momentáneamente un fragmento de la realidad para admirarla, como si fuera un medio más de apoyo áulico, admira sus dimensiones, sus colores y los trazos de las humanidades que en ella quedarán. El profesional de la educación no le interesa si es totalmente objetivo, si es cuantificable, si espreciado bajo la opinión pública o si es controversialmente pedagógico. Lo central de su apreciación es la calidad con la que puede situarse en el desarrollo de los actores educativos involucrados entre los que se encuentra él mismo. ¿Cómo se podría estar seguro que esta valoración y evaluación del fragmento de realidad, y por lo tanto de conciencia, pueda ser el verdadero heraldo de las connotaciones pedagógicas necesarias para la emancipación de la práctica? Su respuesta más lógica, pero no obvia, es desarrollando un continuo que precisamente, a la postre, reconcilie la formación, práctica e identidad docente, ya que esta citada reconciliación conforma el continuo de valoración y evaluación de la realidad educativa.

Pero insistiendo en una prueba fehaciente de cómo lograr este continuo, la autora del artículo brinda una opción de continuo emancipador: la sistematización de experiencias. En ella, no se propone fragmentar la realidad, pero sí aprehender escrupulosamente los datos que permiten colaborar inductiva y deductivamente el acto de ir de lo particular a lo general, para regresar a lo particular nuevamente, dando voz a las individualidades y colectivos, historias y momentos, complejidades y simplezas, dinamismo y estatismo. Parece prudente que este análisis retome textualmente el valor dotado a la sistematización de experiencias: "Esta idea me pareció de suma importancia porque veía una gran posibilidad para que los docentes pudieran dejar por escrito de forma organizada sus vivencias... la sistematización de experiencias es sin lugar a duda una "experiencia" importante para quien la desarrolle" (Gutiérrez, 2008, pg.6)

El protagonismo no es monopólico. Tiende a animar a quienes se encuentran inmersos en la experiencia de alumbrarse con cualidades que ya son partes de su esencia, pero el profesor es quien debe marcar la pauta de cómo se pudieron recrear las vivencias pedagógicas de mayor trascendencia y seguir un trayecto propio de las características que surgen continuamente. También deja atrás ciertas cargas hegemónicas, que es quizá entre lo más trascendente de la propuesta, pues cambia percepciones por dogmas, aprendizajes por reglas preestablecidas y dimensiones por mediciones.

En el diálogo de la cultura escolar, el sujeto cognoscente "acomoda y estructura" el objeto cognoscible, así, el maestro se reconoce cuando sistematiza la experiencia como si fuera un espejo, su práctica pedagógica la ve entretrejida en la formación e identidad socioprofesional.

Como explicaría Leonardo (2007), a final de cuentas "eso" que se ha llamado cultura se diseña por la lingüística de sus agentes, por ello se concibe que la sistematización de experiencias sea diálogo cultural entre el nuevo sujeto cognoscente y cognoscible.

## 2. La construcción de los significados.

Como se mencionó en el apartado anterior, la relación sujeto – objeto debe producir cambios en lo que no es claro o inerte. “Las relaciones entre concepto y objeto y significante y significado no son inermemente estables, ni están trascendentalmente fijadas, viéndose a menudo medidas por los circuitos de producción capitalista, el consumo y la relaciones sociales” (Leonardo, 2007, pg. 82), como explica la pedagogía crítica. La sistematización de experiencias es ante todo semántica, construye significados mediante el desvanecimiento de formas artificialmente fijadas como son los roles escolares, por lo tanto el significado de lo vivido es sustancioso por su calidad en la otredad.

La otredad, “el otro”, es todo lo que contiene y trasciende del currículum, pues éste es otro factor más en el movimiento constante del intangible sociohistórico. Desde que es posible la relación lingüística entre actores componentes, la dialéctica se forja y empieza el camino hacia la transformación de aquello que no es problemático.

La educación por sí misma es un campo problemático, bañado de significados todavía en su cualidad de “incomprensibles” algunos de ellos, pero con la metodología investigativa se posibilita la actuación y transformación. Hablar de significados estáticos en la práctica educativa es versar contradictoriamente, nada ha sido estático, al menos que no sea comprensible, pero generalmente, tanto el docente como otros personajes pueden experimentar seria confusión sobre sus experiencias, y aun así pueden recurrir a la sistematización de experiencias porque el acto mismo de buscar alternativas a una situación indelimitada por la teoría y/o la práctica es problematizar en sí.

¿Cómo explicar que este proceso sea una promoción de la trascendencia histórico – educativa y no un mero instrumento de (auto) opresión en el acto pedagógico? Si en este momento el lector como el que escribió estas líneas voltean su atención al enfoque sociocultural, entonces la lectura marxista se vuelve tema dialógico obligatorio, si se pretende actuar analíticamente y adoptando el ejemplo de la sistematización de experiencias. Después de la

Revolución Rusa, Lenin (1919) autoelogiaba la capacidad con la que el Estado comunista promovía la emancipación de la mujer, cada vez menos ocupada en sus labores domésticas. La mujer no existía, al estilo lacaniano, y se convertía bajo el velo soviético en masa estratificada, como lo estipulaba Hitler en la Alemania Nazi, pero reconocía que su emancipación dependía de la prensa que debía promocionar los "instrumentos" de su transformación.

Ese mismo año, 1919, la Unión Soviética mataba a una mujer, Rosa Luxemburgo, por desafiar al sistema. ¿Tendrá que ver lo anterior en el asunto que compete al análisis?: demasiado. Como se señalaba en su oportunidad, la destrucción de la hegemonía instrumental pedagógica debe serlo sin convertir el servilismo en imperialismo.

El personaje individual tiene que focalizar su experiencia en la vivencia, las emociones, las percepciones, las opiniones, ideas y conflictos surgidos. La existencia problematizada necesita encontrar lo que es transformable, lo que irracionalmente se concluye como acabado. Situando al lector en el ejemplo ruso, la vivencia de la mujer era la misma de siempre, no lo escribía ella misma, no ordenó ni construyó su proceso o las variables involucradas, ni cómo es situado el jefe de estado en relación viva con las rusas; por el contrario, el análisis vivencial de la Revolución escrito por Rosa Luxemburgo conmocionó a la incipiente Unión y su asesinato sólo demostró la ofensa y opresión cuando una experiencia no es relatada en primera persona.

Antes de describir, es necesario vivir de primera la mano el escenario sobre el que se desenvuelve el docente. Su identidad es apenas un resultado teórico de su formación, la cuestión práctica es la que termina de sellarla y ofrecer los signos sociales e históricos que le permiten seguirse desempeñando en tal área. La autora adelanta la piel en que debe habitar el profesor y cualificar el sistema que ha desarrollado por sí mismo, independiente de la prescripción que subyazca, pues el sistema lo crea y recrea el maestro con sus gestiones en propositivo. "La locación determina el significado y la verdad" (Alcoff, 1995, como se cita en Huerta – Charles & Pruyn, 2007, pg. 85), por ende, es labor inmediata que la experiencia no sea trampa de luz y sólo

trampolín para rebasar los signos sociales e históricos. Los cognoscitivas puros al estilo chomskiano proponer cuestionar, más no rechazar, aquel imaginario filosófico que postula que el hombre es historia. Como se señaló, es sólo parte del cruce de la línea ontogénica con la histórica, faltando la directriz filogenética que es la que valida el movimiento, el dinamismo del homo sapiens y le permite construir su propio conocimiento sin atarse necesariamente a su capacidad histórica o biológica para desarrollarse. El espectro filogenético matiza a la vida, especialmente mamífera, como materia prima del movimiento y quizá sea éste, a razón del autor de este análisis, el factor que no se enuncia en el artículo y que debe otorgarle mayor voz a los otros personajes del espacio áulico, pero se desconoce si fue la intención de la doctora Gutiérrez u otro factor involucrado. La cuestión filogenética queda en suspenso pero se propone ser revisada a futuro próximo.

### 3. La operación de los significados.

Además del último tema abordado en el apartado anterior, la filogenia como explicación del movimiento anímico en la construcción de significados, Mills (1977, p. 150) señala que “los ideales de razón y libertad tienen que ser reformulados ahora como problemas de manera y más precisa que la que conocieron los pensadores e investigadores anteriores. Porque en nuestro tiempo esos dos valores, razón y libertad, corren peligro manifiesto”. La sistematización de la experiencia, como atinadamente lo exalta la autora del artículo, puede y debe ser flexible y multivariado. Tal como lo concibió Jara (1994, 2006, como se cita en Gutiérrez, 2008) no puede ser empleado ortodoxamente así como fue concebido, su reproducción, como cualquier reproducción del almanaque educativo, podría ser opresivo al esterilizar la función descriptivo – analítica que pretende desempeñar.

Antes de arrancar con la sistematización, el docente debe haber participado en la experiencia y tener registros de la misma, cualquier signo que le permita reconstruir lo sucedido descomponiendo sus partes a modo vivencial, es decir, es válida la reconstrucción mientras que otra vez vuelve a

sentir lo sucedido. No obstante, debe incluirse las intenciones y reacciones implícitas del educando y otros actores, pues los resultados y observaciones no son siempre el lazo fidedigno.

Al contrario de lo que se menciona en el artículo, la pregunta “¿para qué lo hice?” debe ser el eje rector, por encima de ¿qué nos interesa sistematizar? El “qué” es el objeto cognoscible que se puede insertar fácilmente en la delimitación del objeto, pues en tal narración se recogen las personas, lugares y tiempos ocurridos. La pregunta ¿para qué? debería ser formulada dos veces a modo de conclusión tras las observaciones, pues la práctica reflexiva se caracteriza en el sentido de si en un primer momento no se logró la recapitulación de los elementos que completan el significado consciente de la experiencia, puede existir un diálogo con otras variables relacionadas, como si el docente pudiera integrarse en el aparato experiencial del alumnado y recobrará el material semántico que le permite conocer a profundo las dimensiones de su experiencia.

“La experiencia nunca habla por sí misma, sino mediada por ideologías, teorías o problemáticas” (Leonardo, 2007, p. 87), por lo tanto, es factible que el docente debe revisar esos tres mantos que se acaban de mencionar. El manto problematizador es el tópico principal de este documento y por ello se sigue abordando, mientras tanto, el manto teórico es fuente importante de corroboración científica. En el manto teórico subyacen los cuerpos de conocimiento articulados, pero debe especificar la sistematización de elementos de determinada teoría que utilizó para beneficiar su práctica. La teoría es falible como la realidad misma, por eso puede diluir la orientación que conlleva el grado de dogmatismo o distorsión del conocimiento ya adquirido. El conjunto de teorías y la práctica misma están cubiertos por un halo que no muchas veces es invisible y se llama ideología, que no es otra que la misma carga en forma legitimada de los saberes científicos y populares, que busca la perpetuación de la misma a través de su sistema de convivencia. Entre la teoría y la ideología se mezclan imaginarios sociales o individuales que precisan, entre otros distintivos, el saber técnico, por lo cual es el momento en

que el maestro, mientras reordena su experiencia pueda entender qué propósito humano ha instrumentalizado y si éste es para mediar la construcción del conocimiento entre los educandos o solamente alimenta, al estilo leniniano, la opresión, como antónimo de la emancipación.

