

Revista de Psicología

GEPU

VOL. 6 No. 2
Diciembre de 2015



**Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle - GEPU -
Instituto de Psicología
Universidad del Valle**



REVISTA DE PSICOLOGÍA GEPU
Vol. 6 No. 2 – Diciembre de 2015
ISSN 2145-6569



Editores

Argeli Arango Vasquez
argeli.arango@correounivalle.edu.co

COMITÉ EDITORIAL

Andrey Velásquez Fernández
Universidad del Valle

Laura Daniela de los Ríos
Universidad Javeriana Cali

Andrés Felipe Beltrán
Universidad del Valle

Catalina Cardona Hurtado
Universidad del Valle

Marlon Muñoz Méndez
Universidad del Valle

Raquel Salcedo Mejía
Universidad San Buenaventura

Erika Yuliana Castro
UCC Cali

Manuela Betancur
Universidad del Valle

Olga Natasha Gómez
Universidad del Valle

Jose Alejandro Niño
ANEPSI

CONSULTORES NACIONALES

Leonel Valencia Legarda
Universidad San Buenaventura

Jorge Alexander Daza
Universidad Católica de Pereira

Andrés de Bedout Hoyos
Universidad San Buenaventura

Ximena Ortega Delgado
Universidad Mariana

Daniel Hurtado Cano
Universidad Manuela Beltrán

CONSULTORES INTERNACIONALES

Marcela Alejandra Parra
Universidad Autónoma de Barcelona

Blanca Hurtado Caceda
Universidad Alas Peruanas

María Amparo Miranda Salazar
Universidad del Valle de México

Adriana Savio Corvino
Universidad de la República

Hilda Janett Caquias
Escuela de Medicina de Ponce

COORDINADORES DE DISTRIBUCION

Margarita Ojeda
Asociación Paraguaya de Neuropsicología

Mario Rosero Ordoñez
Universidad Mariana

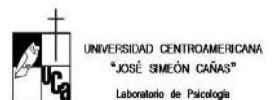
Nora Couso
Área de Medición Educativa Provincia del
Chubut de Argentina

Pablo Antonio Vásquez
Corporación para la Intervención Neuropsicopedagógica
y la Salud Mental

INDEXACIONES



AUSPICIADORES



La Revista de Psicología GEPU es publicada por el Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle, 5 piso, Edificio 385, Ciudadela Universitaria Meléndez, Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. Los artículos son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión del Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle. Hecho en Colombia - Sudamérica.

Safe Creative Código 1610239536561



Revista de Psicología GEPU Vol. 6 No. 2 by Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported License. Creado a partir de la obra en <http://revistadepsicologiagepu.es.tl/Vol.-6-No.-2.htm>



Resignificación del Concepto de Estilos de Aprendizaje: Una Mirada desde la Alteridad

Redefinition of the Concept of Learning Styles: A View from the Otherness

Luis Carlos Rosero García* & Mónica Lucía Cárdenas Castillo**

Resumen

El presente artículo pretende dar cuenta de la teoría básica que sustenta la concepción de los estilos de aprendizaje, y cómo a su interior se establece un diálogo con la alteridad. Para tal efecto, resulta imprescindible partir de una comprensión de las maneras como los niños acceden al mundo del conocimiento, utilizando para ello sus repertorios biológicos, corporales, cognitivos, emocionales y sociales; y con ello encontrarnos con las tramas que definen su propia subjetividad. En ese sentido, la alteridad se convierte en el lente que permite reconocer la trama de vínculos, sentidos, significaciones e interacciones que ocurren en el complejo proceso de aprender. La pedagogía de la alteridad se asume como el encuentro entre maestro y estudiante donde se construye el escenario propicio para reconocer las propias subjetividades, como una hechura de símbolos, códigos y relatos que se despliegan en la cotidianidad del salón de clase.

Palabras Clave: Aprendizaje, Alteridad, Diversidad, Pedagogía, Maestro, Subjetividad.

Abstract

The main purpose of the current paper is to explain the basic theory behind the concept of learning styles, and the way in which a dialogue is established with the otherness. As a result, it is essential to begin with an understanding of the way in which children enter the world of knowledge, by using biological, physical, cognitive, emotional and social repertoires; and thereby meet the frames that define their own subjectivity. In that sense, otherness becomes the lens that can recognize the frame links, senses, meanings and interactions that occur in the complex process of learning. Pedagogy of otherness is assumed as the meeting between teacher and student where the favorable scenario is constructed to recognize own subjectivities, as a creature of symbols, codes and narratives that unfold in the everyday classroom.

Keywords: Learning, Otherness, Diversity, Education, Teacher, Subjectivity, School, Student.

Recibido: 20 de Agosto de 2015 / **Aprobado:** 29 de Diciembre de 2015 / **Universidad Mariana / Secretaría de Educación Municipal de Pasto – Colombia**

Referencia Recomendada: Rosero-García, L. C., & Cárdenas-Castillo, M. L. (2015). Resignificación del concepto de estilos de aprendizaje: Una mirada desde la alteridad. *Revista de Psicología GEPU*, 6 (2), 172-189.

* Psicólogo, Especialista en Educación, Magister en Etnoliteratura. Profesor Programa de Psicología de la Universidad Mariana (Pasto – Nariño). Integrante del grupo de investigación Desarrollo Humano y Social, línea Sujeto, contextos y cultura, escalafonado en categoría B ante Colciencias. Correo electrónico: lrosero@umariana.edu.co

** Fonoaudióloga, Especialista en Pedagogía, Magister en Educación desde la Diversidad. Maestra grado Preescolar de la Secretaría de Educación Municipal de Pasto - Nariño. Correo electrónico: monicaluciacardenas@hotmail.com

Introducción

Asistimos a un tiempo de cambios, de innovaciones permanentes, de reflexiones profundas sobre los paradigmas que se tenían con relación a los procesos educativos. Asimismo, la tecnología entró de lleno a todos los ámbitos de la vida social, es el auge de la virtualidad, y actualmente se cuentan con muchas herramientas tecnológicas que con una rapidez asombrosa se renuevan constantemente.

