



IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

ISSN: 2007-4336

ISSN: 2448-8550

revista@rediech.org

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.

México

Juárez Díaz, Catalina; Rodríguez Guardado, María del Socorro
Estrategias volitivas empleadas por los estudiantes universitarios en los diferentes estilos de aprendizaje
IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 13, e1558, 2022, Enero-Diciembre
Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
Chihuahua, México

DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1558

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521670731050>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Estrategias volitivas empleadas por los estudiantes universitarios en los diferentes estilos de aprendizaje

Volitional strategies used by university students in different learning styles

Catalina Juárez Díaz

María del Socorro Rodríguez Guardado

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue identificar las estrategias volitivas que ponen en marcha los estudiantes universitarios con diferentes estilos de aprendizaje. Para ello, se reconocieron los estilos de aprendizaje, se distinguieron las estrategias volitivas y se determinaron las diferentes estrategias volitivas que utilizan los estudiantes de distintos estilos de aprendizaje. El estudio fue cualitativo, se empleó el método fenomenológico para comprender las experiencias del estudiantado al utilizar las estrategias volitivas de acuerdo con su estilo de aprendizaje. Participaron 47 mujeres (58 %) y 34 hombres (42 %) de una universidad pública del estado de Puebla, en edades entre 18 y 48 años ($M = 21.67$; $SD = 4.91$). Se entrevistó a 18 estudiantes. Para identificar los estilos de aprendizaje se empleó el cuestionario CHAEA y la entrevista, previamente validada, contempló cuatro categorías: *Control de la motivación*, *Control de la emoción*, *Control del comportamiento* y *Control del ambiente*. Los resultados obtenidos muestran que las estrategias más empleadas por los estudiantes fueron las de comportamiento, seguidas por las de motivación y emoción. Las menos mencionadas fueron las de control del ambiente. Se sugiere introducir en el proceso de enseñanza y aprendizaje el desarrollo y fortalecimiento de estas estrategias para favorecer el logro académico de los estudiantes.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, estrategias, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

The objective of this research was to identify the volitional strategies that university students with different learning styles implement. Hence, learning styles and volitional strategies were distinguished. After that, the different volitional strategies used by students with different learning styles were determined. The study was qualitative; the phenomenological method was used to understand the students' experiences when using volitional strategies according to their learning style. The participants were 47 women (58%) and 34 men (42%) from a public university in the State of Puebla, aged between 18 and 48 years ($M = 21.67$; $SD = 4.91$). However, only 18 students were interviewed. The CHAEA questionnaire was used to identify the learning styles and an interview, previously validated, included four categories: *Motivation control*, *Emotion control*, *Behavior control*, and *Environment control*. The results obtained showed that the strategies most used by the students were those of behavior, followed by those of motivation and emotion. The least mentioned was the environmental control strategy. It is suggested to introduce in the teaching and learning process the development and strengthening of these strategies to favor the students' academic achievement.

Keywords: Learning styles, strategies, university students.

INTRODUCCIÓN

En un proceso de enseñanza-aprendizaje existe menor índice de estrés, se genera mayor compromiso de los estudiantes y se mejora el rendimiento académico si el método de enseñanza se ajusta con los estilos de aprendizaje (EA) de los estudiantes (Günes et al., 2017) y se promueven los procesos de autorregulación (Laffita-Azpiáz y Guerrero-Seide, 2017). Por ello, conocer y promover los primeros puede ayudar a los docentes en la selección de materiales y tipo de actividades a desarrollar e implementar en el aula (Yacub et al., 2018); promover los segundos puede potenciar el autoconocimiento de los alumnos y coadyuvar en el mejoramiento de la planificación y el empleo de estrategias para la realización de tareas académicas (García et al., 2018). Las EA se han estudiado ampliamente en el nivel superior, las investigaciones realizadas muestran la influencia de los EA en el aprendizaje.

Entre los antecedentes sobre los EA se ubica el estudio de Amponsah (2020), en el que se encontró superioridad de tres estilos: pragmático, reflexivo y teórico. El estilo activo no figuró como estilo predominante. Además, otros estudios se han dedicado a identificar la relación entre los EA y el rendimiento académico; los resultados indican una relación positiva entre ellos (Benavides, 2018).

Asimismo se reconoció que el estilo teórico predominó en nivel alto, y en moderado los estilos reflexivo, activo y pragmático en estudiantes de ingeniería. Se distinguió una relación entre el estilo de aprendizaje activo con el retraso y la reprobación académica (Yacub et al., 2018). Palomé-Vega et al. (2020) encontraron relación entre competencia digital y los EA, también notaron que las mujeres con EA reflexivo desarrollan más la competencia digital que los hombres, y los hombres reflexivos y reflexivos-pragmáticos cumplen y resuelven tareas más rápido que los activos y teóricos. Por su parte, Martínez et al. (2019), al buscar la predominancia de los EA de los alumnos y estilos de enseñanza de los docentes, encontraron que el estilo reflexivo es predominante y que el rendimiento académico es mejor cuando los estilos, tanto de enseñanza como de aprendizaje, son considerados en el proceso de enseñanza.

Catalina Juárez Díaz. Profesora-investigadora de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Es Doctora en Educación y tiene nombramiento como Candidato del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Entre sus publicaciones recientes se encuentran: “Experiencias con la enseñanza remota de emergencia de docentes de lenguas durante el confinamiento por COVID-19” y “Experiencias de los estudiantes de idiomas extranjeros en relación con su estilo de aprendizaje en educación superior”. Correo electrónico: catalina.juarez@correo.buap.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-8079-5039>.

María del Socorro Rodríguez Guardado. Profesora-investigadora de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. Es Doctora en Educación por la UPAEP, Maestra en Pedagogía con especialidad en Docencia Universitaria (UPAEP) y Maestra en Tecnología Educativa por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Profesora en posgrados de profesionalización y en la Maestría de Investigación e Innovación Educativa en UPAEP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Correo electrónico: mariadelsocorro.rodriguez@upaep.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-1575-2403>.

