



Revista Electrónica Educare

E-ISSN: 1409-4258

educare@una.ac.cr

Universidad Nacional

Costa Rica

Rojas-Jara, Constanza; Díaz-Larenas, Claudio; Vergara-Morales, Jorge; Alarcón-Hernández, Paola; Ortiz-Navarrete, Mabel

Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en educación superior: Análisis de las preferencias de estudiantes de Pedagogía en Inglés en tres universidades chilenas

Revista Electrónica Educare, vol. 20, núm. 3, septiembre-diciembre, 2016, pp. 1-29

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194146862007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

[Número publicado el 01 de setiembre del 2016]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en educación superior: Análisis de las preferencias de estudiantes de Pedagogía en Inglés en tres universidades chilenas

Teaching and Learning Styles in Higher Education: Analysis of Student Teachers' Preferences in an English Pedagogy Program at Three Chilean Universities



Constanza Rojas-Jara¹

Universidad de Concepción

Concepción, Chile

correo: constanzarojas@udec.cl

orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1715-9889>

Claudio Díaz-Larenas²

Universidad de Concepción

Concepción, Chile

correo: claudiodiaz@udec.cl

orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9024-2497>

Jorge Vergara-Morales³

Universidad de Concepción

Concepción, Chile

correo: jorvergara@udec.cl

orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3655-813X>

Paola Alarcón-Hernández⁴

Universidad de Concepción

Concepción, Chile

correo: palarco@udec.cl

orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2602-1283>

Mabel Ortiz-Navarrete⁵

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Concepción, Chile

correo: mortiz@ucsc.cl

orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7481-1293>

Recibido 7 de setiembre de 2015 • Corregido 29 de junio de 2016 • Aceptado 16 de agosto de 2016

¹ Profesora de Historia y Geografía, Magíster en Gestión, Liderazgo y Política Educativa. Asesora curricular del convenio de desempeño UCO 1203 Profesores UDEC: Protagonistas del Cambio en la Sociedad del Conocimiento y coordinadora del Programa de Formación Propedéutica ProUdec. Dirección de Docencia. Edmundo Larenas 64A. Universidad de Concepción.

² Profesor de Inglés, Magíster en Artes con mención en Lingüística y Doctor en Educación. Director ejecutivo del convenio de desempeño UCO 1203 Profesores UDEC: Protagonistas del Cambio en la Sociedad del Conocimiento. Representante institucional de la Red de Expertos SCT-Chile. Dirección de Docencia. Edmundo Larenas 64A. Universidad de Concepción.

³ Sociólogo, M.A. Desarrollo, Instituciones e Integración Económica, Magíster en Investigación Social y Desarrollo. Coordinador ejecutivo del convenio de desempeño UCO 1203 Profesores UDEC: Protagonistas del Cambio en la Sociedad del Conocimiento. Dirección de Docencia. Edmundo Larenas 64A. Universidad de Concepción.

⁴ Profesora de Español, Magíster en Lingüística. Doctora en Lingüística. Docente Depto. de Español, Facultad de Humanidades y Arte. Investigadora asociada en la línea de Lingüística Cognitiva. Edmundo Larenas 64A. Universidad de Concepción.

⁵ Profesora de Inglés, Magíster en Tecnología Educativa. Doctora en Lingüística. Docente Depto. de Lenguas, Facultad de Educación. Investigadora asociada en la línea de Lingüística Aplicada. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Alonso de Ribera 2850.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Resumen. En este artículo se evidencian los resultados de una investigación realizada el 2014 en tres universidades chilenas. El objetivo de esta investigación fue analizar las preferencias de estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje del estudiantado de la carrera de pedagogía en inglés. Participaron 279 estudiantes en la prueba de estilos de enseñanza y 238 estudiantes en la prueba de estilos de aprendizaje, pertenecientes a primer, tercer y quinto año de la carrera de pedagogía en inglés. Este estudio tuvo como referente conceptual en la investigación de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje a Grasha y Riechmann, quienes proponen una clasificación, una agrupación por *clústers* y la construcción de *clústers integrados* (Lewis, 2014; Grasha y Riechmann, 1975). Los hallazgos revelan que todo el estudiantado tiene una actitud favorable hacia los estilos de enseñanza *facilitador* y estilo de aprendizaje *colaborativo*.

Palabras claves. Educación superior, escalas de estilos de aprendizaje de Grasha- Reichmann, inventario de estilo de enseñanza, inglés, pedagogía.

Abstract. This paper shows the findings of a study conducted in three Chilean universities in 2014. It aims to analyze EFL student teachers' preferences regarding their teaching and learning styles. 279 participants answered the teaching style inventory and 238 took the learning style questionnaire. These participants are first, third and fifth year student-teachers. This study uses Grasha and Riechman's model to study teaching and learning styles. These authors propose a classification, cluster grouping and integrated clustering (Lewis, 2014; Grasha y Riechmann, 1975). The findings reveal that all student teachers favor the Facilitator teaching style and the Collaborative learning style.

Keywords. Higher education, Grasha-Reichmann learning style scales, teaching style inventory, english, pedagogy.

Grasha (2003) define estilos de aprendizaje como las preferencias de cada estudiante, referentes a dos elementos: su forma de pensar y la interacción con el resto de estudiantes en diferentes ambientes y experiencias educativas. Tanto el pensamiento como la interacción conforman la base para que el estudiantado reflexione con respecto a las formas en que se apropia y genera conocimientos con respecto a un contenido específico. Para evidenciar estos elementos se han construido numerosas encuestas y pruebas, que evidencian estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza al que se adhieren. En este escenario, se administraron las encuestas *Learning Style Scale* (GRLSS) y *Teaching Style Inventory* (TSI) (Grasha y Reichmann-Hruska, 1996), las cuales se seleccionaron por las siguientes razones:

- Permiten medir las preferencias de estilos de enseñanza y aprendizaje de escolares, estudiantes de universidades y personas adultas.
- Han sido probadas y validadas en variadas poblaciones.
- Se centran en la interacción estudiantil entre sus pares, docentes y el proceso de aprendizaje.
- En general, ambas encuestas son complementarias, puesto que evidencian la coincidencia o el desencuentro que pudiesen existir entre los estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza que los sujetos prefieren, lo que permitiría la adaptación o diversificación de las metodologías de enseñanza.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

En relación con la experiencia propuesta por [Grasha \(2003\)](#), se realiza una investigación en la que los objetivos principales son: (1) analizar las preferencias de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje del estudiantado de pedagogía en inglés, y (2) determinar si el año de formación de los sujetos participantes (primero, tercero y quinto año) influye en la preferencia de algún estilo por sobre otro.

Cabe destacar que este artículo se inserta en el contexto del proyecto FONDECYT 1150889, titulado *Las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del proceso de planificación de aula y su relación con los desempeños pedagógico en estudiantes de práctica profesional y profesores noveles de pedagogía en inglés* ([Díaz-Larenas, 2015](#)).

Problemática

La mayor parte de las investigaciones en educación superior emergen del interés por estudiar aspectos básicos del proceso de enseñanza y aprendizaje, particularmente de los métodos de adquisición y construcción del conocimiento. Estas investigaciones, que se pueden encontrar con distintas denominaciones y enfoques, solo demuestran que el énfasis sigue vinculado al proceso de conocimiento. En el presente estudio, se ha abordado la temática a través de la teoría de los estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza, que propone una perspectiva multidimensional, la cual involucra los ámbitos psicológico y pedagógico ([Valadez, 2009](#)).

La problemática de este estudio se desprende de la posibilidad de identificar e indagar la preferencia de estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza, e identificar la interacción del estudiantado mediante la elección de estas preferencias. [Grasha \(2003\)](#) relevó que cada estudiante tiene diferentes necesidades y los estilos de aprendizaje afectan la forma en cómo alcanza el conocimiento y la interacción con otras personas ([Anderson y Carta-Falsa, 2002](#)). La interacción que el personal docente desarrolle con sus estudiantes puede moldear y apoyar la forma en que adoptan y luego prefieren diferentes estilos de aprendizaje ([Grasha, 2002](#)). La integración de estos dos ámbitos, estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje, proporciona la caracterización del estudiantado, en diferentes años de su formación académica ([Alumran, 2008](#); [Cano, 2000](#)). Estas preferencias evidencian las experiencias académicas que posee el estudiantado, puesto que, según [Grasha \(2001\)](#), los estilos de aprendizaje se consideran parte de la filosofía de enseñanza, ya que proporcionan una razón para la implementación de una variedad de estrategias durante la instrucción para satisfacer las necesidades de aprendizaje ([Alonso y Gallego, 2010](#)). Este proceso podría favorecer el aprendizaje, contribuyendo a disipar las incompatibilidades entre los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje, lo que propiciaría una mayor efectividad en la actividad formativa ([Hervás, 2003](#)).