El contexto de las instituciones educativas no es ajeno a este proceso y es así como los estudiantes están reclamando ofertas educativas diferentes, por lo cual la labor del maestro debe reflexionarse de tal manera que se actualice y cambie de acuerdo a estos tiempos.

En el presente artículo se toma en consideración el rol del maestro y la exigencia histórica de adaptación a la diversidad de sus estudiantes y a todos esos conocimientos de los cuales son poseedores y que finalmente enriquecen la dinámica del salón de clase, aunque en ocasiones puede causar sobresaltos a la labor del maestro cuando éste desconoce estas nuevas tecnologías, que en estos momentos es esencial manejarlas en sus diferentes ámbitos si se quiere comprender los universos simbólicos de los estudiantes. Son muchos los interrogantes que se plantean los maestros con respecto al aprendizaje en el contexto del salón de clase, y este escrito pretende explorar algunos de ellos. Los estudiantes de un mismo grado escolar aprenden de manera diferente, utilizando estrategias y diversos métodos, con ritmos de aprendizajes diferentes, a pesar de que se estén utilizando los mismos materiales, la misma motivación, la misma actividad y al frente se esté el mismo maestro.

Precisamente allí cobra vital importancia el concepto de estilos de aprendizaje, que aporta a la reflexión inicial que los maestros deben realizar para poder entender, aceptar y proponer nuevas e innovadoras alternativas para la atención a esa diversidad de los estudiantes. Para efectos de comprender los alcances y perspectivas que tiene este proceso cognitivo, hay que conocer cómo han ido evolucionando hasta llegar a lo que se sabe en la actualidad y ver sus aplicaciones, ello tomando en consideración el horizonte de alteridad, como un eje que transversaliza el acto pedagógico.

Estilos de aprendizaje: Conceptualización.

*“Tal vez la educación no sea otra cosa que el saberse reconocido por el otro,
el encontrar las sendas de un dialogo, en el que se abren las puertas de la interrogación”*

- Carlos Skliar

Los estilos de aprendizaje surgen del enfoque cognitivo de la educación, que se encarga del estudio de los procesos mentales: la percepción, la memoria, la sensación, el pensamiento, el raciocino y la resolución de problemas, y su aplicación a la didáctica. Con respecto al tema, Cabrera y Fariñas (2000) refieren que: La noción de estilos de aprendizaje (o estilos cognitivos para algunos autores), tiene sus antecedentes

etimológicos en el campo de la psicología. Como concepto, comenzó a ser utilizado en la bibliografía especializada en los años 50' del pasado siglo por los llamados "psicólogos cognitivistas". De todos, fue H. Witkin (1954) uno de los primeros investigadores que se interesó por la problemática de los "estilos cognitivos", como expresión de las formas particulares de los individuos de percibir y procesar la información. Sus estudios y los de autores como Holzman, P. S. y Klein, G. S. (1954); Eriksen, C. W. (1954); Golstein K. y Scheerer M. (1951) (citado por Allport, G., 1961) pronto encontraron eco entre los pedagogos, principalmente en países como Estados Unidos, donde ya para esta época venía generándose un amplio movimiento de reformas curriculares que clamaban por transformaciones cualitativas, la renovación de las metodologías tradicionales y el rescate del estudiante como polo activo del proceso de enseñanza - aprendizaje.

En éste enfoque, una de las metas del aprendizaje es el aprender a aprender, se da prioridad más a los procesos que a los contenidos. Asimismo, en una perspectiva igualmente centrada en la conducta, considera el aprendizaje como unas modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que son causa de la conducta humana; asume al estudiante como un ser único, con sus diferencias individuales, activo en sus procesos de aprendizaje y al maestro como un facilitador y estimulador del desarrollo de las estructuras mentales.

Con estas referencias, que se instalan en el marco oficial de la conceptualización de los estilos de aprendizaje, conviene ahora establecer los puntos de anclaje con los cuales se moverá la elaboración teórica sobre el tema en cuestión. Los estilos de aprendizaje describen la manera en que las personas procesan, integran y recuerdan la información. Esto implica que cada persona tiene su propio estilo de aprender que es más o menos estable y se modifica de acuerdo al contexto, situaciones, intereses y tareas. En la revisión hecha al artículo de Pablo Cazau (2003), se definen los estilos de aprendizaje desde J. W. Keefe (1988), retomado por Alonso et al (1994), como "los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje" (p. 104).

Desglosando esta teoría (Cazau, 2003), se asume que los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje; mientras que los rasgos fisiológicos están relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante.

Existen, de acuerdo a diferentes autores como Woolfolk (1996), otras consideraciones en donde el autor habla de preferencias de estilos de aprendizaje, ya que ahí se está en un terreno que define las maneras habituales de aprender y estudiar, tomando para ello, entre otras cosas, las condiciones físicas y espaciales en que ocurre el aprendizaje.

Con estas reflexiones, la teoría de los estilos de aprendizaje muestra cuán amplio es el campo del aprendizaje, y con ello se torna de gran importancia su estudio al interior de las instituciones educativas, siendo necesario establecer las estrategias para identificar, fortalecer y potenciar los rasgos de los estudiantes. Para tal efecto, resulta necesario realizar un recorrido a los autores y teorías centrales sobre el tema.

Alonso, Gallego y Honey (1997), distinguen cuatro tipos de estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. El estilo activo es característico de personas que se involucran en nuevas tareas, que cumplen actividades permanentemente y les agrada trabajar en grupo. El estilo reflexivo significa reunir datos, analizarlos con detenimiento, observarlos y escuchar a los demás. El estilo teórico está relacionado con enfocar los problemas de forma vertical y escalonada por etapas lógicas; además, es objetivo y racional, dejando de lado lo subjetivo y ambiguo. El estilo pragmático trata de llevar a la práctica las ideas aprendidas (Coloma et al, 2007).

Desde el punto de vista del grupo CHAEA (2009), una de las definiciones más claras y ajustadas es la que propone Keefe (1988), que a su vez asumen para su ejercicio investigativo y aplicativo: "Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje".

