



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

Relación entre los estilos de enseñanza-aprendizaje, la motivación y la autoestima en alumnado de 6 a 9 años.

Alberto Quílez-Robres

Universidad de Zaragoza, España

aquilez@unizar.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8473-8114>

Nieves Moyano

Universidad de Zaragoza, España

mnmoyano@ujaen.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5416-9464>

Alejandra Cortés-Pascual

Universidad de Jaén, España

alcortes@unizar.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2839-7041>

Recibido: 20 de enero de 2022 / Aceptado: 1 de noviembre de 2023

Resumen

La literatura científica señala que no existen modos fijos de enseñanza-aprendizaje y, que la información tampoco es recibida por un solo canal. El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre el estilo de enseñanza, estilo de aprendizaje, motivación y autoestima en alumnos de 6 a 9 años y, las posibles diferencias en función del estilo de enseñanza y del estilo de aprendizaje sobre la motivación y la autoestima. La muestra de 134 alumnos de 1º, 2º y 3º de Educación Primaria respondió a los test VAK, MAPE-II y Escala de Coopersmith. Los docentes cumplimentaron el cuestionario Teaching Styles Inventory. Los resultados señalan una relación significativa del estilo de enseñanza con el estilo de aprendizaje (.195*) y con la motivación por el resultado (.233**) y, del estilo de aprendizaje con la motivación (.182*) y la autoestima (-.227**). Además, una diferencia significativa del estilo de enseñanza innovador y mixto con los estilos de aprendizaje kinestésico y mixtos y, con la motivación por el resultado, así como del estilo de aprendizaje visual en relación a la baja autoestima. Todo ello sugiere la necesidad de desarrollar prácticas educativas adaptativas e inclusivas que atiendan a la diversidad.

Palabras clave: estilo de enseñanza, estilo de aprendizaje, motivación por el resultado, autoestima

[en] Teaching-learning styles and influence on motivation and self-esteem

Abstract

The scientific literature indicates that there are no fixed modes of teaching-learning and that information is not received through a single channel. The aim of this study was to analyse the relationship between teaching style, learning style, motivation and self-esteem in pupils aged 6 to 9 years and the possible differences between teaching style and learning style on motivation and self-esteem. The sample of 134 pupils in the 1st, 2nd and 3rd years of Primary Education answered the VAK, MAPE-II and Coopersmith Scale tests. The teachers completed the Teaching Styles Inventory questionnaire. The results indicate a significant relationship between teaching style and learning style (.195*) and outcome motivation (.233**), and between learning style and motivation (.182*) and self-esteem (-.227**). In addition, a significant difference of innovative and blended teaching style with kinaesthetic and blended learning styles and with outcome motivation, as well as visual learning style in relation to low self-esteem. This suggests the need to develop adaptive and inclusive educational practices that cater for diversity.

Keywords: teaching style, learning styles, motivation for the result, self-esteem.

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 2.1. Participantes. 2.2 Instrumentos. 2.3 Procedimiento. 2.4 Análisis Estadístico 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Conclusiones. Referencias.

1. Introducción

Con la introducción de metodologías activas y procesos de innovación educativa han emergido estudios sobre variables que describen características personales del educador y del educando como son el estilo de enseñanza, los estilos de aprendizaje, la motivación y la autoestima (Dash et al., 2020; Locke & Schattke, 2019; Sprock, 2018). Todo ello dirigido hacia la intervención educativa que tiene como finalidad mejorar el aprendizaje del alumnado, que debe ser significativo, promoviendo el desarrollo integral de la persona y, apostando por un escuela diversa e inclusiva.

