

ESTILOS DE ENSEÑANZA Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SAN PABLO

Walter Lizandro Arias Gallegos

Universidad Católica San Pablo, Peru
warias@ucsp.edu.pe

Daniela Galdos Rodríguez

Universidad Católica San Pablo, Peru
daniela.galdos@ucsp.edu.pe

Karla Denisse Ceballos Canaza

Universidad Católica San Pablo, Peru
karla.ceballos@ucsp.edu.pe

Resumen

En esta investigación se analizan las relaciones entre los estilos de enseñanza y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de educación de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica San Pablo. Para ello, se trabajó con una muestra de 31 estudiantes de primero a décimo semestre, de los cuales el 16.2% son varones y el 83.8% son mujeres, con una edad promedio de 20 años. Se aplicaron dos instrumentos, el Cuestionario de Estilos de Enseñanza de Grasha (1995) y el Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje, adaptado por Mattos (2009). Los resultados indican que los estilos de enseñanza más predominantes

fueron el Experto, Facilitador y Delegador; y que existen relaciones bajas pero significativas, entre la autorregulación del aprendizaje y los estilos de enseñanza Autoridad formal, Modelo personal y Delegador. Asimismo, las estudiantes mujeres tienen un mayor nivel de aprendizaje autorregulado y los varones, mayor preponderancia del estilo Delegador de enseñanza. También se encontró que los estilos Modelo personal y Delegador tienen un impacto significativo en la autorregulación del aprendizaje.

Palabras-clave: Estilos de enseñanza, autorregulación del aprendizaje, educación.

TEACHING STYLES AND SELF-REGULATION OF LEARNING IN STUDENTS OF EDUCATION AT ST. PABLO CATHOLIC UNIVERSITY

Abstract

In this research we analyze the relationships between teaching styles and self-regulated learning in students from Professional School of Education at St. Pablo Catholic University. We work with a sample of 31 students from first to tenth semester, being 16.2% males and 83.8% females, with an average age of 20 years old. We applied the Grasha's Teaching Styles Questionnaire and the Self-regulated Learning Questionnaire adapted by Mattos. The results indicate that the most frequent teaching styles were the Expert type, Facilitator and Delegator. There were also, low but significant correlations between self-regulated learning and the following teaching styles: Formal authority, Personal model and Delegator. Moreover, the female students had a higher level of self-regulated learning than males, but these ones, had a preference for Delegator teaching style. We also found that Personal model and Delegator teaching styles had a significant impact over self-regulation of learning.

Key words: Teaching styles, self-regulated learning, education.

Introducción

El proceso de formación docente conlleva el aprender a enseñar dentro de diversos contextos (Monroy, 2017). Por ello, los estilos de enseñanza son fundamentales, a la hora de valorar el proceso enseñanza-aprendizaje, aun cuando se trate de estudiantes de educación, ya que enseñar implica la exhibición de ciertos comportamientos, que están mediados por la forma de ser del profesor (Renes, Echeverry, Chiang, Rangel y Geijo, 2013) y esta, a su vez, se va formando desde la infancia. En tal sentido, una manera de aproximarse a los estilos de enseñanza de los estudiantes de educación, es a través de su estilo de aprendizaje, pero los resultados de las investigaciones que intentan correlacionar los estilos de enseñanza con los estilos de aprendizaje, ofrecen resultados contradictorios (Kassaian y Ayatollahi, 2010). Aunque en teoría, ciertos estilos de aprendizaje son compatibles con los estilos de enseñanza (Martínez, 2009), diversos factores como la materia, la especialidad del profesor y algunas características sociodemográficas, pueden ser responsables de los resultados disímiles que se han reportado en varios estudios.

Un punto de partida, sin embargo, sería el estilo de aprendizaje, ya que primero se aprende a aprender y luego se aprende a enseñar. Así, por ejemplo, los estudios de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de educación, también ofrecen resultados heterogéneos, pues mientras Maureira y Bahamondes (2013) encontraron que los estudiantes de educación física de Chile de dos universidades, tenían un estilo predominantemente divergente, Monroy (2017) reportó que, en los estudiantes de España, predominaba más el reflexivo, y en otro estudio realizado en Chile, los estilos de aprendizaje más frecuentes de los estudiantes de pedagogía del inglés y de educación de diferencial, fue el de tipo teórico (Catalán, Lobos y Ortiz, 2012). Evidentemente, estas diferencias, se encuentran mediadas por la tipología de los estilos de aprendizaje, la nacionalidad de los estudiantes, y la universidad de procedencia. Sin embargo, a pesar de la disparidad de los

resultados, existen evidencias de la importancia de los estilos de aprendizaje en cuanto a que se constituyen como importantes predictores del rendimiento académico y la motivación académica de los estudiantes, independientemente de la profesión o especialidad que se trate.

Así, por ejemplo, en un estudio con 614 universitarios de España (de los cuales 134 eran estudiantes de educación), se encontró que los enfoques de aprendizaje que manejaban los estudiantes, podían diferenciarse entre aquellos que tenían un enfoque profundo, superficial y mixto, siendo los primeros, los que evidenciaban un mayor autoconcepto académico positivo, más autorregulación de aprendizaje, preferencia por tareas desafiantes, mayores expectativas de éxito y mejor rendimiento académico (Valle, González, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez, 2000). En ese sentido, se ha visto que los estudiantes más eficientes son los que utilizan estrategias metacognitivas de aprendizaje (Valle, Barca, González y Núñez, 1999), y que estas a su vez, guardan cierta relación con los estilos de aprendizaje (Arias, Zegarra y Justo, 2014).