Para efectos del presente artículo, se toman también algunas de las iniciativas presentadas en el marco del I Congreso Internacional de estilos de aprendizaje, realizado en la ciudad de Madrid (España), en el cual Alonso, C. y Gallego, D. (2004) presentan su ponencia denominada "Los estilos de aprendizaje: una propuesta pedagógica", en la cual afirman que se distinguen dos tendencias:

En primer lugar los autores que se centran de forma prioritaria en los aspectos cognitivos del individuo y, en segundo lugar, los autores que se centran en el proceso de aprendizaje. Los primeros se basan más en los aspectos psicológicos, los segundos se apoyan más en los aspectos pedagógicos. Los primeros prefieren hablar de estilos cognitivos, los segundos se refieren a estilos de aprendizaje.

En busca de una síntesis de ambos enfoques pensamos con Riding (2012) que el estilo de aprendizaje se conforma con la suma del estilo cognitivo y las estrategias de aprendizaje. Una afirmación que se apoya en dos variables. La primera, el estilo cognitivo está muy unido a la fisiología y no varía a lo largo de los años. La segunda, las estrategias de aprendizaje que los individuos desarrollan para ajustar el material de aprendizaje a su estilo cognitivo. Será preciso diagnosticar tanto el estilo cognitivo de un sujeto como sus preferencias de estrategia de aprendizaje para así poder diagnosticar con acierto su estilo de aprendizaje. (p. 7)

Estilos de aprendizaje: cartografías y taxonomías.

“¿Quién ve? ¿Qué ve? ¿Qué es lo visto?

¿De qué lado del espejo?”

- Rubén Vela (1982)

El siguiente cuadro muestra en detalle las posibilidades que existen para dar cuenta de las variables que configuran los estilos de aprendizaje, y que a su vez permiten un acercamiento específico a la realidad del aprendizaje en cada estudiante:

<i>Ambiente Inmediato</i>	 Sonido	 Luz	 Temperatura	 Ambiente
<i>Propia Emotividad</i>	 Motivación	 Persistencia	 Responsabilidad	 Estructura
<i>Necesidades Sociológicas</i>	 Trabajo Personal	 Por parejas	 En grupo	 Con Adultos
<i>Necesidades Físicas</i>	 Percepción	 Alimentación	 Tiempo	 Movilidad
<i>Necesidades Psicológicas</i>	 Analítico-Global	 Reflexivo-Impulsivo	 Dominancia cerebral	

Cuadro 1. Clasificación Dunn y Dunn, basado en el diagrama de Dunn y Dunn (1980)

Además de los aspectos en mención, se debe tener en cuenta factores como la herencia, las experiencias previas, la personalidad, las creencias que la persona posea; siendo, en particular, las creencias como uno de los motores que van a coadyuvar para la evolución de los procesos de aprendizaje, priorizando allí el grado de compromiso que una persona le atribuya a las ideas y elaboraciones mentales que haga de sí misma.

En términos prácticos y que permiten un mayor acercamiento a las condiciones del niño en su proceso de aprendizaje, conviene tener una lectura mucho más amplia de lo que ocurre con los estilos de aprendizaje en los niños. En ese sentido, uno de los factores importantes de reflexión tiene que ver con el ambiente en el cual ocurre el aprendizaje; desde un punto de vista tradicional, siempre se ha dicho que se requiere de un sitio sin ruido, con suficiente iluminación y condiciones que garanticen la atención y la permanencia del niño en su actividad. No obstante, cada vez hay que reconocer que en la actualidad muchos niños

aprenden en ambientes físicos donde persiste el ruido, el desorden y la exposición a múltiples estímulos visuales y auditivos.

La idea de este giro en la parte ambiental es buscar las condiciones para disminuir el grado de frustración y por el contrario optimizar la motivación del niño hacia su aprendizaje, sea en la escuela o en su hogar. Motivación que en el alma del niño no tiene otro referente sino es el deseo de aprender, de ingresar en una serie de temas, contenidos y teorías con la energía que existe en su corazón, siendo esto lo que lo hará permanecer sentado por horas, días y años a la espera de aquello que lo haga sorprenderse y maravillarse. Ahora bien, con respecto a los estilos de aprendizaje existen diferentes modelos y teorías, que se pueden resumir en el siguiente cuadro:

Según el hemisferio cerebral	Lógico Holístico
Según el cuadrante cerebral (Herrmann)	Cortical izquierdo Límbico izquierdo Límbico derecho Cortical derecho
Según el sistema de representación (PNL)	Visual Auditivo Kinestésico
Según el modo de procesar la información (Kolb)	Activo Reflexivo Pragmático Teórico
Según la categoría bipolar (Felder y Silverman)	Activo/reflexivo Sensorial/intuitivo Visual/verbal Secuencial/global
Según el tipo de inteligencia (Gardner)	Lógico-matemático Lingüístico-verbal Corporal-kinestésico Espacial Musical Interpersonal Intrapersonal Naturalista

Cuadro 2. Modelos de estilos de aprendizaje (Cazau, 2003).

De las teorías y autores mencionados en el cuadro 2, vale la pena hacer algunos pronunciamientos a partir del psicólogo norteamericano David Kolb, quien trabajó con personas adultas y recibió la influencia de varios autores, entre los principales: Dewey, Lewin y Piaget. Establece lo que se conoce como la *rueda del*

aprendizaje, según la cual se puede distinguir entre estudiantes teóricos, activos, reflexivos y pragmáticos; igualmente, su teoría permite diferenciar la manera como se realiza la recepción de la información, distinguiendo a partir de los canales sensoriales básicos, esto es, visual, auditivo y kinestésico.

En este sentido, como maestros es necesario tener en cuenta el canal por el cual el niño aprende más, reconociendo que generalmente utilizamos nuestra preferencia auditiva y visual, dejando de lado los otros. Ante esto, corresponde dar una respuesta a la diversidad y desde las prácticas pedagógicas plantear actividades que involucren todas las anteriores modalidades.