Por otro lado, se ha explorado la relación entre EA y la autorregulación, a saber, Miranda Villanueva y Flores Mejía (2016) identificaron que los estudiantes con EA teórico, reflexivo y pragmático perciben mayor grado de autoeficacia. Por su parte, García et al. (2018) observaron mejores resultados académicos en los estudiantes teóricos que en los activos y una necesidad de implementar los procesos de autorregulación para el aprendizaje.

Otros estudios han encontrado que existe escasa relación entre los EA y las estrategias de autorregulación como la motivación. En este sentido, Trisca et al. (2019) observaron en estudiantes mexicanos una aparente ausencia de relación entre la motivación y los EA, si bien los estudiantes en general tienden a tener una preferencia por determinadas estrategias metacognitivas, los autores no tuvieron evidencia de ello en su investigación, por esta razón concluyen que no hay relación entre motivación, estrategias metacognitivas y estilos de aprendizaje. Siguiendo a López y Falchetti (2009), los EA no se caracterizan por tener un tipo concreto de motivación, sino que se asocian con diferentes estrategias que ponen en marcha los estudiantes para su aprendizaje. Por otro lado, la relación entre autoeficacia y EA fue investigada por Laffita-Azpiázú y Guerrero-Seide (2017), ellos hallaron un nivel bajo de autoeficacia en estudiantes con predominio alto del estilo activo y concluyeron que los EA y la autoeficacia tienen un papel significativo en el proceso y resultados del proceso enseñanza-aprendizaje. En los estudios analizados se observó la atención hacia los EA y alguna otra variable como rendimiento académico, predominancia de estilo, motivación y autoeficacia, sin embargo, se muestra escasa relación entre EA y estrategias volitivas.

Por lo anterior, se considera pertinente analizar los EA y las estrategias volitivas en conjunto, puesto que han sido estudiadas de forma independiente. Esta investigación buscó responder la pregunta de investigación: “¿Qué estrategias volitivas utilizan los estudiantes universitarios con diferentes estilos de aprendizaje en sus tareas académicas?”. Su objetivo general fue analizar las estrategias volitivas que adoptan los estudiantes universitarios con diferentes estilos de aprendizaje. Con el fin de cumplir con el objetivo general, se identificaron los estilos de aprendizaje, se distinguieron las estrategias volitivas y se determinaron las diferentes estrategias volitivas que utilizan los estudiantes de distintos estilos de aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

Diversas investigaciones consideran que los diferentes estilos de aprendizaje presentes en los estudiantes se deben a la manera en que perciben, asimilan y construyen el conocimiento, lo cual tiene relación con la respuesta a diferentes ambientes en los que utilizan aspectos cognitivos, fisiológicos y afectivos (Alonso et al., 1997; Fong-Silva et al., 2021). En este sentido, los estilos de aprendizaje definen la forma natural,

habitual y preferida en que los individuos absorben, procesan, retienen la información nueva y permiten desarrollar habilidades (Rossi-Le, 1995). De igual manera, Sternberg (1997) los considera como las variantes que manifiestan la preferencia para adquirir o aprender la información nueva.

Existen numerosos modelos de EA, en el estudio de Pantoja et al. (2013), por ejemplo, mencionan 26 propuestas, mientras que en el estudio de Gil y Domingo (2006) nombran 27. Los modelos de estilos de aprendizaje se clasifican en cinco tipos: sensorial, multifactorial, personalidad, predominancia cerebral y cognitivo. Entre las propuestas de tipo cognitivo se encuentran las de Kolb, Biggs, Juch, McCarthy, Stenberg, Schmeck y Honey y Mumford (Pantoja et al., 2013). El modelo de Honey y Mumford es el sustento teórico de esta investigación.

Honey y Mumford (1986, citados en Alonso et al., 1997, p. 68) consideran cuatro EA que corresponden a las cuatro fases de un proceso reiterativo de aprendizaje. Los EA son activo, reflexivo, teórico y pragmático. El *estilo activo* distingue a las personas que gustan y están dispuestas a involucrarse en experiencias de aprendizaje nuevas, no prolongadas, desafiantes y grupales. Por su parte, el *estilo reflexivo* sobresale por reunir la información nueva con una actitud de prudencia y condescendencia; observa muy atento, analiza y se apropia de la información, piensa antes de hacer alguna intervención. En el caso del *estilo teórico*, resalta por ser racional y objetivo; gusta de reducir e incorporar la información en teorías congruentes. Finalmente, el *estilo pragmático* se distingue por emplear los aspectos teóricos en situaciones prácticas de la vida cotidiana (Alonso et al., 1997).

Tomar en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje puede mejorar el rendimiento académico, aunado a ello, la autorregulación del aprendizaje, proceso mediante el cual los estudiantes activan y sostienen aspectos cognitivos, motivacionales y emocionales, es relevante para los logros académicos (Pintrich, 1999b). En este sentido, las estrategias volitivas son un componente central de la autorregulación y son definidas como estrategias que protegen el esfuerzo sostenido y la intención para el logro de metas académicas (Corno, 1993).

Hay situaciones que, en el ámbito escolar, requieren un esfuerzo adicional y es ahí donde las estrategias volitivas se pueden hacer presentes con más intensidad; siguiendo a González-Torres (2012), algunos de estos ejemplos son: las tareas de poco interés, muy difíciles, que lleven instrucciones incompletas, que requieren concentración por largo periodo de tiempo, que no se retroalimentan, o trabajos repetitivos o muy parecidos.

Al tomar en cuenta la taxonomía de estrategias volitivas propuesta por Pintrich (1999a), Gaeta y Herrero (2005) nombran a cada una de ellas: las estrategias de *control de motivación* que comprenden la autoeficacia, la atribución, el interés y la utilidad de la tarea, las metas de maestría y de desempeño; las de *emoción*, las cuales refieren a emociones positivas y negativas que promueven el logro de tareas académicas; las

de *comportamiento*, se refieren a las acciones realizadas para evitar distracciones, tales como la búsqueda de ayuda, manejo del tiempo y estrategias para mantener la concentración; por último, las estrategias de *control del ambiente*, entre ellas mencionan las de control de materiales y del ambiente.

Identificar las diferentes estrategias volitivas en cada una de las dimensiones para los EA que presentan los estudiantes puede dar pauta para desarrollar y potenciar estas estrategias y fortalecer la autorregulación del aprendizaje con la finalidad de que los universitarios logren sus metas académicas.

