

# **ESTILOS DE APRENDIZAJE-ENSEÑANZA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, FRENTE A LOS RETOS DE LA INNOVACIÓN CURRICULAR**

## **LEARNING-TEACHING STYLES OF HIGHER EDUCATION TEACHERS, AGAINST THE CHALLENGES OF CURRICULAR INNOVATION**

**Laura Magaña Pastrana**

*Universidad Pedagógica Nacional Ajusco*

*Rancho Tamboreo 72-104, Col. Nueva Oriental Coapa, Delegación Tlalpan, C.P. 14300 (México).*

*[lpastrana@upn.mx](mailto:lpastrana@upn.mx), [lauramp@prodigy.net.mx](mailto:lauramp@prodigy.net.mx)*

### **Resumen**

La educación se debe centrar en la capacidad real del aprendiz para obtener, procesar, interpretar y socializar información, y transformarla en conocimientos significativos. Los docentes deben aprender primero lo que posteriormente enseñarán; de ahí que necesiten identificar sus estilos de aprendizaje y enseñanza para, posteriormente, identificar los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, a fin de impulsar procesos de enseñanza planeada, generadora de aprendizajes significativos, acordes a las necesidades reales de los estudiantes. En la medida en que los docentes de la licenciatura en sociología de la educación en la UPN-Ajusco, identifiquen sus estilos de aprendizaje y enseñanza y los contrasten con los de sus alumnos, estarán en condiciones no sólo de diseñar buenas estrategias didácticas, sino de colaborar activamente en el proceso de innovación curricular de ese programa educativo.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza, proceso enseñanza-aprendizaje, innovación curricular.

### **Abstract**

Education should focus on the learner's actual ability to obtain, process, interpret and share information and transform it into meaningful knowledge. Teachers must learn first what would later teach; therefore they must identify their learning and teaching styles then identify learning styles of students to promote processes of planned education, generating significant learning, commensurate with the real needs of students. If teachers in the degree in sociology of education in the UPN-Ajusco identify their learning and teaching styles and contrast them with their students they will be able not only to design good instructional strategies, but to collaborate actively in the process of curriculum innovation of this educational program.

Keywords: Learning Styles, Teaching Styles, Teaching-Learning Process, Curricular Innovation

## INTRODUCCIÓN

El cómo aprenden los docentes es fundamental, porque de ello dependen sus estrategias de enseñanza y la interacción con sus estudiantes. De ahí la importancia de pensar en los estilos de aprendizaje y de enseñanza en el sistema educativo, a partir del desarrollo de competencias, metodologías y criterios de evaluación. Este documento emana de una investigación financiada por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco (UPN), denominada: “La licenciatura en Sociología de la Educación en la UPN-Ajusco frente al reto de la innovación curricular y el uso de nuevas tecnologías. Análisis de alcances y limitaciones”.<sup>1</sup>

En virtud de que uno de sus objetivos específicos consiste en: “Identificar los factores, implícitos y explícitos, involucrados en la licenciatura en Sociología de la Educación en la UPN Ajusco, a fin de diagnosticar los alcances y limitaciones de los mismos, y determinar la pertinencia de la innovación curricular y del uso de nuevas tecnologías”, se considera que los estilos de aprendizaje-enseñanza de los docentes constituyen uno de los factores más importantes, porque dichos estilos se ponen de manifiesto en su manera de impartir clase y en su disposición o el rechazo hacia los procesos de innovación curricular. Por lo anterior, entre noviembre de 2009 y febrero de 2010, se diseñó y aplicó una herramienta orientada a identificar, por un lado, los estilos de aprendizaje y enseñanza predominantes en los docentes que, hasta ese momento, habían impartido (espacios curriculares) en la licenciatura en sociología de la educación y, por el otro, detectar su posible disposición o rechazo hacia la innovación curricular de dicho programa educativo.

El objetivo general de esta comunicación consiste en: Presentar los principales resultados de una encuesta sobre estilos de aprendizaje-enseñanza, aplicada a los docentes de la Licenciatura en Sociología de la Educación, de la UPN-Ajusco, así como sus opiniones en torno a la innovación curricular de dicha licenciatura.

Los objetivos específicos tienen que ver con: *a)* Plantear una breve reflexión teórico-epistemológica para justificar la importancia de conocer los estilos de aprendizaje-enseñanza, frente a los retos de la innovación curricular. *b)* Presentar los principales resultados, cuantitativos y cualitativos, de dos herramientas: un cuestionario aplicado a los docentes de la licenciatura en sociología de la UPN-Ajusco, sobre sus estilos de aprendizaje y de enseñanza predominantes, y otro cuestionario orientado a identificar las opiniones de los docentes en torno a la innovación curricular de la licenciatura en sociología de la educación. *c)* Describir la importancia de algunos aspectos que, creemos, influyen en los estilos de aprendizaje y de enseñanza de los docentes encuestados y sugerir las actitudes y/o acciones que éstos deberían asumir al respecto.