Kolb (citado por Cabrera, J. y Fariñas, G., 2005), propone que los estudiantes podían ser clasificados de acuerdo a cómo perciben y cómo procesan la información: en convergentes o divergentes, asimiladores o acomodadores.

Estudiantes divergentes: se caracterizan por captar la información por medio de experiencias reales y concretas y por procesarla reflexivamente.

Estudiantes convergentes: caracterizados por percibir la información de forma abstracta por la vía de la formulación conceptual –teóricamente– y procesarla por la vía de la experimentación activa.

Estudiantes asimiladores o analíticos, los cuales tienden a percibir la información de forma abstracta, pero a procesar reflexivamente.

Estudiantes acomodadores: que perciben la información a partir de experiencias concretas y la procesan activamente. (p. 4)

Esto significa también que en el campo pedagógico, la multiplicidad de aristas que convergen en el tema de los estilos de aprendizaje no representan una dificultad o problema, sino que se convierten en fortaleza, en cuanto enriquece el salón de clase y se pone de manifiesto lo que se está tratando de fortalecer, que es, en última instancia, el trabajo en equipo o trabajo colaborativo.

El tema amerita suficiente profundidad en su análisis, ya que algunos estudiantes pueden llegar a la desmotivación, se aburren o piensan que tienen algún problema en su aprendizaje, pero la dificultad muchas veces no está en él, sino en su maestro, quien no reconoce y aprovecha el estilo de aprendizaje del estudiante. En este punto, es necesario ir directamente a los ejes de las propuestas teóricas sobre el tema: una de las propuestas, es el modelo de Newble y Entwistle (citado por Varela, M., 2006), quienes afirman que un estudiante puede adoptar uno de los tres siguientes enfoques cuando aprende: a. Enfoque superficial: motivación externa, b. Enfoque profundo: motivación interna, c. Aprendizaje estratégico: combinación de los anteriores.

De igual manera, se encuentra la propuesta conocida como los Modelos de los cuadrantes cerebrales de Herrmann (citado por Cisneros, A., 2004), esto es, cuadrante cortical izquierdo y derecho, y límbico izquierdo y derecho.

Otra de las propuestas que ha tomado mucha preponderancia en el contexto escolar es la teoría de las inteligencias múltiples, de Howard Gardner (2005), quien define la inteligencia como un conjunto de capacidades que nos permiten resolver problemas o fabricar productos valiosos en nuestra cultura. Propone los siguientes tipos de capacidades o inteligencias: inteligencia lingüística, lógico matemática, corporal kinestésica, musical, espacial, interpersonal y la intrapersonal.

Con la representación que se tiene de los modelos de estilos de aprendizaje, conviene ahora ampliar la comprensión que se tiene sobre ellos, siendo Gallego y Alonso (2009), quienes con mayor acierto hacen esta caracterización, que a su vez sustenta la creación de su cuestionario CHAEA, en el cual se propone un "esquema del proceso de aprendizaje por la experiencia", el cual se divide en cuatro etapas:

Estilo Activo: vivir la experiencia. Las personas que tienen predominancia en estilo activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos, y acometen con entusiasmo las tareas nuevas.

Estilo Reflexivo: A los que tienen preferencia por el estilo reflexivo les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Son personas que gustan considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento.

Estilo Teórico: Generalización, elaboración de hipótesis. Los que tienen preferencia por el estilo teórico adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Tienden a ser perfeccionistas.

Estilo Pragmático: Aplicación. El punto fuerte de las personas con predominancia en el estilo pragmático es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas.

Con estos referentes, es posible hacer una reflexión que permita situar algunas coordenadas sobre la intervención del maestro.

Estilos de aprendizaje: sus implicaciones pedagógicas

En términos generales, si se parte de considerar que el estilo de aprendizaje no es una herramienta de clasificación, sino un punto de referencia que orienta al maestro a identificar, aceptar y respetar la diversidad de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, se está entonces en el marco de la aceptación de las diferencias, siendo ésta la perspectiva que permite una mejor orientación del aprendizaje y de las dinámicas de interacción en el salón de clase.

En este punto resulta pertinente retomar el planteamiento de la Red de Recursos de Programas Urbanos, de la Universidad de Illinois (2014), quienes al reflexionar sobre los estilos de aprendizaje hacen una exhortación al maestro de aula, en el sentido que hay que centrarse en las fortalezas y no en las debilidades del niño, con lo cual se llega a una consideración fundamental: no existe correcto o incorrecto estilo de aprendizaje.

Para tal efecto hay que hacer una consideración de partida, y es que el estilo de aprendizaje del maestro influye en el estilo de enseñar a sus estudiantes. Por tanto, la primera labor del maestro será de igual forma identificar su estilo de aprendizaje, lo cual le permite planear sus actividades y lograr un ambiente de motivación, comodidad y disposición para el aprendizaje de sus estudiantes.

Ahora bien, colocados en la perspectiva del estudiante, será él quien podrá identificar sus características particulares de aprendizaje y acceder a la posibilidad de descubrir sus fortalezas y debilidades, mejorando también la planeación de su proceso de aprendizaje.

Finalmente, sea que la mirada se ubique en el lado del estudiante o del maestro, la referencia que los anuda y circunscribe es la de su consideración desde la subjetividad, y para efectos del presente artículo se toma la categoría que permite tal complementariedad: la alteridad, la cual amerita ser revisada en sus líneas fundamentales.

Empalme entre la diversidad y la alteridad

*"Hemos aprendido a volar como los pájaros y a nadar como los peces,
pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir juntos como hermanos"*

- Martin Luther King

Asistimos a un momento especial en la reflexión sobre la educación, siendo una de sus implicaciones la necesidad de la transformación de las instituciones educativas, en las cuales se tejan lazos de relaciones establecidos por todos sus miembros, en términos del respeto a las diferencias y la valoración positiva de lo que cada cual pueda aportar; instituciones educativas en las cuales se posibilite el reconocimiento al otro y en la que todos los integrantes de la comunidad educativa tengan como ejes transversales el trabajo en equipo y su solidaridad.