MÉTODO

El objetivo de esta investigación consistió en identificar las estrategias volitivas que aplican los estudiantes universitarios con diferentes estilos de aprendizaje (EA). El estudio es cualitativo y transversal, se empleó el método fenomenológico para comprender las experiencias del estudiantado al utilizar estrategias que, de acuerdo con su EA, les permitan mantener la concentración en sus deberes académicos. Se consideró estar frente a una perspectiva teórico-interpretativa para comprender qué estrategias volitivas utilizan los participantes de una forma específica (Bautista, 2011).

Con la aplicación del primer instrumento (CHAEA) se obtuvieron los datos para identificar la preponderancia de los EA. A partir de estos se seleccionaron los participantes para ser entrevistados e indagar sobre las estrategias volitivas que usan y ponen en práctica ante distracciones y/o dificultades de acuerdo con su EA para lograr sus objetivos académicos.

Participantes

El cuestionario de EA se compartió vía correo electrónico a universitarios que de forma voluntaria aceptaron participar en el estudio. La muestra fue no probabilística por conveniencia. Se contó con la colaboración de 89 estudiantes, de los cuales se consideraron las respuestas de 81 porque 8 presentaron datos atípicos. Participaron 47 mujeres (58%) y 34 hombres (42%) de una universidad pública del estado de Puebla, en edades entre 18 y 48 años ($M = 21.67$; $SD = 4.91$).

Para realizar las entrevistas se solicitó la cooperación de universitarios de los cuatro EA con la finalidad de tener una visión más amplia respecto a las estrategias volitivas empleadas. Se contó con 18 estudiantes, nueve mujeres y nueve hombres, con edad promedio de 25.7 años.

Instrumentos

Para la identificación de los estilos de aprendizaje (EA) se utilizó el *cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje* (CHAEA). Lugo (2014) lo validó en México, el índice de confiabilidad del instrumento fue de 80%. Este cuestionario se emplea ampliamente

en el contexto universitario en poblaciones hispanas y está compuesto por tres secciones. La primera permite recabar datos sociodemográficos; la segunda contiene 80 ítems dicotómicos para medir la superioridad de los EA; en la tercera se grafica el predominio de los EA (Alonso et al., 1997). Para este estudio solo se emplearon los dos primeros apartados.

Para tener un entendimiento sobre las estrategias que los estudiantes de los diferentes estilos de aprendizaje emplean para enfocarse a la tarea académica se realizó una entrevista semiestructurada adaptada de Rodríguez-Guardado y Gaeta (2021), que fue validada por expertos internacionales. Consta de 16 preguntas para indagar sobre cuatro aspectos de control de la motivación, de la emoción, del comportamiento y del ambiente establecidos por Pintrich (1999a, 1999b) (ver Tabla 1).

Tabla 1
Categorías de estrategias volitivas

Categoría	Aspectos considerados
Control de la motivación	Estrategias para controlar, monitorear y regular aspectos de la motivación como la autoeficacia, metas, expectativas y valor e interés por las tareas
Control de la emoción	Estrategias para controlar, monitorear y regular aspectos que reduzcan el estrés, evitar las emociones negativas y propiciar las positivas
Control del comportamiento	Estrategias para controlar, monitorear y regular aspectos relacionados con la elección, el esfuerzo y la búsqueda de ayuda.
Control del ambiente	Estrategias para controlar las distracciones de los alrededores que eviten la atención a las tareas

Fuente: Pintrich, 1999.

Procedimiento

Se invitó a los participantes a responder el CHAEA vía correo electrónico, con el cual se recabó información sobre datos sociodemográficos y estilos de aprendizaje. Con estos datos se llevaron a cabo los análisis estadísticos descriptivos. Una vez identificados los estilos de aprendizaje de los estudiantes se hizo la selección de los participantes a entrevistar de acuerdo con su estilo de aprendizaje para establecer la entrevista y obtener la información cualitativa que llevó a lograr el objetivo de este estudio.

En este caso se seleccionaron estudiantes de los cuatro estilos de aprendizaje. Una vez que se llevaron a cabo las entrevistas, se transcribieron tal y como fueron escuchadas. Conforme se recibieron las participaciones, se analizaron para determinar el momento en que se llegó a la saturación, la cual no obedeció a un límite de entrevistas. La saturación se logró hasta que la información fue lo más heterogénea posible y ya no emergieron nuevos significados (Ortega-Bastidas, 2020). Se identificaron las palabras y frases para dar la estructura a los datos e identificar las unidades

de análisis para codificar y agrupar la información en categorías. Los conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado fueron los puntos importantes que integraron las categorías (Hernández et al., 2014).

Siguiendo a Rodríguez et al. (2005), en este trabajo se optó por el proceso deductivo para la construcción de categorías. No obstante, se tomó en cuenta que pudiera haber otro aspecto no considerado inicialmente y que brota como categoría emergente de acuerdo con la información recogida. La credibilidad, la auditabilidad y la aplicabilidad, criterios que establecen el rigor en estudios cualitativos, se establecieron de acuerdo con Vásquez y Castillo (2003). Se escuchó a los estudiantes de forma activa, reflexiva, y evidenciaron las aportaciones a través de grabaciones, así como las transcripciones textuales de las entrevistas.

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos de la entrevista se siguió el procedimiento sugerido por Borda et al. (2017), que consta de cinco tareas para realizar la codificación. En la primera tarea, las investigadoras leyeron de forma individual la primera entrevista. En esa lectura, por medio de un proceso deductivo, se obtuvo por separado una codificación preliminar. Para la codificación se utilizó un procesador de textos en el que se agregaron comentarios a los guiones de entrevistas con los códigos iniciales, dicha identificación tuvo de guía los objetivos y la base teórica; también se consideraron los códigos emergentes.

En la segunda ronda se comparó la primera propuesta de codificación de cada una de las investigadoras y se enriqueció la primera lista y se decidió por una segunda lista de codificación. En la tercera ronda se hizo el análisis de las entrevistas restantes, con el que continuó la codificación, tomando como referente la segunda lista. En la cuarta ronda se revisaron nuevamente los códigos para clasificarlos en temas principales y secundarios; se buscó una conexión entre las categorías y nuevamente se agruparon.