Puede decirse por ello, que los estilos de aprendizaje, en tanto modos preferidos de aprender (Portilla y Barreda, 2002), son determinantes del involucramiento académico del estudiante; siendo los estilos reflexivos (o asimiladores, siguiendo la clasificación de Kolb), los que más se asocian con un procesamiento activo de la información y una mayor capacidad intelectual (Arias, 2014). Asimismo, un constructo clave en el desenvolvimiento académico de los estudiantes es la autorregulación del aprendizaje, ya que los estudiantes autorregulados tienen una mejor capacidad de seleccionar y estructurar los contenidos que son objeto de aprendizaje y los espacios dentro de los cuales aprenden (Meza, Morales y Flores, 2016). Sin embargo, el aprendizaje autorregulado, no debe entenderse solamente como una aptitud mental o como un conjunto de competencias académicas, sino como un proceso de que implica la autodirección (Hermoza, 2015) y que está ligado a la cognición tanto como a la motivación (Lamas, 2008).

En ese sentido, si bien existen diversas estrategias que permiten autorregular el aprendizaje (Revel, y González, 2007), en tanto proceso, está supeditada a diversos factores de tipo biológico, social y psicológico. A nivel biológico, la autorregulación del aprendizaje depende de la maduración de las estructuras prefrontales responsables de las funciones ejecutivas (Stelzer, Cervigni y Martino, 2011), por tanto, se van consolidando a través del proceso de desarrollo psicológico. De ahí que, aunque es posible evidenciar conductas de autocontrol en niños pequeños (Gómez y Luciano, 1991), a medida que avanzan en edad, su capacidad de autorregulación aumenta y se vincula con el autoconcepto (Fernandes, Marín y Urquijo, 2010), vale decir, que el “yo” ejerce una acción reguladora sobre la conducta. Por otro lado, a nivel social, la crianza y el medio ambiente, pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo de los procesos de autorregulación. Por ello, desde un enfoque conductual se enfatizan una serie de mecanismos de modificación de la conducta que ha demostrado su efectividad en el desarrollo de la conducta autorregulada (Montgomery, 2008). Además, varios estudios han puesto de manifiesto que ciertas interacciones con los padres en el seno de la familia, son importantes formadores de la autorregulación del aprendizaje, como los estilos democráticos de crianza (Covarrubias, Gómez y Estrevel, 2005).

La autorregulación del aprendizaje implica la participación activa en el proceso de aprender (Tapia y Ávila, 2004) y como ya se mencionó, abarca la autorregulación de las emociones, que tiene un impacto en la motivación, y por ende en el rendimiento académico (Gargurevich, 2008). También implica a la cognición a través de las metas, que tienen un impacto directo en el rendimiento académico (Castillo, Balaguer y Duda, 2001), pero el procesamiento cognitivo abarca diversos procesos mentales como la percepción, la memoria, el lenguaje y el pensamiento; que intervienen en el análisis y comprensión de la información (Arias, 2008). Podemos decir entonces, que la autorregulación del aprendizaje es una forma de aprendizaje activo, consciente, deliberado, sistemático y planificado; que convoca

la aplicación de habilidades metacognitivas (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pineda, 2006).

Sin embargo, dadas las características del aprendizaje autorregulado y a pesar de su importancia en la educación, de acuerdo con un estudio bibliométrico reciente, son pocos los estudios que se han realizado sobre la autorregulación del aprendizaje a nivel de Iberoamérica (Rosário, Pereira, Högemann, Nunes, Figueiredo, Núñez, Fuentes y Gaeta, 2014). En Perú, por ejemplo, si bien se han publicado algunos trabajos teóricos sobre dicho constructo, las investigaciones empíricas son escasas. La mayoría de estas investigaciones son de corte psicométrico (Chávez y Merino, 2015; Gargurevich y Matos, 2010; Matos, 2009), y solo unos pocos trabajos valoran las relaciones entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica (Alegre, 2014), o ponen a prueba su papel en el trabajo en equipo de estudiantes universitarios (Aliaga, Ponce, Bulnes, Gutiérrez, Frisancho, Pereda, Delgado y Torchiani, 2008).

Un aspecto que merece especial atención, es que la autorregulación del aprendizaje puede y debe enseñarse, lo que supone la implicación de los profesores en el proceso de autorregulación del aprendizaje (Rosário, Pereira, Högemann, Nunes, Figueiredo, Núñez, Fuentes y Gaeta, 2014), y el desarrollo de competencias metacognitivas de parte de ellos, para lo cual se pueden diseñar estrategias educativas orientadas hacia estos fines (García, Gómez, y Heredia, 2010). De esta manera, enseñar a aprender, es un proceso dialógico e interactivo, que es en el fondo, enseñar a autorregular el aprendizaje (Infante, 2007). Cabe en ese sentido, analizar si la autorregulación del aprendizaje, tiene alguna relación con la autorregulación de la enseñanza (Fuente, Pichardo, Justicia, y Berbén, 2008), pues, si bien existen varios estudios que vinculan los estilos de aprendizaje con la autorregulación del aprendizaje (Contreras y Lozano, 2012; Fuente, Pichardo, Justicia y Berbén, 2008), son muy pocos los que intentan valorar la relación entre los estilos de enseñanza y la autorregulación del aprendizaje.