## APRENDIZAJE E INNOVACIÓN CURRICULAR. UNA REFLEXIÓN TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA

Todo proceso de aprendizaje-enseñanza tiene dos componentes: los personales y los no personales. Dentro de los primeros están el discente (quien aprende) y el docente (quien enseña). Entre los componentes no personales destacan: el contenido de la enseñanza (el objeto de conocimiento a compartir con los estudiantes); el objetivo, el método, las estrategias, la evaluación y los recursos. Dichos componentes no personales facilitan la relación entre quien enseña y aquellos que aprenden; a tal punto, que favorecen el desarrollo de ambos sujetos (Ferreiro Gravié: 2006). En este trabajo hablaremos del docente en calidad docente, puesto que él también aprende.

Ahora bien (yendo de menos a más), de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), la palabra **aprender**, derivada del latín *apprehendĕre*, significa adquirir el

<sup>1</sup> El proyecto estuvo a cargo de la autora de este artículo y de la profesora Carmen de Lourdes Laraque Espinosa, ambas profesoras e investigadoras de tiempo completo en la UPN-Ajusco.

conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia; concebir algo por meras apariencias, o con poco fundamento o, bien, tomar algo en la memoria. Lo anterior implica que conforme algunos “aprendices” adquieren conocimientos como resultado de un proceso metódico al que unen su experiencia, otros simplemente se basan en sus percepciones o en la memoria. Se presume que en el caso tanto de docentes como de estudiantes, el proceso de aprendizaje tendría que sustentarse, de manera predominante, en el estudio y el enriquecimiento del mismo a través de la experiencia. No hay que perder de vista que un docente comprometido primero se prepara (aprende), antes de transmitir sus conocimientos (enseñar).

A su vez, la palabra **enseñar** proviene del latín vulgar *insignāre*, significa: Instruir, adoctrinar, amaestrar con reglas o preceptos. Dar advertencia, ejemplo o escarmiento que sirva de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo. Indicar, dar señas de algo. Mostrar o exponer algo, para que sea visto y apreciado. Dejar aparecer, dejar ver algo involuntariamente. Acostumbrarse, habituarse a algo. De las acepciones anteriores, podríamos rescatar, para el caso de un buen docente, la idea de instruir e indicar, si es que los comprendemos como pasos previos al hecho de orientar, asesorar, acompañar pero, sobre todo, facilitar los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

Con este enfoque, la enseñanza, vista como proceso, consta de una serie de componentes que funcionan de manera sistémica; es decir, están totalmente interrelacionados, por lo que si uno de esos componentes fallara, necesariamente afectaría al todo. En este orden ideas entra lo didáctico, entendido como saber enseñar (o lograr que otros aprendan). Este concepto reviste especial importancia, porque quien enseña se vuelve un modelo a imitar (o no), en términos de sus actitudes (comportamientos), sentimientos, pensamientos y actuaciones, de acuerdo con una cultura y valores específicos

Con el concepto de enseñar, cuyo significado literal equivale a mostrar, señalar, distinguir algo o a alguien, estamos hablando de un proceso orientado a lograr que alguien pueda comprender una noción o concepto; haga suya una idea; desarrolle una habilidad o destreza, o bien, entre otras cosas, asuma una actitud determinada (Ferreiro Gravié: 2006).

Pero, como bien sabemos quienes nos desempeñamos en el ámbito educativo, no existe un concepto único de aprendizaje para los diferentes estudiosos de la materia, por lo que aquí destacamos algunas definiciones citadas por Alonso C. et al. (2007) que, a nuestro juicio, resultan relevantes.

Comenzaremos con Beltrán (1990: 139) quien lo define como “un cambio más o menos permanente de la conducta que se produce como resultado de la práctica”. Aquí, el concepto de cambio (que implica movimiento, modificación de un estado a otro) juega un papel fundamental en el comportamiento de los discentes. Con esta definición podríamos pensar que sin la suficiente práctica, el cambio conductual no sería tan evidente o, al menos, no tan recurrente.

Hilgard (1979), por su parte, propone lo siguiente:

“Se entiende por aprendizaje el proceso en virtud del cual una actividad se organiza o se cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo (por ejemplo, la fatiga, las drogas, ...)”.

Este autor aborda el cambio, a partir del aprendizaje, en la actividad (o actividades), más que en la conducta como tal, pero habla de la reacción a situaciones encontradas, que deben ir más allá de simples respuestas innatas a ciertos estímulos.