En la última ronda, una vez que se saturó la lista de códigos, se procedió al cierre de esta. Posteriormente se seleccionaron y organizaron los códigos en una hoja de cálculo y se incluyeron los extractos de entrevistas. La descripción de las estrategias volitivas utilizadas por los universitarios se realizó una vez organizada y categorizada la información. De tal forma se puso en evidencia las diferencias en el uso de estrategias volitivas que pueden tener los estudiantes de acuerdo con su estilo de aprendizaje.

RESULTADOS

Al aplicar el cuestionario a los 81 estudiantes se encontró que el predominio del estilo de aprendizaje reflexivo es de 37.5%, del combinado 28.75%, del activo 18.75%, del pragmático 10% y del reflexivo 5%. La edad de los entrevistados fue de entre 19 a 45 años; el 50% fueron hombres y 50% mujeres. La preponderancia de estilo de apren-

dizaje fue variable. Los estilos de aprendizaje presentes en los entrevistados fueron el estilo teórico (30%), el reflexivo (22%), el activo (16%), el pragmático (11%), el activo-pragmático (11%) y el teórico-pragmático (11%). Nueve de los participantes estudiaban y trabajaban y nueve solamente estudiaban. El análisis de las entrevistas arrojó que 44% de los participantes aplicó cuatro tipos de estrategias volitivas, 44% tres y 12% dos (ver Tabla 2).

Tabla 2*Características de los participantes entrevistados*

Sexo	Edad (años)	Ocupación	Estilo	Estrategias empleadas
P1 mujer	35	Estudia y trabaja	Teórico	Motivación, emoción, comportamiento y ambiente
P2 hombre	30	Estudia y trabaja	Teórico	Motivación, emoción y comportamiento
P3 mujer	41	Estudia y trabaja	Teórico	Motivación, emoción y comportamiento
P4 mujer	21	Estudia y trabaja	Teórico	Motivación, emoción y comportamiento
P5 mujer	19	Estudia	Teórico	Motivación, emoción, comportamiento y ambiente
P6 hombre	18	Estudia	Reflexivo	Motivación, emoción, comportamiento y ambiente
P7 hombre	35	Estudia y trabaja	Reflexivo	Emoción y comportamiento
P8 mujer	22	Estudia	Reflexivo	Motivación, emoción y comportamiento
P9 mujer	18	Estudia y trabaja	Reflexivo	Motivación, emoción, comportamiento y ambiente
P10 mujer	20	Estudia	Activo-Pragmático	Motivación, emoción y comportamiento
P11 hombre	22	Estudia y trabaja	Pragmático	Motivación y comportamiento
P12 mujer	48	Estudia y trabaja	Activo	Motivación, emoción, comportamiento y ambiente
P13 hombre	21	Estudia	Activo	Emoción, comportamiento y ambiente
P14 mujer	22	Estudia	Activo	Motivación, emoción y comportamiento
P15 hombre	21	Estudia	Pragmático	Motivación, emoción, comportamiento y ambiente
P16 hombre	18	Estudia	Teórico-Pragmático	Motivación, emoción y comportamiento
P17 hombre	19	Estudia	Teórico-Pragmático	Motivación, comportamiento y ambiente
P18 hombre	29	Estudia y trabaja	Activo-Pragmático	Motivación, emoción, comportamiento y ambiente

Fuente: Construcción propia.

Estrategias de motivación

Las estrategias de control de motivación comprenden aspectos como la autoeficacia, atribución, interés, utilidad de la tarea, metas de maestría y de desempeño. Las metas de maestría fueron las más utilizadas por los participantes (33.33%), las cuales implican tácticas para estimular el rumbo en la realización de tareas. Para la elaboración de tareas con alto grado de complejidad, los participantes señalan que iniciar con investigación es el punto de partida. En el caso de los alumnos reflexivos, una de sus cualidades es el análisis exhaustivo de la información hasta lograr su comprensión y posteriormente su empleo. Esta cualidad se manifiesta en los siguientes extractos:

Lo primero que hago es investigar sobre el tema que me dejaron y una vez investigado empiezo a hacer el trabajo y de ahí me voy guiando de todo lo que haya leído [P6, mujer, reflexivo].

Trato de buscar la mayor información posible para basarme en libros, artículos de investigación. Investigo y todo eso siento que es una manera más cómoda y segura de tener información [...] no tengo problema en leer y leer para poder entender un tema [P9, mujer, reflexivo].

Con respecto a los alumnos teóricos, su aprendizaje se optimiza en actividades complicadas y cuentan con suficiente tiempo para la realización de las tareas. En el caso del tercer participante, consulta diversas fuentes antes de concluir su tarea. Una de las propuestas para mejorar ese estilo es precisamente leer algo denso para estimular la comprensión (Alonso et al., 1997). La participante comentó:

Investigo primero el material de apoyo que nos dan y luego consulto otras fuentes. Primero hago un borrador y luego el trabajo final [P3, mujer, teórico].

Por su parte, el estilo pragmático se desenvuelve mejor cuando ve muchos ejemplos, encuentra relación entre la teoría y la práctica, participa en discusiones, evita situaciones de riesgo o de fracaso (Alonso et al., 1997). Un participante mencionó:

Me gusta buscar mi información, recabar mis propias ideas e intentar contrarrestarlas con las que le puedo preguntar al profesor o a algún compañero. Indagando la información [...] no simplemente quedarme con la simple información que pueda encontrar en primera mano sino ya por satisfacción propia el investigar sobre el mundo en el cual me estoy sumergiendo [P15, hombre, pragmático].

Las metas de maestría son ocupadas por los estilos de aprendizaje reflexivo, teórico y pragmático en elaboración de tareas complejas, los distintos propósitos con las que las llevan a cabo permiten visualizar algunas de las cualidades de cada uno de los estilos de aprendizaje. La provisión de recompensas es otra estrategia de control de la motivación que los participantes (27.7%) emplean. De acuerdo con Valenzuela (2009), un motivador común en la realización de tareas es la expectativa de algún premio o recompensa. Las respuestas de los participantes (27%) hacen alusión a la realización de tareas y preparación para sus exámenes para obtener resultados favorables que les permitan graduarse, obtener permisos o conseguir alguna beca. Los participantes dijeron:

Y en la universidad estudio porque quiero terminar bien mi licenciatura y terminar con temas de interés como por ejemplo este tema de la tesis [P2, hombre, teórico].