Por estilos de enseñanza, se entiende el modo característico que tiene el profesor de diseñar el curso que enseña, usar métodos didácticos, interactuar con los estudiantes, organizar las sesiones de aprendizaje y evaluar los logros obtenidos por los estudiantes (Martínez, 2009). Es decir, comprende diversas actividades que realiza el profesor para conseguir y valorar el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, para algunos autores, los estilos de enseñanza, se circunscriben solo al proceso enseñanza-aprendizaje (Khurshid y Aurangzeb, 2012). De acuerdo con Grasha (1990), los estilos de enseñanza, pueden clasificarse en cinco tipos: el estilo Experto, Autoridad formal, Modelo personal, Facilitador y Delegador; y guardan estrecha relación con los estilos de aprendizaje (Grasha, 1995). En ese sentido, varios estudios han señalado que determinadas estrategias pedagógicas son más compatibles con ciertos estilos de aprendizaje (Rojas, Zárate y Lozano, 2016; Sepúlveda, Montero y Solar, 2009).

Un estilo de enseñanza Experto enfatiza el conocimiento y el estilo de Autoridad formal le da más importancia al cumplimiento de las normas, mientras que el profesor con un estilo Modelo personal, enseña con el ejemplo. Los estilos Facilitador y Delegador, brindan autonomía al estudiante, pero el primero promueve la autorregulación del aprendizaje, y el segundo implica la asunción de un rol más consultivo de parte del docente (Grasha, 2000).

En Arequipa, aunque desde hace pocos años, se han llevado a cabo algunos estudios sobre los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios (Arias, 2011, 2014; Arias, Zegarra y Justo, 2014; Portilla y Barreda, 2002), es solo recientemente que se han realizado investigaciones sobre los estilos de enseñanza en profesores de nivel superior (Arias y Carrasco, 2017; Pastor, 2017). En tal sentido, la presente investigación pretende valorar las relaciones entre los estilos de enseñanza y el aprendizaje autorregulado de estudiantes de educación. Se trata por tanto de una investigación correlacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2011).

Metodología

Muestra

La muestra está constituida por 31 estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica San Pablo, de los cuales 5 fueron varones (16.2%) y 26 fueron mujeres (83.8%). La edad media fue de 20 años, con una desviación estándar de ± 2.648 . Se evaluaron estudiantes del primer al décimo semestre de las especialidades de Educación Inicial (54.8%) y Educación Primaria (45.2%). Los estudiantes fueron seleccionados mediante métodos probabilísticos con un 95% de confianza y un margen de error del 5%, de una población de 148 estudiantes. La técnica de selección aplicada fue la de muestreo sistemático simple. No fue posible evaluar a toda la población debido a que los horarios de los estudiantes son muy variables y su distribución en aula puede variar de 1 a 36.

Instrumentos

Cuestionario de Estilos de Enseñanza. Esta prueba fue diseñada y validada por Anthony Grasha (1995), y consta de 40 reactivos con siete alternativas de respuesta en una escala tipo Likert que van desde “Totalmente de acuerdo” hasta “Totalmente en desacuerdo”. Tiene una estructura de cinco factores en correspondencia a los cinco estilos de enseñanza propuestos por el autor: Experto, Autoridad formal, Modelo personal, Facilitador y Delegador. Cada estilo de enseñanza comprende ocho ítems, que, al ser sumados, ofrecen puntuaciones tipificadas en tres niveles: bajo, medio o alto; y que permiten caracterizar cualitativamente los estilos de enseñanza. La prueba ha sido validada por Rojas, Zárate y Lozano (2016), para muestras latinoamericanas, con indicadores adecuados de validez y confiabilidad, que superan el 0.7 de confiabilidad obtenida por el método de consistencia interna y la prueba Alfa de Cronbach, y una solución factorial de seis componentes a través del análisis factorial confirmatorio.

Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje. La prueba fue diseñada originalmente por Ryan y Deci, pero fue adaptada y validada para el Perú, por Matos

(2009) en una muestra de 369 estudiantes universitarios de Lima. Consta de 14 ítems en una escala tipo Likert con siete niveles de respuesta, que van de “Paranada verdadero” a “Totalmente verdadero”. De acuerdo a lo reportado por la autora, la prueba cuenta con un índice de confiabilidad de 0.79 y presenta índices de bondad de ajuste adecuados obtenidos mediante análisis factorial confirmatorio, que advierten de dos factores Autonomía y Control, que explican el 51.48% de la varianza total de la prueba.

Procedimientos

En primer lugar, se solicitaron los permisos correspondientes ante el director de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica San Pablo para evaluar a los estudiantes seleccionados. Las pruebas se administraron en diversos ambientes de la universidad, y la duración aproximada fue de 20 minutos por persona. Una vez culminada la recolección de los datos, se calificaron las pruebas según las normas en cada caso, y los valores se codificaron de acuerdo al nivel de medición de las variables y se procesaron mediante el programa SPSS versión 21.