Al respecto, estudios empíricos realizados por [Horwitz \(2008\)](#) revelan que, aunque es complejo proveer una instrucción diferenciada a una amplia variedad de estilos de aprendizaje,

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

la comprensión de estos estilos contribuye a que el profesorado reconozca las fortalezas y debilidades de sus estudiantes. Por su parte, [Bygate \(2001\)](#) indican que a pesar de que alinear estilos de enseñanza con estilos de aprendizaje es una meta deseable, es muy difícil individualizar la enseñanza para cada estilo de aprendizaje en una clase de lenguas extranjeras. La investigación llevada a cabo por [Cook \(2008\)](#) sostiene que la diversidad de estilos de enseñanza en una lengua extranjera refleja la complejidad de la lengua y el amplio repertorio de necesidades comunicativas estudiantiles. Entonces, es imposible pensar que una lengua extranjera pueda ser aprendida de una sola forma. Al contrario, el aprendizaje de una lengua extranjera implica aprender de maneras diversas.

Fundamentos conceptuales y teóricos de los estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza

Estilos de aprendizaje

Los fundamentos de la teorización de los estilos de aprendizaje se establecen como un área de convergencia entre la psicología y la pedagogía, la que reúne elementos del paradigma constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este escenario, se entiende el aprendizaje como un ente dinámico que está afecto al contexto y las características del sujeto ([Bruning, Schraw y Ronning, 2002](#)), por lo que es fundamental que el individuo sea activo en la construcción y regulación de sus saberes.

Tanto [Steiman \(2005\)](#) como [Rogoff \(2003\)](#) indican que el estudiantado y el personal docente constituyen agentes activos que interactúan desde contextos históricamente situados, desencadenando procesos mutuos de enseñanza y aprendizaje, lo que permitiría al personal docente poder reflexionar y analizar su praxis, y adecuar sus estrategias en relación con la necesidad y característica de sus estudiantes. A su vez, este ejercicio de reflexión, contribuye a que el estudiantado abandone las limitaciones propias de la sistematización clásica del proceso de aprendizaje que otorga la educación formal y sea capaz de migrar a otros esquemas mediante el propio conocimiento y autorregulación.

La teoría de los estilos de aprendizaje se presenta como un quiebre en relación con los modelos educativos existentes, al incorporar la diversidad y heterogeneidad como base del aprendizaje, situando este proceso en las características históricas y contextuales del individuo, lo que favorece el distanciamiento de las concepciones deterministas de la educación.

Diversos estudios han clasificado los estilos de aprendizaje de las personas, según variados criterios y objetivos. [Gardner \(2011\)](#) precisa que este proceso cognitivo consta de la percepción y procesamiento de información. En esta línea, [Lozano \(2008\)](#) propone que el estilo de aprendizaje está compuesto por un ámbito biológico y psicológico, en el que la definición de

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

características individuales en conjunto con la exposición a la instrucción, métodos y ambientes, serían eficaces para alguna cantidad de estudiantes. La preferencia por estos estilos puede variar significativamente entre individuos. A menor progreso académico, se torna necesario ajustar las experiencias de aprendizaje a las preferencias individuales. Basándose en estas preferencias, el sujeto docente puede aprender a utilizar los estilos de aprendizaje para planificar sus actividades académicas (Dunn, 2000; Guild y Garger, 1985; Lozano, 2008).

El modelo de estilos de aprendizaje desarrollado por Grasha (2001) y Briesmaster y Briesmaster-Paredes (2013) se fundamenta en la preferencia de estudiantes en el proceso de interacción con pares y docentes, relacionada con los patrones conductuales que los individuos posean. Grasha (2002) presenta seis estilos de aprendizaje, clasificados en tres reactivos: las actitudes del individuo frente al aprendizaje (*participativo* o *elusivo*), la percepción que tienen de su docente y de sus pares (*competitivo* o *colaborativo*), y su conducta frente a los procedimientos didácticos en el aula (*dependiente* o *independiente*). Según Grasha (2002), los componentes de los reactivos son opuestos; sin embargo, no son excluyentes, ya que se complementan entre sí. Esta situación se puede evidenciar cuando las condiciones y exigencias didácticas son modificadas por el personal docente para variar la preferencia del estudiantado.

La clasificación de estos reactivos (Briesmaster y Briesmaster-Paredes, 2013; Grasha, 2002; Grasha y Riechmann, 1975; Lewis, 2014) agrupa las preferencias por oposición. El primer reactivo está relacionado con la actitud hacia el aprendizaje, perfila a estudiantes con estilo *participativo* como a quienes disfrutan al momento de interiorizar nuevos conocimientos, con consciencia y responsabilidad de su proceso cognitivo, por lo que realizar un esfuerzo personal adicional a la clase es considerado una práctica cotidiana. Los grupos de estudiantes con un perfil opuesto se denominan *elusivos* y se caracterizan por no tener interés en participar ni aprender del curso. Una forma de revertir esta situación es evidenciarles los posibles beneficios que implica el curso.

El segundo reactivo se fundamenta en la percepción y relación que los sujetos participantes tengan con otra parte del estudiantado y docente a cargo del curso. Estudiantes con estilo *colaborativo* trabajan de forma cooperativa en grupos y estudian de buena manera con sus pares. Lo opuesto a este grupo serían estudiantes de estilo *competitivo*, caracterizados porque trabajan principalmente en función de un reconocimiento frente a sus pares, por lo que se adaptan de buena manera en torno a actividades competitivas donde puedan perder o ganar.

El último reactivo se sustenta en la posición que adoptan frente a los procedimientos didácticos. Estudiantes con estilo *independiente* tienden a trabajar de forma autónoma, a su vez muestran seguridad de sus capacidades y habilidades, por lo que su docente debería propiciar actividades que puedan realizar de forma individual, en la que se puedan autorregular. En el otro extremo, se encuentran estudiantes con estilo *dependiente* que ven a su docente como la única fuente de información, y se limitan a solo realizar actividades y aprender lo que les indique.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

En la [tabla 1](#) se exponen las principales características de los estilos de aprendizaje planteados por Grasha y Riechmann ([Briesmaster y Briesmaster-Paredes, 2013](#)).

Tabla 1

Características de los estilos de aprendizaje

Estilo	Características de estudiantes con cada estilo
Participativo	Tienen mucha disposición para el trabajo y tareas; muestran atención y están pendientes la mayor parte del tiempo. Disfrutan la clase siendo buenos elementos en ella.
Competitivo	Son el centro de atención y les agrada recibir reconocimientos en relación con sus logros, es por esto que estudian para demostrar a otras personas su superioridad en cuanto a calificaciones.
Dependiente	Evidencian baja curiosidad intelectual y aprenden solo lo que su docente les indica. Ven al personal docente y a sus compañeros y compañeras como referentes para realizar sus actividades.
Elusivo	No tienen interés en las actividades escolares, muestran apatía y prefieren estar fuera del aula. Suelen no participar y la clase no les entusiasma.
Colaborativo	Se les hace fácil el trabajo con sus pares y aprenden compartiendo ideas.
Independiente	Manifiestan autonomía y confían en su aprendizaje. Al pensar por sí, deciden lo que es importante y lo que no. Evitan trabajar con sus pares y se les hace muy fácil trabajar de manera solitaria.

Adaptada de los textos de [Grasha y Yangerber-Hicks 2000](#) y [Hruska-Riechmann y Grasha, 1982](#).

Estilos de enseñanza

A partir del estudio de los estilos de aprendizaje, se han conceptualizado los estilos de enseñanza como la forma que utiliza el personal docente para interactuar en la clase, revelando la concepción que tiene sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y de los actores que participan en dicho proceso. Esta percepción ha sido investigada por diversos estudios que vinculan dicha concepción al estilo de aprendizaje, la enseñanza y las características cognitivas y de personalidad de los sujetos ([Lozano, 2008](#)). Al hablar de estilos de enseñanza, se hace referencia a diversos aspectos: a las preferencias ([Dunn, 2000](#)), la disposición ([Pask y Scott, 2000](#)), a la inclinación o tendencia ([Oludipe, 2012](#)), a los patrones conductuales ([García, Santizo y Alonso, 2004](#); [Guild y Garger, 1985](#)) y a las habilidades y fortalezas ([Gardner, 2011](#)).

Las investigaciones acerca de los estilos de enseñanza se han bifurcado en dos dimensiones: pedagógica y psicológica ([Camargo y Hederich, 2007](#)). La dimensión psicológica relaciona el estilo de enseñanza con una manifestación del estilo cognitivo, de aprendizaje y pensamiento del personal docente durante su ejercicio ([Zhang, 2004](#)). Desde la dimensión pedagógica, se considera la enseñanza como un proceso reflexivo y consciente, e incluso efectivo, puesto que se adecúa a los requerimientos de la cualificación ([Zhang, 2004](#)).

Los estilos de enseñanza pueden detectarse como un patrón específico de creencias, necesidades y comportamientos que los cuerpos docentes representan en las clases (Virvou y Moundridou, 2001). Para clasificar estos estilos, se proponen cuatro categorías: a) *Doctor*, moldea comportamientos por medio de refuerzos; b) *Experto*, operacionaliza la adquisición del conocimiento; c) *Entrenador*, pone su énfasis en la aplicación del conocimiento; d) *Humanista*, propicia y gestiona el autoconocimiento.