Realizando una mirada en retrospectiva a la historia de la educación, se encuentra el ideal pansófico (Comenio, 1632): *enseñad todo a todos*, el cual fue entendido como enseñar a todos de la misma manera; dicho pedagogo también planteó la necesidad de organizar la escuela en diferentes grados, por los que debían pasar los estudiantes de acuerdo a su edad cronológica –bajo la idea de que la edad sugiere un avance similar en las diferentes esferas del desarrollo–.

La inadecuada comprensión del ideal pansófico de la educación y la graduación de la escuela, fueron en primera instancia algunos de los elementos que posibilitaron el concepto de homogeneidad que aún reina en la escuela, tal y como lo establece Narodowsky (1999):

Esta capacidad de homogeneización pedagógica arrasó con las diferencias individuales existentes en las escuelas: cada uno debía ser considerado como el todo y todos como si fueran uno. Aquellos que no lograban formar parte de la concepción imperante de todos eran condenados al desvío, a la enfermedad o al destierro: alumnos irrespetuosos, peligrosos, inadaptados, indisciplinados, amanerados, hiperkinéticos, negros, pobres; docentes subversivos, demasiado antiguos, demasiado modernos, raros, etc. (p. 23)

La homogeneidad es un proceso complejo el cual podría romperse si acudimos a la propuesta enmarcada en los terrenos de la diversidad. Cuando se habla de diversidad se refiere a las diferentes tonalidades de la condición humana, y con ello se abre definitivamente la necesidad de hacer algunas puntualizaciones sobre los conceptos que sostienen la diversidad, entre ellos, la alteridad. Es así que en una mirada bastante general al concepto de diversidad, aparecen dos nombres que marcan el inicio de su formulación, como son Platón y Aristóteles, quienes a su vez indican lo que se escribirá y discutirá en la modernidad. La huella que queda de estos grandes filósofos de la antigüedad es la ubicación de la alteridad como uno de las bases epistemológicas en la delimitación del ser.

Skliar (2007) es enfático en su consideración a no caer en la trampa de identificar la diversidad y la desigualdad como sinónimos, aludiendo a personas en situación de discapacidad, a grupos minoritarios, a grupos marginales y en extrema pobreza, entre otras. Este autor es muy cauteloso con respecto al uso y abuso de esta palabra y más bien pretende que sea abordada bajo algunos preceptos:

Es que da la sensación que la diversidad se ha convertido en una palabra de orden (esto es, que se produce desde el orden y que, por tanto, profesa un orden) y que su simple mención constituye ya una verdad democrática, política, cultural y pedagógica, imposible de ser puesta bajo sospecha. Así, los discursos de hoy en torno de la idea de diversidad, de muy variado origen y, en ocasiones, de muy dudosa configuración teórica, ostentan ser los únicos para una referencia intachable acerca del otro. Parece ser, además, que la etiqueta diversidad es “mucho mejor” que la etiqueta impura de la homogeneidad, “mucho mejor” que la etiqueta monstruosa de la discapacidad, mucho mejor que la etiqueta amenazante de la extranjería, de la pobreza, de la desigualdad, etc. Es que la diversidad pretende al otro. Es que la diversidad, al hacerlo, confunde la alteridad con algunos otros específicos, los *mismos otros de siempre*. Y es que la diversidad se cree la reina de un majestuoso e imperial cambio pedagógico. (Skliar, 2007, p. 2).

Si bien es cierto debemos aterrizar esta palabra, también es esperanzadora la oportunidad de poder encontrar en el concepto de diversidad la posibilidad para referirnos a los otros, rescatando el valor del otro y el respeto por las diferencias individuales. Es en las instituciones educativas donde es posible el encuentro con la diversidad de estudiantes: desde su lengua, etnia, formas de aprendizaje, género, edad, creencias religiosas, estratos sociales, culturales, entre otras. Esta lectura del concepto es desarrollada por Miguel López Melero (2002): “la diversidad no es un slogan de moda, es un discurso ideológico que invita

a la transformación de la práctica pedagógica, que exige otro modo de educación, considerando la diferencia como valor agregado en el ser humano”.

Ahora bien, luego de presentar el marco conceptual general sobre la diversidad, la modernidad ofrece el escenario para ir directamente a uno de sus ejes fundamentales, como es la alteridad. Es en el contexto de la modernidad donde es posible hacer una reflexión sobre la alteridad que permita una lectura de los procesos de colonización en América, como el lente que identifica el borramiento del sujeto por efectos del poder de una cultura dominante sobre la otra, considerada en posición de inferioridad o de subalternos. Alteridad que descubre los efectos del coloniaje y depredación de las creencias, costumbres, tradiciones e incluso los lenguajes de otra cultura, que es amenazada hasta en su carne propia. Alteridad que visibiliza los tejidos que se arman con los hilos procedentes de los contextos de la religión, la economía, la cultura, la sexualidad y la ideología en general, dejando teñidos con sinsabores y dolor la construcción de la subjetividad y la ciudadanía.

La alteridad es un concepto que permite incluso elevar la denuncia de lo que ocurrió y sigue ocurriendo, cuando un pretendido gran Otro (considerado como significante supremo, todopoderoso y omnipresente) se encarga de desplegar sus fauces para devorar al otro, en su condición singular, quien resulta preso de un efecto social de alienación y enajenación. Dialéctica hegeliana entre el Otro y el otro donde el primero tiene en sus manos la orden para hablar, para producir significados y enunciar los discursos de opresión; y el otro tendrá que buscar espacios de re-construcción de su dignidad, su subjetividad y su sentido de vida, a riesgo incluso de volver a caer preso en mayores situaciones de sofocamiento.