Resultados

En la Tabla 1 se puede apreciar que, de los estilos de enseñanza, aquel que obtuvo la media más alta fue el estilo Facilitador (42.74), mientras que el estilo de Autoridad formal, obtuvo la media más baja (34.35). En cuanto a la autorregulación del aprendizaje, el factor de Autonomía tuvo la media más alta (32.48) que el factor Control (22.38). En todos los casos, la asimetría de los datos se mantuvo dentro de los estándares esperados (< 2), lo cual es indicativo de que los valores de ambas variables presentan una distribución normal.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos de las variables

	Experto	Autoridad	Personal	Facilitador	Delegador	Autonomía	Control	Autorregulación
Media	37.806	34.354	38.483	42.741	39.290	32.483	22.387	54.870
Mediana	39	37	40	45	40	35	22	60
Moda	36	39	35	45	37	38	17	60
Desv. típ.	6.247	9.174	7.822	10.056	7.198	8.362	9.200	14.829
Varianza	39.027	84.169	61.191	101.131	51.812	69.924	84.645	219.916
Asimetría	-1.191	-1.849	-1.323	-1.599	-1.571	-1.977	0.038	-1.568
Curtosis	2.183	3.849	2.573	2.467	3.635	6.458	0.464	5.369
Mínimo	18	4	15	14	16	0	0	0
Máximo	48	46	49	55	51	42	45	85

Asimismo, los valores obtenidos en los estilos de enseñanza, indican que, en el estilo Experto, el 3.22% se ubica en un nivel bajo de preferencia, mientras que el 45.16% se ubica en un nivel moderado y el 51.61% en un nivel alto. En el estilo Autoridad formal, el 19.35% se ubica en un nivel bajo, 74.19% en un nivel moderado y 6.45% en un nivel alto. El estilo de enseñanza Modelo personal tiene un 19.35% de estudiantes que se ubican en nivel bajo, 61.29% en nivel regular y 19.35% en nivel alto. En el estilo Facilitador, el 6.45% de estudiantes se ubica en un nivel bajo, 25.8% en nivel regular y 67.74% en alto. Finalmente, el estilo de enseñanza Delegador, tiene un 3.22% de estudiantes en el nivel bajo, 6.45% en el nivel medio y 90.32% en el nivel alto. Es decir, los estilos de enseñanza con mayor predominancia estudiantes de educación en el nivel alto fueron el Experto, el Facilitador y el Delegador (ver Gráfica 1).

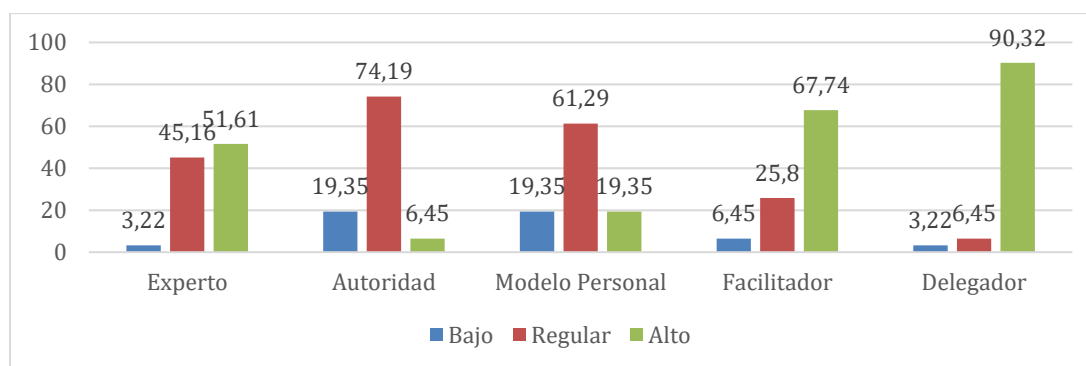


Gráfico 1. Porcentajes de los niveles de los Estilos de enseñanza según Grasha según los valores obtenidos de la muestra

Con la finalidad de valorar las diferencias de los valores obtenidos en ambas variables, según el sexo, se aplicó la prueba t de Student. En la Tabla 2 se observa que el estilo Delegador obtuvo medias más altas para los varones, siendo estas diferencias muy cercanas al nivel de significancia ($p= 0.05$).

Tabla 2.

Comparaciones según sexo con la prueba t de Student

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	t	gl	p
Experto	Varón	5	42.4	5.176	2.099	29	0.071
	Mujer	26	36.923	6.124			
Autoridad	Varón	5	37.2	3.114	1.422	29	0.169
	Mujer	26	33.807	9.875			
Personal	Varón	5	40.2	6.760	0.599	29	0.569
	Mujer	26	38.153	8.087			
Facilitador	Varón	5	45	4.062	0.962	29	0.348
	Mujer	26	42.307	10.839			
Delegador	Varón	5	43.8	4.324	2.226	29	0.052
	Mujer	26	38.423	7.371			
Autonomía	Varón	5	24.8	14.096	-1.427	29	0.022

	Mujer	26	33.961	6.167			
Control	Varón	5	16.6	12.239	-1.207	29	0.283
	Mujer	26	23.5	8.343			
Autorregulación	Varón	5	41.4	24.037	-1.463	29	0.023
	Mujer	26	57.461	11.321			

En Autonomía y Autorregulación del aprendizaje, las estudiantes mujeres obtuvieron medias más altas que los varones, siendo estas diferencias, significativas ($p < 0.05$), lo que supone que las mujeres son más autónomas y autorregulan mejor su aprendizaje que los varones. Sin embargo, dado que la cantidad de mujeres es mucho mayor que la de varones, estas comparaciones deben verse con ciertas reservas.