Otra propuesta es la realizada por Grasha (2002, 1994) y Hruska-Riechmann y Grasha (1982), en la que clasifican los estilos de enseñanza, pero a su vez se encargan de elaborar un modelo que integra los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje. En dicha clasificación se perfilan cinco estilos de enseñanza: *Experto* (docente que posee todo el conocimiento que transmitirá a sus estudiantes); *Autoridad formal* (docente que establece métodos aceptables y regulares para realizar tareas); *Modelo personal* (docente que enseña mediante la ejemplificación y guía a sus estudiantes a través de actividades de aprendizaje); *Facilitador* (docente que dirige y guía mediante preguntas y explora las interrogantes de sus estudiantes, de tal forma que puedan desarrollar el trabajo de independencia de forma gradual); *Delegador* (docente que deja trabajar a sus estudiantes de forma autónoma, por lo que se perciben como entes independientes y su rol docente como un ente consultor). Cada docente puede poseer varios estilos de enseñanza, pero con distinta graduación, por lo que esta clasificación no es excluyente. En la siguiente tabla se exponen las principales características de cada estilo de enseñanza propuesto por Grasha (2002).

Tabla 2

Características de los estilos de enseñanza

Estilo	Características docentes para cada estilo
Experto	Domina los detalles de la disciplina que imparte, además, promueve la competencia entre sus estudiantes por medio de los desafíos. Tiene el conocimiento y la experiencia que sus estudiantes requieren.
Autoridad formal	Posee un estatus en el establecimiento educativo y entre el estudiantado, puesto que ha demostrado el vasto dominio de su disciplina. Se guía y cuida cumplir la normativa del establecimiento. Realiza una eficaz retroalimentación basada en los objetivos del curso, sus expectativas y mediante los reglamentos institucionales.
Personal	Se considera como un ejemplo y percibe que la mejor manera de enseñar es a través de su forma de pensar y comportarse.
Facilitador	Prepara y guía a sus estudiantes para desarrollar gradualmente la independencia, iniciativa y responsabilidad. Utiliza el pensamiento crítico para concretar su objetivo, utilizando proyectos o problemas en los que el estudiantado resuelve y aprende por su cuenta, por lo que su función docente es asesorar.
Delegador	Proporciona libertad a sus estudiantes, mediante la autonomía, en trabajos en proyectos de manera independiente. Su labor docente es consultiva.

Nota: Lozano 2008; Grasha, 1990; Grasha, 1994.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Integración de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje

El modelo integrado de Grasha (1995, 1996) y Grasha y Yangerber-Hicks (2000) propone una tipología basada en la relación simbiótica entre el perfil del personal docente, el proceso instruccional que emplea en clases y los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Luego de las observaciones realizadas por Grasha y Yangerber-Hicks (2000), Grasha (1996, 1990) y los resultados del *Inventario de estilos de enseñanza*, se logró conformar cuatro grupos dominantes de estilos de enseñanza. El primer grupo es el *experto/autoridad formal*, el segundo grupo es el *modelo personal/experto/autoridad formal*, el tercer grupo es el *facilitador/modelo personal/experto* y el cuarto grupo es el *delegador/facilitador/experto*. El primer y cuarto grupo son los extremos de la escala, y el segundo y tercer grupo son instancias intermedias.

Al igual que los estilos de enseñanza, se conformaron cuatro grupos para los estilos de aprendizaje. El primer grupo es el *clúster de enseñanza dependiente/participativo/competitivo*, el segundo grupo es el *clúster de enseñanza participativo/dependiente/colaborativo*, el tercer grupo es el *clúster de enseñanza colaborativo/participativo/independiente* y el cuarto grupo representa el *clúster de enseñanza independiente/colaborativo/participativo*.

A partir de la experiencia en las investigaciones desarrolladas por Grasha y Yangerber-Hicks (2000), Grasha (1995) y Grasha y Riechmann, (1975), se afirma que los estilos de enseñanza, los estilos de aprendizaje y el proceso que ocurre en el aula son interdependientes, por lo que la activación de uno de ellos tiene implicancia directa, condicionando uno de los otros componentes. Esta relación se puede ver en la construcción de cuatro *clústers integrados* (tabla 3) que relacionan el estilo de enseñanza con el estilo de aprendizaje.

Tabla 3

Modelo integrado de estilo de enseñanza y estilo de aprendizaje

Clúster integrado 1	Estilo de enseñanza: experto/autoridad formal Estilo de aprendizaje: dependiente/participativo/competitivo
Clúster integrado 2	Estilo de enseñanza: modelo personal/experto/autoridad formal Estilo de aprendizaje: participativo/dependiente/competitivo
Clúster integrado 3	Estilo de enseñanza: facilitador/modelo personal/experto Estilo de aprendizaje: colaborativo/participativo/independiente
Clúster integrado 4	Estilo de enseñanza: delegador/facilitador/experto Estilo de aprendizaje: independiente/colaborativo/participativo

Nota: Grasha y Yangerber-Hicks, 2000.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

El *clúster integrado 1* se caracteriza por ser la unión del *clúster de enseñanza experto y autoridad formal*. Según Grasha (2002), este conjunto de estilos está vinculado a estudiantes con bajo desempeño en los contenidos y que se caracterizan por formar parte del *clúster de aprendizaje dependiente/participativo/competitivo*. La enseñanza para estudiantes que se ubican en este clúster puede tener mayor efectividad cuando sus docentes controlan al grupo, no es necesario generar relaciones interpersonales entre sí.

En relación con el *clúster integrado 2*, estudiantes en esta categoría deben poseer mayor conocimiento para realizar las tareas asignadas en clases. Este estilo de enseñanza propicia el desarrollo de habilidades en la resolución de problemas, por lo que el proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentra centrado en el estudiantado. Para potenciar este clúster y el desarrollo del aprendizaje de estudiantes es favorable aplicar, por ejemplo, métodos basados en juegos de roles. Cabe señalar que la vinculación de este estilo de enseñanza y estilo de aprendizaje fomenta un clima de respeto y confianza en el aula.

En el *clúster integrado 3*, la interacción de los estilos de enseñanza *facilitador/modelo, personal/experto* genera condiciones para estudiantes que se caracterizan por pertenecer al *clúster de los estilos de aprendizaje colaborativo/participativo/independiente*. Estudiantes responsables que aceptan los desafíos cognitivos que su docente les presenta, suelen tomar la iniciativa y con conductas proactivos. Docentes que enseñan a estudiantes con estas condiciones deben ejecutar metodologías que aseguren los procesos cognitivos, más que ejercer control por el contenido, lo que tributa a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y el trabajo en equipo.

El *clúster integrado 4* relaciona el *clúster de enseñanza delegador/facilitador/experto*, el cual lleva a obtener buenos resultados con estudiantes que poseen altos niveles de conocimiento. Estudiantes de estas características adoptan los estilos de aprendizaje *independiente/colaborativo/participativo* y se caracterizan por la autonomía y empoderamiento de su proceso cognitivo. El rol docente es consultivo.

La decisión de construir esta agrupación de estilos se desprende de un análisis de la praxis docente en la que el profesorado se puede preguntar qué estilos de aprendizaje quiere fomentar, o cuáles son los objetivos a los que sus estudiantes debiesen llegar, para luego visualizar qué estilo de enseñanza sería el más adecuado. No obstante, Grasha (2002; 1994; Grasha y Gardener, 1991) menciona que modificar el estilo de enseñanza no es tan fácil como seleccionar entre los elementos desmembrados de cada clúster, por lo que es necesario comprender los modelos, saber aplicarlos y escoger el momento adecuado para utilizarlos. Adicionalmente, el personal docente debe tener manejo de las interacciones dentro del aula y aprender a establecer relaciones con sus estudiantes, de manera que la interacción permita que el proceso de enseñanza y aprendizaje fluya de forma natural y efectiva. Esto consolida las bases para que el estudiantado desarrolle la capacidad de aprender de nuevas maneras y el personal docente esté dispuesto a guiarlo.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

El modelo integrado propicia alejarse de la época en que se “llenaban cajas vacías”, por medio de procedimientos repetitivos, y releva la posición de las estrategias de enseñanza como base fundamental para el desarrollo de objetivos más amplios, como los filosóficos, teóricos y conceptuales (Grasha y Gardener, 1991).

Metodología

El objetivo de esta investigación es analizar las preferencias de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje de estudiantes de pedagogía en inglés, y determinar si el año su formación (primero, tercero y quinto año) influye en la preferencia de algunos estilos por sobre otros.