El conjunto de principios, estrategias y comportamiento de la persona que enseña y, que de manera indiscutible se refleja en las metodologías empleadas en el aula, se denominará estilo de enseñanza (Grasha, 2002). Para Grasha & Yangarber-Hicks (2000) existen cinco estilos de enseñanza: el experto, el autoritario, el demostrador, el facilitador y el delegador. El profesor experto posee conocimientos; el autoritario ejerce un rol de administrador de reglas estrictas para guiar al estudiantado; el demostrador sigue un modelo propio que en su opinión es el más efectivo; el facilitador, ejerce de guía para que los discentes desarrollen criterios propios y tomen sus propias decisiones; por último, el delegador fomenta la autonomía y el trabajo independiente. Estos cinco estilos de enseñanza, se pueden agrupar en dos estilos. Uno comprendería el experto, autoritario y demostrador al asimilarse con un enfoque de enseñanza tradicional centrada en el maestro. Otro grupo estaría formado por el facilitador y el delegador que estarían centrados en el alumno y se asimilaría a un enfoque de enseñanza innovadora (Dash et al., 2020).

En el estilo de enseñanza tradicional el educador pasa a ser un mero transmisor de conocimientos, no exento de cierto autoritarismo, que implementa metodologías de corte conductista (Delord & Porlán, 2018; Sead, 2013). El estilo de enseñanza innovador concibe la educación como un proceso para el desarrollo del potencial del alumno, el cual, se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje. Prepara para la vida, no para los exámenes y favorece la autonomía, la creatividad, la actitud crítica, aumenta el interés en el discente y promueve su compromiso con el proceso de aprendizaje. El maestro se convierte en guía, creador de oportunidades para el aprendizaje (Delord & Porlán, 2018; Tularan & Machisella, 2018). No obstante, son numerosas las ocasiones en que los educadores utilizan estrategias y metodologías variadas apareciendo un estilo de enseñanza de

carácter mixto, dónde se entrecruza la transmisión de conocimientos en clases magistrales, con el fomento de la autonomía y la utilización de las nuevas tecnologías de la información (TIC) para fomentar la motivación y complementar contenidos (Dash et al., 2020).

Así mismo, el estilo de aprendizaje es el conjunto de métodos para recopilar, procesar, interpretar y organizar la información, pero considerando que cada individuo tiene un estilo diferente de aprendizaje que se manifiesta en la manera de absorber, procesar y retener la nueva información (Díaz Mosquera, 2012). Por todo ello, esta variable no debe considerarse como una habilidad en sí misma sino en la forma que cada uno tiene de utilizar las habilidades de pensamiento (Sternberg, 1994). Esto supone que no serán modos fijos de comportamiento, sino que pueden cambiar y adaptarse a las diferentes situaciones y tareas a realizar (Sprock, 2018). El modelo de Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder (1982, 1988), conocido por modelo visual-auditivo-kinestésico (VAK) se basa en los tres grandes sistemas en que se representa mentalmente la información recibida. El sistema visual establece relaciones entre ideas y, conceptos y posee capacidad de abstracción y, planificación. El sistema auditivo recuerda de manera secuencial y ordenada, pero lenta, no relacionando ni elaborando conceptos abstractos.

Por último, el sistema kinestésico procesa la información mediante sensaciones y movimientos. De esta forma, es un aprendizaje más lento, pero más profundo (Sprock, 2018; Tocci, 2013). Por lo tanto, se hablará de estilo de aprendizaje visual, auditivo y kinestésico con variables que combinarán varios de ellos. Las implicaciones educativas de este paradigma no han estado exentas de controversia (An & Carr, 2017; Newton & Miah, 2017). Algunos autores defienden los estilos de aprendizaje como una herramienta útil para la enseñanza dentro del aula (Murray, 2011; Murthy et al., 2013; Sternberg et al., 2008), otros lo rechazan por considerar que adaptar la enseñanza a los estilos de aprendizaje individuales no aportaba mejores resultados en el aprendizaje (Willingham et al., 2015).