La motivación que tengo con la carrera de poder finalizar y convertirme en un profesor [P15, hombre, pragmático].

Con buenas calificaciones en la universidad me dan la libertad de salir, no me ponen trabas [P17, hombre, teórico-pragmático].

En mi caso tener un buen promedio te lleva a graduarte por promedio o a tener becas, entonces eso te motiva porque también quieres terminar la licenciatura con buenas calificaciones [P14, mujer, activo].

Estrategias de emoción

El empleo de las estrategias de emoción tiende a incrementar las emociones positivas y disminuir los estados emocionales negativos, lo cual permite monitorear, regular y controlar las emociones que pueden limitar mantener la concentración, o bien aprovechar estos estados para dar un impulso a mantener el esfuerzo hacia la tarea. Estas estrategias fueron aplicadas por todos los participantes con diferentes EA. No obstante, el estilo teórico, que no tiene preferencia por mostrar sus emociones tan abiertamente (Alonso et al., 1997), las mencionó en menor medida en comparación con otras estrategias (28.12%). El siguiente testimonio da evidencia del uso de emociones negativas para obtener resultados positivos:

Como qué me distrae, mmm, no sé [...] creo que procrastino mucho y creo que yo lo sé, estoy consciente que así pasa. Yo creo que trabajo más bajo presión. Y digo “son las siete, entonces me da tiempo”, y ya cuando se acerca el día entonces lo estudio [...] Pues más que nada cuando se acerca la fecha me presiono... [P18, hombre, activo-pragmático].

La disminución de emociones o estados de ánimo negativos han sido estrategias empleadas con más recurrencia por parte de los estudiantes.

Trato de inhibir el nerviosismo moviendo los dedos, tratando de concentrarme, a veces estoy mordiendo algo, siento que me ayuda a relajarme [P16, hombre, teórico-pragmático].

En el siguiente testimonio, la participante empleó estrategias para aminorar nerviosismo por medio de objetos antiestrés o por medio de dolor físico:

Pues supongo que es preocupación por salir mal, o si me ponen la cámara prendida me ponen muy nerviosa. Sí hago algo para aminorar esto, en mi estuche tengo un juguete que puedo estar manipulando, o de estos que son antiestrés que los aprietas, lo tenía ahí pero ya se me rompió. Lo hago para evitar esto, igual a veces me pellizcaba para no pensar en esto y el dolor sustituye el nerviosismo [P5, mujer, teórico].

Respecto a incrementar las emociones o los estados de ánimo positivos, fueron también de las más mencionadas, por ejemplo:

Dejo por un momento lo que estoy haciendo y busco una forma de relajarme o me pongo a hacer otras actividades en lo que despejo mi mente. En muchas ocasiones me ha pasado que me saturó de información o [es] tanto el tiempo que tengo tratando de terminar un trabajo que me bloqueo mentalmente y no puedo continuar [P8, mujer, reflexivo].

La siguiente evidencia muestra una combinación del incremento de emociones positivas con una estrategia de regular el ambiente de trabajo, con ello se evidencia que los estudiantes pueden combinar el tipo de estrategias aprovechadas:

Procuró escuchar música que me relaje, que me calme y que me mantenga pacíficamente en mi mente para poder ingresar al tema sin tener esa idea de que es complicado o de que no tengo ganas [...] Intentó realizar algo más por mi cuenta, pero sí por lo general a veces hasta con la misma música, por eso intento como que empatar a veces mi estado emocional o mi sentir con la música que voy a escuchar para poder tener un lineamiento y no terminar haciendo otra cosa

o terminar distrayendo por otras cuestiones en lugar de realizar lo que necesito [P12, hombre, pragmático].

Estrategias de comportamiento

La mayoría de los participantes emplean tres de las cuatro estrategias de comportamiento. Las que menos ocupan son las de elección del comportamiento ($n = 4$), control del esfuerzo y persistencia ($n = 4$), el control de tiempo ($n = 9$). La mayoría de los participantes ($n = 16$) utilizan estrategias de control de búsqueda de ayuda para regular su comportamiento. Cuando los participantes activos, teóricos y pragmáticos encuentran difícil la tarea, recurren primero a sus compañeros, después al docente. En el caso de los alumnos reflexivos, ellos buscan ayuda primero en recursos didácticos como son documentos PDF o libros, y si continúan con dudas consultan a sus compañeros o profesores. Con respecto al apoyo entre pares, Zamudio Elizalde y Malaga Villegas (2021) indican que la interacción social entre compañeros es un respaldo en la comprensión de temas académicos. Los participantes mencionaron:

Con las tareas que no logro comprender, primero me apoyo en los compañeros y luego ya empiezo a consultar en fuentes como internet y libros [P1, mujer, teórico].

Lo que hago es acudir con compañeros de clase, pero principalmente o la mayoría de las ocasiones me gusta hacerles preguntas a conocidos, bueno, a conocidos si es que tengo en esa clase [P13, hombre, activo].

Sí recurro, todo depende de la confianza que tenga con el profesor, si ese es el caso con él o ella, o con compañeros, y trato de identificar los mejores alumnos de la clase para ir con ellos [P11, hombre, pragmático].

Trato de buscar la mayor información posible, ¿eh?, basarme en libros, artículos de investigación, o ya si el caso es muy extremo y no logro entender por completo el tema pues ya recurro otra vez a mi profesor [P9, mujer, reflexivo].

Otro recurso que consultan los participantes cuando un tema es de difícil comprensión son videos didácticos que encuentran en Youtube. A este respecto, los videos son empleados comúnmente como material de aprendizaje (Seçer et al., 2015; Saed et al., 2021). De acuerdo con Laine et al. (2010), los videos son apropiados para los alumnos reflexivos porque les permiten trabajar a su ritmo tranquilo y de forma individual.