Sujetos

La muestra corresponde a 238 sujetos válidos para el instrumento de estilos de aprendizaje (*Grasha-Reichmann Learning Style Scales*, GRLSS) y 279 sujetos válidos para el instrumento de estilos de enseñanza (*Teaching Style Inventory*, TSI). Todos los sujetos de la muestra pertenecen a la carrera de Pedagogía en Inglés, de tres universidades públicas de Chile, una ubicada en la zona norte, la otra en la zona central y la última en la zona sur. Sus edades fluctúan entre 18 y 24 años, con un 81% de mujeres y 19% de varones.

Diseño

Este estudio, descriptivo de tipo transversal y comparativo, se constituye mediante un muestreo no experimental, en el que se consulta a los sujetos a través de la aplicación del instrumento una vez, en un tiempo determinado, sin afectar las características que se observan en sus miembros individuales o en su conjunto. Otras variables que se tuvieron en cuenta fueron la universidad de procedencia y el año de formación al que pertenecía cada sujeto.

Instrumentos

GrashayRiechmann(1975),Grasha(2002);Grasha(1996) realizaron entrevistas y obtuvieron variados datos de los estudiantes mediante cuestionarios y concluyeron que seis estilos del aprendizaje eran evidentes: *independiente*, *dependiente*, *colaborativo*, *competitivo*, *elusivo* y *participativo*. Crearon un instrumento basado en los tipos de estilos de aprendizaje en el aula y usando los seis estilos que encontraron, propusieron las escalas *Grasha-Riechmann Student Learning Styles Scales*, o GRLSS (Briesmaster y Briesmaster-Paredes, 2013; Grasha y Riechmann, 1975; Grasha y Yangarber-Hicks, 2000), las cuales sustentan las preferencias estudiantiles, respecto a la interacción con sus pares y sus docentes; además, refiriere a la combinación de estilos que un sujeto puede llegar a evidenciar.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Algunas investigaciones realizaron una revisión a las propiedades psicométricas de estas pruebas, utilizando el alfa de Cronbach, con lo que se constató que el coeficiente de fiabilidad y consistencia interna varía entre 0,5 (Bourhis y Stubbs, 1991) y 0,7 (Ó Fathaigh, 2000) en promedio.

El cuestionario de estilos de aprendizaje consta de 60 afirmaciones (ver apéndice A) orientadas a determinar el estilo de aprendizaje de cada estudiante. Para conocer el estilo de aprendizaje que predomina se suman las puntuaciones de cada afirmación y luego este resultado se divide por 10 para encontrar el promedio a los ítems asignados a cada estilo de aprendizaje. Las seis modalidades de estilos de aprendizaje propuestas por Grasha y Riechmann están altamente relacionadas con el estilo de enseñanza docente. Esto se evidencia cuando Grasha (2002; 1996) elaboró un modelo de estilos de enseñanza de docentes estableciendo las cualidades personales del profesorado en el proceso instruccional. Para esto desarrolló el instrumento llamado *Teaching Styles Inventory* o TSI, en el cual se presentan cinco patrones diferentes de docentes: Experto, Autoridad formal, Modelo personal, Facilitador y Delegador. Se entiende que cada docente posee cada uno de los estilos en diferente grado y los combina dependiendo del contexto, estilo de aprendizaje de sus estudiantes, de la propia personalidad, materia a enseñar, tipo de curso, gusto personal por el curso, número de estudiantes, tipo de evaluación, entre otros aspectos. El cuestionario de estilos de enseñanza consta de 40 ítems (ver apéndice B), orientados a determinar la preferencia de enseñanza. Para hallar el estilo de enseñanza predominante se suman las puntuaciones asignadas a cada ítem, luego este resultado se divide por ocho, de tal forma de encontrar el valor promedio de los ítems asignados a cada estilo de enseñanza.

Esta indagación impulsó el modelo integrado de los estilos del aprendizaje y de enseñanza. El objetivo era *"describe the stylistic qualities of teachers and students, to show how they related to each other, and to offer suggestions for how this information could be used to enhance the nature and quality of classroom experiences"*. [Describir los estilos de maestros y alumnos, mostrar cómo relacionar a cada uno y ofrecer sugerencias de usar la información para enriquecer la naturaleza y calidad de experiencias en el aula] (Grasha, 1996, p. 152).

Procedimiento de análisis de datos

En esta investigación se apeló a las técnicas de estadística descriptiva y, en virtud de que las variables no cumplían con los criterios de normalidad, se optó por las tablas de contingencia (Cochran, 1952; Elliot, 2007) que permiten analizar la relación entre dos o más variables y métodos de análisis no paramétrico que incluyeron la prueba de Kruskal-Wallis (Elliot, 2007; Kruskal y Wallis, 1952), la cual identifica las desviaciones típicas cuando estas difieren en gran magnitud dentro de la muestra, y la prueba de U de Mann Whitney (Lewis-Beck, Bryman y Futing, 2004), la cual permite determinar si dos grupos independientes obtienen los mismos resultados y se pudo realizar una comparación para hallar la diferencia con el resto de los grupos. Los datos fueron analizados con el software estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Resultados

Estilo de aprendizaje preferente de estudiantes de pedagogía en inglés

En general, los hallazgos en los estilos de aprendizaje de estudiantes de las tres universidades y los tres años analizados no presentan variaciones en un rango global, identificándose con el *clúster de aprendizaje colaborativo/participativo/independiente*, que caracteriza a estudiantes con iniciativa y disposición para aceptar responsabilidades para cumplir las demandas de diversas tareas de aprendizaje. Este resultado da cuenta del proceso formativo del personal docente de inglés, en el cual el estudiantado participa en actividades comunicativas que requieren tanto de un trabajo autónomo como colaborativo para el aprendizaje efectivo de una lengua extranjera. En relación con el estilo menos favorable, se presenta el estilo *dependiente*, cuyas principales características se encuentran en estudiantes con poca curiosidad intelectual y que aprenden solo lo que deben. Este fue el estilo que se presentó como aquel menos preferente por estudiantes de pedagogía en inglés, lo que genera concordancia con el *clúster* con el que se le relaciona.

Estilo de aprendizaje preferente del estudiantado por universidad

Al obtener los resultados de las tres universidades se observó que estudiantes de la universidad del norte manifiestan una actitud favorable hacia los estilos de aprendizaje, ya que la media observada de 2,91 es superior a la media teórica de 2,5. Se identifica que los estilos de aprendizaje que obtienen la puntuación más favorable corresponden a: *colaborativo*, con una media de 3,18; *participativo*, con una media de 3,06; *independiente*, con una media de 3,02. El estilo de aprendizaje que presenta la puntuación menos favorable corresponde al *elusivo* (con una media de 2,70).

El estudiantado de la universidad del centro manifiesta una actitud favorable hacia los estilos de aprendizaje, puesto que la media observada de 2,88 es superior a la media teórica de 2,5. Se identifica que los estilos de aprendizaje que obtienen la puntuación más preferente, corresponden a: *colaborativo*, con una media de 3,17; *participativo*, con una media de 3,01; *independiente*, con una media de 2,94. Finalmente, el estilo de aprendizaje que presenta la puntuación menos favorable corresponde al estilo *elusivo*, con una media de 2,67.

El estudiantado de la universidad del sur manifiestan también actitud favorable hacia los estilos de aprendizaje, ya que la media observada de 2,83 es superior a la media teórica de 2,5. Se identifica, además, que los estilos de aprendizaje que obtienen la puntuación más favorable corresponden a: *colaborativo*, con una media de 3,10; *participativo*, con una media de 3,05; *independiente*, con una media de 2,90. El estilo de aprendizaje que presenta la puntuación menos favorable corresponde al *dependiente*, con una media de 2,61.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

En relación con el puntaje total de la escala, la universidad del norte presenta la percepción más favorable hacia la identificación de dichos estilos. Por otro lado, la universidad del sur evidencia la percepción menos favorable hacia los estilos de aprendizaje en su conjunto y al estilo *dependiente* en particular.

Los resultados encontrados visibilizan dos aspectos de proceso de formación de del profesorado de inglés: por una parte, participa de actividades autónomas y colaborativas para adquirir la lengua extranjera y, por otra parte, debe desarrollar una competencia docente que lo habilite para diseñar actividades de aprendizaje autónomo y colaborativo para sus estudiantes. En este sentido, el futuro profesorado no solo diseña, ejecuta y evalúa actividades, sino que las vivencia como parte de su propio aprendizaje de la lengua extranjera.

En la [tabla 4](#) se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones del puntaje total de la escala y el estilo de aprendizaje *dependiente* según universidad, ya que el valor de significación es inferior a 0,05. De esta manera, se infiere que los estilos de aprendizaje en su conjunto, además del estilo *dependiente* en particular, inciden en la actitud estudiantil.

Tabla 4

Estadísticos de contraste^{a,b} estilos de aprendizaje según universidad

	Puntaje total/ escala	Competitivo	Colaborativo	Elusivo	Participativo	Dependiente	Independiente
Chi-cuadrado	6,132	,625	3,777	,933	,184	16,921	3,491
gl	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,047	,732	,151	,627	,912	,000	,175

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Universidad

Nota: Elaboración propia.