La emancipación es resultado de ese contraste, este nuevo diálogo entre la problematización, la teoría y la ideología. La experiencia, como recipiente de los tres anteriores, se ve coloreada por sus elementos satélite que se mezclan con el acto pedagógico: los valores, el contenido de los aprendizajes, los materiales, los programas, las concepciones del desarrollo individual y social, las evaluaciones, entre otros. Si se atiende a la teoría de la distribución cognitiva, la clasificación de la información de estos elementos satélite es lo que propicia que pueda reflexionarse a fondo lo ocurrido y las magnitudes de sus consecuencias, pero siempre a la luz de esta triada, pues implica la actuación abstracta.

El contraste de la movilización de preguntas que recontextualiza la narración de lo sucedido, permite que el sujeto cognoscente haya comprendido bajo cada situación – problema cómo adoptó en su interior el objeto cognoscible, pues el acto pedagógico intencionado, ahora ya no es producto de su acción, es miembro de su conciencia y reflexión, puede verse a sí mismo como docente en movimiento porque captó la pregunta del problema ocurrido. Este objeto cognoscible, interiorizado, concentra todos los elementos satélite que emanan de los mantos teórico, ideológico y problemático. En base a dicho objeto se pueden generar las preguntas que faciliten la apertura del análisis y conceptualización del hecho áulico producido. Estas preguntas son críticas porque cuestionarían la veracidad de la interpretación y con ello afectan la formulación de las conclusiones. Se torna necesario preguntarse si en el justo momento en que el docente sujeta el análisis del objeto cognoscible, otros actores involucrados puedan apoyarle para transitar entre los aprendizajes de la práctica con los aprendizajes de la experiencia.

Es probable que la intervención de otros participantes no afecte negativamente la conclusión, quizá la cambie porque cada personaje posee

diferentes perspectivas, pero enriquece el diálogo constante que el profesor mantiene consigo mismo y asimila la unión tajante de la teoría con la práctica.

## **Conclusiones**

Las conclusiones que se esbozarán a continuación pretenden resaltar los puntos principales del análisis bajo la óptica de la emancipación en primer lugar, y en seguida, la de la construcción y operación de los significados.

La sistematización de experiencias del acto pedagógico es una recapitulación de la teoría con la práctica para que ambas se cristalicen y puedan renovarse cada vez que la intención docente pretenda infundir nuevas energías a su acción. La intención magisterial se transporta más allá de los hechos evidentes y necesita colocarse en lo abstracto, pues solamente en este diálogo entre lo concreto y lo abstracto es posible construir la sistematización de experiencias. Ésta es el continuo que necesita el docente para brindar un trayecto lógico que solidifique la formación docente, la identidad socioprofesional y las operaciones emancipadoras.

Con la sistematización de experiencias se descubre cómo las teorías, las ideologías y las problemáticas cobijan el nido de significaciones culturales necesarias para la interacción áulica, pero más allá de eso, para construir y deconstruir el orden de las experiencias vividas en el acontecer educativo. Entre los significados culturales necesarios se esgrimen los signos sociales e históricos, el profesional de la educación debe trascender de los mismos desentrañando las acciones y trascendiendo de ellos, pues su reflexión implica integrar los hitos socio – históricos pertenecientes a la experiencia del profesor y como profesor.

En el cruce entre la corriente social y la histórica se encuentra el acto pedagógico y la integridad del maestro, es decir, identidad socioprofesional, formación y práctica docente, que le obliga a sistematizar sus experiencias. En este recuento se hace necesario emplear la línea filogenética para aumentar la dimensionalización de los participantes, otorgarles mayor equilibrio y actividad

en el análisis y conclusión de las vivencias educativas con el fin de enriquecer la práctica continua.

## Referencias

- Frager, R. & Fadiman, J. (2008). *Teorías de la personalidad*. México: Oxford – Alfaomega.
- Gutiérrez, D. (2008). Hablemos de sistematización de experiencias. *Apuntes sobre metodología de la investigación*, 8, 5 – 13.
- Lenin, V. I. (1919). La emancipación de la mujer. En: Marx, C., et. al. (1970). *La emancipación de la mujer*. México: Grijalbo.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1993). *El sistema educativo. Problemas de reflexión*. México: Universidad de Guadalajara.
- Leonardo, Z. (2007). Política y ética en la solidaridad de McLaren. En: Huerta – Charles, L. & Pruyn, M. (2007). *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter McLaren*. México: Siglo XXI.
- Mills, C. W. (1977). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

## ESTRATEGIA: "RAÍCES DE MI TIERRA".

### **Frine Virginia Montes.**

*Jefe del Dpto. de Servicios Escolares en  
la Universidad Tecnológica de la Laguna Durango*  
[frinemontes@hotmail.com](mailto:frinemontes@hotmail.com)

### **José Antonio Fernández Lozano.**

*Jefe de Enseñanza del Departamento de Educación Secundaria Técnica  
en el Estado de Durango.*  
[josea\\_fer@hotmail.com](mailto:josea_fer@hotmail.com)

### **José Germán Lozano Reyes.**

*Académico del Centro de Actualización del Magisterio.*  
[German\\_28@hotmail.com](mailto:German_28@hotmail.com)

### **Antonio Sánchez Hernández.**

*Docente adscrito a la Escuela Primaria "Antonio Guzmán Aguilera"  
de Miguel Auza, Zacatecas.*  
[sa-hat@hotmail.com](mailto:sa-hat@hotmail.com)

### **Resumen**

El plan de estudios 2011, señala cinco competencias para la vida: Para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad. Raíces de mi tierra es una estrategia que permite el desarrollo de competencias para el manejo de información. Raíces de mi tierra es un momento didáctico que permite, a través de la lectura una experiencia de aprendizaje significativo. La estrategia presenta tres procesos de aprendizaje: apreciación, contextualización y expresión. Raíces de mi tierra como estrategia de enseñanza se enfoca a la asignatura estatal "historia de Durango", del programa de estudios de primer grado de educación secundaria, pero la estructura de la propuesta puede adaptarse a diferentes asignaturas en distintos contextos.

**Palabras clave:** estrategia, enseñanza, apreciación, contextualización, expresión, estilos de aprendizaje, procesos cognitivos.

### **Abstract**

Curriculum 2011 identifies five competencies for living: For lifelong learning, for information management, to manage situations, for living together and for life in society. A root of my land is a strategy that allows the development of skills for managing information. A root of my land is a teaching moment that allows, through reading a meaningful learning experience. The strategy has three learning processes:

assessment, contextualization and expression. Roots of my land as a teaching strategy focuses on the subject state "Durango history" curriculum first grade of secondary education, but the structure of the proposal can be adapted to different subjects in different contexts.

**Keywords:** strategy, teaching, assessment, contextualization, expression, learning styles, cognitive processes.

## **Fundamentación**

La tarea docente es un camino que se construye caminando; un esfuerzo constante de mejora en los procesos de enseñanza, que requiere ante los retos actuales, de nuevas y diversas formas de enseñanza y de aprendizaje.

En la escuela se habla comúnmente de romper el tradicionalismo en la enseñanza de cara al constructivismo como perspectiva de avance en la calidad de la educación. En el mes de agosto de 2011, para la educación básica, al inicio del ciclo escolar se planteó la necesidad de modificar las prácticas de enseñanza:

Transformar las prácticas que realiza el docente consiste en construir puentes entre lo que hace en el aula y los nuevos retos educativos que se presentan y que responden a los actuales enfoques de la educación, así como en la incorporación de estrategias didácticas novedosas y el desarrollo de nuevas competencias profesionales que implican un proceso de actualización, este último pasa por un necesario análisis del trabajo cotidiano y, desde luego, por el planteamiento y resolución de nuevas situaciones-problema que deben resolverse en las aulas (SEP, 2011a, p. 22)

La intención de la presente estrategia es favorecer los procesos de aprendizaje de los alumnos, ante un acontecimiento, hecho u obra, donde a través de un proceso de elaboración de constructos, guiados por el docente como mediador en el aprendizaje, logren apreciar, contextualizar el hecho estudiado y expresar la naturaleza de su aprendizaje. El plan de estudios 2011, para la educación básica establece de manera precisa la importancia de centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje:

El centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida (SEP, 2011b, p. 30)

El plan de estudios señala también la importancia de desarrollar en la Educación Básica cinco competencias para la vida: Competencias para el aprendizaje permanente. Competencias para el manejo de la información. Competencias para el manejo de situaciones. Competencias para la convivencia. Competencias para la vida en sociedad.

Raíces de mi tierra centra su atención en el desarrollo de competencias para el manejo de información, que textualmente el Plan de estudios 2011 señala que para su desarrollo se requiere:

Identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético (SEP, 2011b, p. 42).



La estrategia se centra en el desarrollo de esta competencia, considerando que el sistema educativo actual, incluye en la Educación Básica el enfoque por competencias incluso la SEP propuso la conformación de un Sistema Nacional de Bachillerato en donde se toma como eje el enfoque de competencias para la estructuración de un Marco Curricular Común.

## Descripción de la estrategia

Raíces de mi tierra es un momento didáctico en el que a través de una lectura, la descripción de un trabajo artístico, un retrato, o la vista a un museo, edificio histórico o cultural, un poema, un corrido o una canción, etc. se propicia una experiencia de aprendizaje significativo.

La estrategia presenta tres procesos de aprendizaje: (apreciación, contextualización y expresión).

La apreciación es una observación detallada de trabajo presentado que propone un análisis sobre el QUÉ. ¿Qué dice la lectura?, ¿Qué representa la obra o el trabajo artístico?, ¿Qué retrato es?, ¿De qué se habla en el museo?, ¿Qué dice el poema, corrido o canción?, etc. Apreciación es percibir debidamente la magnitud, intensidad o grado de las cosas y sus cualidades.

Es conveniente que el docente trabaje sobre el ambiente de aprendizaje adecuado; creando la expectativa de logro del aprendizaje esperado.

*“Un **ambiente de aprendizaje** se define como un “lugar” o “espacio” donde el proceso de adquisición del conocimiento ocurre. En un ambiente de aprendizaje el participante actúa, usa sus capacidades, crea o utiliza herramientas y artefactos para obtener e interpretar información con el fin de construir su aprendizaje (González y Flores, 1997)*

La contextualización es un investigación documental, que busca explicar teóricamente el ¿Dónde sucede el qué?, el ¿Cuándo sucede el qué? y el ¿Por qué sucede el qué? es buscar la raíz del QUÉ, el origen, la parte teórica, la importancia del acontecimiento. Se trata de no sólo ver el hecho, sino encontrar su razón de ser, de donde viene, que sucedía en el tiempo cuando se creó.