Díaz Bordenave (1986: 40) dice:

“Llamamos aprendizaje a la modificación relativamente permanente en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de su actividad y que no puede atribuirse simplemente al proceso de crecimiento y maduración o a causas tales como enfermedad o mutaciones genéticas”.

En esta definición, el autor maneja el concepto de modificación (sinónimo de cambio) de la disposición o capacidad del hombre, producto de la actividad. En este caso, ya estamos frente a la disposición como un acto de la voluntad de los sujetos (en nuestro caso los docentes que aprenden) y sus capacidades o talentos para aprender.

De acuerdo con Alonso C. et al. (1994) las definiciones anteriores resultan ambiguas, quizá debido a los tres enfoques que describen aspectos no siempre homogéneos sobre el aprendizaje, y que tienen que ver con el hecho de que este concepto puede ser visto como: *a)* “Producto”, el cual resulta de la experiencia o el cambio que conlleva la práctica. *b)* “Proceso”, que implica el cambio, perfeccionamiento y control del comportamiento. *c)* “Función”, que consiste en el cambio producido de la interacción entre el sujeto y la información; esta última en términos de materiales, actividades y experiencias.

Cabe destacar que para estos autores el aprendizaje desde un punto de vista didáctico incluye, entre otros aspectos, la modificación de actitudes, modalidades de comportamiento y la relación con los otros, así como con las cosas, lo cual alude a una dimensión comportamental. Vale hacer un alto en el camino para reflexionar en cómo es que, a partir de que los sujetos van modificando sus actitudes y modalidades de comportamiento, se va perfilando un tipo específico de relación tanto con otros sujetos como con las cosas (éstas podrían ser los procesos de innovación curricular o el uso de TIC, por ejemplo).

A su vez Davis (1983:195) considera que para que una definición de aprendizaje resulte completa debe subrayar la noción de un cambio (como función de la práctica o la experiencia) relativamente permanente en la conducta. Este autor considera el cambio en función del concepto de práctica (o experiencia).

Para Cotton (1989: 367) el aprendizaje constituye un proceso de adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, los cuales deben retenerse a tal punto, que se vuelvan susceptibles de manifestarse a futuro. Por ello, el aprendizaje se puede definir como “un cambio relativamente permanente en el comportamiento o en el posible comportamiento, fruto de la experiencia”.

Al respecto, Bartolomé y C. Alonso (1992) se refieren al aprendizaje de los adultos, con base en cuatro aspectos del individuo, en cuatro niveles: *a)* Los saberes o maneras de saber hacer de estos sujetos en campos específicos. *b)* Sus capacidades demultiplicadoras (sus métodos y técnicas de trabajo y aprendizaje). *c)* Sus recursos estratégicos (especialmente el autoconocimiento y su relación dinámica con el entorno). *d)* Su motivación, sus actitudes, en particular, respecto al aprendizaje (competencias dinámicas). Estos cuatro aspectos resultan fundamentales para comprender cómo los docentes, en su calidad de adultos: viven su propio proceso de aprendizaje, en función de su campo de especialidad; aplican sus muy particulares métodos, técnicas e, inclusive, hábitos de aprendizaje; aprovechan su autoconocimiento y su relación con el entorno y, por último, canalizan su nivel de motivación y estímulos.

Estos autores se preguntan si sus sistemas de Educación-Formación “aseguran el equilibrio suficiente entre estos cuatro aspectos, o si no se está privilegiando a los conocimientos en detrimento de las capacidades de autoformación” (Alonso C. et al. 1994:19). Consideramos importante adaptar, en un análisis ulterior, esta interrogante al contexto de las universidades mexicanas. Un aspecto no menos importante es que el aprendizaje, como concepto, se ha visto sujeto a cambios continuos. Al respecto, Torre S. de la (1991) destaca tres cambios que se dieron durante los años 80, y tienen que ver con: 1. El paso de una orientación psicologicista a su integración en una teoría de la enseñanza o del currículo. 2. El paso del paradigma

conductista al de orientación cognitiva. 3. La ampliación del concepto de aprendizaje (en las estrategias de actuación) hacia lo cognoscitivo, afectivo y efectivo.

Por su parte, Zabalza (1991) se aproxima de manera alterna al concepto de aprendizaje, a partir de todas las teorías que derivan en el proceso didáctico, toda vez que considera el aprendizaje como: a) Constructo teórico (para darle científicidad a la didáctica), enfocado a comprender cómo se aprende. b) Tarea del alumno, que orienta a cómo aprenden los alumnos (en nuestro caso, interesa sobremanera cómo aprenden los docentes, puesto que ello permeará en cómo enseñará a aprender). c) Tarea del profesor, esto es, cómo enseñar a aprender.