Es necesario destacar que la diferencia estadísticamente significativa del estilo de aprendizaje *dependiente* en relación con los otros estilos, se vincula a las preferencias menos favorables, pero a su vez se podría explicar por la tendencia de las preferencias primarias, puesto que estas responden al *clúster de aprendizaje colaborativo/participativo/independiente* que [Grasha \(2002\)](#) propone, contrarias al estilo anteriormente señalado. En este sentido, el aprendizaje efectivo de una lengua extranjera requiere de un sujeto autónomo que se arriesgue en la comunicación y participe activamente de los intercambios lingüísticos.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Estilo de aprendizaje preferente por estudiantes según año de estudio

Los hallazgos en relación con las preferencias de los estilos de aprendizaje según año de estudio no presentan grandes variaciones. En el caso de primero y quinto año, se pueden identificar estas preferencias con el *clúster de aprendizaje colaborativo/participativo/independiente*, lo que ocurre en las tres universidades. Sin embargo, el tercer año sufre una variación, al interior del mismo clúster, pues se altera el orden de las preferencias *colaborativo/independiente/participativo*, pero esta alteración no alcanza a ser una diferencia estadísticamente significativa.

En general, la actitud más favorable hacia el *clúster de aprendizaje colaborativo/participativo/independiente* se vincula con estudiantes que tienden a compartir sus ideas e interactuar a menudo con sus docentes y pares de clase, ampliando sus conocimientos cuando trabajan en grupo y equipo. Otra de los elementos que les caracteriza es el gusto por asistir a clases y participar en las actividades propuestas, muestran disposición a hacer más de lo esperado y a ayudar a sus compañeros y compañeras. A su vez, consideran que el aprendizaje es importante independiente de cuál sea la asignatura. El aprendizaje de una lengua extranjera demanda el despliegue de un conjunto de estrategias comunicativas, sociales y afectivas que potencien la interacción y la participación de sus interlocutores y las direccionen hacia el logro de una comunicación efectiva entre sí.

En la [tabla 5](#) se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones del estilo de aprendizaje *competitivo* y *dependiente* según año de carrera, ya que el valor de significación es inferior a 0,05. De esta manera, se deduce que estos factores inciden en la actitud estudiantil.

Tabla 5

Estadísticos de contraste^{a,b} estilos de aprendizaje según año de estudio

	Puntaje total/ escala	Competitivo	Colaborativo	Elusivo	Participativo	Dependiente	Independiente
Chi-cuadrado	3,068	15,606	4,852	1,026	5,224	16,560	5,971
gl	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,216	,000	,088	,599	,073	,000	,051

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Año de Carrera

Nota: Elaboración propia

Se observa que, para los estilos de aprendizaje *competitivo* y *dependiente*, estudiantes de primer año presentan la percepción menos favorable. Por otro lado, estudiantes de quinto año evidencian la percepción más favorable hacia estos estilos de aprendizaje. Al respecto, se podría plantear, de manera tentativa, que a medida que se avanza en los años de carrera la percepción tiende a ser más favorable para los estilos de aprendizaje *competitivo* y *dependiente*, puesto que esta es la etapa en la que el estudiantado comienza su inserción en los establecimientos educacionales en el contexto de sus prácticas pedagógicas y profesionales, lo que requiere la interacción diaria con docentes en ejercicio, situación que les llevar a depender y cumplir las exigencias que impone el establecimiento educacional.

Estilo de enseñanza preferente de estudiantes de pedagogía en inglés

Este estudiantado manifiesta una actitud favorable hacia la utilización de estilos de enseñanza, ya que la media observada de 3,17 es superior a la media teórica de 2,5. Se identifica también que los estilos de enseñanza que obtienen la puntuación más favorable corresponden a: *facilitador*, con una media de 3,27; *experto*, con una media de 3,16; *modelo personal*, con una media de 3,15. El estilo de enseñanza que presenta la puntuación menos favorable corresponde a *autoridad formal* con una media de 2,89.

Estilo de enseñanza preferente de estudiantes por universidad

Estudiantes de la universidad del norte manifiestan una actitud favorable hacia la utilización de estilos de enseñanza, ya que la media observada de 3,18 es superior a la media teórica de 2,5. Se identifica que los estilos de enseñanza que obtienen la puntuación más favorable corresponden a: *experto*, con una media de 3,21; *facilitador*, con una media de 3,21; *modelo personal*, con una media de 3,19. El estilo de enseñanza que presenta la puntuación menos favorable corresponde a *autoridad formal* con una media de 2,91.

Estudiantes de la universidad del centro manifiestan una actitud favorable hacia la utilización de estilos de enseñanza, ya que la media observada de 3,13 es superior a la media teórica de 2,5. Se identifica que los estilos de enseñanza que obtienen la puntuación más favorable corresponden a: *facilitador*, con una media de 3,28; *experto*, con una media de 3,13; *modelo personal*, con una media de 3,12. El estilo de enseñanza que presenta la puntuación menos favorable corresponde a *autoridad formal* con una media de 2,86.

Estudiantes de la universidad del sur manifiestan una actitud favorable hacia la utilización de estilos de enseñanza, ya que la media observada de 3,19 es superior a la media teórica de 2,5. Se identifica que los estilos de enseñanza que obtienen la puntuación más favorable corresponden a: *facilitador*, con una media de 3,28; *experto*, con una media de 3,15; *modelo personal*, con una media de 3,15. El estilo de enseñanza que presenta la puntuación menos favorable corresponde a *autoridad formal*, con una media de 2,91.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

En los resultados anteriores se observa que la misma variedad de estilos de enseñanza circulan en las tres universidades; sin embargo, los énfasis son distintos. En una de ellas, el estilo *experto* prevalece por sobre los otros estilos; en cambio, en las otras dos, el estilo *facilitador* muestra una actitud favorable. Esto refleja dos enfoques de enseñanza de lenguas: uno centrado en el profesorado como transmisor del contenido lingüístico y otro centrado en el estudiantado como fuente del proceso facilitador docente.

En la [tabla 6](#) se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en los estilos de enseñanza según universidad, ya que el valor de significación es superior a 0,05. Se deduce que el hecho de pertenecer a una universidad determinada no incide en la actitud hacia los estilos de enseñanza.

Tabla 6

Estadísticos de contraste^{a,b} estilos de enseñanza según universidad

	Experto	Autoridad formal	Modelo personal	Facilitador	Delegador	Puntaje total
Chi-cuadrado	3,293	1,263	,876	1,606	,286	1,758
Gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,193	,532	,645	,448	,867	,415

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Universidad

Estilo de enseñanza preferente de estudiantes por año de estudio

En relación con los hallazgos realizados según año de estudios se puede observar que no hay una homogeneidad, sin embargo, conservan las preferencias del *clúster de enseñanza facilitador/modelo personal/experto*, pero con variaciones en las preferencias de estos estilos de enseñanza, lo que provoca una alteración en el orden.

Es relevante analizar el quinto año, puesto que releva las preferencias hacia el estilo *experto*, lo que provoca invertir el *clúster de enseñanza experto/modelo personal/facilitador*. Se puede inferir que el estudiantado de quinto año tiende al estilo *experto* por encontrarse en la etapa final de su formación, en la cual su situación académica es la de las prácticas profesionales y la realización de las actividades de finalización de carrera, tales como tesis o seminario de titulación. Por este motivo, se infiere que necesitan un personal docente con el conocimiento y la experiencia que requieren, que le guíe de la manera necesaria para terminar este proceso. La excepción a esta tendencia es la universidad del centro, pues en relación con el quinto año, cumple con la clasificación del *clúster de enseñanza facilitador/modelo personal/experto* propuesto por [Grasha \(2002, 1996; Grasha y Riechmann, 1975\)](#).

Cabe mencionar como reflexión que, al quinto año, el futuro profesorado de inglés está en el punto de egreso de la universidad, lo que requiere de procesos de autonomía que le permitan el manejo de la enseñanza de la lengua extranjera, y el dominio de los contenidos lingüísticos y pedagógicos. En este escenario, este futuro profesor o profesora debe desplegar todas las estrategias profesionales que ha aprendido para asumir la responsabilidad de educar a sus estudiantes en el aprendizaje del idioma.

En la [tabla 7](#) se observa que existen diferencias estadísticamente significativas según curso en el puntaje total del cuestionario y los estilos de enseñanza: *experto*, *facilitador* y *delegador*; ya que el valor de significación es inferior a 0,05. Se deduce que el hecho de pertenecer a un curso determinado incide en la actitud hacia los estilos de enseñanza, puesto que a medida que está más cerca del término de su formación profesional, sus preferencias cambian hacia el eje de desarrollo individual de la enseñanza.

Tabla 7

Estadísticos de contraste^{a,b} estilos de enseñanza según año de estudio

	Experto	Autoridad formal	Modelo personal	Facilitador	Delegador	Puntaje Total
Chi-cuadrado	9,554	,043	5,013	26,776	28,227	9,252
Gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,008	,979	,082	,000	,000	,010

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Curso

Se observa que, en los estilos de enseñanza y el puntaje total del cuestionario, el primer año presenta la actitud más favorable. Por otro lado, se identifica que, en los estilos de enseñanza *facilitador*, *delegador* y el puntaje total del instrumento, el quinto año presenta la actitud menos favorable.