La presentación puede hacerse a manera de ensayo, de mural, de mapa conceptual, en plenaria, en lluvia de ideas, etc.

La expresión es finalmente el ejercicio final, que de cuenta del aprendizaje adquirido; el para qué del ejercicio presentado. Es lo que me deja, es la

evidencia de lo aprendido. Puede presentarse a manera de una plenaria, en donde se responda a la pregunta ¿Qué he aprendido?



**Ejemplo 1:** El Corrido de Durango.

**Apreciación.** Actividades:

- Se da a los participantes un tanto de la letra del "Corrido de Durango".
- Se hace una valoración

de la letra:

*"Yo soy de la tierra de los alacranes, yo soy de Durango palabra de honor  
En donde los hombres son hombres formales y son sus mujeres puro  
corazón*

*Nací en Tierra Blanca cerquita de Analco y aprendí de niño recuerdo a  
cantar*

*Cerro los Remedios, Cerro del Mercado donde con mi prieta me voy a  
pasear.*

***Durango, Durango mi tierra querida callada y tranquila ciudad  
colonial***

***yo por defenderte daría mi vida y por donde vaya te he de recordar.***

*Durango querido tus torres hermosas tu lindo pueblito y tu rio del Tunal  
como me recuerdas los felices días en que siendo niño los fui a contemplar  
Tu parque Guadiana tiene mil recuerdos, recuerdos queridos que  
conservaré.*

*Colonia Vizcaya y Cerro del Mercado solo estando muerto los olvidaré*

*Aquí en esta tierra sagrada y bendita nació Pancho Villa caudillo inmortal  
y entre sus Dorados cantando Adelita por todas las calles lo vimos pasar.*

*Paseo las Moredas y las Alamedas allí con mi prieta voy a platicar  
no puedo olvidarlas, como nunca olvido la Guadalupeana de tu Tepeyac”.*

**Contextualización.** Actividades:

- El docente organiza al grupo, en equipos de trabajo; divide los aspectos a investigar en lo referentes datos monográficos del Corrido de Durango. (¿Cuál es el origen del Corrido de Durango? ¿Quién es el autor? ¿Cuándo se escribió? ¿Dónde y porque se escribió? ¿Qué importancia tiene para la Entidad?, etc.). Los alumnos documentan lo investigado y establecen una técnica para exponerlo al grupo.
- En plenaria, cada equipo presenta al grupo lo investigado.

**Expresión.** Actividades:

- Con una pista, con algún instrumento musical o siguiendo la interpretación de un cantante, todos cantan, guiados por el docente el Corrido de Durango.
- Cada alumno expresa de manera escrita lo que el Corrido de Durango representa para su persona y para su identidad regional. ¿Qué sentimientos le da el Corrido de Durango?...



**Ejemplo 2:** La monja de catedral.

**Apreciación:** Actividades:

- El docente lee al grupo una breve descripción de la leyenda de la monja de catedral:

## **La Monja de la Catedral.**

*“Cuando por el reflejo de la caída del sol se pinta de rojo el cielo en singular crepúsculo duranguense, sube paso a paso por la escalera de caracol de la Catedral de Durango, Beatriz, la monja enamorada que murió de amor esperando el retorno de su amado. Se posa en lo alto de la torre para contemplar el horizonte, y hurga en lontananza. Buscando a lo lejos la silueta de un hombre que nunca volverá, porque Fernando el oficial francés pagó con su vida el precio de haber sido invasor de México. Dicen que lleva en sus manos las cuentas de su rosario, que se desgranán entre sus dedos una a una en interminable sucesión, como los pétalos de una flor que se deshoja o las lágrimas de Beatriz que como cuentas de cristal ruedan por el suelo. Sin embargo, todas las noches de todos los días se mira en lo alto de la torre la sombra blanca. Dicen que es Beatriz, la monja enamorada quien con esperanza eterna espera al hombre que le ofreció volver.”*

- Se presenta un video sobre la catedral de Durango, en donde se observa la imagen de la monja de catedral.

### **Contextualización.** Actividades:

- El docente organiza al grupo por binas y les pide investigar acerca del ¿Qué son las leyendas? ¿Por qué y para qué se originan las leyendas? ¿Dónde y cuando surge la leyenda de la monja de catedral? ¿Cuál era el momento histórico en el que se da esta leyenda? ¿Cómo era la vida del Durango de ese tiempo?.

### **Expresión.** Actividades:

- En plenaria a través de una lluvia de ideas se dan a conocer los aprendizajes acerca de la leyenda y su impacto en la sociedad de Durango. Otras preguntas que podrían orientar la reflexión final son:

¿Qué sentimientos deja escuchar y conocer la leyenda de la monja de catedral?

El trabajo didáctico con esta estrategia, dependerá en gran parte de la creatividad y el ingenio del docente para provocar la motivación en la apreciación; favorecer los procesos de búsqueda de información en la contextualización y finalmente proyectar lo aprendido en la expresión.

### **Estilos de aprendizaje y procesos cognitivos**

El trabajo didáctico con esta estrategia, dependerá en gran parte de la creatividad y el ingenio del docente para provocar la motivación en la apreciación; favorecer los procesos de búsqueda de información en la contextualización y finalmente proyectar lo aprendido en la expresión.

El modelo sobre estilos de aprendizaje, elaborado por David A. Kolb (SEP, 2004) parte de la base de que para aprender algo necesitamos trabajar con la información que recibimos. Esta es la idea de la presente estrategias, que el constructo final sea producto del manejo de la información, en dos dimensiones principales del aprendizaje: la percepción y el procesamiento. Por tanto, Kolb (SEP, 2004) definía el aprendizaje como el resultado de la forma de como las personas perciben y luego procesan lo que han percibido.

Raíces de mi tierra comienza con la percepción, ya sea a través de la experiencia concreta o bien a través de la conceptualización abstracta, que permite, por medio de la apreciación, la contextualización y la expresión dar evidencia del aprendizaje logrado.

David A. Kolb (SEP, 2004), describió dos tipos opuestos de percepción:

- Las personas que perciben a través de la experiencia concreta,
- Y las personas que perciben a través de la conceptualización abstracta (y generalizaciones).

La estrategia trata de darle participación a todos los alumnos en sus procesos cognitivos, siguiendo las cuatro fases del modelo Kolb (SEP, 2004):

Según el modelo de Kolb un aprendizaje óptimo es el resultado de trabajar la información en cuatro fases: Reflexionar, teorizar, experimentar, actuar. En la práctica, la mayoría de nosotros tendemos a especializarnos en una, o como mucho en dos, de esas cuatro fases, por lo que se pueden diferenciar cuatro tipos de alumnos, dependiendo de la fase en la que prefieran trabajar: Alumno activo, alumno reflexivo, alumno teórico, alumno pragmático (SEP, 2004, p. 22)

“Raíces de mi tierra”, es una estrategia de enseñanza enfocada a trabajar la asignatura estatal “historia de Durango”, en el programa de estudios de primer grado de educación secundaria, que se encuentra en construcción y al que deseamos aportar esta propuesta, pero su metodología puede ser aplicada en cualquier otra asignatura de educación secundaria, e incluso de otros niveles de educación básica, media y superior.

## Referencias

- SEP (2004). *Manual de Estilos de Aprendizaje*. México: Autor
- SEP (2011a). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio*. México: Autor
- SEP (2011b). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: Autor
- González Capetillo, O., y Flores Fahara, M. (1997). *El trabajo docente, enfoques innovadores para el diseño de un curso*. México, Ed. Trillas/ITESM/ILCE

# ESTRATEGIA: TUTORÍA ENTRE PARES BASADO EN ESTILOS DE APRENDIZAJE (TUPEA)

**Alejandra Méndez Zúñiga.**

*Académica adscrita a la Universidad Pedagógica de Durango.*

[amenzu3@hotmail.com](mailto:amenzu3@hotmail.com)

**Abelardo Gracia Álamos.**

*Supervisor de Escuelas Primarias de la Secretaría de Educación del Estado de Durango*

[abelargr@hotmail.com](mailto:abelargr@hotmail.com)

**Alma Patricia Torres Cepeda.**

*Asesora Pedagógica del Colegio de Bachilleres del Estado de Durango*

[almatorres63@yahoo.com.mx](mailto:almatorres63@yahoo.com.mx)

**Jesika Ortega Reyes.**

*Área de Gestión de Calidad del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Durango.*

[jesyortega@hotmail.com](mailto:jesyortega@hotmail.com)

## Resumen

Ante la observancia de prácticas docentes caracterizadas preferentemente por desarrollarse de manera individualizada y homogénea, que no consideran las características, necesidades y mucho menos los contextos y sentidos que tienen para los alumnos los contenidos curriculares, desde un enfoque socio constructivista y fundamentada en las investigaciones existentes sobre los estilos de aprendizaje, se propone la estrategia: tutoría entre pares basada en los estilos de aprendizaje (TUPEA). Esta estrategia innovadora pretende favorecer el aprendizaje significativo de los alumnos novatos considerando sus estilos de aprendizaje mediante la participación guiada como la tutoría entre pares y la ayuda pedagógica ajustada a la zona de desarrollo próximo a fin de fortalecer el logro académico de los alumnos rezagados educativamente. Uno de los beneficios principales de la estrategia, es que se puede aplicar en cualquier contenido curricular y nivel educativo, además de que se puede incorporarse como una estrategia de las metodologías didácticas que favorecen el aprendizaje autónomo de los alumnos.

**Palabras claves:** estrategia, tutoría entre pares, estilos de aprendizaje

## Abstract

First observance of teaching practices characterized preferably be developed on an individual and homogeneous, they do not consider the characteristics, needs, much less the contexts and meanings they have for students curriculum content, from a

socio constructivist and based on existing research on learning styles, it is proposed the strategy based peer tutoring learning styles (PTULS). This strategy aims to encourage innovative meaningful learning of novices students considering their learning styles through guided participation as peer tutoring and teaching aid adjusted to ZPD to strengthen the academic achievement of educationally backward students. One of the main benefits of the strategy is that it can be applied in any curricular content and educational level, plus it can be incorporated as a strategy of teaching methodologies that foster independent learning of students.

**Keywords:** strategy, peer tutoring, learning styles

### **Justificación de la estrategia**

Las prácticas docentes en los diferentes niveles del sistema educativo mexicano generalmente se caracterizan por desarrollarse conceptuando al alumno como un ser individual. Desde el punto de vista conductista se considera al alumno como un ser pasivo cuyo desempeño está determinado del exterior por las características del programa conductual de instrucción, o bien dando prioridad a la actividad física y cognitiva como constructor activo de su propio conocimiento y reconstructor de los distintos contenidos escolares. En este sentido, coincidiendo con Rogoff (1993), se identifica que las prácticas docentes como consecuencia de las investigaciones que centran su atención en el individuo como unidad básica de análisis, se desarrollan considerando al individuo, "bien como receptor de los estímulos del entorno o bien como constructor de la realidad" (p.53). Desde estas posturas, los docentes parten de la premisa que el individuo asimila o bien reconstruye el conocimiento de manera fundamentalmente individual.