Las definiciones anteriores nos resultan por demás relevantes, puesto que su común denominador es el concepto de cambio (o modificación), lo cual nos habla del aprendizaje como un proceso dinámico que implica la disposición por parte de los sujetos (dicentes) a cambiar continuamente (a transformarse o reinventarse). Por otro lado, este concepto pauta la consideración de que las cosas también cambian. A nivel de los centros escolares, cambia el proceso de enseñanza-aprendizaje por el de aprendizaje enseñanza; es decir, la consideración del estudiante (discente) como el núcleo del proceso. También las relaciones, los procesos, las estructuras y las culturas. Cambia el currículo (o se innova).

Aunque hablar de innovación, normalmente nos remite a pensar en cambiar lo viejo por lo nuevo; desechar viejas prácticas y establecer nuevas maneras de hacer las cosas; desconocer todo lo que suene a obsoleto, arcaico o fuera de moda; acaso todo aquello que pretendemos cambiar (innovar) ¿es verdaderamente pertinente, necesario, factible? Este cuestionamiento aplica a la innovación curricular. Valga destacar que

[...] por lo general, la noción de innovación curricular se tomaba como sinónimo de incorporación de las novedades educativas del momento, sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones ni una previsión clara de su incorporación a las estructuras curriculares o a la realidad del aula, o pasando por alto la cultura y prácticas educativas prevalecientes en una comunidad educativa dada. (Díaz- Barriga: 2010).

Entre las definiciones existentes de innovación curricular, las siguientes se consideran importantes, para los fines de este trabajo: La primera se refiere a que “la innovación curricular es un proceso de gestión de cambios específicos (en ideas, materiales o prácticas del currículo) hasta su consolidación con miras al crecimiento personal e institucional” (De la Torre: 1994). De este planteamiento compartimos que sin un crecimiento (y agregamos desarrollo) personal e institucional, cualquier proceso de innovación curricular carecería de sentido.

La segunda definición nos dice que “la innovación habría de ser entendida como el mecanismo interno del sistema que se esfuerza por llevar a la práctica educativa cotidiana, al discurrir de la enseñanza y el aprendizaje, al ser y funcionar de los centros, la existencialización concreta de las mejores declaraciones y principios que las políticas educativas declaran y proclaman por doquier” (Escudero: 1995). Aquí asumimos que la innovación curricular es justamente un mecanismo, medio o herramienta que, al tener como centro la importancia de la enseñanza y el aprendizaje, tiene importantes implicaciones en la razón de ser de los centros escolares y de los sujetos que interactúan en ellos.

La base conceptual planteada en este apartado, si bien no es exhaustiva, sí nos proporciona suficientes referentes como para argumentar que el conocimiento de los estilos de aprendizaje-enseñanza por parte del docente y su necesaria concientización de que se trata de componentes *sine qua non* los procesos de innovación curricular resultarían incompletos, reviste especial importancia, dado que en esos estilos se origina, en gran medida, el impacto (favorable o desfavorable) que este actor pueda tener ante sus estudiantes. A continuación, los principales resultados de la investigación.

## **METODOLOGÍA**

Esta investigación es de tipo documental y de campo, y se desarrolló de acuerdo con el método analítico. La herramienta utilizada fue un cuestionario para identificar los estilos de aprendizaje y enseñanza, así como la actitud hacia la innovación curricular, el cual se aplicó durante el último trimestre de 2009 a 33 docentes: 18 hombres (54.5%) y 15 mujeres (45.5%). De toda la población encuestada, 8 (24.2%) poseen **estudios** de licenciatura (4 hombres y 4 mujeres); 9 (27.3%) de maestría (4 hombres y 5 mujeres), y 16 (48.5%) de doctorado (10 hombres y 6 mujeres). En lo relativo a los rangos de **edad**, son 3 docentes (9.1%) con edades entre los 33 y los 37 años (1 hombre y dos mujeres). 2 docentes (6.1%) se encuentran entre los 38 y los 42 años (un hombre y una mujer). 3 (9.1%) en el rango de 43 a 47 (2 hombres y una mujer). 13 docentes (39.4%) se ubican en el rango de 48 a 52 años (7 hombres y 6 mujeres). 8 docentes (24.2) forman parte del rango de 53 a 57 años (5 hombres y 3 mujeres). Por último, 4 docentes (12.1%) pertenecen al rango de 58 a 62 años (2 hombres y 2 mujeres). Con respecto a la **antigüedad** en la UPN-Ajusco, 3 docentes (9.1%) tienen entre 1 y 5 años (1 hombre y dos mujeres). 8 docentes (24.2%) tienen entre 6 y 10 años (5 hombres y 3 mujeres). 11 docentes (33.3%) tienen entre 16 y 20 años (5 hombres y 6 mujeres). 6 docentes (18.2%) tienen entre 21 y 25 años (4 hombres y 2 mujeres). 5 docentes (15.2%) tienen entre 26 y 30 años laborando en la Universidad (3 hombres y 2 mujeres).