Relación entre los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje

Al examinar los resultados obtenidos en las tres instituciones de educación superior, se observa un predominio de los estilos de aprendizaje *colaborativo*, *participativo* y en menor nivel, *independiente*. Con relación con los *clúster* de estilos primarios de aprendizaje propuestos por [Grasha \(2002, 1996\)](#) y [Grasha y Riechmann \(1975\)](#) se observa una absoluta concordancia con del *clúster de aprendizaje colaborativo/participativo/independiente*. A pesar de que existen variaciones según institución y año de estudio, las preferencias se encuentran al interior del mismo *clúster*.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Referente a los estilos de enseñanza, el estudiantado prefiere la combinación perteneciente al *clúster de enseñanza facilitador/personal/experto*, sin embargo, se ve levemente modificado puesto que el orden de preferencias es *facilitador/experto/modelo personal*. A pesar de lo mencionado, no existen grandes variaciones en las preferencias o migración hacia un clúster que se encuentre en los extremos del modelo.

A modo global y al relacionar las variables universidad, año de estudio, preferencia de estilos de enseñanza y preferencia de estilo de aprendizaje, el único año de estudio que cumple con la integración del modelo de [Grasha y Yangarber-Hicks \(2000\)](#) es el tercer año, cuyas preferencias son más favorables hacia el *clúster de enseñanza facilitador/modelo personal/experto* y el *clúster de aprendizaje colaborativo/participativo/independiente*, constituyéndose en el *clúster integrado* 3. Los grupos que prefirieron estilos de aprendizaje y enseñanza que convergieran en este clúster integrado fueron el tercer año de la universidad del norte y el quinto año de la universidad del centro.

En el análisis de la relación estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje quedan en evidencia los enfoques didácticos que han afectado la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera históricamente. La existencia de enfoques estructuralistas estimula un papel docente centrado en la entrega de contenidos lingüísticos, con estudiantes que desempeñan un rol más bien pasivo y receptor de dichos contenidos. Esto se contrapone con enfoques didácticos comunicativos, centrados en el estudiantado y en el personal docente que cumple una función facilitadora del aprendizaje de una lengua extranjera. El primer enfoque, estructuralista, conlleva estilos de enseñanza *experto* y de *autoridad formal*, y estilos de aprendizaje *competitivos* y *dependientes* del profesorado. El segundo enfoque de naturaleza comunicativa, y centrado en el estudiantado, se adhiere a estilos de enseñanza *facilitador* y *modelo personal* con estilos de aprendizaje *colaborativo*, *participativo* e *independiente*.

En el caso de las universidades que lograron este mismo resultado, se observan la universidad del norte en el tercer año de estudios y la universidad del centro en el quinto año de estudio. A pesar de que este es un estudio de las preferencias de estudiantes, se puede asumir que estas instituciones en los años señalados logran la compatibilidad entre el estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje, a partir de la experiencia de formación académica de sus estudiantes.

Conclusión

Luego de analizar los hallazgos de esta investigación, según el propósito de este estudio, se observó que los sujetos estudiantes analizados tendían hacia el *clúster de enseñanza facilitador/modelo personal/experto* y *clúster de aprendizaje colaborador/participativo/independiente*. Entre los estilos de aprendizaje, no se encontraron diferencias estadísticamente significativamente en

relación con la universidad o el año de estudio, a diferencia de la percepción estudiantil sobre los estilos de enseñanza que tienden a variar al interior del clúster mencionado, por lo que no se puede declarar correspondencia absoluta.

Cabe destacar que, si bien no existieron diferencias significativas del estilo de enseñanza en general, en las dos universidades de los extremos del país, sus estudiantes manifestaron una mayor preferencia en primera instancia hacia el *estilo de enseñanza experto*, lo que evidencia que buscan un personal docente que posea el conocimiento y experiencia que requieran en ese momento de la carrera. Una excepción es la universidad del centro, la cual se inclina en primera instancia por el *estilo de enseñanza facilitador*; en función de esto es posible inferir que en el año de finalización de la carrera de Pedagogía en Inglés, sus estudiantes prefieren a un personal docente que les prepare y guíe, para desarrollar gradualmente la independencia, iniciativa y responsabilidad.

En la tendencia general de las preferencias de estilo de aprendizaje, la excepción se presenta en el tercer año de estudio, de las universidades del centro y sur del país, las cuales no concretan preferencias que se encuentren al interior del *clúster de aprendizaje colaborativo/participativo/independiente*.

Al analizar los resultados de los estudiantes por año de estudio y universidad, se evidenciaron dos grupos de estudiantes (tercer año, universidad del norte y quinto año, universidad del centro) que se inclinaron por estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje que relevan la existencia de *clústers integrados* (Grasha y Yangerber-Hicks, 2000), concretando sus preferencias en el *clúster integrado 3*, en el que es posible inferir que estos grupos estudiantiles se caracterizan por ser responsables, aceptan los desafíos cognitivos que su docente les presenta, suelen tomar la iniciativa y manifiestan un comportamiento proactivo. El profesorado de estos grupos utiliza metodologías que deben asegurar los procesos cognitivos, más que el manejo del contenido, lo que tributa a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y el trabajo en equipo.

Al evidenciar una tendencia general de estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje, es posible inferir que los cuerpos docentes están potenciando mayormente algunos métodos y estrategias didácticas por sobre otras, por lo que cabe esperar que sus estudiantes que se inclinan hacia los estilos que sean potenciados por sus docentes, posiblemente obtengan mayores logros a lo largo de su formación, a diferencia de quienes tengan una preferencia opuesta, pues posiblemente tengan mayores obstáculos durante su formación.

Este estudio se aproxima a las tendencias de la población, lo que motiva a futuras investigaciones que amplíen y confirmen sus supuestos. Para esto es necesario concretar un estudio longitudinal, en el que se realice un seguimiento de cohortes durante la formación

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

académica de estudiantes de Pedagogía en Inglés de las tres universidades consultadas, con el fin de analizar, si esta tendencia se mantiene en el tiempo y pudiese establecer un patrón en relación con el año de estudio, universidad y carrera.

En definitiva, es posible enunciar que los factores de influencia y configuración de los estilos de aprendizaje continúan siendo arduamente debatidos. En un sentido restringido, la identificación de los estilos de aprendizaje representa un elemento de diagnóstico que permite tomar decisiones pedagógicas en el sistema universitario, al involucrar tanto a estudiantes como a docentes. En otros términos, se ubica como un recurso que podría prevenir eventuales dificultades de aprendizaje, así como los desencuentros entre estilos enseñanza y estilos de aprendizaje.

Por otro lado, los estilos de aprendizaje pueden ser buenos predictores de la permanencia de estudiantes en la universidad. De esta manera, la determinación de los estilos de aprendizaje podría considerarse como un componente de análisis en el marco de programas universitarios públicos e inclusivos encaminados hacia la disminución de los niveles de deserción académica, especialmente en los primeros periodos de la formación académica.

Finalmente, este estudio da cumplimiento a su objetivo, en cuanto la existencia de determinados estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje configura las preferencias de este grupo de participantes y determina estilos distintos en los diferentes años formativos. Respecto de futuras líneas de acción, los inventarios de estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje constituyen una herramienta importante para el monitoreo del proceso de formación profesional de los futuros profesores y profesoras de inglés, en tanto contribuyen al diagnóstico de la integración que los grupos participantes deberían lograr entre su formación lingüística y pedagógica, puesto que esta integración es la que ayuda a definir la competencia docente en el aula.