Es Lévinas (1999) quien hace la puntuación necesaria para lanzarnos en la aventura de comprender la trama de la alteridad. El autor en mención afirma que:

La relación con el otro no anula la separación. No surge en el seno de una totalidad y no la insta al integrar en ella al Yo y al Otro. (...) la relación entre el Yo y el Otro comienza en la *desigualdad* de términos, trascendentes el uno en relación al otro. (...). El Otro en tanto que otro se sitúa en una dimensión de altura y de abatimiento —glorioso abatimiento— tiene la cara del pobre, del extranjero, de la viuda y del huérfano. (p. 262)

La diversidad y la alteridad, entonces, se conjugan con los referentes básicos que fundan una institución educativa. Diversidad y alteridad que permiten –al estilo de los imaginarios sociales- hacer visible lo que antes se dejaba en la completa oscuridad. Es reconocer que en las aulas hay seres humanos, atravesados por realidades sociales cada vez más complejas. El aula de clase se convierte en el lente que muestra todas las aristas de la diferencia, que desde esta perspectiva lo que hace es enriquecer la condición del maestro y sus prácticas, que muchas veces se ven amenazadas por intenciones de homogenización y constreñimiento por parte de la cultura.

Valga decir que las nuevas conquistas en educación, que desde ya se anuncian, tendrán que ser agradecidas y valorar lo que se ha sembrado en términos de construcción de la alteridad y posicionamiento de la diversidad.

Alteridad: Sus Implicaciones.

"El otro al mirarlo nos pone en cuestión a lo que nosotros somos y a todas las imágenes que hemos construido para clasificarlo y excluirlo, para reducir lo inquietante y amenazador"

- Carlos Skliar

Una cuestión de suma importancia para los investigadores de los estudios de la alteridad en América Latina ha sido la etapa de su colonización, constituyéndose en un caso claro de escasa alteridad, o de poco acercamiento y entendimiento hacia otras personas o culturas. Proceso de encuentro entre dos culturas, en la que una se impone sobre la otra, sin tratar de entender sus creencias o forma de vida. Sólo por ser la cultura indígena, por manejar creencias y comportamientos diferentes a la europea, esta última ve a la otra como algo que debe ser transformado; lo mismo ocurrió con la cultura negra de África.

Durante esta fase de la historia de América Latina en el que la cultura europea invade otra región y otra cultura, se crean algunas visiones por parte de los colonizadores sobre los pueblos originarios en las que sólo prevalecen ideales y preceptos propios de Europa; a raíz de esto, muchos europeos entraron en una dinámica de conversión de los indígenas en los que se impuso una visión del mundo ajena a la perteneciente a las culturas aborígenes.

Al respecto, es conveniente ir a Enrique Dussel (1994), considerado como uno de los autores que con mayor vehemencia ha escudriñado el asunto de la colonización y su efecto en la construcción de la alteridad:

Fue el primer proceso "europeo" de "modernización", de civilización, de "subsumir" (o alienar), al Otro como "lo Mismo"; pero ahora no ya como objeto de una praxis guerrera, de violencia pura –como en el caso de Cortés contra los ejércitos aztecas, o de Pizarro contra los incas–, sino de una praxis erótica, pedagógica, cultural, política, económica, es decir, del dominio de los cuerpos por el machismo sexual, de la cultura, de tipos de trabajos, de instituciones creadas por una nueva burocracia política, etc., dominación del Otro. Es el comienzo de la domesticación, estructuración, colonización del "modo" como aquellas gentes vivían y reproducían su vida humana. Sobre el efecto de aquella "colonización" del mundo de la vida se construirá la América Latina posterior: una raza mestiza, una cultura sincrética, híbrida, un Estado colonial, una economía capitalista (primero mercantilista y después industrial) dependiente y periférica desde su inicio, desde el origen de la Modernidad (su "Otra-cara": te-ixtli). (p. 49)

A través de la historia se reconoce que desde el campo filosófico se piensa en el otro y en un yo que hace parte del otro, pero la realidad es otra en todos los campos del ser humano, ya que la lucha por el poder

ha generado que el hombre se preocupe por buscar estrategias y maneras para dominar al otro, de subordinarlo, de subyugarlo al punto que el otro desaparezca para alcanzar los objetivos personales.

De esta manera se observa que uno de los procesos humanos que resulta comprometido es el de la convivencia, llegando a su detrimento, debido a un egoísmo absurdo que conlleva pasar por encima de los demás, sin tan solo detenerse a pensar qué siente, qué necesita, qué está viviendo y cómo eso también afecta al que está a su lado. En este sentido Skliar (2005) expresa que

"Hay que subrayar que se registra una clara tendencia a pensar el otro, a pensar los otros, únicamente como una exterioridad a nosotros mismos; alteridad, entonces, que se define como algo que está fuera de mí, como algo que existe y está fuera de nosotros. En segundo lugar, es habitual la tendencia a recubrir de negatividad esa exterioridad apenas descripta: el otro es algo que yo NO soy, el otro es algo que nosotros NO somos; esa concepción se expresa con contundencia a través de la sentencia reiterada: "yo no soy el otro", "nosotros no somos el otro", o bien "el otro es lo que yo no soy", "los otros son lo que nosotros no somos", etc. (p. 12)

Por otro lado, y llevado al terreno de la práctica y su observación en la vida cotidiana, la alteridad no es solo un concepto, es una realidad. El "nadie", es decir el excluido y relegado comparativa e históricamente a una mismidad que lo estigmatiza y lo hace inferior, debe ser reivindicado desde la educación, sustentada en una Pedagogía para la Alteridad con un contenido altamente humano.

El maestro debe ser ese otro desde su mismidad, para con el otro, que tienda el puente de la superación, y coadyuve a la ruptura de paradigmas aún vigentes de la modernidad en las añejas estructuras de poder en la hoy por hoy denominada sociedad del conocimiento.

Lo anterior tiene grandes implicaciones en la labor pedagógica, y una de ellas tiene que ver con reconocer al maestro como sujeto responsable, que ya no podrá ver a su estudiante como un sujeto colocado en la posición reducida de aprendiz. En el acto educativo, el maestro deberá tener presente que tiene frente a él a un ser humano dentro de un contexto, con una historia personal, con sentimientos y emociones, pero sobre todo, con el compromiso de enfrentar a una nueva persona a quien pretende enseñarle no solo conocimientos, sino compartir con él su afecto y paciencia.