Por el contrario, para los alumnos activos podría representar un reto, ya que ellos prefieren trabajar en equipo y aprenden mejor por medio de discusiones. Los hallazgos permitieron visualizar algunas de las cualidades del estilo de aprendizaje predominante; el estilo pragmático aplica modelos para trabajar con la información nueva (Alonso et al., 1997). En el caso de los estudiantes con estilo activo, aprenden mejor cuando trabajan con otros; un participante activo comenta lo visto en el video con alguien cuando le es posible. Los participantes dijeron:

Trato de buscar los videos en Youtube o en libros en los que los profesores me dicen que está el contenido y con eso intento hacer que esto se me haga más sencillo [P6, hombre, reflexivo].

Busco en Youtube o en Google igualmente, busco material de apoyo o videos como un ejemplo de un ejercicio para resolverlo [P17, hombre, teórico-pragmático].

Cuando tengo que leer mucho, pues lo convierto a pdf y lo pongo en voz alta para escucharlo o, no sé, busco videos de Youtube [...] y cuando puedo lo platico con alguien [P18, mujer, activo].

Respecto al control del esfuerzo y persistencia, se encontró que solo el estilo activo y el reflexivo adoptan este tipo de estrategias.

Cuando tengo mucho trabajo, como trabajo por mi cuenta no tengo un horario fijo, puedo trabajar desde las siete a.m. hasta que termine, o hasta las doce o una de la mañana [P3, mujer, teórico].

Pues me intento concentrar mucho en lo que aprendo, generalmente empiezo a estudiar un día antes, trato de recordar lo que estudié y leo la pregunta y trato de buscar cuál es la que conozco más [P5, mujer, teórico].

Me digo: “tengo que acabar esta tarea”, no sé si sea el sentimiento de responsabilidad, pero regreso y me vuelvo a concentrar [P7, hombre, reflexivo].

Estrategias de ambiente

Este tipo de estrategias se relaciona con el control que el estudiantado puede ejercer sobre su ambiente de trabajo, tales como tener todos los materiales disponibles para trabajar, reducir las distracciones y pedir a otros que no realicen acciones que eviten la concentración en la tarea. Es pertinente indicar que estas estrategias fueron de las menos nombradas por los participantes (9.7%). Ejemplos de estas menciones son:

Yo para concentrarme quiero que no haya ruido y hasta tengo que encerrarme. No me ocurre cuando las materias me gustan. El ruido principalmente o una preocupación [P1, mujer, teórico].

La música de piano o la coreana, busco canciones que no conozca y que no sepa la letra. Es música tranquila, como de piano [P5, mujer, teórico].

El siguiente testimonio muestra cómo un participante reguló el ambiente para poder concentrarse pidiendo a otros que eviten crear distractores:

Usualmente aviso a mis contactos de WhatsApp o [a] mis papás que no me marquen, que no me manden mensajes, o así con las personas con que hablo con más regularidad, les pido: “Oigan, ¿me pueden dejar una o dos horas?” [P17, hombre, teórico-pragmático].

Además, las estrategias volitivas empleadas indicaron que los alumnos se esfuerzan más y se dedican al estudio cuando experimentan satisfacción de logro en una tarea escolar u obtienen una calificación aprobatoria en un examen.

Ah, pues me genera, ¡qué alivio!, me siento feliz, porque digo: “En realidad lo aprendí, realmente lo estudié y fue algo logrado”. Me siento satisfecha con mi esfuerzo en clase [P1, mujer, teórico].

Bien conmigo misma, como en paz. Como satisfecha conmigo misma porque trabajé por esto y obtuve buenos resultados [P4, mujer, teórico].

La verdad es que es gratificante cuando se obtiene una calificación, no simplemente el ver que el esfuerzo de todas las noches, desvelos, estudios, actividades valen la pena, sino la gratificación que uno puede obtener con el hecho de saber que sí está entendiendo siquiera lo que está haciendo [P15, hombre, pragmático].

Asimismo se observó que un factor en el que las estrategias volitivas escasamente se aplican es cuando la asignatura se les facilita o cuando las tareas son sencillas de realizar.

Pues, mmm, depende de la materia, si es una materia que yo domine, normalmente trato de recordar conceptos y no hay gran problema, pero cuando es una materia a la que no le presté mucha atención o que se me dificultó mucho pues, este, si en una pregunta me atoro, la dejo pasar, y sigo [P16, hombre, teórico-pragmático].

DISCUSIÓN

El predominio de EA en este estudio fue del estilo teórico; Amponsah (2020) obtuvo un hallazgo similar. Los alumnos con este EA se desenvuelven bien en tareas escolares cuando trabajan con objetivos claros, cuentan con tiempo suficiente y participan en situaciones complejas (Alonso et al., 1997). El estilo con menor predominancia en los participantes fue el estilo reflexivo, este resultado es diferente al encontrado por Martínez et al. (2019) y Yacub et al. (2018), ellos identificaron que en sus estudios predominó el estilo reflexivo. El alumno reflexivo se caracteriza por analítico, ponderado, cuidadoso, receptor, esas cualidades necesitan ser promovidas en los estudiantes, puesto que son vitales para el logro de sus aprendizajes (Alonso et al., 1997).

Las estrategias más aprovechadas por los participantes ($n = 18$) fueron las de comportamiento en primer lugar, principalmente las relacionadas con la búsqueda de ayuda, en las que se pudo observar el papel que han desempeñado los compañeros. Zamudio Elizalde y Malaga Villegas (2021) indican que la interacción alumno-alumno es la más recurrente en la comprensión de temas académicos. También los docentes, las páginas digitales y los videos en la red fueron consultados cuando los alumnos tenían dudas; a este respecto Juárez Díaz y Perales Escudero (2019) señalan que la asistencia de los docentes y la tecnología son agentes y medios necesarios para los estudiantes. En segundo lugar se emplean las estrategias de la elección del comportamiento y en menor medida las de control de tiempo, aunque resulta necesario poner atención en la gestión del tiempo porque una administración eficaz de este permite maximizar los resultados de aprendizaje, la obtención de calificaciones o notas altas (Marcén y Martínez-Caraballo, 2012).