Referencias

- Alonso, C. y Gallego, D. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(6), 4-22. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/128/89>
- Alumran, J. I. A. (Diciembre, 2008). Learning styles in relation to gender, field of study, and academic achievement for Bahraini University Students [Estilos de aprendizaje en relación al género, área de estudio, y logro académico de estudiantes universitarios de Bahraini]. *Individual Differences Research*, 6(4), 303-316.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Anderson, L. E. y Carta-Falsa, J. (2002). Factors that make faculty and student relationships effective [Factores que hacen que las relaciones del profesorado y estudiantado sean efectivas]. *The College Teacher*, 50(4), 134-138. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/87567550209595894>
- Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language [Efectos de la repetición de tareas en las estructura y control del lenguaje oral]. En M. Bygate, P. Skegan y M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks. Second language learning, teaching, and testing* [Investigando tareas pedagógicas. Evaluación, enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua] (pp. 23-48). New York: Longman.
- Bourhis, J. y Stubbs, J. (11-14 de abril, 1991), Communication apprehension and learning styles [Aprehensión comunicativa y estilos de aprendizaje]. *Documento presentado en la Annual Meeting of the Central States Communication Association*. Chicago, IL.
- Briesmaster, M. y Briesmaster-Paredes, J. (2013). The relationship between teaching styles and NNPSET's anxiety levels [La relación entre los estilos de enseñanza y los niveles de ansiedad de NNPSET]. *System*, 49, 145-156. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.01.012>
- Bruning, R. H., Scharaw, G. J. y Ronning, R. R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712306>
- Camargo, Á. y Hederich, C. (2007). El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión. *Pedagogía y Saberes Universidad Pedagógica Nacional*, 26, 31-40.
- Cochran, W. G. (1952). The χ^2 test of goodness of fit [Agregar la traducción al español]. *The Annals of Mathematical Statistics*, 23(3), 315-345. doi: <http://dx.doi.org/10.1214/aoms/1177729380>
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching* [Aprendizaje de una segunda lengua y enseñanza de una lengua]. London: Hodger Education.
- Díaz-Larenas, C. (2015). *Las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del proceso de planificación de aula y su relación con los desempeños pedagógico en estudiantes de práctica profesional y profesores noveles de pedagogía en inglés* (Proyecto FONDECYT 1150889). Concepción, Chile.
- Dunn, R. (2000). Learning styles: Theory, research, and practice [Estilos de aprendizaje. Teoría, investigación, y práctica]. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 13(1), 3-22.
- Elliott, J. (2007). *Reflecting where the action is: The selected writings of John Elliott, world library of educationalists* [Reflexionando donde está la acción: Los escritos seleccionados de John Elliot, librería mundial de educadores] London: Routledge.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

García, J. L., Santizo, J. A. y Alonso, C. (Julio, 2004). *Uso de la tecnología computacional profesores y alumnos de acuerdo a sus estilos de aprendizaje*. I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences [Estado mental: La teoría de la inteligencia múltiple]*. New York: Basic Books.

Grasha, A. F. (1990). Using traditional versus naturalistic approaches to assessing learning styles in college teaching [Uso de enfoques tradicionales versus enfoques naturalistas para evaluar los estilos de aprendizaje en la enseñanza universitaria]. *Journal on Excellence in College Teaching*, 1(1), 23-38.

Grasha, A. F. (1994, otoño). A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator [Un asunto de estilo: El profesor como experto, autoridad formal, modelo personal, facilitador y delegador]. *College Teaching*, 42(4), 142-149. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/87567555.1994.9926845>

Grasha, A. F. (1995). Teaching with Style: The integration of teaching and learning styles in the classroom (Enseñando con estilo: La integración de los estilos de enseñanza y el aprendizaje en la sala de clases. *Essays on Teaching Excellence*, 7(5), 1-6. Recuperado de <http://podnetwork.org/content/uploads/V7-N5-Grasha.pdf>

Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style. A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles [Enseñando con estilo. Una guía práctica para mejorar el aprendizaje a través de la comprensión de los estilos de enseñanza y aprendizaje]*. Cincinnati: University of Cincinnati. Recuperado de https://www.academia.edu/6211237/Teaching-With_Style_by_Dr_Grasha

Grasha, A. F. (Junio, 2001). *Understanding your preceptor style* [Comprendiendo el estilo de tu tutor]. Ponencia presentada en la Annual Regional Conference for Community Physicians. Columbus, OH: Children's Hospital Medical Center.

Grasha, A. F. (2002). *Teaching with style: Enhancing learning by understanding teaching and learning styles [Enseñando con estilo. Una guía práctica para mejorar el aprendizaje a través de la enseñanza y los estilos de aprendizaje]* [CD-ROM Edición revisada]. Claremont, Calif.: International Alliance of Teacher Scholars.

Grasha, A. F. (Julio-agosto, 2003). The dynamics of one-on-one teaching [Las dinámicas de la enseñanza uno a uno]. *The Social Studies*, 94(4), 179-187. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00377990309600203>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

- Grasha, A. F. y Gardner, A. (1991). *The relationship of psychological size and distance to teaching style in classrooms and 1:1 teaching* [La relación del tamaño y la distancia psicológica en el estilo de enseñanza en las salas de clases y la enseñanza 1:1]. Cincinnati, OH: Annual Meeting of the Northeast Region Society of Teachers of Family Medicine.
- Grasha, A. F. y Riechmann, R. (1975). *Learning style diagnostics: The Grasha-Riechmann student learning style scales* [Diagnósticos del estilo de aprendizaje: Escalas Grasha-Riechmann de estilos de aprendizajes del estudiante]. Washington, DC: CASC.
- Grasha, A. F. y Riechman-Hruska, S. (1996). Teaching style survey (Encuesta de estilos de enseñanza. Recuperado de <http://www.longleaf.net/teachingstyle.html>
- Grasha, A. F. y Yangarber-Hicks, N. (2000, invierno). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology [Integrando estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje con tecnología instruccional]. *College Teaching*, 48(1), 2-10. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/87567550009596080>
- Guild, P. y Garger, S. (1985). *Marching to different drummers* [Marchando a ritmos diferentes]. Washington DC, ASCD Publications.
- Hervás, R. M. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Horwitz, E. K. (2008). *Becoming a language teacher. A practical guide to second language learning and teaching* [Convirtiéndose en un profesor de lenguas. Una guía práctica para la enseñanza y aprendizaje de lenguas]. Boston: Pearson.
- Hruska-Riechmann, S. y Grasha, A. F. (1982). *The Grasha-Riechmann student learning style scales* [Escalas de estilos de enseñanza del estudiante Grasha-Riechmann]. En J. Keefe (Ed.), *Student learning styles and brain behavior* [Los estilos de aprendizaje y comportamiento cerebral de estudiantes] (pp. 81-86). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Kruskal, W. H. y Wallis, W. A. (1952). Use of ranks in one-criterion variance analysis [Uso de rangos en los análisis univariados]. *Journal of American Statistics Association*. 47, 583-621. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01621459.1952.10483441>
- Lewis, M. (2014). *Learning styles, motivations, and resource needs of students enrolled in a massive open online class* [Estilos de aprendizaje, motivaciones, y las necesidades de recurso de estudiantes inscritos en una clase abierta y masiva en línea]. North Carolina, Chapel Hill. Recuperado de <https://cdr.lib.unc.edu/indexablecontent/uuid:6caa790d-8235-4dd6-bd24-54ddf9bbf33e>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Lewis-Beck, M. S., Bryman, A. E. y Futing, T. (Eds.) (2004). *The sage encyclopedia of social science research methods*. (La enciclopedia Sage de la investigación de los métodos de la ciencia sociales) Thousand Oaks, CA: Sage. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412950589>
- Lozano, A. (2008). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. México DF: Trillas.
- Ó Fathaigh, M. (2000). *The social-interaction learning styles of irish adult learners: Some empirical findings [La interacción social de estilos de aprendizaje de estudiantes adultos irlandeses: Algunos hallazgos empíricos]*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465017.pdf>
- Oludipe, D. I. (2012). Gender difference in Nigerian junior secondary students' academic achievement in basic science [Diferencia de género en estudiantes nigerianos de secundaria básica en el logro académico en ciencias básicas]. *Journal of Educational and Social Research*, 2(1), 93-99. doi: 10.5901/jesr.2012.02.01.93
- Pask, G. y Scott, B. C. E. (2000). *Learning strategies and individual competence* [Estrategias de aprendizaje y competencia individual]. London: Hodder y Stoughton.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press. Recuperado de <https://drive.google.com/a/una.cr/file/d/0Bz8cVS8LoO7OcEwyUFAwVmFhZE0/view>
- Steiman, J. (2005). *¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Buenos Aires: Jorge Baudino.
- Valadez, M. (Octubre-diciembre, 2009). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento: Precisiones conceptuales. *Revista de Educación y Desarrollo*, 11, 19-30. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/11/011_Huizar.pdf
- Virvou, M. y Mondridou, M. (2001). Adding an instructor modelling component to the architecture of ITS authoring tools [Agregando un componente modelador e instructor a la arquitectura de las herramientas de autor ITS]. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12(2), 185-211. Recuperado de http://iaied.org/pub/964/file/964_paper.pdf
- Zhang, L. F. (2004). Thinking styles: University students' preferred teaching styles and their conceptions of effective teachers [Estilos de pensamiento: Los estilos de enseñanza preferidos por estudiantes universitarios y sus concepciones de los profesores efectivos]. *The Journal of Psychology*, 138(3), 233-252. doi: <http://dx.doi.org/10.3200/JRLP.138.3.233-252>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Apéndice A