Tabla 3.

Comparaciones según especialidad con la prueba t de Student

	Especialidad	N	Media	Desviación típ.	t	gl	p
Experto	Inicial	17	38	5.09901951	0.179	29	0.858
	Primaria	14	37.571	7.6128867			
Autoridad	Inicial	17	32.588	10.8861083	- 1.250	29	0.222
	Primaria	14	36.5	6.272			
Personal	Inicial	17	38.529	8.024	0.035	29	0.972
	Primaria	14	38.428	7.871			
Facilitador	Inicial	17	43.529	9.592	0.468	29	0.643
	Primaria	14	41.785	10.878			
Delegador	Inicial	17	39.411	6.973	0.100	29	0.920
	Primaria	14	39.142	7.724			

Autonomía	Inicial	17	33.411	5.256	0.632	29	0.534
	Primaria	14	31.357	11.1741			
Control	Inicial	17	23.058	6.995	0.421	29	0.677
	Primaria	14	21.571	11.567			
Autorregulación	Inicial	17	56.470	10.155	0.619	29	0.543
	Primaria	14	52.928	19.317			

Al hacer las comparaciones en función de la especialidad de los estudiantes, sea esta primaria o inicial, no se registraron diferencias significativas en ninguna de las variables o sus dimensiones (Tabla 3), lo que sugiere que la especialidad no permite diferenciar la predominancia de determinados estilos de enseñanza o de la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de educación de la muestra.

En la Tabla 4 se tienen los coeficientes de correlación de las variables cuantitativas, donde se observa que la edad, presenta relaciones positivas y moderadas con el estilo de enseñanza Experto ($r= 0.458$). a su vez, este estilo de enseñanza se relaciona de manera positiva y moderada con los estilos de Autoridad formal y Facilitador, pero de manera más fuerte con el estilo Modelo personal y Delegador. El estilo de Autoridad formal se relaciona de manera positiva y moderada con los estilos Modelo personal, Facilitador y Delegador, pero de manera baja y negativa con la dimensión de Control de la variable autorregulación del aprendizaje ($r= -0.243$). El estilo Modelo personal, se relaciona positiva y fuertemente con los estilos Facilitador y Delegador, y de manera más baja pero también positiva con la dimensión Autonomía de la autorregulación del aprendizaje. El estilo facilitador se relaciona alta y positivamente con el estilo Delegador ($r= 0.719$), mientras que el estilo de enseñanza Delegador se correlaciona moderada y negativamente con la dimensión Control ($r= -0.427$) de la variable autorregulación del aprendizaje. La dimensión Autonomía se correlaciona de manera moderada con la dimensión Control ($r= 0.424$), y ambas se correlacionan muy fuertemente y de manera positiva con la Autorregulación del aprendizaje ($r > 0.826$).

Tabla 4.
 Correlaciones entre estilos de enseñanza y autorregulación del aprendizaje

	Edad	Experto	Autoridad	Personal	Facilitador	Delegador	Autonomía	Control	Autorregulación
Edad	1	0.458	-0.024	0.094	-0.063	0.063	-0.014	0.104	0.057
Experto		1	0.382	0.624	0.551	0.660	0.148	-0.170	-0.022
Autoridad			1	0.598	0.451	0.441	0.035	-0.243	-0.131
Personal				1	0.752	0.745	0.268	-0.090	0.095
Facilitador					1	0.719	0.030	-0.136	-0.067
Delegador						1	-0.166	-0.427	-0.359
Autonomía							1	0.424	0.827
Control								1	0.859
Autorregulación									1

Tabla 5.

Resumen de modelo de regresión lineal

R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
				Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. del cambio en F
0.712	0.507	0.408	11.401	0.507	5.149	5	25	0.002

Finalmente, con la intención de valorar el impacto de los estilos de enseñanza en la autorregulación del aprendizaje se practicó un modelo de regresión lineal, donde las variables independientes fueron los cinco estilos de enseñanza de Grasha y como variable dependiente se tomó a la autorregulación del aprendizaje (Tabla 5).

Tabla 6.

Análisis de varianza

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	3347.424	5	669.484	5.149	0.002
	Residual	3250.059	25	130.002		
	Total	6597.483	30			

El modelo resultante fue altamente significativo ($p= 0.002$) con un valor R cuadrado corregida de 0.408. Asimismo, de los estilos de enseñanza, el estilo Modelo personal tuvo un impacto positivo y significativo ($p= 0.001$) sobre la autorregulación del aprendizaje, mientras que el estilo Delegador tuvo un impacto negativo y altamente significativo ($p= p= 0.000$). Esto quiere decir, que, en ambos casos, dichos estilos de enseñanza tienen poder predictivo sobre la autorregulación del aprendizaje, aunque en sentidos diferente. Vale decir, que en el 40% de la muestra

el estilo Modelo personal y el estilo Delegador, ejerce un efecto, positivo y negativo (respectivamente), sobre la autorregulación del aprendizaje.

Tabla 7.