En cuanto al **número de materias** que suelen impartir **por semestre** los docentes, 6 (18.2%) respondieron que una materia (4 hombres y 2 mujeres). 16 docentes (48.5%) respondieron que suelen impartir 2 materias por semestre (6 hombres y 10 mujeres). 8 docentes (24.2%) respondieron que 3 materias (5 hombres y 3 mujeres). 3 docentes hombres (9.1%) respondieron que suelen impartir 4 materias por semestre. Si elaboramos un perfil a partir de los resultados expuestos, podemos decir que la mayoría de los docentes encuestados: Son de género masculino; poseen un grado académico de doctorado; tienen entre 48 a 52 años de edad; su antigüedad en la UPN es de entre 16 y 20 años, y suelen impartir dos materias por semestre. En términos generales, podemos hablar de condiciones predominantemente favorables para su aprendizaje continuo, en aras de proporcionar a sus estudiantes una enseñanza acorde a sus requerimientos, de calidad y trascendental.

## **ACERCA DE LA HERRAMIENTA UTILIZADA**

El cuestionario aplicado se divide en dos secciones. La primera se enfoca a identificar los estilos de aprendizaje y de enseñanza de los docentes que imparten materias en el programa de sociología de la educación, en la UPN-Ajusco, y consta de diez reactivos. La segunda se dirige a conocer las actitudes (aceptación o rechazo) de esos mismos docentes hacia la innovación curricular de dicho programa de licenciatura, y está conformada por once reactivos. En ambas baterías, cada pregunta consta de tres o más opciones de respuesta. También se considera la opción “No respondió” para los docentes encuestados que no se identificaron con ninguna de las opciones propuestas.

## **PRINCIPALES RESULTADOS**

A continuación se presentan los principales resultados de la **Prueba para identificar los estilos de aprendizaje-enseñanza de los docentes**. Posteriormente, los resultados de la **Prueba sobre su actitud hacia la innovación curricular de la licenciatura en Sociología de la Educación**. En ambos casos, y por razones de espacio, sólo se menciona el sentido de los reactivos, junto con los resultados más sobresalientes, por lo que no siempre coincidirá la suma total de encuestados, es decir, 33.

## **SOBRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE-ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES**