Por otra parte, aún, que en la actualidad los docentes consideran que los alumnos reconstruyen de forma individual el conocimiento lo promueven de manera homogénea; es decir, las propuestas metodológicas empleadas no consideran sus características, necesidades y menos los contextos y sentidos que tienen para ellos los contenidos curriculares. De tal forma que las prácticas docentes se planean, desarrollan y evalúan considerando al grupo escolar

como una unidad, sin indagar las subjetividades de los alumnos, conceptuándolos como seres homogéneos que aprenden de la misma manera.

Ante las anteriores posturas de prácticas docentes, las investigaciones generadas tanto en el campo de construcción del conocimiento, como en el reconocimiento de las características individuales de los alumnos, vienen planteando postulados alternos desde los enfoques cognitivos y socioculturales que derivan principios pedagógicos que pueden ser el fundamento para metodologías de enseñanza innovadoras. De manera particular, para este trabajo se reconoce los planteamientos teóricos emanados del enfoque sociocultural cognitivo y de las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje.

## **Fundamentación**

El enfoque sociocultural cognitivo conceptúa al sujeto como un sujeto histórico social, quien mediante la influencia del intercambio social o como lo denomina Vigotsky la interacción de subjetividades, presenta importantes y complejas transformaciones intelectuales como son el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Estas funciones se caracterizan aparte del control voluntario, realización consciente y su naturaleza social, por la mediación; entendida esta última como la “existencia de herramientas psicológicas o signos, que pueden ser utilizados para controlar la actividad propia y de los demás” (Wertsch, 1998, p. 44). De tal manera que los instrumentos (herramientas y signos) de mediación posibilitan la transmisión de la cultura y proporcionan los medios para el cambio sociocultural.

Para Vygotsky, el desarrollo del individuo no sólo se explica a partir de las relaciones sociales mediante la interacción con los otros, si no que supone “el desarrollo de una capacidad que se relaciona con instrumentos, generados socio históricamente, que mediatizan la actividad intelectual. De este modo, el desarrollo individual de los procesos mentales superiores no pueden entenderse sin tener en cuenta tanto las raíces sociales de los instrumentos que el niño utiliza para pensar, y cuyo uso se le enseña, como las interacciones

sociales que guían al niño en la utilización de esos instrumentos” (Rogoff, 1993, p. 63). De acuerdo a estos postulados teóricos, las prácticas docentes deben tener como eje rector el conocimiento de los contextos, los sentidos y significados de los alumnos generados socialmente, pero también la interacción como fundamento del desarrollo del conocimiento, que Brown, Collins y Duguid (en Díaz Barriga, 2003), refieren como “prácticas ordinarias de la cultura” y que algunos autores han denominado cognición situada, que parten de la premisa que el conocimiento es situado, debido a que es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.

En esta línea, Rogoff (1993) plantea que el individuo y el mundo social están imbricados de tal forma que son indisociables y no pueden ser explicados uno independientemente del otro y que sólo puede ser comprendido mediante la interacción social con otros miembros de la sociedad, que conocen mejor las destrezas e instrumentos intelectuales. De tal forma que “la interacción del niño con miembros más competentes de su grupo social es una característica esencial del desarrollo cognitivo” (p. 63). Pero este desarrollo será posible sólo si se ajustan las ayudas a la zona de desarrollo próximo.

Rogoff (1993) denomina aprendices a los “novatos activos que van adquiriendo destrezas y conocimientos mediante la participación en actividades culturalmente organizadas junto con compañeros más capaces” (p. 67). Esta autora considera que caracterizan a los aprendices: el papel activo que desempeñan en la organización del desarrollo, buscan apoyo, la manera en que se sirven de otras personas en situaciones de interacción, que participan en tareas y actividades socialmente organizadas, su naturaleza socioculturalmente ordenada y que dirigen sus metas hacia actividades cognitivas. Además, de que en su carácter de novatos, “tratan de dar sentido activamente a las nuevas situaciones, incluso han de ser básicamente responsables de situarse a sí mismos en disposición de aprender. Al mismo tiempo las personas con las que interactúan, que son más hábiles y poseen un conocimiento mayor, pueden encontrar con facilidad, a menudo, formas eficaces de lograr un pensamiento compartido que amplíe el conocimiento del

compañero menos hábil" (p. 67). Partiendo del concepto de mediación, plantea como propuesta pedagógica la participación guiada, conceptuándola como "aquella que considera la importancia de actividades rutinarias, la comunicación tanto implícita como explícita, la ayuda a los novatos para organizar su propio esfuerzo y la transferencia de las responsabilidades a los novatos para que ellos mismos sean capaces de controlar sus propias destrezas" (p. 67). En este sentido, es fundamental hacerles accesibles a los alumnos los andamios requeridos de acuerdo a su zona de desarrollo próximo y después retirarles las ayudas pedagógicas ajustadas una vez que hayan logrado un desarrollo autónomo de ese conocimiento.

De acuerdo al modelo de aprendiz de Rogoff (1993), no se tiene un único experto, sino puede ser varias personas, un grupo de novatos del mismo nivel que se apoyan mutuamente, se utilizan como instrumentos para explorar un nuevo dominio y ayudarse entre sí. Por otra parte, el experto desarrolla, en amplitud y profundidad, la destreza y el conocimiento, tanto en relación con el proceso de llevar a cabo la actividad como en el de guiar a los otros en ella.

### **Estilos de aprendizaje**

La conceptualización de estilos de aprendizaje es diversa, la mayoría de las investigaciones alude a la manera de como el cerebro procesa la información para estructurar los aprendizajes (Salas, 2008).

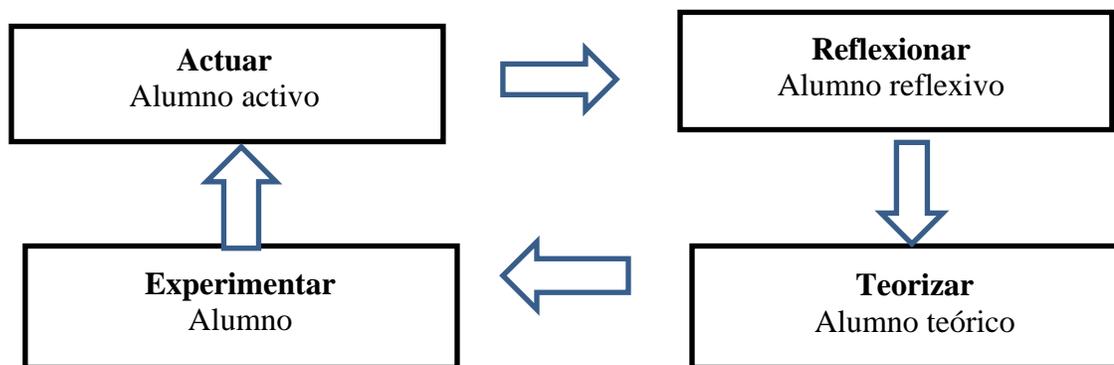
Por señalar algunas visiones; Keefe (1998) se basa en la interacción de factores genéticos y del entorno, los cuales generan estilos de aprendizaje en los individuos, para él, dichos estilos presentan componentes tanto cognoscitivos, afectivos, fisiológicos y ambientales. Esta conceptualización relaciona los estilos de aprendizaje con la base del procesamiento de la información. Clasificando los estilos como lógico y holístico. Otros tienen en cuenta los canales de ingreso de la información, visual, auditivo y kinestésico, algunos otros consideran la teoría de Gardner de las inteligencias múltiples,

pero también existen modelos que consideran la dominancia cerebral de acuerdo con Herrman.

Los distintos modelos y teorías sobre los estilos de aprendizaje exponen un marco conceptual que aporta elementos importantes para la comprensión del aprendizaje en el aula, la relación de la manera como aprenden los alumnos y las estrategias didácticas que pueden apoyar su estilo de aprendizaje.

Para el presente trabajo se considera el modelo de Kolb quien expone los estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático (Alonso y Honey, 1994).

Desde la perspectiva de Kolb el mejor aprendizaje es el que trabaja con cuatro fases:



De manera empírica podemos señalar que nuestro sistema educativo potencializa más la formación de alumnos teóricos desde el nivel secundaria hasta la universidad y posgrado.

Es ideal que el aprendizaje a lograr en las aulas de todos los niveles de educación cubran las cuatro fases del modelo de Kolb para lograr un equilibrio en la manera como los alumnos aprenden (Ramírez, Villarreal, Medina, Velázquez y Rocero, 2006). Este proceso requiere que docentes y alumnos conozcan su estilo de aprendizaje, entre las propuestas existentes para tal fin, se encuentra la de: análisis de las características de cada estilo de Robles (en

<http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html>), las características de los estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático de Alonso y Honey (1994), así como las facilidades y obstáculos para aprender según cada estilo y cómo mejorar un estilo cuando hay menor preferencia, de los mismos autores.

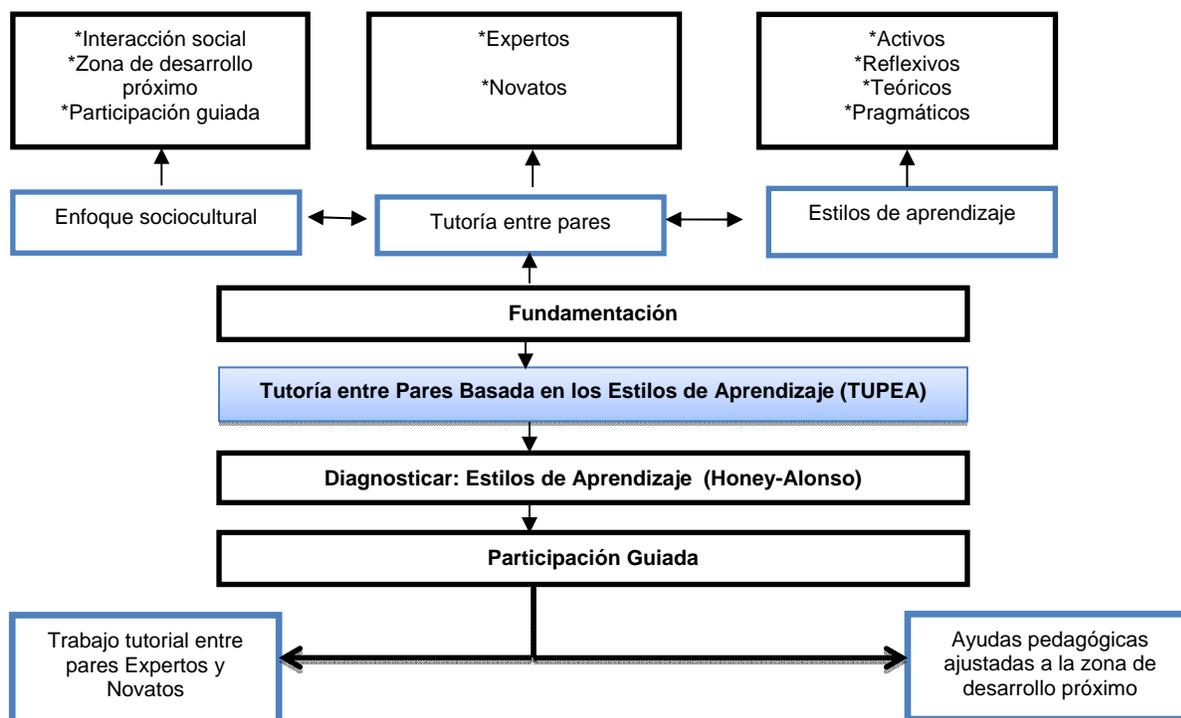
Es trascendental que como resultado del cuestionario de estilos de aprendizaje (en <http://www.estilosdeaprendizaje.es/chaea/chaea.htm>) haya un conocimiento claro de dichos estilos para conocer las preferencias de los alumnos y poder trabajar aquellos donde los estudiantes tienen menor preferencia con el propósito de favorecer un equilibrio.