En cuanto a la motivación se puede definir como la implicación de una serie de procesos en la activación de la conducta en una dirección, dónde intervienen la estimulación que se recibe del medio ambiente y las condiciones del medio interno (Locke & Schattke, 2019). La motivación está dirigida por intereses y valores hacia la consecución de una meta que presenta comportamientos de carácter autónomo (interés) y controlado (contexto) (Cook & Arino, 2016; Ryan & Deci, 2020). Para Montero y Alonso (1992) existen tres dimensiones en la motivación: por el aprendizaje que es aquella impulsada por la satisfacción de la propia tarea, por el resultado aquella basada en la búsqueda de prestigio y reconocimiento y el miedo al fracaso como falta de confianza en su propia capacidad. Por lo tanto, la motivación por el aprendizaje, dirigida al disfrute y la motivación por el resultado, entendida como la demostración de la propia valía, explicarían la constancia, el esfuerzo y la iniciativa del alumnado en el contexto educativo (Moyano et al., 2020).

Por otro lado, la autoestima se refiere al modo en cómo se valora la persona, la percepción que de sí misma tiene para alcanzar los objetivos planteados (Kiviruusu et al., 2016). Una alta autoestima genera confianza en las propias capacidades. Por el contrario, la baja autoestima provoca sentimientos de fracaso y frustración (López, 2017). El contexto escolar, formado por maestros, compañeros, organizaciones e instituciones, etc., donde se desarrolla el aprendizaje, influye de manera significativa en la autoestima del alumnado (Hyseni Duraku & Hoxka, 2018). El estudio realizado por Ferradás et al. (2019) establece cuatro perfiles en función de la motivación y la autoestima. Paradójicamente, para estos autores, las bajas expectativas llevan a la realización de un trabajo duro por parte de los estudiantes que generalmente conlleva alcanzar el éxito académico. Esta relación con el proceso de aprendizaje posibilita un mayor conocimiento del mismo.

El estilo de enseñanza y en consecuencia las metodologías que se aplican en el aula son motivo de estudio dado que algunas inciden más positivamente que otras en el aprendizaje. En este sentido dependiendo de la metodología que se emplee, se estimulará mayor capacidad en alguno de los canales perceptivos: visual, auditivo o kinestésico (Reyes et al., 2017). Estudios previos han señalado que aquellas metodologías con mayor implicación y autonomía del alumnado permiten mejores resultados que en aquellas donde el alumno tiene un papel más pasivo y menos autónomo (Byers et al., 2018). Además, el estilo de enseñanza innovador y creativo que permite al estudiante una participación activa y cooperativa promueve una alta motivación que estimula el aprendizaje (Isaza

& Henao, 2012). En los últimos años son numerosos los defensores de la innovación educativa como una lucha contra lo mecánico y rutinario de la educación tradicional (Imberón, 2012). Si bien no se ha podido comprobar que el aprendizaje sea ni más rápido ni más efectivo, sí que es cierto, que brinda herramientas que pueden favorecer el aprendizaje y que son difíciles de aplicar en clases tradicionales como sería el caso de adaptar contenidos a los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos (Tularan & Machisella, 2018). Por otro lado, los educadores son conscientes de que su estilo de enseñanza puede llegar a motivar a los estudiantes hacia la curiosidad científica (Dash et al., 2020). En ese sentido hay una percepción generalizada que señala que una metodología innovadora ayuda a mantener la motivación y la atención, no obstante, se defiende la combinación con la metodología tradicional al considerarse de utilidad (Beltrán-Valls et al., 2020). Además, estudios como el de Solar et al. (2010) evidencian que la autoestima escolar está altamente relacionada con un estilo de aprendizaje profundo y elaborado mientras que la autoestima general se relacionará mejor con un estilo activo. Del mismo modo García Coli6n (2019) señala que el discente con un nivel alto de autoestima tiende a utilizar un estilo de aprendizaje de tipo reflexivo vinculado con procesos cognitivos m1s complejos.