Cuestionario de estilos de enseñanza

Afirmaciones	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5
1. Lo más importante que mis estudiantes deben aprender son hechos, conceptos y principios.					
2. Exijo altos estándares de desempeño en la clase para mis estudiantes.					
3. Lo que digo y hago en clases modela la forma como mis estudiantes entienden el contenido de enseñanza.					
4. Mis objetivos y métodos de enseñanza están dirigidos a una variedad de estilos de aprendizajes.					
5. Mis estudiantes usualmente trabajan individualmente en sus proyectos, y solo con un poco de mi supervisión.					
6. Lo más importante para mí es compartir mi conocimiento y experiencia con mis estudiantes.					
7. Les entrego una retroalimentación negativa a mis estudiantes cuando su desempeño es insatisfactorio.					
8. Estimulo a que mis estudiantes imiten los ejemplos que les doy.					
9. Dedico tiempo a consultar a mis estudiantes sobre cómo mejorar su trabajo en sus proyectos individuales y grupales.					
10. Las actividades de la clase estimulan a mis estudiantes a que desarrollen sus propias ideas sobre los contenidos.					
11. Lo que tengo que decir sobre un tema es importante para que mis estudiantes desarrollen una perspectiva más amplia sobre las problemáticas de este mismo.					
12. Mis estudiantes describirían mis estándares y expectativas como estrictos y rígidos.					
13. Suelo mostrar a mis estudiantes cómo y qué hacer para dominar el contenido del curso.					
14. Las discusiones en grupos pequeños son empeladas para ayudar a mis estudiantes a desarrollar su habilidad de pensar críticamente.					
15. Mis estudiantes diseñan una o más experiencias de autoaprendizaje.					
16. Quiero que mis estudiantes se preparen bien en el curso para un trabajo futuro.					
17. Es mi responsabilidad definir qué deben aprender mis estudiantes y cómo deberían aprender.					
18. A menudo utilizo mi experiencia personal para ilustrar puntos sobre el contenido del curso.					
19. Oriento el trabajo de mis estudiantes en sus proyectos formulando preguntas, explorando opciones y sugiriendo formas alternativas de hacer las cosas.					

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Afirmaciones	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5
20. Una meta importante para mí es que mis estudiantes desarrollen las habilidades de pensar y trabajar independientemente.					
21. Las clases expositivas son una parte significativa de cómo enseño cada lección.					
22. Doy a mis estudiantes guías muy claras de cómo quiero que las actividades sean completadas en cada clase.					
23. A menudo les demuestro a mis estudiantes cómo pueden usar varios principios y conceptos.					
24. Las actividades de la clase motivan a mis estudiantes a tomar la iniciativa y a ser responsables con su aprendizaje.					
25. Mis estudiantes asumen la responsabilidad para enseñar parte de la clase.					
26. Mi experiencia suele ser usada para resolver desacuerdos sobre las problemáticas de los contenidos.					
27. Mis clases tienen metas y objetivos muy específicos que quiero lograr.					
28. Mis estudiantes reciben frecuentes comentarios orales o escritos sobre su desempeño.					
29. Solicito sugerencias a mis estudiantes sobre cómo y qué enseñar en el curso.					
30. Mis estudiantes establecen su propio ritmo de trabajo para realizar sus proyectos individuales o grupales.					
31. Mis estudiantes pueden describirme como una "bodega de conocimientos" que les entrega los hechos, principios y conceptos que necesitan.					
32. Mis expectativas de lo que quiero que mis estudiantes hagan en clases están claramente establecidas en el programa.					
33. Con el tiempo, varios de mis estudiantes comienzan a pensar como yo sobre el contenido del curso.					
34. Mis estudiantes pueden elegir diferentes actividades con el fin de completar los requisitos del curso.					
35. Mi enfoque de enseñanza es similar al de un gerente de un grupo de trabajo que delega tareas y responsabilidades a los subordinados.					
36. Tengo más contenido a tratar que tiempo para cubrirlo					
37. Mis estándares y expectativas ayudan a mis estudiantes a desarrollar la disciplina que deben aprender.					
38. Mis estudiantes pueden describirme como un sujeto "entrenador" que trabaja cercanamente con alguien para corregir problemas.					
39. Doy a mis estudiantes mucho apoyo personal y motivación para que lo hagan bien en el curso.					
40. Asumo mi rol de experto que está disponible para mis estudiantes cuando necesiten ayuda.					

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Apéndice B

Cuestionario estilos de aprendizaje

Afirmación	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5
1. Prefiero trabajar en forma autónoma en las tareas asignadas en los cursos.					
2. A menudo, sueño despierto durante las clases.					
3. Trabajar con mis pares en actividades asignadas en la clase, es algo que me entretiene hacer.					
4. Me gusta que, en cualquier momento de la clase, mis docentes planteen lo que es requerido y esperado.					
5. Es necesario competir con otros u otras estudiantes para lograr la atención de mi docente en la clase.					
6. Hago lo que mi docente me solicite para aprender el contenido en las clases.					
7. Mis ideas sobre el contenido de la asignatura, a menudo, son tan buenas como el contenido que aparece en el libro.					
8. Las actividades realizadas en clases son usualmente aburridas.					
9. Me entretiene discutir el contenido del curso con mis pares.					
10. Confío en que mis docentes me digan lo que es importante aprender.					
11. Es necesario competir con estudiantes pares para obtener buenos resultados.					
12. Habitualmente es valioso para mí asistir a clases.					
13. Estudio lo que es importante para mí y no siempre lo que mi docente dice que es importante.					
14. Muy rara vez me entusiasmo con el contenido visto en clases.					
15. Me entretiene escuchar lo que estudiantes pares piensan sobre los temas discutidos en clases.					
16. Solo hago lo que es habitualmente requerido realizar en mis clases.					
17. En clases, debo competir con mis estudiantes pares para comunicar mis ideas.					
18. Aprendo más yendo a clases que estando en casa.					
19. Aprendo mucho de manera autónoma sobre el contenido de las clases.					
20. No quiero asistir a la mayoría de las clases					
21. Los grupos de estudiantes deberían ser motivados a compartir más sus ideas con sus pares.					
22. Completo las tareas exactamente como mis docentes dicen que lo haga.					
23. El estudiantado tiene que ser decidido y participativo para hacer algo bien en clases.					

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Afirmación	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5
24. Es mi responsabilidad obtener lo que más pueda de mis clases.					
25. Me siento con mucha confianza de mi habilidad para aprender por mí.					
26. Es muy difícil para mí prestar atención durante las clases.					
27. Me gusta estudiar con mis pares para las pruebas.					
28. No me gusta escoger entre los contenidos a estudiar y las estrategias para hacer las tareas.					
29. No me gusta resolver problemas o responder preguntas antes que los demás.					
30. Las actividades en clases son interesantes.					
31. Me gusta desarrollar mis propias ideas acerca del contenido del curso.					
32. Me doy por vencido/a al tratar de aprender cualquier cosa que viene de la clase.					
33. Las clases me hacen sentir parte de un grupo donde las personas se ayudan las unas a las otras para poder aprender.					
34. El profesorado debería supervisar a sus estudiantes durante la realización de sus proyectos.					
35. Para tener éxito en clases, debo competir con mis pares.					
36. Trato de participar lo más que pueda en todos los aspectos del curso.					
37. Tengo mis propias ideas sobre cómo deberían ser las clases.					
38. Estudio solo lo suficiente para aprobar la asignatura.					
39. Una parte importante de tomar un curso es aprender llevarse bien con las personas.					
40. Mis apuntes incluyen casi todo lo que mi docente ha dicho.					
41. Es muy importante para mí que me reconozcan entre el grupo de estudiantes mejores en las clases.					
42. Hago bien todas las tareas independientemente de si creo que son interesantes o no.					
43. Si me gusta algún tema o contenido, trato de encontrar más información sobre él.					
44. Usualmente estudio a última hora para las pruebas.					
45. Aprender el contenido de una asignatura es un esfuerzo colaborativo entre estudiantes y docente.					
46. Prefiero las clases que están muy bien organizadas.					
47. Para sobresalir en clases, debo realizar mejor las tareas que mis pares estudiantes.					

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Afirmación	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5
48. Usualmente, termino las tareas antes de la fecha límite.					
49. Me gustan las clases donde pueda trabajar a mi propio ritmo.					
50. Preferiría que mis docentes me ignoraran en clases.					
51. Me gusta ayudar a estudiantes pares cuando no entienden algo.					
52. Se nos debería decir exactamente qué contenido entrará en las pruebas.					
53. Me gusta saber cuán bien les va a estudiantes pares en las pruebas y en las tareas.					
54. Terminó todas las tareas que me solicitan.					
55. Cuando no entiendo algo, primero prefiero averiguarlo por mí mismo.					
56. En clases, tiendo a socializar con las personas que están sentadas cerca de mí.					
57. Me gusta participar en clases cuando se debe trabajar en grupos pequeños.					
58. Me gusta cuando mis docentes organizan adecuadamente una clase.					
59. Quiero que mis docentes reconozcan mis logros en las clases.					
60. En clases, suelo sentarme en las primeras filas.					



Cómo citar este artículo en APA:

Rojas-Jara, C., Díaz-Larenas, C., Vergara-Morales, J., Alarcón-Hernández, P. y Ortiz-Navarrete, M. (Setiembre-diciembre, 2016). LEstilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en educación superior: Análisis de las preferencias de estudiantes de Pedagogía en Inglés en tres universidades chilenas. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-29. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>