Los participantes ($n = 16$) aprovechan estrategias de control de emoción, las cuales permiten aumentar los efectos positivos de las emociones presentes en la realización de exámenes. Este tipo de estrategias comprenden el aumento de emociones positivas ($n = 7$), disminución de emociones negativas ($n = 6$) e inducción de emociones negativas para obtener resultados positivos ($n = 3$). Cualquiera de las

tres ayuda a incrementar los efectos positivos de las emociones (Pintrich, 1999b). La regulación de las emociones conlleva a favorecer el comportamiento y el rendimiento académico (Pourrajab et al., 2014).

Las estrategias de motivación fueron empleadas por 16 participantes; de las siete estrategias que integran este grupo, las metas de maestría fueron las más referidas. En la elaboración de proyectos que les resultaban complejos, los alumnos optaron por la investigación como recurso inicial. Este resultado indicó cómo los alumnos, a partir de acciones realizadas de forma intencional, se enfrentan a tareas complejas. Además el hallazgo alude a la necesidad de trabajar las estrategias de control de la motivación, de la autoeficacia, valores e interés en el aprendizaje y desempeño en la ejecución de tareas, puesto que permiten autorregular la realización de la tarea y proteger el esfuerzo sostenido y la intención para el logro de metas académicas (Corno, 1993).

En contraste, las estrategias de control del ambiente fueron las menos mencionadas ($n = 4$), aunque podrían ser vitales en la disminución de distracciones. A pesar de que todos ($n = 18$) los participantes mencionaron que su atención era desviada por diversos distractores como fueron el teléfono, las redes sociales, pláticas de las personas en su espacio de estudio, objetos cercanos y ruido, no pusieron en marcha estas estrategias. El hallazgo sugiere la necesidad de fomentar y hacer presentes las estrategias para controlar el ambiente para menguar las distracciones que pueden afectar negativamente en el sostenimiento del esfuerzo hacia las metas académicas.

Los participantes activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos utilizaron las diferentes estrategias volitivas, aunque pocos participantes emplearon las de control de autoeficacia ($n = 3$). No obstante, resulta pertinente promover este tipo de estrategias porque la autoeficacia tiene un papel significativo en el proceso y resultados en la enseñanza y el aprendizaje (Laffita-Azpiazú y Guerrero-Seide, 2017). Asimismo el control general del ambiente ($n = 4$) es poco empleado, este hallazgo advierte la necesidad de promover entre los estudiantes las estrategias de control de otros, puesto que uno de los distractores se puede disminuir precisamente pidiéndole a los otros permanecer en silencio. En cambio, la estrategia empleada por todos los participantes es la de comportamiento, este hallazgo muestra que los alumnos eligen, se esfuerzan, persisten y buscan ayuda en situaciones de aprendizaje complejas. En este sentido, González-Torres (2012) señala que los estudiantes tienden a aprovechar las estrategias volitivas en actividades que requieren mayor esfuerzo o presentan alto grado de dificultad.

CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo analizar las estrategias volitivas puestas en práctica por los estudiantes universitarios con diferentes estilos de aprendizaje. Los participantes entrevistados mostraron utilizar diversas estrategias, no obstante, lo que

revelan estos resultados es que las estrategias de control del ambiente son las que menos se pusieron en función. Sin embargo, no se puede generalizar que una estrategia predomine en un EA, ello debido a que las estrategias volitivas se presentaron en los diferentes participantes cuando enfrentaron impedimentos para lograr sus metas. Vale la pena mencionar que las estrategias volitivas se ponen en marcha si las condiciones para el logro de las tareas representan un reto (González-Torres, 2012).

A saber, el estilo teórico pondrá en evidencia su uso cuando las indicaciones sean ambiguas, se requiera de expresión emocional o las actividades no tengan un sustento teórico. En el estudiantado con estilo pragmático serán consideradas las estrategias volitivas cuando las tareas sean poco aplicables y carezcan de relación con el contexto. En el caso del estilo reflexivo, las actividades en las que se imponga una presión de tiempo, que no estén planificadas o que requieran cambios de acción constante provocarán que los estudiantes reflexivos recurran a las estrategias de control del ambiente para expresar a los docentes la necesidad de ajustar la propuesta de enseñanza al ritmo y a la forma de trabajo que les permita aprender. Por último, el estilo activo requerirá enfocar la atención y evitar distractores cuando las actividades requieran poca acción, un trabajo individual y muy teórico.

Se recomienda a las instituciones poner atención en los diferentes estilos de aprendizaje y promover en el aula las estrategias cognitivas, motivacionales, emocionales y afectivas que puedan ayudar a los estudiantes a enfrentar distractores que les impiden concentrarse y canalizar el esfuerzo en sus tareas académicas, así como reducir el nivel de estrés generado en las diversas tareas académicas. Esa condición es favorable para el aprendizaje de los estudiantes.

Por último, se invita a considerar en futuros estudios muestras más amplias con la participación de otras instituciones educativas y diferentes programas académicos, así como incluir a los docentes para conocer sus perspectivas sobre los estilos de aprendizaje y las estrategias volitivas.

REFERENCIAS

- Alonso, C. M., Gallego, D. J., y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora* (7a. ed.). Mensajero.
- Amponsah, S. (2020). Exploring the dominant learning styles of adult learners in higher education. *International Review of Education*, 66(4), 531-550. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-020-09845-y>
- Bautista, C. P. (2011). *Procesos de investigación cualitativa. Epistemología, metodología e implicaciones*. Manual Moderno.
- Benavides Lara, R. (2018). Estilos de aprendizaje, técnicas didácticas y su relación con el rendimiento académico en educación superior. *Revista de Pedagogía*, 39(105), 33-56. <http://repositorio.uts.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/347/GNC%20Khan-Academy%20una%20estrategia.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=35>
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., y Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/112116>
- Corno, L. (1993). The best laid plans: Modern conceptions of volition and educational. *Educational Research Associations*, 22(2), 14-22. <https://doi.org/10.3102/0013189X022002014>