Con base en lo expuesto anteriormente el estilo de ense1anza emerge como determinante motivacional y en cierta manera como facilitador de ciertos estilos de aprendizaje que se relacionan con la autoestima. A pesar de que se han investigado (sobre todo a nivel universitario) los diferentes estilos de ense1anza clasific1ndolos en: experto, autoritario, demostrador, facilitador y delegador (Dash et al, 2020; Grasha & Yangarber-Hicks, 2000), el presente estudio se interesa por analizar la relaci6n entre el estilo de ense1anza, estilo de aprendizaje, motivaci6n y autoestima en alumnos de 6 a 9 a1os y, las posibles diferencias en funci6n del estilo de ense1anza y del estilo de aprendizaje sobre la motivaci6n y la autoestima. Por lo tanto, 1qu6 estilo de aprendizaje y ense1anza se relacionan mejor y de qu6 manera con la autoestima y la motivaci6n del alumnado? Todo ello con la finalidad de mejorar las competencias pedag6gicas e implantar estrategias de ense1anza-aprendizaje en las aulas de Educaci6n Primaria.

De esta forma, las hip6tesis de investigaci6n son las siguientes:

H1: Se espera encontrar una relaci6n significativa entre las variables de estilo de ense1anza, estilos de aprendizaje, motivaci6n y autoestima.

H2: Se espera encontrar diferencias significativas a favor del estilo de ense1anza innovador respecto al desarrollo de estilos de aprendizaje kinest6sico y mixtos.

H3: Se espera encontrar diferencias significativas a favor del estilo de ense1anza innovador respecto al desarrollo de una alta motivaci6n y autoestima.

H4: Se espera encontrar diferencias significativas a favor de los estilos de aprendizaje kinest6sico y mixto en su relaci6n con una buena motivaci6n por el resultado y la autoestima.

2. Metodolog1a

2.1. Participantes

El m6todo de muestreo fue de car1cter incidental y por conveniencia resultando una muestra de 134 estudiantes (47.1% ni1as; 53.9% ni1os) con edades comprendidas entre los 6 y 9 a1os ($M=7.52$) y, pertenecientes a los cursos de 1º (31.2%), 2º (35.5%) y 3º (33.3%) de Educaci6n Primaria. La muestra fue distribuida en nueve aulas (de un mismo centro educativo) de tal forma que en los 9 maestros estuvieran representados los tres tipos de estilos de ense1anza (innovador, mixto y tradicional).

2.2. Instrumentos

Para medir el estilo de ense1anza se utiliz6 el cuestionario Teaching Styles Inventory o TSI (Grasha & Rierchman, 1996), el cual presenta cinco tipos de estilos diferentes: experto, autoritario, demostrador, facilitador y delegador. A este cuestionario se le realiz6 una peque1a adaptaci6n, al agrupar las respuestas correspondientes al estilo experto-autoritario-demostrador en estilo de ense1anza tradicional y las respuestas correspondientes al estilo facilitador-delegador en estilo de ense1anza innovador ya que se adaptaban a los conceptos que se manejan sobre educaci6n tradicional

y educación innovadora. Consta de 40 ítems orientados a determinar la preferencia de enseñanza. Cada uno de ellos se contesta SI/NO. Un ejemplo de tipo de pregunta es: ¿los conceptos son lo más importante en el aprendizaje del estudiante? (respuesta afirmativa: estilo experto). Para hallar el estilo de enseñanza predominante se suman las puntuaciones asignadas a cada ítem y el estilo que mayor puntuación obtenga es el que le corresponde al educador. La revisión de las propiedades psicométricas de la prueba, utilizando el alfa de Cronbach, constató que el coeficiente de fiabilidad y consistencia interna varía entre 0.5 y 0.7 de promedio (Ó Fathaigh, 2000). No obstante, al haber realizado pequeñas modificaciones, se procedió a un análisis de fiabilidad sobre los resultados actuales en la muestra motivo de estudio que arrojó datos de fiabilidad de 0.61 en valores alfa.

La variable estilos de aprendizaje se midió mediante el cuestionario VAK (Bandler & Grinder, 1982, 1988) que permite conocer el canal de aprendizaje predominante en el educando: visual, auditivo y kinestésico. A través de la PNL (Programación Neurolingüística) facilita la comprensión de las vías de entrada, procesamiento y salida de la información preferentes para el individuo. Se considera un instrumento rápido y fácil de comprender teniendo en cuenta la edad de los participantes. Consta de 40 ítems donde no existen preguntas correctas o erróneas, sino que la respuesta dada conforma un perfil de aprendizaje. Se valora por 0, 1 o 2 cada respuesta y el total de puntuación se traslada a la tabla que indica el canal sensorial predominante en el alumno. Los resultados de las respuestas pueden dar lugar a estilos mixtos (por ejemplo, auditivo-kinestésico). El nivel de confiabilidad según la prueba de Alfa de Cronbach es de 0.85.