Coefficientes beta estandarizados de las variables predictoras

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig	Correlaciones			Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.	Beta			Orden cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia	FIV
(Constante)	70.577	13.579		5.197	0.000					
Experto	0.495	0.460	0.208	1.076	0.292	-0.022	0.210	0.151	0.523	1.908
Autoridad	-0.490	0.283	-0.303	-1.733	0.095	-0.131	-0.327	-0.243	0.642	1.557
Personal	1.745	0.503	0.920	3.468	0.001	0.095	0.570	0.486	0.279	3.576
Facilitador	0.053	0.337	0.036	0.157	0.875	-0.067	0.031	0.022	0.376	2.653
Delegador	-2.215	0.495	-1.075	-4.469	0.000	-0.359	-0.666	-0.627	0.340	2.937

Discusión

En la presente investigación se valoraron las relaciones entre los estilos de enseñanza y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de educación de la Universidad Católica San Pablo, en Arequipa (Perú). Para ello, se procesaron los datos estadísticamente, en varios niveles. A nivel descriptivo, se pudo apreciar que los estilos Delegador, Facilitador y Experto concentraron el mayor porcentaje de estudiantes con puntuaciones altas; mientras que los estilos Autoridad formal, Modelo personal y Experto, concentraron el mayor porcentaje de estudiantes con puntuaciones regulares o moderadas. Estos resultados, confirmarían dos de los

cuatro *clusters* que Grasha (1995; 2000) propone, como son el segundo *cluster* que combina los estilos Experto, Modelo personal y de Autoridad formal, que para nuestro caso corresponde con los estudiantes que tienen el mayor porcentaje de las puntuaciones moderadas en estos estilos de enseñanza; y el cuarto *cluster* combina los estilos Experto, Facilitador y Delegador, que corresponde a los estudiantes que obtiene las puntuaciones más altas en estos tres estilos, de acuerdo a nuestros datos.

A nivel comparativo, se puede apreciar que no hubo diferencias significativas entre los estudiantes de educación según su especialidad, sea primaria o inicial; mientras que sí se registraron diferencias significativas en función del sexo de los estudiantes. De este modo, los varones obtuvieron puntajes más altos en el estilo de enseñanza Delegador y las mujeres, alcanzaron puntajes más altos en la dimensión Autonomía y la puntuación total de la variable autorregulación del aprendizaje. Estos datos confirman los estudios que señalan que las mujeres en general, y las estudiantes de pedagogía en particular, autorregulan mejor su aprendizaje y que planifican sus actividades académicas, mostrando mayor eficiencia en la organización de sus materiales y recurriendo al uso de estrategias metacognitivas de manera frecuente (Parra, Cerda, López-Vargas y Saiz, 2014).

Por otro lado, el hecho de que el estilo Delegador haya obtenido medias más altas en los estudiantes varones de educación, podría indicar que estos, tienen un menor involucramiento con el aprendizaje del estudiante, ya que en el estilo Delegador se promueve la autonomía de los aprendices, pero la actividad del profesor es más periférica y asume un rol consultivo (Grasha, 2000). Este tipo de actitud de parte del profesor, en su versión más extrema, se ha vinculado con la despersonalización, entendida como una dimensión del síndrome de burnout, y que suele presentarse en casos de profesores que tienen ciertos niveles de estrés laboral crónico (Arias y Jiménez, 2013). Sin embargo, aunque hay similitudes entre el estilo Delegador de enseñanza y la despersonalización, lo más adecuado sería entenderlas en un

continuo, donde el primero se ubica en un punto medio y la segunda en un extremo negativo.

A nivel correlacional, se hallaron correlaciones moderadas y significativas entre la edad y el estilo Experto de enseñanza, lo que supone dos cosas, primero, que, a mayor edad, es más frecuente el estilo experto de enseñanza, y en segundo lugar, que a medida que pasa el tiempo, se adquiere más experiencia en el desenvolvimiento profesional y el dominio de los temas que enseñan los profesores, o en este caso, los estudiantes de educación. Sin embargo, otros estudios con profesores no han corroborado la relación entre el estilo de enseñanza experto y la edad (Arias, y Carrasco, 2017). Asimismo, el estilo de enseñanza Experto se correlacionó de manera alta con los estilos Modelo personal y Facilitador, lo que confirma el tercer cluster del modelo de Grasha (2000). Mientras que el Modelo personal se correlacionó de manera alta y positiva con los estilos Facilitador y Delegador, y estos a su vez, registraron las correlaciones más altas de los estilos de enseñanza ($r > 0.740$), lo que sugiere cierta afinidad teórica entre estos estilos, pues en ambos casos se promueve la autonomía del estudiante.

Por otro lado, si bien las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje mantuvieron correlaciones altas con la puntuación total de esta variable, solo se registraron dos correlaciones bajas entre la autorregulación del aprendizaje y los estilos de enseñanza. Una correlación baja y positiva entre la dimensión Autonomía y el estilo de enseñanza Modelo personal, que sugiere que mientras mayor sea la autonomía de los estudiantes de educación, mayor será la probabilidad de que tengan un estilo de enseñanza enfocado en la persona del profesor como modelo (Grasha, 1990). La dimensión Control en cambio, obtuvo relaciones negativas con el estilo de enseñanza Autoridad formal, que implica que, a mayor control del aprendizaje propio, menor será el estilo focalizado en el estatus del profesor; es decir que, un estilo autoritario podría oponerse al ejercicio del autocontrol en el

aprendizaje, como lo han sugerido algunos estudios previos (Covarrubias, Gómez y Estrevel, 2005).