1. Actividades preferidas al impartir sus clases. 30 docentes (90.9%), 17 hombres (51.5%) y 13 mujeres (39.4%), prefieren impartir sus clases alternando sus intervenciones con participaciones de los estudiantes, lecturas, explicaciones y apuntes.
2. Factores que los distraen mientras imparten clases. 16 docentes (48.5%), 10 hombres (30.3 %) y 6 mujeres (18.2%), se distraen con los ruidos, mientras 4 docentes (12.1%), 2 hombres (6.1%) y 2 mujeres (6.1%), se distraen cuando las respuestas de sus alumnos son demasiado largas.
3. Reacciones que suelen tener mientras sus alumnos participan en clase. 26 docentes (78.8%), 15 hombres (45.5%) y 11 mujeres (33.3%), recuerdan con facilidad las palabras exactas que les dijeron sus alumnos al participar en clase o al plantear sus dudas.
4. Uso de su memoria para aprender. 13 docentes (39.4 %), 8 hombres (24.2%) y 5 mujeres (15.2%), memorizan a base de pasear y mirar, recordando la idea general mejor que los detalles. 12 docentes (36.4%), 6 hombres (18.2%) y 6 mujeres (18.2%), memorizan lo que ven y recuerdan la imagen.
5. Actividades que prefieren organizar en sus clases. En clase, a 23 docentes (69.7%), 12 hombres (36.4%) y 11 mujeres (33.3%), lo que más les gusta hacer es organizar debates y que haya diálogo. A 6 docentes (18.2%) de los que 4 son hombres (12.1%) y 2 mujeres (6.1%), les gusta organizar actividades en las que sus alumnos hagan cosas y puedan moverse.
6. Algunas frases con las que más se identifican. 6 docentes (18.2%), 4 hombres (12.1%) y 2 mujeres (6.1%), “Mis materiales de clase están ordenados y bien presentados, me molestan los tachones y las correcciones”. 4 docentes (12.1%), “Suelo hablar conmigo mismo cuando estoy haciendo algún trabajo”.
7. Qué tan habituados están (o no) a diagnosticar los estilos de aprendizaje de sus alumnos, al inicio de cada semestre. 11 de los docentes (33.3%), 7 hombres (21.2%) y 4 mujeres (12.1%), dicen que algunas veces aplican un test para identificar los estilos de aprendizaje de sus alumnos. 11 docentes (33.3%), 3 hombres (9.1%) y 8 mujeres (24.2%), nunca aplican un test para identificar los estilos de aprendizaje de sus alumnos. 7 de los docentes (21.2%), 6 hombres (18.2%) y 1 mujer (3.0%), acostumbran aplicar un test al iniciar un nuevo semestre para identificar los estilos de aprendizaje de sus alumnos.
8. Qué tan familiarizados están con las pruebas para identificar sus propios estilos de aprendizaje. 20 docentes (60.6%), 11 hombres (33.3%) y 9 mujeres (27.3%), poseen pocos conocimientos. 6 docentes (18.2%), 2 hombres (6.1%) y 4 mujeres (12.1%), no tienen ningún conocimiento al respecto. 5 docentes (15.2%), 4 hombres (12.1%) y 1 mujer (3.0%), dijeron poseer muchos conocimientos.
9. Qué tan importantes son para ellos las pruebas para identificar sus propios estilos de aprendizaje. 11 docentes (33.3%), 8 hombres (24.2%) y 3 mujeres (9.1%), los considera indispensables para planear la manera en que dan su clase. 9 docentes (27.3%), 5 hombres (15.2%) y 4 mujeres (12.1%), los consideró medianamente necesarios en la planeación de sus clases. Para 6 docentes (18.2%), 3 hombres (9.1%) y 3 mujeres (9.1%), la utilización o no de este tipo de test les es indiferente.
10. Qué tanta importancia le atribuyen al hecho de conocer los estilos de aprendizaje de sus alumnos. 8 docentes (24.2%), 6 hombres (18.2%) y 2 mujeres (6.1%), consideran que impacta en el diseño de estrategias didácticas y de materiales acordes a las características de los alumnos. 5 docentes (15.2%), 2 hombres (6.1%) y 3 mujeres (9.1%), consideran que impacta en el uso adecuado y pertinente de tecnologías de la información y comunicación (TIC) para enriquecer los procesos de aprendizaje-enseñanza. 6 docentes

(18.2%), 1 hombre (3.0%) y 5 mujeres (15.2%), consideran que impacta en los ajustes que estén dispuestos a hacer en sus estilos de enseñanza.

## **SOBRE INNOVACIÓN CURRICULAR**

1. Para los docentes, ¿la educación que se brinda en la carrera de sociología de la educación es innovadora, moderna y comprometida con los retos que demanda la sociedad? 23 docentes (69.7 %), 12 hombres (36.4%) y 11 mujeres (33.3%), están más o menos de acuerdo. 7 docentes (21.2%), 4 hombres (12.1%) y 3 mujeres (9.1%), están en total desacuerdo.
2. ¿Al impartir sus clases, el docente debe alternar a su cátedra actividades que fortalezcan el conocimiento intelectual y el desarrollo humano? 32 docentes (97.0%), 18 hombres (54.5%) y 14 mujeres (42.4%), están totalmente de acuerdo.
3. ¿Los contenidos que el docente imparte en el aula deben ser acordes a los requerimientos del mercado de trabajo? 9 docentes (27.3%), 5 hombres (15.2%) y 4 mujeres (12.1%), están totalmente de acuerdo. 19 docentes (57.6 %), 9 hombres (27.3%) y 10 mujeres (30.3%), están más o menos de acuerdo y 5 docentes (15.2 %), 4 hombres (12.1%) y 1 mujer (3.0%), están en total desacuerdo.
4. ¿Tanto el plan de estudios como los programas de las materias de la Licenciatura en Sociología de la Educación (de la UPN Ajusco) ameritan un rediseño integral? 21 docentes (63.3%), 13 hombres (39.4%) y 8 mujeres (24.2%), están totalmente de acuerdo. 10 docentes (30.3%), 5 hombres (15.2%) y 5 mujeres (15.2%), están más o menos de acuerdo.
5. Conocer los estilos de aprendizaje, tanto propios como de mis alumnos, ¿me permite orientar y/o adecuar mis estilos de enseñanza a los requerimientos de un plan curricular innovador? 16 docentes (48.5%), 12 hombres (36.4%) y 4 mujeres (12.1%), está totalmente de acuerdo. 14 docentes (42.4%), 6 hombres (18.2%) y 8 mujeres (24.2%), está más o menos de acuerdo.
6. Desde la creación de la UPN-Ajusco hasta el 2006, ¿ha participado en procesos de rediseño, evaluación y reestructuración curricular en ésta o en otras universidades? 15 docentes (45.5%), 9 hombres (27.3%) y 6 mujeres (18.2%), respondieron que sí. 13 docentes (39.4%), 7 hombres (21.2%) y 6 mujeres (18.2%), respondieron que algunas veces. Y 5 docentes (15.2%), 2 hombres (6.1%) y 3 mujeres (9.1%), respondieron que nunca han participado en dichos procesos.
7. Del 2007 a la fecha, ¿ha participado en el proceso de rediseño, evaluación y reestructuración curricular de la Licenciatura en Sociología de la Educación? 9 docentes (27.3%), 3 hombres (9.1%) y 6 mujeres (18.2%), sólo han participado algunas veces. 15 docentes (45.5%), 9 hombres (27.3%) y 6 mujeres (18.2%), nunca han participado en dichos procesos.
8. ¿Busca constantemente mejorar su formación y/o actualización profesional, lo mismo que sus materiales didácticos, así como las técnicas y herramientas para proporcionar una mejor educación a sus estudiantes? 31 (93.9%), 17 hombres (51.5%) y 14 mujeres (42.4%) respondieron Sí.
9. Al revisar los planes de estudio, ¿considera pertinente hacerles modificaciones tomando en cuenta las necesidades de la realidad (social, económica, política) actual? 15 (45.5%), 6 hombres (18.2%) y 9 mujeres (27.3%) respondieron Sí.
10. ¿Se visualiza como agente de cambio? ¿Participa en actividades científico-tecnológicas, vinculadas a proyectos en desarrollo? 25 docentes (75.8%), 14 hombres (42.4%) y 11 mujeres (33.3%), respondieron que sí. 5 docentes (15.2%), 3 hombres (9.1%) y 2 mujeres (6.1%), algunas veces.