El instrumento de medida para la motivación fue el cuestionario de motivación hacia el aprendizaje y la ejecución (MAPE-II) (Montero & Alonso, 1992) que consta de 74 ítems y plantea opciones de respuesta sí/no. Se distribuye en tres dimensiones: motivación para el aprendizaje (43 ítems), motivación por el resultado (25 ítems) y miedo al fracaso (12 ítems). Este instrumento, según sus autores, presenta índices de fiabilidad adecuados según la prueba Alfa de Cronbach que oscilan entre 0.75 y 0.81.

En cuanto a la autoestima, se utilizó la Escala de Autoestima de Coopersmith (Coopersmith, 1967) en su versión escolar y adaptada al español (Miranda et al., 2011). Consta de 58 ítems de respuesta rápida (verdadero / falso) y referidos al nivel de aceptación de tipo académico en relación a los demás. Una puntuación alta indica una percepción alta de sí mismo. Los valores propios para el Alfa de Cronbach indicaron un nivel de fiabilidad del 0.81 para la escala global, entendiendo estos valores como una fiabilidad alta.

2.3. Procedimiento

En todo momento se siguieron los protocolos de ética establecidos tras obtener la autorización y colaboración de la escuela. Se contó con Resolución favorable del comité de ética de investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEICA) el 27 de febrero de 2019, con código de expedición "No 04/2019". A continuación, se informó del proyecto a las familias y se solicitó la participación mediante un consentimiento informado garantizando la confidencialidad de los datos y el anonimato. También se hizo con los profesores implicados en el estudio. Para el desarrollo del proyecto se contó con la colaboración de los miembros del Departamento de Orientación del centro motivo de estudio. Las pruebas se aplicaron en el último trimestre del curso 2018-2019, llevándolas a cabo en las primeras horas de la mañana y en sesiones de 45 minutos.

2.4 Análisis estadístico

Se comenzó con un análisis estadístico de carácter descriptivo sobre las variables motivo de estudio. Posteriormente, se llevaron a cabo correlaciones de Spearman para confirmar hipótesis de relación entre variables. Finalmente, las variables que mostraron significatividad en el estudio de correlación fueron sometidas a un análisis comparativo de varianza ANOVA. En primer lugar, se analizó la diferencia existente entre los estilos de aprendizaje, la motivación por el resultado y la autoestima en relación al estilo de enseñanza. Posteriormente se analizaron las diferencias en motivación por el resultado y autoestima en función del estilo de aprendizaje. Los análisis se elaboraron con el programa estadístico IBM SPSS Statistics Visor 25.

3. Resultados

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo (Tabla 1) y correlacional (Tabla 2) entre las variables motivo de estudio (estilo de enseñanza; estilos de aprendizaje; motivación en sus tres dimensiones: por el aprendizaje, por el resultado y miedo al fracaso; y autoestima). El estilo de enseñanza correlacionó de forma significativa con los estilos de aprendizaje ($\rho = .195$; $p < .05$) y con la motivación por el resultado ($\rho = .233$; $p < .05$), pero no lo hizo ni con la motivación por el aprendizaje, ni con el miedo al fracaso, ni con la autoestima. A su vez, los estilos de aprendizaje correlacionaron con la motivación por el resultado ($\rho = .182$; $p < .05$) y con la autoestima ($\rho = -.227$; $p < .01$). En esta última la correlación es inversa por lo que la relación se establecerá con la baja autoestima. La primera hipótesis se cumple parcialmente.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos sobre las variables de estudio.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Estándar
Estilo de Enseñanza	15	1	3	2.03	0.825
Estilos de aprendizaje	134	1	4	2.14	1.042
Motivación por el resultado	134	1	21	11.93	4.550
Autoestima	134	14	54	41.31	7.386

Tabla 2

Correlaciones entre variables motivo de estudio

	1	2	3	4
Rho de Spearman				
1. Estilo de Enseñanza				
2. Estilo de Aprendizaje	.195*			
3. Motivación por el Resultado	.233**	.182*		
4. Autoestima	-.131	-.227**	-.151	

* $p < .05$
** $p < .01$ (bilateral).