El estilo de enseñanza Delegador, obtuvo correlaciones negativas y moderadas con la dimensión de Control, lo que parece sugerir que la participación consultiva de los estudiantes de educación, se opone al desarrollo de pautas de autocontrol en su propio aprendizaje. Cabe mencionar que, el estilo Facilitador, que es el estilo de enseñanza que en teoría promueve la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, no registró correlaciones significativas, con las demás variables de estudio. Esto estaría contradiciendo parcialmente, la teoría de Grasha, pero podría explicarse, en función a su afinidad con el estilo Delegador, que ha resultado ser el menos adecuado para predecir el aprendizaje autorregulado, y que tiene un alto coeficiente de correlación con el estilo Facilitador.

Precisamente, a nivel predictivo, se evidenció que el estilo de enseñanza Modelo personal tienen un impacto positivo y significativo en la autorregulación del aprendizaje, y que el estilo Delegador tiene un efecto negativo en la variable dependiente. Esto supone que, como se ha mostrado en otros trabajos de investigación, las cualidades personales del profesor, tienen un impacto más positivo en el aprendizaje de los estudiantes, que los aspectos netamente cognitivos o académicos (Ausubel, Novack y Hanesian, 1976); mientras que el tener un estilo de enseñanza menos involucrado con el estudiante, puede no ser conveniente para promover la autorregulación del aprendizaje, tal como lo han demostrado los estudios sobre liderazgo educativo, donde el estilo *laissez faire* (dejar hacer) es el menos eficaz para lograr el aprovechamiento escolar y el desarrollo de habilidades metacognitivas (Good y Brophy, 1999).

Ahora bien, nuestra investigación apunta a fortalecer los procesos formativos de los estudiantes de educación, que en un futuro próximo se convertirán en profesores, y tendrán la importante tarea de educar a las jóvenes generaciones de estudiantes,

en los diversos niveles de enseñanza escolar (Arambuluzabala, Martínez-Garrido, y García-Peinado, 2015). De nuestro estudio se desprende que hay que promover una mayor autorregulación del aprendizaje en los estudiantes varones, y que un estilo de enseñanza tipo Modelo personal, en tanto se correlaciona y predice fuertemente el aprendizaje autorregulado, podría resultar más eficaz tanto para el estudiante de educación (en su sentido formativo), como para sus futuros alumnos (en el sentido instruccional), pues en la medida que un estudiante aprenda a autorregular sus habilidades metacognitivas, podrá enseñar mejor a sus estudiantes a regular su propia conducta, y a orientarla hacia un mejor despliegue de sus procesos cognitivos y metacognitivos.

Nuestro trabajo, sin embargo, cuenta con algunas limitaciones, como la imposibilidad de generalizar los resultados porque la muestra, si bien es representativa de una sola universidad del medio local, no refleja la realidad de otras casas de estudios a nivel local o nacional; por tanto, es necesario realizar nuevas investigaciones sobre los estilos de enseñanza en los estudiantes de educación de otras universidades. Asimismo, es necesario valorar los estilos de enseñanza en relación a otras variables psicosociales, ya que los profesores están sujetos a diversas demandas laborales y formativas que comprometen varios aspectos a nivel personal, psicológico, académico, laboral y social.

Referencias

- Alegre, A. A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-100.
- Aliaga, J., Ponce, C., Bulnes, M., Gutiérrez, V., Frisancho, A., Pereda, J., Delgado, E. y Torchiani, R. (2008). Aprendizaje en equipo: evaluación y relación con el aprendizaje autorregulado. *Revista Peruana de Psicología*, 2(2), 255-268.

- Arambuluzabala, P., Martínez-Garrido, C. y García-Peinado, R. (2015). La formación del profesorado universitario en España: Evolución y perspectivas. *Educación*, 22(43), 7-25.
- Arias, W. L. (2008). *Fundamentos del aprendizaje*. Arequipa: Vicarte.
- Arias, W. L. (2011). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y sus particularidades en función de la carrera, el género y el ciclo de estudios. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(8), 112-135.
- Arias, W. L. (2014). Estilos de aprendizaje e inteligencia en estudiantes universitarios de Arequipa, Perú. *Journal of Learning Styles*, 7(14), 88-107.
- Arias, W. L. y Carrasco, A. B. (2017). Estilos de enseñanza e involucramiento en el trabajo en docentes de una universidad privada de Arequipa. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. (Artículo sometido a revisión).
- Arias, W. L. Jiménez, N. A. (2013). Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*, 22(42), 53-76.
- Arias, W. L., Zegarra, J. y Justo, O. (2014). Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes de psicología de Arequipa. *Liberabit*, 20(2), 267-279.
- Ausubel, D., Novack, J. D. y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa desde un punto de vista cognoscitivo*. México, D. F.: Trillas.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13(1), 79-86.
- Catalán, S., Lobos, C. Ortiz, V. (2012). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los alumnos y profesores de las carreras de pedagogía en inglés y educación diferencial, UST Viña del Mar. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(9), 85-96.
- Chávez, G. y Merino, C. (2015). Validez estructural de la Escala de Autorregulación del Aprendizaje para estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 9(2), 65-76.
- Contreras, I. y Lozano, A. (2012). Aprendizaje autorregulado como competencia para el aprovechamiento de los estilos de aprendizaje en alumnos de educación superior. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 114-126.