En efecto, para poder hacerse cargo del otro, el maestro debe tener en cuenta los sentimientos y la historia del estudiante; tal y como lo afirma Ortega Ruiz (2004): "volver la espalda a esta realidad es tanto como renunciar a educar. No se educa nunca en "tierra de nadie". Y el compromiso con el otro exige asumirlo en toda su realidad". Con respecto a este compromiso, desde Skliar pueden ubicarse los tres grandes obstáculos que será necesario afrontar y enfrentar cuando se trabaja la formación y el pensar pedagógicos: la exterioridad, la negatividad y la colonialidad.

Obstáculos que, en la relación educativa, según la perspectiva de Ortega Ruiz (2004), se resuelven bajo principios que implican la sensibilidad del maestro: el primer movimiento que se da es el de la *acogida*, de la aceptación de la persona del otro en su realidad concreta, en su tradición y cultura, no del individuo en abstracto; es el reconocimiento del otro como *alguien*, valorado en su dignidad irrenunciable de persona, y no sólo el aprendiz de conocimientos y competencias. Y esta relación ética es la que hay que salvar, si se quiere educar y no hacer "otra cosa".

De otro lado, Ortega (2004) propone una nueva pedagogía a la cual llamó Pedagogía de la alteridad, que implica incluir en la relación ética el sentido de empatía, responsabilidad y compasión, las cuales son cualidades indispensables en el proceso educativo. Ortega (2004) explica de manera más acertada su propuesta sobre la pedagogía de la alteridad:

Desde la pedagogía de la alteridad, el proceso educativo se inicia con la mutua aceptación y reconocimiento de maestro y alumno, en la voluntad de responder del otro por parte del profesor, en la acogida gratuita y desinteresada que presta al alumno de modo que éste perciba que es alguien para el profesor y que es reconocido en su singularidad personal. Sin reconocimiento del otro y compromiso con él no hay educación. (p. 11)

En efecto, la educación es un acto de compromiso, de responsabilidad, de reconocimiento y de amor. Los educadores están en la responsabilidad de practicar el afecto y el respeto a sus estudiantes. El afecto hacia la persona y el respeto a su historia, contexto e individualidad. Los maestros son, aún sin desearlo, ejemplos y modelos constantes de los estudiantes y, se quiera o no, reproducirán las conductas de sus profesores, más aún, si sienten respeto y cariño por él.

La educación entendida desde la alteridad facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyéndose en un apoyo importante para los estudiantes en la comprensión de sus procesos de aprendizaje. "Desde la pedagogía de la alteridad se entiende mejor que educar es un acto de amor a todo lo que el educando es; que educar es un compromiso ético y político, es decir, hacerse cargo del otro" (Ortega, 2004, p. 28).

Los educadores tienen en sus manos a seres maravillosos que muestran un abanico de necesidades, pero lo más importante es ser reconocidos como personas que sienten, piensan, sueñan y anhelan, que además necesitan ser protagonistas de su propia vida, y que también tienen la capacidad desde sus posibilidades de aportar a otros, porque indistintamente de lo que es cada uno, hace parte de la vida de otro.

En este sentido se establecen relaciones recíprocas entre sujeto y sujeto, entre el Otro y el otro, entre maestro y estudiante, que Skliar (2005) muestra su magnitud si se asume el ejercicio pedagógico a partir de las siguientes preguntas:

"Quién es el otro", o "cómo es el otro", o "qué hacemos con el otro", o "cómo nos preparamos para trabajar con el otro", a la vez que no parecería haber demasiado lugar para poner en tela de juicio y bajo sospecha la pregunta acerca del "nosotros". En la formación de los maestros y maestras se observa la tendencia a privilegiar mucho más la imagen de un docente que sepa hablar "sobre el otro", "acerca del otro", pero que no "conversa con el otro" y, mucho menos, dejar que los "otros conversen entre ellos mismos". (p. 5)

Con las categorías de análisis que se han desarrollado en el presente documento, se puede afirmar que para un estudio comprensivo y propositivo que se haga sobre los estilos de aprendizaje es conveniente acudir a los postulados de la pedagogía de la alteridad, en el sentido en que se debe tener en cuenta que el sujeto se entiende formado por una trama compleja de vínculos y relaciones sociales que están condicionadas histórica, espacial y culturalmente. El sujeto se constituye como tal en el proceso de la intersubjetividad, entendiéndolo como una combinación en el cual emociones, corporalidad y lenguaje configuran redes que posibilitan el encuentro entre sujeto, semejante, grupo e institución, sosteniendo las tramas del lazo social.

Eso es lo que enmarca la alteridad, y que se refleja en tanto sujetos que participan en el acto pedagógico desde el ejercicio de reconocer al otro en su propia individualidad. En este caso, se trata del maestro quien desde su rol educativo se detiene a pensar y a comprender al grupo al cual se enfrenta, no con el fin de discriminar o clasificar, sino con el ánimo de reconocer los diversos estilos de aprendizaje de sus educandos, entendidos desde los rasgos cognitivos, afectivos, fisiológicos, que sirven como referentes para conocer la manera en cómo ellos perciben, interaccionan y responden a los diferentes ambientes de aprendizaje.

Ahora bien, si la pedagogía de la alteridad permite la construcción de vínculos significativos con el otro y desde el otro, una de las propuestas que se desprende de tal construcción de la pedagogía del "Nos-Otros". Este planteamiento se apoya en los postulados de Cullen (2004, citado por Ortega, Pedro, 2012, p. 139), quien afirma que "no es primariamente ni contractual ni virtual, es reconocimiento mutuo de dignidades, en el cuidado del otro en su singularidad material, síquica, social y corporal". Pedagogía implicada en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y formación en valores.