El análisis ANOVA realizado para comprobar si el estilo de enseñanza influye en los estilos de aprendizaje, en la motivación por el resultado y en la autoestima (Tabla 3), se aprecia que, de forma parcial (segunda y tercera hipótesis), ya que se encuentran diferencias significativas en la influencia del estilo de enseñanza respecto a los estilos de aprendizaje ($F = 3.309$; $p < .05$) y la motivación por el resultado ($F = 3.166$; $p < .05$), pero no ante la autoestima ($F = 1.259$; $p = .287$). De tal manera que, un estilo de enseñanza innovador influye directamente sobre la motivación por el resultado haciendo que ésta aumente ($M = 13.22$; $DT = 4.638$) es decir, el educando parece que encuentra motivos sustanciales para dar importancia a su resultado en la tarea. En cambio, un estilo de enseñanza tradicional basado en el método repetitivo provoca una menor motivación por el resultado en los estudiantes ($M = 10.91$; $DT = 4.242$).

Tabla 3

El estilo de enseñanza en los estilos de aprendizaje, en la motivación y en la autoestima

ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estilos de aprendizaje	6.943	2	3.471	3.309	0.040
Motivación por el resultado	126.825	2	63.413	3.166	0.046
Autoestima	136.910	2	68.455	1.259	0.287

Los resultados señalan que el estilo de enseñanza también marca la consolidación o mezcla de estilos de aprendizaje siendo los más vinculados, a los estilos de enseñanza innovador y mixto, el estilo kinestésico o el mixto kinestésico-auditivo y kinestésico-visual (68% de los estudiantes poseían alguno de estos estilos de aprendizaje). En cambio, cuanto más se acerca al estilo de enseñanza tradicional más proliferan los estilos de aprendizaje de carácter visual o mixto visual-auditivo (92% del alumnado).

En cuanto a la cuarta hipótesis sobre la influencia del estilo de aprendizaje sobre la motivación y la autoestima (Tabla 4) los resultados señalan que sí lo hace sobre la autoestima ($F=3.438$; $p<.05$), pero no sobre la motivación por el resultado ($F= 1.977$; $p=.121$). Esto indica que, existe diferencia significativa en la autoestima de los estudiantes en función de su estilo de aprendizaje. En esta ocasión, es el estilo de aprendizaje visual el que proporciona mejores medias sobre la autoestima ($M= 43.652$; $DT= 7.914$) seguido de los estilos mixtos ($M= 42.411$; $DT= 4.861$), los auditivos ($M=39.432$; $DT= 8.341$) y kinestésicos ($M= 39.258$; $DT= 5.378$). Por lo tanto, la baja autoestima se vería más influenciada por el estilo de aprendizaje visual y mixto.

Tabla 4

El estilo de aprendizaje en la motivación y en la autoestima

ANOVA

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Motivación por el resultado	120.793	3	40.264	1.977	0.121
Autoestima	533.607	3	177.869	3.438	0.019

4. Discusión

El objeto de este estudio ha sido investigar la relación entre el estilo de enseñanza, el estilo de aprendizaje, la motivación y la autoestima. También interesaba conocer la existencia de diferencias significativas en los estilos de aprendizaje, la motivación y la autoestima en función del estilo de enseñanza. Y, también, la diferencia en la motivación por el resultado y la autoestima según el estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes. Los resultados concluyen con la existencia de una relación de baja a moderada entre el estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje y la motivación por el resultado. También se encuentra relación de baja a moderada entre el estilo de aprendizaje y la motivación por el resultado y la autoestima. La diferencia significativa se presenta a favor del estilo de enseñanza innovador tanto para los estilos de aprendizaje como para la motivación por el resultado y también entre el estilo de aprendizaje visual y mixto y la baja autoestima.