11. Factores que los docentes consideran pueden responder mejor a los retos de la educación superior: Hombres (6), Mujeres (8), uso de TIC. Hombres (7), Mujeres (10), Prácticas de campo. Conocimiento de estilos de aprendizaje (4 y 4).

## CONCLUSIONES

- Que los docentes de educación superior de ciencias sociales, en general, y de sociología de la educación, en particular, identifiquen sus estilos de aprendizaje y de enseñanza, sin duda puede facilitar la correcta planificación de estrategias de enseñanza y el diseño de planes de estudio acordes a las necesidades reales de los estudiantes, en virtud de que —al ser conscientes de cómo aprenden— los docentes pueden empatizar con los estudiantes y ayudarlos a sortear los diversos obstáculos que implica todo proceso, ya sea cognitivo, de interacción social, de comunicación y transmisión de saberes, entre otros factores, en el aula.
- De acuerdo con los resultados obtenidos con esta herramienta, el estilo predominante de aprendizaje entre los docentes en el programa de licenciatura en sociología de la educación en la UPN, es el auditivo. Los maestros, en general, son conscientes de la necesidad de utilizar diferentes técnicas de enseñanza, a fin de que los estudiantes se sientan realmente involucrados. Es evidente que ninguno de los docentes encuestados posee un estilo único de aprendizaje.
- Conforme algunos docentes denotan ser auditivos, otros tienden a ser más visuales o kinestésicos. Pero, sea cual sea su sistema de representación preferido) deben estar atentos a sus estilos de aprendizaje predominantes, a fin de que puedan guiar mejor a los estudiantes, a través de estrategias de enseñanza/aprendizaje adecuadas a los diferentes estilos de aprendizaje de sus alumnos.
- Debemos ser conscientes de que ningún estilo de aprendizaje, así como ninguno de enseñanza, por sí solos, son los ideales. Todo depende del contenido del curso, de la combinación entre los estilos de aprendizaje-enseñanza de los docentes y los estilos de aprendizaje de los alumnos, así como del proceso en el aula (en su conjunto) que estén experimentando.
- Es un hecho que los docentes poseen sus propios estilos de enseñanza, los cuales se ven reforzados por sus estilos de aprendizaje y por sus sistemas preferidos de representación (auditivo, visual o kinestésico). Por ello, deben estar preparados para el diagnóstico de estos estilos y planificar sus clases en función de sus características propias y las de sus alumnos. Asimismo, deben ser conscientes de que "los discursos" durante las clases no son malos, siempre que no se abuse, y se alternen con otros tipos de estrategias, tales como debates, diálogos, socio-dramas, el diseño de mapas conceptuales y/o mentales, el análisis de vídeos y material de audio, entre otros recursos didácticos. Estos recursos pueden reforzar y, en algunos casos, estimular el interés de los estudiantes y la participación activa en sus respectivos procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Por último, en lo que a innovación curricular se refiere, se trata de un concepto que puede resultar muy ambiguo si no lo ubicamos en su justa dimensión y contexto. No se trata de hacer modificaciones arbitrarias, ni producto de la moda o el impulso, al currículo de la licenciatura en Sociología de la Educación, sino de incorporar, como producto de procesos colectivos y colegiados de análisis, reflexión y consenso, las tecnologías, procesos y procedimientos verdaderamente compatibles a los requerimientos de todos los actores involucrados.