- Fong-Silva, W., Colpas-Castillo, F., y Causado-Moreno, E. (2021). Estilo de aprendizaje y su asociación con la autoeficacia, conocimientos previos y motivación intrínseca en estudiantes de ingeniería. *IPSA Scientia, Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(4), 81-92. <https://doi.org/10.25214/27114406.1364>
- Gaeta, M. L., y Herrero, M. L. (2009). Influencia de las estrategias volitivas en la autorregulación del aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 30(1), 73-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2913074>
- García Diego, M. C., Castañeda López, E., y Mansilla Morales, J. M. (2018). Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, (31), 137-148. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/151183>
- Gil, G., y Domingo, J. (2006). *Diagnosticar los estilos de aprendizaje*. Conferencia presentada en el II Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Concepción, Chile. <https://bit.ly/2F1tOuP>
- González-Torres, M. C. (2012). Más allá de la motivación: cultivar la voluntad de aprender para hacer frente a las demandas escolares, favorecer el éxito escolar el desarrollo positivo de los estudiantes. *IDEA. La Revista del Consejo Escolar de Navarra*, (39), 31-94. <https://www.researchgate.net/publication/311202852>
- Günes, G., Bati, K., y Katranci, M. (2017). An examination of the epistemological views and learning styles of pre-service teachers. *International Journal of Progressive Education*, 13(3), 112-128. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1159882>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Juárez Díaz, C., y Perales Escudero, M. D. (2019). Experiencias en el aprendizaje del inglés en la educación superior. *Lenguaje*, 47(2), 358-378. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i2.6734>
- Laine, S., Myllymäki, M., y Hakala, I. (2010). Learning styles and the use of lecture videos in adult education. *Elektronika ir Elektrotechnika*, 102(6), 35-38. <https://www.eejournal.ktu.lt/index.php/elt/article/view/9347>
- Laffita-Azpiazú, P. O., y Guerrero-Seide, E. G. (2017). Estilos de aprendizaje y autoeficacia académica. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 10(19), 92-112. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1071>
- López Aguado, M., y Falchetti, E. S. (2009). Estilos de aprendizaje: relación con motivación y estrategias. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(4), 36-55. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/888>
- Lugo, C. S. J. (2014). Propiedades psicométricas del cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) en una muestra mexicana. *Journal of Learning Styles*, 7(13), 136-154. <https://doi.org/10.55777/rea.v7i13.1011>
- Marcén, M., y Martínez-Caraballo, N. (2012). Gestión eficiente del tiempo de los universitarios: evidencias para estudiantes de primer curso de la Universidad de Zaragoza. *Innovar*, 22(43), 105-130. <https://www.redalyc.org/pdf/818/81824123011.pdf>
- Martínez Martínez, I., Renés Arellano, P., y Martínez Geijo, P. (2019). Los estilos de aprendizaje y de enseñanza: análisis y diagnóstico en educación superior de Centro Internacional de Estudios Superiores del Español, CIESE-Comillas, España. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 12(24), 28-41. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1317/2729>
- Miranda Villanueva, C. O., y Flores Mejía, J. G. (2016). Autoeficacia percibida, estilos de aprendizaje y procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Tlamati Sabiduría*, 7(2), 1-15. <http://tlamati.uagro.mx/t7e2/82.pdf>
- Ortega-Bastidas, J. (2020). ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica “desde y para” la investigación cualitativa. *Interciencia*, 45(6), 293-299. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/339/33963459007/html/index.html>
- Palomé-Vega, G., Escudero-Nahón, A., y Juárez Lira, A. (2020). Impacto de una estrategia b-learning en las competencias digitales y estilos de aprendizaje de estudiantes de enfermería. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-32. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.726>
- Pantoja Ospina, M. A., Duque Salazar, L. I., y Correa Meneses, J. S. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 79-105. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162013000100004
- Pintrich, P. R. (1999a). Taking control of research on volitional control: Challenges for future theory

- and research. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 335-354. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80007-7](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80007-7)
- Pintrich, P. R. (1999b). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pourrajab, M., Rabbani, M., y Kasmaienezhadfar, S. (2014). Different effects of stress on male and female students. *Online Journal of Counseling & Education*, 3(3), 31-39. <https://bit.ly/2WZmq8v>
- Rodríguez-Guardado, M. S., y Gaeta, M. L. (2021). Motivational profiles in high school students: Generation and use of volitional strategies. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 31, e3118. doi: <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3118>
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O., y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Rossi-Le, I. (1995). Learning styles and strategies in adult immigrant ESL students. En J. Reid (ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. 118-125). Heinle y Heinle Publishers.
- Saed, H. A., Haider, A. S., Al-Salman, S., y Hussein, R. F. (2021). The use of YouTube in developing the speaking skills of Jordanian EFL university students. *Heliyon*, 7(7), e07543. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07543>
- Seçer, S. Y., Sahin, M., y Alci, B. (2015). Investigating the effect of audio visual materials as warm-up activity in Aviation English courses on students' motivation and participation at high school level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 120-128. <https://www.science-direct.com/science/article/pii/S1877042815044985>
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Lawrence Erlbaum Associates
- Trisca, J. O., Medina Rocha, A., Rodríguez Gómez, J., y Cely Salazar, M. (2019). Motivación para el trabajo intelectual, estilos de aprendizaje y estrategias metacognoscitivas en alumnos de educación media. *Revista Internacional de Estudios en Educación (RIFE)*, 19(1), 19-34. <https://doi.org/10.37354/rie.2019.187>
- Valenzuela, J. (2009). Características psicométricas de una escala para caracterizar el sentido del aprendizaje escolar. *Universitas Psychologica*, 8(1), 49-60. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v8n1/v8n1a4.pdf>
- Vásquez, M. L., y Castillo, E. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28334309>
- Yacub, B., Patron, G., Agámez, M. E., y Acevedo, D. (2018). Estilos de aprendizaje y su relación con repitencia y retraso académico en ingeniería biomédica, electrónica e industrial. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 12(23), 72-77. <https://doi.org/10.31908/19098367.3705>
- Zamudio Elizalde, P. D., y Malaga Villegas, S. G. (2021). Afrontamiento al fracaso escolar en jóvenes de CECYTE-BC. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1391. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1391

Cómo citar este artículo:

Juárez Díaz, C., y Rodríguez Guardado, M. d. S. (2022). Estrategias volitivas empleadas por los estudiantes universitarios en los diferentes estilos de aprendizaje. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1558. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1558



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.