De esta investigación resulta que el estilo de enseñanza tradicional se relaciona con los estilos de aprendizaje visual y mixto visual-auditivo (92%). En cambio, los estilos de aprendizaje más vinculados al estilo de enseñanza innovador y al mixto son el estilo kinestésico o el mixto kinestésico-auditivo y kinestésico-visual (68%). El estilo de enseñanza tradicional al utilizar exclusivamente una metodología expositiva se asocia con el estilo de aprendizaje visual, ya que es la forma en que representa mentalmente la información recibida relacionando ideas y conceptos, y con el auditivo, que recuerda de manera secuencial y ordenada la información. El estilo de enseñanza mixto, además de la clase magistral, se apoya en las nuevas tecnologías (TICS) por lo que se añade un nuevo canal que será el kinestésico que procesa la información mediante sensaciones y movimientos. Por último, el estilo de enseñanza innovador introduce metodologías activas y manipulativas como pueden ser el aprendizaje por proyectos, o el colaborativo estimulando varios canales de entrada de la información siendo el estilo de aprendizaje preferente el kinestésico junto con los mixtos kinestésico auditivo y visual (Beltran-Valls, et al., 2020; Sprock, 2018; Tocci, 2013; Velasco-Rodríguez, 2011). La literatura científica no es concluyente sobre el tema. Por ejemplo, la investigación de Romo et al. (2006), en alumnos de Formación Profesional, afirma que se utiliza un estilo u otro en función de la costumbre de uso y la experiencia vivida y, que los participantes cambiaron su estilo de aprendizaje disminuyendo los de carácter visual y auditivo a favor del kinestésico al pasar a la modalidad de prácticas laborales. Por el contrario, Velasco Rodríguez et al. (2011) concluyeron que el enfoque

pedagógico no influía significativamente en el estilo de aprendizaje en alumnos de Bachillerato. Todo ello indica que no hay modos fijos de aprendizaje y que el alumnado se adapta a las diferentes situaciones y tareas a realizar (An & Carr, 2017). También hay que tomar en consideración que, la mayoría de los aprendizajes se construyen a partir de múltiples tipos de información y, para que esta información adquiera significado y comprensión hay que ir más allá de un dominio específico sensorial. No obstante, no se han encontrado investigaciones que relacionen los estilos de aprendizaje con un estilo de enseñanza concreto más bien será la metodología que aplique en el aula la que estimule la capacidad de un canal perceptivo concreto junto con la preferencia de aprendizaje del alumno (Reyes et al., 2017).

El estilo de enseñanza de los docentes tiene un impacto directo en los educandos por ello investigaciones previas han clasificado el estilo de enseñanza en función de la metodología y las estrategias utilizadas en el aula. También han estudiado la relación en función del sexo y la edad, especialmente en la educación superior (Dash et al., 2020). Precisamente los docentes de menor edad muestran mayor acuerdo en que la enseñanza se articule en función de la variedad de estilos de aprendizaje y en la necesidad del uso de tecnologías adaptadas a cada estilo con la finalidad de mejorar las competencias en los discentes (Guraya et al., 2014). No obstante, estas implicaciones educativas no muestran unanimidad entre los investigadores. Algunos consideran que los estilos de aprendizaje es una herramienta útil en el aula (Sternberg et al., 2008) y otros opinan que no aportan nada (Newton & Miah, 2017; Willingham et al., 2015).

El hallazgo de la relación entre el estilo de enseñanza y la motivación por el resultado señala una diferencia significativa con el estilo innovador. Este estilo utiliza metodologías que permiten que el alumnado participe activamente promoviendo la motivación y estimulando el aprendizaje (Isaza & Henao, 2012).