## REFERENCIAS

- Alonso, C., Gallego, D., Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero (6ª Edición).
- Alonso, C. (enero 4-6 2006). *Estilos de Aprendizaje: Presente y Futuro*. II Congreso de Estilos de Aprendizaje. Universidad de Concepción. Concepción Chile.
- Bartolomé, A. y Alonso, C. (1992). *Principios comunes para la evaluación de los resultados cognitivos de la formación*. Barcelona: Eurotecnet y Universidad de Barcelona.
- Beltrán, J. (1990). "Aprendizaje", en *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Paulinas.
- Cotton, J. W. (1989). "Antecedentes históricos de la teoría del Aprendizaje". *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona MEC y Vicens-Vives.
- Davis, R. H. (1983). *Diseño de sistemas de Aprendizaje*. México: Trillas.
- Díaz Bordenave, J. y Martins, A. (1986). *Estrategia de Enseñanza-Aprendizaje*. San José, Costa Rica: IICA.
- Diccionario de la Real Academia Española (20001). España: Espasa Calpe.
- Dunn, R., Dunn, K. (1978) *Teaching Students through their Individual Learning Styles: A Practical Approach*. New Jersey: Prentice Hall.
- Escudero, J.M. y López Yáñez, J. (1991) (Coords.). *Los desafíos de las Reformas Escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones.
- Esteban, Manuel, Cecilia Ruiz y Fuensanta Cerezo (1996). "Los estilos de aprendizaje y el rendimiento en Ciencias Sociales y en Ciencias de la Naturaleza en estudiantes de Secundaria", en: *Anales de Psicología*, Universidad de Murcia, España.
- Ferreiro Gravié, R. (2006). *Nuevas alternativas de aprender y enseñar. Aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- García Cué, J. L. (2006). "Trabajo en equipo, los sociodramas o el uso de nuevas tecnologías educativas", en: *Estilos de Aprendizaje y Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación de Profesorado*. Tesis Doctoral. España: UNED.
- Guild, P.; Garger, S. (1998). *Marching to Different Drummers*. Virginia, USA: ASCD-Association for Supervision and Curriculum Development. 2nd Edition.
- Hilgard, E. R. (1979). *Teorías del aprendizaje*. México: Trills.
- Honey, P. (1988). *Improve your people skills*. Buckingham, U.K.: Institute of Personnel Management.
- Honey, P.; Munford, A. (1986). *Using your learning styles*. Maidenhead: Peter Honey.
- Kasuga Y., Linda, Carolina Gutiérrez de Muñoz y Jorge D. Muñoz Hinojosa, (1998). *Aprendizaje acelerado. Estrategias para la potencialización del aprendizaje*, Grupo Editorial Tomo, México.
- Martínez Geijo, Pedro (2007). *Aprender y enseñar*. Los estilos de aprendizaje y enseñanza desde la práctica del aula. España: Ediciones Mensajero.
- Rayner, S.; Riding, R. (1997). *Towards a categorization of cognitive styles and learning styles*. Educational Psychology, Vol. 17, Numbers. 1 y 2.
- Torre, S: (1994) *Innovación Curricular: Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.
- Zabalza, M. A. (1991). "Fundamentación de la Didáctica y del conocimientos didáctico, en A. Medina y M. L. Sevillano (coord.). *El Currículum: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Educación*. Madrid: UNED.

## REFERENCIAS DE INTERNET

Alonso y Gallego (2004). “Los estilos de aprendizaje: una propuesta pedagógica”. Consultado en: Internet adress:

<http://portales.puj.edu.co/didactica/PDF/Didactica/APRENDIZAJE.pdf> 07/11/2008).

DeBello, T.C. (1990). Comparison of Eleven Major Learning Styles Models: Variables, Appropriate Populations, Validity of Instrumentation and the Research Behind Them.

Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.1, pp. 37-57. <http://ries.universia.net>

Learning Disabilities Resource Community, at: Address:

<http://www.ldrc.ca/projects/atutor/content/7/debello>. Htm, March 27, 2009.

Muñoz-Seca, B. and Silva-Santiago (Internet address):

[http://webprofesores.iese.edu/BMS/BMS\\_Test/pdetest/primera.asp](http://webprofesores.iese.edu/BMS/BMS_Test/pdetest/primera.asp) 04/02/2009.