Una pedagogía del Nos-Otros requiere formulaciones analíticas referenciadas en modelos del vínculo situados en la realidad social, la cual se ve azotada por los conflictos internos, que generan violencia, exclusión, desplazamientos; lo que conlleva a que la sociedad pase por una continua y dolorosa fragmentación, comprendidos como procesos síquicos que permean las formaciones colectivas.

Con lo anterior, la finalidad de una pedagogía de la alteridad es estructurar una formación en la cual imperen la democracia, la solidaridad y justicia, pero es importante asumir este reto: formar a estas nuevas generaciones de niños y jóvenes en un mundo en el que nadie tiene autoridad, porque no se vive en el

imperio de la impotencia, del miedo y de la resignación y lamentablemente se cae o se reposa en la educación tradicional.

Se asiste, entonces, a un proyecto educativo que conlleva pensar y sentir al otro, pensar y sentir con el otro, y de cómo en el encuentro pedagógico asistimos a la posibilidad de ser otros, tal y como lo ha planteado Nietzsche (2000). "La educación es el arte de re-bautizarnos o de enseñarnos a sentir de otro modo".

Referencias

Alonso, C. y Gallego, D. (2004). Ponencia: Los estilos de aprendizaje: una propuesta pedagógica. I *Congreso Internacional de estilos de aprendizaje*. Madrid (España).

Alonso, C. y Gallego, D. (2009). Bases teóricas. Grupo CHAEA. Estilos de aprendizaje. En: <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>

Cabrera, J. y Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigotskiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37/1, 25 de noviembre de 2005. En: <http://www.rieoei.org/1090.htm> (Recuperado en 5 de febrero de 2014).

Cazau, P. (2003). Estilos de aprendizaje: generalidades. En: http://pcazau.galeon.com/guia_esti01.htm.

Cisneros, A. (2004). (Compilación y elaboración). Manual de estilos de aprendizaje. Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos. Secretaría de educación pública. Subsecretaría de educación media superior. Dirección general del bachillerato. Dirección de coordinación académica. En: http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf (Recuperado en 10 de febrero de 2014).

Dunn, R. & Dunn, K. (1980). Los Estilos de Aprendizaje desde la perspectiva de Rita y Kenneth Dunn. En: <http://www.jlgcue.es/modelos.htm> (Recuperado en 12 de febrero de 2014).

Dussel, E. (1994). El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad. Quito (Ecuador): Editorial Abyala Yala. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/uploads/FTP-test/clacso/otros/20111218115541/4.conf3.pdf> (Recuperado en 15 de marzo de 2014).

Extensión de la Universidad de Illinois. Red de Recursos de Programas Urbanos (2014). Estilos de aprendizaje. Disponible en: http://extension.illinois.edu/succeed_sp/learningstyles.cfm

Gallego, D., Alonso, C. & Cacheiro-González, M. (2011). *Educación, Sociedad y Tecnología*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Gardner, Howard (2005). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

Lévinas, E. (1993a). Humanismo del Otro Hombre. Madrid: Caparrós.

Lévinas, E. (1999). Totalidad e Infinito. Salamanca: Sígueme.

López, M. (2002). Módulo de diversidad. Maestría en educación desde la diversidad. Manizales (Colombia): CEDUM.

Narodowsky, M. (1999). Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos aires (Argentina): Novedades Educativas.

Nietzsche, F. (2000). Todos los aforismos. Buenos Aires: Leviatán. En: Skliar, Carlos (2005). La pregunta por la identidad y la respuesta por la alteridad. https://www.google.com/search?newwindow=1&hl=es&site=&source=hp&q=Skliar+%28La+pregunta+por+la+identidad+y+la+respuesta+por+la+alteridad%29&oq=Skliar+%28La+pregunta+por+la+identidad+y+la+respuesta+por+la+alteridad%29&gs_l=hp.3...2174.2174.0.4702.1.1.0.0.0.143.143.0j1.1.0....0...1c.1.51.hp..1.0.0.iTfVfWPo_BQ (Recuperado en 15 de agosto de 2014).

Ortega, P. (2004). La educación moral como Pedagogía de la Alteridad. En: *Revista española de pedagogía*. Año LXII, No. 224, enero – abril, pp. 5 – 30. En: <file:///C:/Users/user/Downloads/227-06.pdf>

Ortega, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros. En: *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. No. 35, febrero-mayo de 2012, Colombia, pp. 128 – 146. En: <file:///C:/Users/user/Downloads/355-1722-1-PB.pdf>

Siquiera, T. & Magalhaes, M. (s. f.). Estilos de aprendizaje de Kolb y su importancia en la educación. En: http://www.e-prisma.com/anexos/docformats/estilos_aprendizaje_kolb.pdf

Skliar, C. (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Buenos aires: Artes gráficas.

Skliar, C. (2005). La pregunta por la identidad y la respuesta por la alteridad. En: https://www.google.com/search?newwindow=1&hl=es&site=&source=hp&q=Skliar+%28La+pregunta+por+la+identidad+y+la+respuesta+por+la+alteridad%29&oq=Skliar+%28La+pregunta+por+la+identidad+y+la+respuesta+por+la+alteridad%29&gs_l=hp.3...2174.2174.0.4702.1.1.0.0.0.143.143.0j1.1.0....0...1c.1.51.hp..1.0.0.iTfVfWPo_BQ (Recuperado en 15 de agosto de 2014).

Skliar, Carlos. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. En: I Jornadas nacionales de investigación educativa, II Jornadas regionales y VI Jornadas institucionales. Panel Sujetos y Contextos de la Investigación Educativa: "Las perspectivas, los sujetos y los contextos en investigación educativa". Mendoza (Argentina): 3 y 4 de mayo de 2007. Disponible en: http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension_diversidad_o_Diversidad_pretenciosa.pdf

Varela Ruiz, Margarita Elena. (2006). Estilos de aprendizaje. *Revista Mensaje Bioquímico*, Vol. XXX. Departamento de Bioquímica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México., México, D. F. Disponible en: http://bq.unam.mx/wikidep/uploads/MensajeBioquimico/Mensaje_Bioq06v30p1_11_Margarita_Varela.pdf (Recuperado en 20 febrero de 2014).