### **Estrategia: Tutoría entre pares basada en los estilos de aprendizaje (TUPEA)**

La Tutoría entre pares basada en los estilos de aprendizaje (TUPEA), es una estrategia didáctica fundamentada en los enfoques socio-constructivistas y la teoría de estilos de aprendizaje; esta estrategia tiene como objetivo favorecer el aprendizaje significativo de los alumnos novatos considerando sus estilos de aprendizaje mediante la participación guiada como la tutoría entre pares y la ayuda pedagógica ajustada a la zona de desarrollo próximo a fin de fortalecer el logro académico de los alumnos rezagados educativamente.

La TUPEA, se puede aplicar en cualquier contenido curricular de los distintos niveles educativos. Además de que puede incorporarse como una estrategia de las metodologías didácticas propuestas en las reformas curriculares actuales de los diferentes niveles educativos como son: método de proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, entre otras.

## Mapa conceptual



## Desarrollo de la estrategia

1.- A fin de determinar el estilo de aprendizaje predominante en los alumnos, se aplica el cuestionario de estilos de aprendizaje de Alonso y Honey (1994) a efecto de que haya una identificación de los alumnos en cuanto a la similitud de sus procesos cognitivos para llegar al conocimiento significativo.

2.- De acuerdo a la asignatura se hará un diagnóstico para detectar a los alumnos expertos y a los novatos.

3.- Formar pares de alumnos (expertos y novatos) de acuerdo a estilos de aprendizaje predominante. Los alumnos expertos seleccionan a un alumno novato, de esta manera se formarán los pares que trabajarán durante el tiempo en que se desarrolle la estrategia.

4.- El docente habla con los expertos y novatos para establecer acuerdos y que ambos conozcan las reglas con las que se van a realizar las actividades.

5.- Una vez formados los pares de trabajo, el docente dará a conocer los temas, actividades, tareas, etc. a desarrollar durante el desarrollo de la estrategia.

6.- Los expertos se harán cargo del aprendizaje del alumno novato durante el período de duración de la estrategia. La tutoría del experto implica: estar pendiente de que asista a clases, que cumpla con tareas y de estar junto a él durante la elaboración, exposiciones, proyectos, prácticas, resolución de problemas, entre otros.

7.- A los expertos no se les llevará control de tareas y participaciones, solamente de su asistencia y la parte actitudinal.

8.- A los novatos se les llevará un registro de asistencia, participaciones, tareas y cumplimiento de las actividades que sean encargadas por el docente.

9.- Los expertos y novatos serán evaluados de una manera cualitativa cuando se trate de lograr la competencia requerida para la asignatura.

10.- Se le evaluará solamente al alumno novato las evidencias de desempeño y producto requeridas por el docente; de tal manera que si éste obtiene una evaluación cuando menos mínima aprobatoria, al experto se le otorgará la calificación máxima, pero si el novato reprueba, el experto también estará reprobado.

## **Roles del alumno y docente**

Los alumnos expertos asumen un rol de instructor y guía del novato, (podemos relacionar este término al concepto de tutor) quien vigilará el proceso de aprendizaje de ambos (de él mismo y del novato).

El novato asume el rol de aprendiz, quien tendrá la responsabilidad de cumplir con las tareas asignadas, de su aprendizaje, de su propia evaluación y la del experto.

El rol del docente consiste en guiar la participación de los pares, en cuanto a organizar a los alumnos de acuerdo al estilo de aprendizaje, establecer las reglas de la estrategia, cuidar la convivencia, dar a conocer los

contenidos de la asignatura, las actividades a desarrollar y evaluar todo el proceso.

## **Evaluación**

Si el objetivo de la unidad de aprendizaje es trabajar un contenido por competencias se pueden establecer los siguientes porcentajes: 60% para la parte cualitativa (logro de la competencia) y 40% para la parte cuantitativa (conocimientos adquiridos), de esta manera el experto y el novato formarán un equipo para demostrar el logro de la competencia, en el caso de las evidencias de desempeño y de producto establecidas por el docente, únicamente el novato las presentará condicionado a obtener la evaluación mínima aprobatoria que le dará al experto la máxima calificación final, así ambos quedan evaluados.

## **Conclusión**

La estrategia TUPEA no solo favorece el aprendizaje cooperativo, sino la formación de valores en los alumnos como la cooperación, solidaridad, entre otros.

El trabajo en el aula a través de estilos de aprendizaje similares, potencializa el apoyo pedagógico por parte de los expertos (maestros y alumnos más hábiles) hacia los alumnos novatos teniendo como fundamento su zona de desarrollo próximo.

Esta estrategia propone una modalidad de evaluación alterna a la que comúnmente se realiza en el campo educativo, debido a que no sólo prioriza el aprendizaje que se construye de manera individual, sino el que logra desarrollar el experto en otros, en este caso en los novatos.

## Referencias

- Alonso, C. y Honey, D. (1994). *Cuestionario de estilos de aprendizaje* en:  
<http://www.estilosdeaprendizaje.es/chaea/chaea.htm>
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Consultado el 16 de abril de 2012 en:  
<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Ferreiro Gravié R. (s/f). *Una exigencia clave de la escuela del siglo XXI: La Mediación Pedagógica*. Consultado el 16 de abril de 2012 en  
<http://www.clicktoconvert.com>
- García, E. (2006). *La psicología de Vygotsky en la enseñanza preescolar*, México. Trillas.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España. Paidós.
- Salas, R. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la ciencia*. Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Wertsch, J. V. (1998). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, España. Paidós.

## Anexos

### Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje

---

#### Instrucciones:

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia , ni de personalidad
- No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.

- Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem seleccione 'Más (+)'. Si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, seleccione 'Menos (-)'.
- Por favor conteste a todos los ítems.
- El Cuestionario es anónimo.

Muchas gracias.

Más(+)	Menos(-)	Ítem
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	2. Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	12. Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean

		prácticas.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	16. Escucho con más frecuencia que hablo.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	19. Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.

<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	33. Tiendo a ser perfeccionista.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	37. Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.

<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	48. En conjunto hablo más que escucho.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	56. Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo

		prácticas.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	65. En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	66. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.

<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> -	80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

**Copyright © 2006-2008 estilosdeaprendizaje.es - Última revision 01/04/08**

*CHAEA. Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje*

*Autores: Catalina M. Alonso García y Domingo J. Gallego Gil*

*Home Page y programación: José Luis García Cué*

Disponible en: <http://www.estilosdeaprendizaje.es/chaea/chaea.htm>

**Características de cada estilo según Ana Robles.**

<http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html>

	<b>CARACTERISTICAS GENERALES</b>	<b>APRENDEN MEJOR Y PEOR CUANDO</b>
<b>ALUMNOS ACTIVOS</b>	<p>Los alumnos activos se involucran totalmente y sin prejuicios en las experiencias nuevas. Disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos. Suelen ser de entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. Llenan sus días de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanzan a la siguiente. Les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar los proyectos, les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades.</p>	<p><b>Los activos aprenden mejor:</b></p> <p>Cuando se lanzan a una actividad que les presente un desafío.</p> <p>Cuando realizan actividades cortas e de resultado inmediato.</p> <p>Cuando hay emoción, drama y crisis.</p> <p><b>Les cuesta más trabajo aprender:</b></p> <p>Cuando tienen que adoptar un papel pasivo.</p> <p>Cuando tienen que asimilar, analizar e interpretar datos.</p>

	<i>La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es <b>Cómo?</b></i>	Cuando tienen que trabajar solos.
<b>ALUMNOS REFLEXIVOS</b>	<p>Los alumnos reflexivos tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Para ellos lo más importante es esa recogida de datos y su análisis concienzudo, así que procuran posponer las conclusiones todo lo que pueden. Son precavidos y analizan todas las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. En las reuniones observan y escuchan antes de hablar, procurando pasar desapercibidos.</p> <p><i>La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es <b>Por qué?</b></i></p>	<p><b>Los alumnos reflexivos aprenden mejor:</b></p> <p>Cuando pueden adoptar la postura del observador.</p> <p>Cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación.</p> <p>Cuando pueden pensar antes de actuar.</p> <p><b>Les cuesta más aprender:</b></p> <p>Cuando se les fuerza a convertirse en el centro de la atención.</p> <p>Cuando se les apresura de una actividad a otra.</p> <p>Cuando tienen que actuar sin poder planificar previamente.</p>
<b>ALUMNOS TEÓRICOS</b>	<p>Los alumnos teóricos adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad. Se sienten</p>	<p><b>Los alumnos teóricos aprenden mejor:</b></p> <p>A partir de modelos, teorías, sistemas</p> <p>con ideas y conceptos que presenten un desafío.</p> <p>Cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar.</p>

	<p>incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades faltas de lógica clara.</p> <p><i>La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es</i> <b>Qué?</b></p>	<p><b>Les cuesta más aprender:</b></p> <p>Con actividades que impliquen ambigüedad e incertidumbre.</p> <p>En situaciones que enfatizen las emociones y los sentimientos.</p> <p>Cuando tienen que actuar sin un fundamento teórico.</p>
<p><b>ALUMNOS PRAGMÁTICOS</b></p>	<p>A los alumnos pragmáticos les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente, les aburren e impacientan las largas discusiones discutiendo la misma idea de forma interminable. Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas. Los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas.</p> <p><i>La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es</i> <b>Qué pasaría si...?</b></p>	<p><b>Los alumnos pragmáticos aprenden mejor:</b></p> <p>Con actividades que relacionen la teoría y la práctica.</p> <p>Cuando ven a los demás hacer algo.</p> <p>Cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido.</p> <p><b>Les cuesta más aprender:</b></p> <p>Cuando lo que aprenden no se relacionan con sus necesidades inmediatas.</p> <p>Con aquellas actividades que no tienen una finalidad aparente.</p> <p>Cuando lo que hacen no está relacionado con la 'realidad'.</p>