- Covarrubias, M. A., Gómez, J. T. y Estrevel, L. B. (2005). Los estilos de interacción paterna-materna y el desarrollo de la autorregulación afectiva en el niño: Una perspectiva histórico cultural. *Revista Cubana de Psicología*, 22(1), 62-67.
- Fernandes, F., Marín, F. J. y Urquijo, S. (2010). Relación entre los constructos autocontrol y autoconcepto en niños y jóvenes. *Liberabit*, 16(2), 217-226.
- Fuente, J. de la, Pichardo, M. C., Justicia, F. y Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- García, N J., Gómez, M. G. y Heredia, Y. (2010). Una estrategia educativa para el desarrollo de una competencia metacognitiva de autorregulación en los capacitadores tutores de la modalidad indígena del CONAFE en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. *Revista EGE*, 7, 18-26.
- Gargurevich, R. (2008). La autorregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: El rol del docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-13.
- Gargurevich, R. y Matos, L. (2010). Propiedades psicométricas del cuestionario de autorregulación emocional adaptado para el Perú. *Revista de Psicología*, 12, 192-215.
- Gómez, I. y Luciano, M. C. (1991). Autocontrol en niños: Un estudio experimental sobre dos procedimientos en la adquisición de conductas de espera. *Psicothema*, 3(1), 25-44.
- Good, T. y Brophy, J. (1999). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- Grasha, A. F. (1990). The naturalistic approach to learning style. *College Teaching*, 55(3), 106-109.
- Grasha, A. F. (1995). Teaching with style: The integration of teaching and learning styles in the classroom. *Essays on Teaching Excellence*, 7(5), 1-6.
- Grasha, A. F. (2000). A matter of style: The teacher as Expert Formal Authority, Personal Model, Facilitator and Delegator. *College Teaching*, 42(4), 142-149.

- Hermoza, L. M. (2015). La evaluación formativa-colaborativa para la construcción del aprendizaje en los alumnos de arte y diseño. *Educación*, 24(46), 47-72.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2011). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Infante, G. E. (2007). Enseñar y aprender: Un proceso fundamentalmente dialógico de transformación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(2), 29-40.
- Kassaian, Z. y Ayatollahi, M. A. (2010). Teaching styles and optimal guidance in English language major. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 55, 131-152.
- Khurshid, F. y Aurangzeb, W. (2012). Teaching styles y adolescents' psychosocial development. *Global Journal of Human Social Science*, 12(10), 19-28.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14, 15-20.
- Martínez, P. (2009). Estilos de enseñanza: Conceptualización e investigación (en función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey). *Revista Estilos de Aprendizaje*, 3(3), 3-19.
- Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona*, 12, 167-185.
- Maureira, F. y Bahamondes, V. V. (2013). Estilos de aprendizaje de Kolb de estudiantes de educación física de UMCE y UISEK de Chile. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(11), 139-149.
- Meza, J. M., Morales, M. E. y Flores, R. C. (2016). Variables individuales relacionadas con la instrucción en el uso de entornos personales de aprendizaje. *Educación*, 25(48), 87-106.
- Monroy, F. A. (2017). Descripción de los estilos de aprendizaje que presentan los alumnos de psicopedagogía de la Universidad de Extremadura. *Journal of Learning Styles*, 10(20), 131-155.

- Montgomery, W. (2008). Teoría, investigación y aplicaciones clínicas del autocontrol. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 215-225.
- Parra, J., Cerda, C., López-Vargas, O. y Saiz, J. L. (2014). Género, autodirección del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pedagogía. *Educación y Educadores*, 17(1), 91-107.
- Pastor, I. (2017). Relación entre estilos de enseñanza y tipos de personalidad en docentes de nivel superior. *Perspectiva Educacional*, 56(1), 62-83.
- Portilla, Ch. y Barreda, A. (2002). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de las escuelas de artes e ingenierías de la Universidad Nacional de San Agustín. *Revista Institucional*, 1, 75-88.
- Rojas, L. I., Zárate, J. F. y Lozano, A. (2016). La relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza del profesor en un grupo de alumnos de primer semestre del nivel universitario. *Journal of Learning Styles*, 9(17), 174-205.
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S. y Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: Una revisión sistemática en revistas de la base Scielo. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-797.
- Renes, P., Echeverry, L. M., Chiang, M. T., Rangel, L. y Geijo, P. M. (2013). Estilos de enseñanza: Un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(11), 4-17.
- Revel, A. y González, L. (2007). Estrategias de aprendizaje y autorregulación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(2), 87-98.
- Sepúlveda, M. J., Montero, E. F. y Solar, M. I. (2009). Perfil de estilos de aprendizaje y estrategias pedagógicas en estudiantes de farmacología. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(4), 153-168.
- Stelzer, F., Cervigni, M. A. y Martino, P. (2011). Desarrollo de las funciones ejecutivas en niños preescolares: Una revisión de algunos de sus factores moduladores. *Liberabit*, 17(1), 93-100.

- Tapia, C. y Ávila, D. (2004). Las preguntas de los estudiantes: Una manera de construir aprendizaje. *Zona Próxima*, 5, 74-85.
- Valle, A., Barca, A., González, R. y Núñez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C. y González-Pineda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Suárez, J. M., Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.

Received: November, 8, 2017

Approved: February, 16, 2018