# “ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES: CATEGORIZACIÓN EVALUATIVA”

**María Anselma Guzmán Casas.**

*Docente del Colegio de Bachilleres Plantel 19, Santa Clara y de la Escuela Primaria Francisco Zarco "B" de Santa Clara, Dgo.*  
[anselma\\_guzman@yahoo.com.mx](mailto:anselma_guzman@yahoo.com.mx)

**Sergio Trejo Mancillas.**

*Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo,*  
[ingsergiot@hotmail.com](mailto:ingsergiot@hotmail.com)

**Darío Rocha Estrada.**

*Adscrito, Esc. Sec. Gral. N° 2 "Ramón López Velarde". Durango. Dgo.*  
[profdrocha@hotmail.com](mailto:profdrocha@hotmail.com)

**Edgar Ricardo Ortega Sánchez.**

*Adscrito. Escuela Primaria Gral. Fco. Villa, T. V. y Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Durango, plantel EMSaD # 19, José María Morelos, Dgo.*  
[erosgi79@hotmail.com](mailto:erosgi79@hotmail.com)

## Resumen

En el presente artículo se presenta una estrategia denominada “categorización evaluativa”, que pretende facilitar la retroalimentación y la evaluación de los aprendizajes, sin reñir con ningún estilo de cada uno de los alumnos. Para esto el artículo sea estructurado en dos apartados: a) en el primero denominado “Introducción” se plantean los referentes teóricos que sustentan la estrategia, y b) en el segundo apartado se presenta la estrategia diseñada.

**Palabras clave:** evaluación, estilos de aprendizaje y estrategia.

## Abstract

In this paper we present a strategy called "evaluative categorization", which aims to provide feedback and assessment of learning, no quarrel with any style of each student. For this article is structured in two parts: a) in the first entitled "Introduction" raises the theoretical framework underpinning the strategy, and b) in the second section presents the strategy designed.

**Keywords:** evaluation, learning styles and strategy

## Introducción

La evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes es un proceso sumamente complicado porque implica la aplicación de múltiples estrategias operativas adecuadas a los estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

Definida ésta como “la emisión de un juicio de valor”, ha de verse como todo aquello que nos informa hasta qué grado se han logrado alcanzar aprendizajes, habilidades, conocimientos y se han puesto en práctica actitudes; en el contexto reciente, hasta qué grado, los alumnos han alcanzado el dominio de una competencia.

Enseguida se dan a conocer algunas otras definiciones de evaluación:

Para Pérez Juste, (1995), la evaluación es “*el proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información, que ha de ser valorada mediante la aplicación de criterios y referencias como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del personal como del propio programa*”.

Por su parte el Modelo de Gestión Educativa Estratégica menciona respecto a la evaluación lo siguiente: La evaluación como **medio para la revisión de los procesos** permite la identificación de las estrategias de intervención propias para cada situación, mismas que deben discutirse, acordarse y en el mejor de los casos consensarse, para potenciar la satisfacción colectiva en base al logro de mejoras sustanciales.

Se puede considerar entonces que la evaluación es ante todo un proceso que genera información y en este sentido siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación.

Un aspecto que deben conocer los docentes y sus estudiantes es lo concerniente a los estilos de aprendizaje, pues cada uno de nosotros tenemos nuestras propias preferencias y posibilidades para aprender, no necesariamente iguales a los demás. Sabemos que mientras unos preferimos experiencias concretas, otros son mayormente observadores de tipo reflexivo; mientras algunos se inclinan por la conceptualización otros buscan la

experimentación. Precisamente, el constructivismo, que tiene especial preferencia en este momento, privilegia el hecho de que el estudiante es quien estructura los procesos de su aprendizaje, en sucesivas zonas de desarrollo próximo (ZDP).

En esta dirección se viene estimulando el uso de los métodos activos. El desarrollo de los grupos hacia su madurez y gran productividad se efectúa mediante distintas actividades, cuyos elementos y patrones deben ser compartidos por todos los integrantes de tal forma que se favorezca el aprendizaje cooperativo.

Una evaluación congruente, métodos de evaluación innovadores que evalúen las diferentes formas en que el aprendiz piensa, y no solo habilidades lingüísticas y matemáticas, métodos que incluyen proyectos, portafolios, portafolios en vídeo, rúbricas, que consideren las habilidades que los estudiantes tienen para usar la información en forma flexible y apropiada en situaciones de la vida real; una evaluación continua que sea parte integral del currículo, para que ella refuerce la institución y guíe a los estudiantes en un proceso de reflexión sobre un trabajo; que permita documentar todos los tipos de habilidades de los estudiantes; aprovechar las nuevas tecnologías, especialmente de las computadoras, para hacer avanzar el aprendizaje y proporcionar el acceso a nuevos terrenos del conocimiento.

En la perspectiva situada, la enseñanza se organiza en torno a actividades auténticas, y la evaluación requiere guardar congruencia con ellas, de tal manera que también exista una evaluación auténtica. La premisa central de una evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados (Díaz Barriga y Hernández, 2002, en Díaz Barriga, 2005).

La evaluación auténtica se considera *alternativa* en el sentido de que busca un cambio en la cultura de la evaluación imperante, centrada en instrumentos estáticos de lápiz y papel que exploran sólo la esfera del conocimiento declarativo, más que nada de tipo factual. En congruencia con los postulados del constructivismo, una evaluación auténtica centrada en el desempeño busca evaluar lo que se *hace*, así como identificar el vínculo de

coherencia entre lo conceptual y lo procedural, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación. Asimismo, implica un la autoevaluación por parte del alumno, pues la meta es la promoción explícita de sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje. En este sentido es una evaluación de proceso y formativa, donde son prácticas relevantes la evaluación mutua, la coevaluación y la autoevaluación.

Los estilos de aprendizaje de los estudiantes Son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores de como los alumnos/as interactúan y responden en sus ambientes de aprendizaje; el modelo de Programación Neurolingüística, toma en cuenta tres grandes sistemas para representar mentalmente la información, el visual, el auditivo y el kinestésico.

Los estilos de aprendizaje son la forma, el método o estrategia que tiene cada individuo de adquirir los conocimientos; hay diferentes modelos como son: Felder y Silverman: sensitivo-intuitivo, visual-verbal, inductivo-deductivo; secuencial-global y activo-reflexivo. Kolb: teórico-pragmático, activo-reflexivo. Programación neurolingüística: visual-kinestésico.

El término estilo de aprendizaje se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método. No existe una sola forma de aprender, cada persona tiene una forma o estilo particular de establecer su relación con el mundo y por lo tanto de aprender; tiene que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos. Cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias que les permite buscar las vías más adecuadas para facilitar el aprendizaje.

El concepto estilos de aprendizaje no es común para todos los autores y es definido de forma muy variada, algunas de estas definiciones son:

McCarthy (1987) dice que las personas aprenden de diferente forma, estas diferencias dependen de muchos aspectos: quiénes somos, dónde estamos, cómo nos visualizamos y qué nos demandan las personas.

Dunn et al. (1989) definen Estilos de Aprendizaje como un conjunto de características personales, biológicas o del desarrollo, que hacen que un

método, o estrategia de enseñanza sea efectiva en unos estudiantes e inefectiva en otros.

Alonso (1994) define estilos de aprendizaje, basándose en diversos autores, como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Felder (1996) define los estilos de aprendizaje como las fuerzas y preferencias características en la forma que tienen los estudiantes para procesar información.

Garza y Leventhal (2002) consideran que un estilo de aprendizaje está relacionado con las conductas que sirven como indicadores de la forma en que aprendemos y nos adaptamos al medio ambiente.

Así pues algunos autores definen estilos de aprendizaje reuniendo distintas definiciones, otros hablan de estilos de aprendizaje así como estilos cognitivos o cognoscitivos, otros más hablan de estilos cognitivos casi como sinónimo de estilos de aprendizaje, sin embargo todas las definiciones tienen algo en común. Por lo que, en conclusión, los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos, fisiológicos, de preferencia por el uso de los sentidos, ambiente, cultura, psicología, comodidad, desarrollo y personalidad que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo las personas perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje y a sus propios métodos o estrategias en su forma de aprender.

Una estrategia de evaluación que mejore y haga objetivo el proceso y el conocimiento sobre éste debe de ser adecuada a los estilos de aprendizaje de un grupo; ha de generalizarse y de particularizarse al mismo tiempo, de tal manera que todos sean capaces, según su estilo, de operar bajo un esquema particular, pero en actuación colectiva y holística...

En este trabajo, se presenta una estrategia de "**categorización evaluativa**", como le hemos llamado, que pretende facilitar la retroalimentación y la evaluación de los aprendizajes, sin reñir con ningún estilo de cada uno de los alumnos. Una categoría refiere a aquellos conceptos

generales que permiten identificar las características o propiedades fundamentales del fenómeno de evaluación ejemplo:

*Profesionalismo docente:* proceso de enseñanza-aprendizaje

*Rendimiento académico de alumnos,* formación de egresados, liderazgo directivo, calidad en el proceso administrativo, entorno social, político y económico.

En el mismo sentido, las dimensiones se conocen como la forma en que se desagrega una categoría, dicho de otra manera, son los componentes que pueden integrar a cada categoría. Por ejemplo:

En docentes, se puede medir habilidades para la docencia, autovaloración del desempeño, opinión de los alumnos, conocimientos disciplinarios, opinión de pares, aptitud social, aptitud personal, currículo académico funcional, nivel de actualización, contexto áulico, currículo científico (práctica científica); práctica educativa.

Dentro de los principales indicadores que se pueden estudiar en el fenómeno objeto de estudio es la posibilidad de identificar y medirse en un plano operativo, a partir de los cuales se obtienen los datos definidos como necesarios para la evaluación. Expresan la operacionalización de las variables incluidas en la evaluación y con ellos se construyen o elaboran los instrumentos de medición.

Es necesario construir una matriz de evaluación que se conforme por aquellas categorías, dimensiones e indicadores que resulten de interés para el evaluador, como es el ejercicio de

A continuación, se presenta un ejemplo de “**categorización evaluativa**”, operado a partir de la asignatura de Historia I, para bachillerato. Cabe destacar que la estrategia puede operar en todos los niveles educativos, pero sobre un esquema de adaptación al nivel de los estudiantes.

En esta estrategia **se favorece en cada estudiante y en el grupo los campos intelectuales, afectivos y de desarrollo académico...**

Se evalúan y fortalecen los aspectos relacionados con el nivel de dominio cognitivo (disciplinar), nivel de inteligencia, creatividad kinéstica-espacial, intrapersonal, interpersonal, lógico - formal, lógico, etc.

Asimismo existe el nivel de habilidad para las ciencias, hábitos de estudio, nivel de capacidad psicoeducativo. En ambos casos tanto en docentes y alumnos se pueden medir el aprovechamiento de los recursos disponibles, nivel de empatía y organización productiva, compromiso institucional e inteligencia emocional.

Del mismo modo, y es de gran importancia mencionar que con esta estrategia se fortalece ampliamente el trabajo colaborativo y el aprendizaje eficaz.

En el nivel valoral, se fortalece el sentido de solidaridad y la convivencia.

### **Ejemplo de diseño de categorías y actividades en la estrategia**

#### **“categorización operativa”\***

CATEGORÍA I: CULTURAS DEL MÉXICO ANTIGUO	CATEGORÍA II: REGIONES DEL MÉXICO ANTIGUO	CATEGORÍA III: DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA	CATEGORÍA IV: CONQUISTA DE MÉXICO	CATEGORÍA V: INDEPENDENCIA DE MÉXICO
ACTIVIDAD 1: Elabora una línea del tiempo de la Cultura Madre (Olmeca)	ACTIVIDAD 1:	ACTIVIDAD 1:	ACTIVIDAD 1:	ACTIVIDAD 1:
ACTIVIDAD 2: En un mapa de la República Mexicana Ubica con el nombre y diferentes colores en los estados donde	ACTIVIDAD 2:	ACTIVIDAD 2:	ACTIVIDAD 2:	ACTIVIDAD 2:

estuvieron, al menos cinco culturas del México antiguo.				
ACTIVIDAD 3: Escribe un texto de 100 palabras sobre "La influencia de las culturas prehispánicas en la cultura actual de tu comunidad"	ACTIVIDAD 3:	ACTIVIDAD 3:	ACTIVIDAD 3:	ACTIVIDAD 3:
ACTIVIDAD 4: Enlista los nombres de 10 grupos indígenas que viven en México y describe oralmente dos características de cada uno.	ACTIVIDAD 4:	ACTIVIDAD 4:	ACTIVIDAD 4:	ACTIVIDAD 4:

\* En el ejemplo, se definen actividades solamente de una categoría.

### **Estrategia "Categorización Evaluativa"**

OBJETIVO: Retroalimentar los conocimientos adquiridos en un periodo escolar, sea un tema, periodo parcial, mensual, bimestral o semestral o un ciclo escolar, a través de la creación de actividades afines a los temas abordados,

para favorecer la adquisición de competencias y la puesta en práctica de las mismas.

EDAD: A partir de siete años.

PARTICIPANTES: De 6 hacia adelante.

MATERIAL: Libros de texto, marcadores, hojas de máquina, papel bond o cartulinas; cinta adhesiva, computadoras y proyectores (si se hace digital) y otros que los alumnos y maestros consideren pertinentes.

VALORES PROMOVIDOS: Sentido de la colaboración y convivencia.

DESARROLLO:

1. El organizador agrupa a los estudiantes en equipos de cinco integrantes como máximo; pueden ser menos, dependiendo de la cantidad de alumnos que tenga el grupo.
2. Se indica que en base a lo abordado en "el periodo" (que se desee trabajar) se elaboren actividades que se dividan de tres a cinco categorías que tengan que ver con la temática. Por ejemplo, si se trabajaron en Historia I, de bachillerato, las regiones del México antiguo, pudieran elaborar actividades sobre las categorías de Aridoamérica, Mesoamérica y Oasis América.
3. Se pretende que las actividades por categorías no sean más de cuatro, ya que de lo contrario, el número de actividades por equipo sería muy grande. Pueden ser cuestionamientos, pero se deberá guiar a los estudiantes para que se realicen actividades prácticas, como identificar, resolver operaciones, realizar lecturas, fichas de trabajos, escenificaciones, diálogos, presentaciones temáticas sencillas, etc. La idea es que no sean actividades rutinarias y que al diseñarlas y al resolverlas, los estudiantes aprendan y se diviertan a la vez.

4. El equipo diseña sus actividades en algún material atractivo y pensando siempre que las va a realizar otro de los equipos. Quizá se requieran algunas sesiones para terminar el diseño de sus categorías y actividades por categoría. Cada una de las actividades deberá estar tapada con papel, ya que se destapará por un integrante de otro equipo al momento de resolverla.
5. El profesor organiza la compartición de actividades. Se trata de una competencia, en la que un equipo participa contra otro. Cada uno de los grupos presenta sus actividades y van pasando por alumnos a resolver una actividad del otro equipo. El maestro se encarga de guiar y ver que los equipos sean justos al resolver las consignas de cada categoría.
6. El equipo ganador es el que resuelva correctamente el mayor número de actividades por categoría, del trabajo diseñado por otro de los equipos.

EVALUACIÓN: Se concluye con una participación voluntaria, por parte de los integrantes de alguno de los equipos, para presentar comentarios, dudas u otras inquietudes que haya sobre las actividades de cada una de las categorías diseñadas dentro de los equipos.

## Referencias

- Alonso, C, D. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajeros, Bilbao, págs. 104-116
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Dunn, R., Dunn, K. And Price. G. (1985). *Manual: Learning Style Inventory*. Lawrence, KS: Prince Systems.
- Felder, R. M (1996). *Matters of Style*. ASEE Prisma, págs. 18-23
- Garza, R. y Leveanthal, S. (2000). *Aprender como Aprender*. México: Trillas

Chevrier, J., Fortin, G., LeBlanc, R., Théberge, M. (2000): *Problématique de la nature du style d'apprentissage*. Disponible en <http://www.acelf.ca/revue/XXVIII/index.html#art01>

Modelo de Gestión Educativa Estratégica (2009): Secretaría de Educación Pública. México: SEP

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores. Cap. 6. Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. México: Ed. Grijalbo

### **Netgrafía**

[http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/90/cd\\_09/cursofor/cap\\_4/cap4a.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/90/cd_09/cursofor/cap_4/cap4a.htm)

[Http://www.jlgcue.es/estilos\\_aprendizaje.htm](Http://www.jlgcue.es/estilos_aprendizaje.htm)

[Http://rodeo.itnl.edu.mx.estilos\\_de\\_aprendizaje.pdf](Http://rodeo.itnl.edu.mx.estilos_de_aprendizaje.pdf).

[Http://www.rieoei.org/de\\_los\\_lectores/473villaruel.p](Http://www.rieoei.org/de_los_lectores/473villaruel.p). consultado el 18 de abril de 2012 ).

<Http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=categor%C3%ada&oldid=55330715>) .consultado el 17 de abril de 2012.

[Http://www.rieoei.org/de\\_los\\_lectores/475villarruel.p](Http://www.rieoei.org/de_los_lectores/475villarruel.p). consultado el 18 de abril de 2012.

## ESTRATEGIA: "EL RINCÓN DEL ARTE"

**Víctor Manuel Calderón Arámbula.**

*Director Secundaria Técnica #67, de  
la Secretaría de Educación del Estado de Durango*  
[vic61ca@hotmail.com](mailto:vic61ca@hotmail.com)

**Luis Fernando Hernández Jácquez.**

*Instituto Tecnológico Superior de Santa María de El Oro, a cargo de la Jefatura  
de División de Ingenierías.*  
[lfhj1@hotmail.com](mailto:lfhj1@hotmail.com)

**Manuel de Jesús Mejía Carrillo.**

*Asesor Técnico Pedagógico en la Supervisión de la Zona Escolar #29, en Diez  
de Octubre, San Juan del Río, Dgo.*  
[chaparritos\\_2b@hotmail.com](mailto:chaparritos_2b@hotmail.com)

### Resumen

Es una estrategia de enseñanza que promueva la incorporación de los tres elementos indispensables en su constructo, propuestos por Hudgins, la comprensión cognitiva, la práctica y el conocimiento de los resultados, se utiliza en el repaso y la elaboración de aprendizajes, es una herramienta de trabajo propia de las asignaturas de corte blando (Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética, Biología, Artes y tecnología entre otras, su campo de aplicación es acotado a la verificación de la asimilación de los aprendizajes esperados y puede establecerse como proyecto de bimestre, y/o como actividad de cierre temático.

**Palabras clave:** estrategia, habilidades cognitiva, enseñanza eficaz, estilos de aprendizaje, asimilación.

### Abstract

It is a teaching strategy that promotes the integration of the three essential elements in its structure, proposed by Hudgins, cognitive understanding, practice and knowledge of results, is used in the review and development of learning, is a tool own work of cutting soft subjects (Geography, History, Civics and Ethics, Biology, Arts and technology among others, its scope is limited to the verification of the assimilation of the learning outcomes and can be set to draft two months, and / or closing activity theme.

**Keywords:** strategy, cognitive skills, effective teaching, learning styles, assimilation.

## Introducción



El maestro, es la persona que tiene bajo su responsabilidad la tarea de ayudar a otro a aprender nuevos conocimientos y nuevas formas de comportamiento (Cooper, 1998).

La construcción de estrategias cognitivas y la búsqueda de elementos que permitan facilitar la transmisión de conocimientos a los estudiantes, son elementos esenciales de un buen maestro.

Hoy en día, la dinámica generada en la evolución del conocimiento, requiere de recursos didácticos en el docente, que le permitan impactar en la generalidad de sus estudiantes y sus diferentes estilos de aprendizaje; Así, el trabajo docente reclama de una enseñanza eficaz, entendida como un proceso estructurado que logra los resultados del aprendizaje esperado, (Cooper, 1998).

Al definir e identificar a un maestro eficaz, se considera así a aquellos docentes que poseen la habilidad para hacer que sus estudiantes logren los aprendizajes esperados dentro de un proceso educativo, es por ello que la búsqueda de las herramientas que le ayuden para tal fin, son acciones válidas que puede utilizar con la finalidad de eficientar el trabajo áulico y extra - áulico.

Entender que cada persona aprende de forma distinta, en una diversidad de ambientes, métodos, situaciones, y con un tipo de ejercicio, y grados de estructura para alcanzar la meta educativa buscada, permite asimilar la variabilidad de los sujetos en su forma de aprender, que fue la pauta para que Gagné, en 1987 planteara su teoría de "estilos de aprendizaje", identificados estos, como el conjunto de características psicológicas, rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que suelen expresarse conjuntamente cuando una persona debe enfrentar una situación de aprendizaje.

Las diferentes concepciones que se tienen sobre el aprendizaje cognitivo, que hace referencia a las actividades intelectuales internas, como la percepción, la interpretación y el pensamiento, han sido la pauta para el surgimiento de teorías del aprendizaje sobre las que se sustenta el diseño y evolución de las estrategias de enseñanza – aprendizaje.

## Justificación

El **rincón del arte** como tal, es una estrategia de enseñanza que promueve la incorporación de tres elementos indispensables en su constructo, y que propuestos por Hudgins son: ***la comprensión cognitiva, la práctica y el conocimiento de los resultados***. Para ello plantea primeramente, las habilidades que se pretenden desarrollar en los



estudiantes con la puesta en práctica de esta estrategia, que busca despertar en ellos la posibilidad de explotar su creatividad y que puedan realizar cambios en su estructura cognitiva, que les facilite el conocimiento social y la diversidad de caminos para analizar y resolver los problemas-teoría planteados por Phye y André (1986), la asimilación y la acomodación de Piaget propiciada por los aprendizajes previos del estudiante y los nuevos conocimientos adquiridos durante el acercamiento de la nueva temática; es decir, la comprensión cognitiva de la estrategia diseñada. En un segundo plano del diseño se encuentra la práctica del instrumento aquí presentado donde se considera una enseñanza activa (Pérez Gómez, 1992) de los sujetos participantes, la estimulación del recuerdo de los conocimientos y habilidades esenciales y relevantes (Gagné, 1987), además de la importancia que conlleva de la actividad del propio estudiante en el proceso didáctico, es decir la puesta en práctica de las habilidades cognitivas y sociales durante la reflexión, diseño y desarrollo de la actividad propuesta. Finalmente en el tercer elemento considerado en el diseño de esta propuesta, se permite al estudiante

reconstruir sus propios aprendizajes desde una concepción artística pero centrada en los nuevos conocimientos adquiridos, haciendo con esto una intervención educativa de corte constructivista al potenciar que realicen aprendizajes significativos por si solos, es decir, que sean capaces de aprender a aprender.



El rincón del arte es una estrategia de repaso y de construcción. En el repaso el objetivo es la reproducción de información verbal con técnicas estructuradas, y en la elaboración que puede ser de confección simple o compleja, el material a aprender es problematizado y se le presenta una estructura y organización para facilitar su comprensión, lo que permite al participante poner en juego una serie de habilidades y conocimientos no sólo de la materia y el tema abordado, sino que requiere apropiarse de los conocimientos adquiridos en otras temáticas que le permitan recrear un mismo conocimiento desde diferentes perspectivas de análisis. Los procesos constructivos dentro de esta estrategia, se incorporan, al darle la libertad de recrear sus propios procesos de aprendizaje, con una diversidad de ámbitos de exploración, que le permiten al alumno, reconceptualizar los aprendizajes logrados y acomodarlos en su andamiaje cognitivo por medio de constructos estilizados con enfoque artístico.

### **Procedimiento de aplicación**

Al aplicar esta estrategia el docente debe considerar algunas recomendaciones que le pueden facilitar su desarrollo y recrear de manera más amena y eficaz la estrategia didáctica.

**a) Campo de aplicación.** La estrategia "EL RINCÓN DEL ARTE" es una herramienta de trabajo propia de las asignaturas de corte blando (Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética, Biología, Artes y tecnología entre otras),

aunque no dejan de ser susceptible de aplicar en algunas asignaturas duras como las Matemáticas y la Física, con las debidas adecuaciones que el docente decida estructurar. Su campo de aplicación es acotado a la verificación de la asimilación de los aprendizajes esperados y puede establecerse como proyecto de bimestre, y/o como actividad de cierre temático.

**b) Tiempo de trabajo.** Esta actividad, de naturaleza de cierre, permite ejecutarla durante tiempos amplios de trabajo áulico y extraescolar. Si se decide establecer como proyecto de bimestre, a lo largo del periodo el estudiante deberá construir su producto para presentarlo al final del periodo a evaluar. Si se utiliza como actividad de cierre temático estará entregando productos parciales que al final puedan construir un todo de los aprendizajes logrados.

**c) Metodología.** Este recurso didáctico permite trabajar de manera individual o por equipos de manera indistinta, según las necesidades del docente. Cuando se opte por trabajarlo como un proyecto de bimestre es recomendable establecer equipos de trabajo que desarrollen actividades específicas de producción que en conjunto conformen un trabajo global según el proyecto planteado. Si se trabaja de manera individual es necesario aplicarlo en las actividades de cierre temático en donde cada estudiante tendrá sus propios productos para evaluarse de esa manera. Al final de cuentas se debe llegar a la construcción de micro proyectos artísticos, se el trabajo se desarrolló de manera individual, o macro proyectos, si decide conformar equipos de trabajo.



## Desarrollo

De acuerdo a su creatividad y pericia, el docente deberá elegir un proyecto global de trabajo grupal que decida abordar al término del bimestre (o el tiempo que se haya elegido para la presentación del rincón), cuidando que dentro del mismo se aborden algunos de



los contenidos temáticos observados durante el periodo de trabajo, ya que de él se desprenderán las actividades artísticas que se incluirán en el proyecto: muestra pictórica, escenificación, canción temática, danza o baile, poemas o escritos, o esculturas, entre otras. En realidad pueden ser tantas actividades como lo permita el proyecto con el que trabajará, por lo que se deberá tener muy claro cuál es el producto final que espera obtener de la participación de los estudiantes.

Una vez determinado el proyecto, es necesario establecer los equipos de trabajo a los cuales se les asignaran tareas específicas de producción con las cuales se construirá el proyecto final (o en su caso asignar en lo individual las tareas), indicando la necesidad de remitirse (por medio de una investigación) a la época en la que se desarrolla la temática abordada para conocer las características del contexto, y que puedan realizar sus producciones lo mas apegado a la realidad temporal en cuestión, por ejemplo si se decidiese la:

**Escenificación de pasajes temáticos.** Puede incluir los escenógrafos (pintura), la musicalización (música), actores (teatro y danza), guionistas (escritores), etc.

Una vez definido su proyecto y tomada la decisión de trabajar en equipo, se deberá distribuir a los equipos la temática artística a trabajar. Así, un equipo será el responsable de la música para la puesta en escena, otro irá construyendo la escenografía, alguno más elaborará los parlamentos de la escenificación, otro más será el



encargado de diseñar la cartelera para difundir la obra; y así sucesivamente se le asignara a los equipos responsabilidades específicas para desarrollar, que al final y en lo colectivo se constituya el proyecto planteado. Al final del bimestre, el producto resultante del trabajo realizado se presentará en el grupo o en el colectivo escolar para evidenciar lo aprendido por los estudiantes.

Si la consideración del docente es la de aplicar esta estrategia de manera individual, la variante de trabajo, consiste en ir desarrollando por cada bloque temático un producto individual de alguna de las actividades artísticas, de tal forma que al final del bimestre, los involucrados hayan tenido la oportunidad de experimentar la aplicación del conocimiento en cada una de las artes seleccionadas. Como cierre de las actividades se puede constituir un “pequeño” proyecto de escenificación grupal con algunos de los productos elaborados.

Algunas otras actividades para proyecto pueden ser: montar una muestra pictórica, elaborar un periódico, una revista, realizar un programa de televisión o de radio, exposición de carteles, y tantas más como la creatividad del maestro y el alumno lo permita.

## **Recursos**

La implementación de la estrategia requiere de la creatividad tanto del docente como del alumno para reciclar materiales que se tengan en casa, para apropiarse de algunos elementos necesarios para la elaboración de productos, así mismo considerar la posibilidad de contar con materiales y recursos como:

- Gises, lápices o plumones de colores.
- Cartulinas.
- Libros temáticos de la época.
- Computadoras.
- Internet.
- Los que el docente y estudiantes decidan emplear.

## Niveles de aplicación

La aplicación de esta estrategia puede ser ejecutada en cualquiera de los niveles de educación la descripción planteada a manera de fundamentación se apega para desarrollarse de manera especial en primaria y secundaria (tal como se ejemplificó en párrafos anteriores).

Si el "rincón del arte" decidiese aplicarse en el nivel medio superior (bachillerato - preparatoria), los recursos pueden diversificarse de manera notable, sobre todo en lo que respecta al diseño y desarrollo de entornos virtuales, es decir, la contextualización del escenario puede ser tan amplia como el manejo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC's) así lo permitan.

El uso de medios virtuales para la investigación, presentación, exposición, colaboración y comunicación puede explotarse a tal grado, que puede ser posible establecer contacto con individuos que se encuentren inmersos en el contexto, o en un contexto similar al que se ha elegido para presentar el rincón del arte, de tal manera que la vivencia y el aprendizaje sea totalmente real.

Más aun, la virtualización de modelos (en dos y tres dimensiones) que "transporten" a los presentadores, actores y observadores del "rincón" a los diversos escenarios a través del tiempo, darán la pauta de conocer con mayor precisión el origen de tal o cual conocimiento, su aplicación o estado actual, y una visualización a futuro.

Es por tanto, que esta estrategia de aprendizaje, como medio de repaso y construcción en este nivel educativo, permite además el desarrollo de nuevas habilidades vinculadas al uso de las TIC's, que actualmente gobiernan los cambios globales.



Dependiendo del nivel educativo en el que se aplique, se tendrá que considerar de manera significativa, el grado de dificultad del proyecto planteado, de tal forma que a menores niveles de estudio el proyecto deberá ser más sencillo y acorde a las posibilidades del contexto, situación contraria a mayores niveles de estudio.

## Referencias

- Cooper, J. M. (1998). *Estrategias de Enseñanza* (Vol. 1). México, D.F.: Limusa S.A. de C.V.
- Pérez Gómez, A. (1992). *La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión: Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Phye, G. D. y Andre, T. (1986). *Cognitive classroom learning: Understanding, thinking, & problem solving*. New York: Academic Press.

## NORMAS PARA COLABORADORES

La Revista Visión Educativa IUNAES, publica trabajos que deben ser inéditos y originales. Los tipos de trabajo que se pueden publicar son los siguientes:

- Artículos de investigación científica en el ámbito educativo,
- Artículos de reflexión sobre temáticas originales y asociadas a investigación,
- Artículos de reflexión sobre temáticas no derivadas de investigación,
- Ficha técnica de instrumentos de investigación.

Los trabajos no deberán exceder las 20 páginas, a excepción de la ficha técnica, tamaño carta, doble espacio, con márgenes derecho e izquierdo no inferiores a 3 cm. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association).

Los trabajos se deberán enviar a la dirección electrónica de la revista [iunaes@yahoo.com.mx](mailto:iunaes@yahoo.com.mx). La recepción de un artículo se acusará de inmediato, en un máximo de siete días, y se informará al autor sobre el estado de éste en un plazo máximo de tres meses.

Todos los trabajos, a excepción de las fichas técnicas, serán dictaminados mediante el procedimiento denominado doble ciego. Si así lo consideran los árbitros, la aceptación definitiva podrá depender de que se acaten las sugerencias o modificaciones del trabajo que se propongan al autor(es).

Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción vía electrónica son del editor, aunque se atenderá a cualquier petición razonable por parte del autor para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones por vías diferentes.

La revista se reserva el derecho de reproducir en otros medios impresos o electrónicos los artículos aceptados.