Por ello estudio previos concluyen que una metodología activa mantiene la motivación y la atención, aumentando la participación y la colaboración (Beltrán-Valls et al., 2020). También se ha considerado que la acción o conducta, en este caso en el aprendizaje, viene inducida por estímulos externos (incentivos) o motivos internos (Ryan & Deci, 2020). Estos estímulos externos se relacionan, tal como se señala en este estudio, con el tipo de estilo de enseñanza innovador que incentivará al alumnado para alcanzar una determinada meta aumentando la energía y la capacidad necesarias. No obstante, no hay unanimidad en las investigaciones y se defiende la combinación de metodologías tradicionales e innovadoras (Beltrán-Valls et al., 2020).

En cuanto al estilo de aprendizaje se ha encontrado relación con las variables de motivación y autoestima que posibilitan un mayor conocimiento del proceso de aprendizaje. En este sentido, se observa una mejora en el aprendizaje cuando se conjugan las prácticas docentes con los estilos de aprendizaje de tal forma que aumenta el desempeño y la motivación en los estudiantes (Murray, 2011; Murthy et al., 2013). No obstante, solo existe diferencia significativa entre el estilo de aprendizaje y la autoestima. Esta significatividad viene dada en primer lugar para el estilo de aprendizaje visual seguido del estilo mixto, tras ellos el auditivo y el kinestésico. Por el contrario, Solar et al. (2010) señalan que una buena autoestima general y escolar se relaciona con un aprendizaje activo y profundo que se vinculará con el estilo de aprendizaje kinestésico y con sus variantes mixtas (kinestésico-visual y kinestésico-auditivo).

Del mismo modo, García Coli6n (2019) relaciona la alta autoestima con un estilo de aprendizaje reflexivo que estaría referido al estilo de aprendizaje kinestésico y mixto. Estos resultados llevan a sospechar sobre una posible relación entre la baja autoestima y el estilo de enseñanza tradicional. Esto se apoyaría al tomar en consideración la predominancia de los estilos de aprendizaje visual y mixto con este estilo de enseñanza y la diferencia significativa de estos estilos con la baja autoestima. Por lo tanto, estudios futuros tendrían que explorar esta línea de investigación.

5. Conclusiones

De acuerdo con los resultados del presente estudio existen una serie de implicaciones relevantes en esta primera etapa de Educación Primaria. En primer lugar y de acuerdo con investigaciones anteriores se recomienda la utilización de las metodologías activas en el aula, pero sin descartar las

clases magistrales tradicionales como favorecedoras del proceso de enseñanza-aprendizaje (Beltrán-Valles et al., 2020). En segundo lugar, queda de manifiesto que el estilo de aprendizaje del alumnado guarda relación con el estilo de enseñanza, por lo tanto, si se opta por un estilo mixto a la hora de impartir docencia, también resultaría muy conveniente fomentar un estilo de aprendizaje de carácter mixto donde todos los canales sean utilizados para recibir, codificar y procesar la información (Sprock, 2018; Tocci, 2013).

Todo ello a pesar de que la literatura científica no ha encontrado evidencias empíricas de que el uso de los estilos de aprendizaje dé como resultado un mejor aprendizaje (Ar & Carr, 2017), pero si hay una creencia común entre los docentes de que se aprende mejor cuando se recibe la información en el estilo de aprendizaje preferido (Newton & Miah, 2017). En tercer lugar, de los constructos analizados, se concluye que el estilo de enseñanza influye en la motivación por el resultado y el estilo de aprendizaje lo hace sobre la autoestima. Es decir, emergen dos variables de carácter personal que van cambiando en función de los propios intereses y de las variaciones del contexto (Kiviruusu et al., 2016), que deben tomarse en consideración para elaborar programas de enseñanza-aprendizaje con diferentes enfoques que mejoren el conocimiento, la comprensión y las habilidades del alumnado.

Las limitaciones de este estudio vienen dadas por la selección de una muestra de conveniencia y un contexto concreto donde se desarrolla el proceso que impiden una mayor generalización de los resultados. También el carácter transversal obstaculiza el establecer relaciones de causa efecto ya que se desconocen. Por ello estos hallazgos deben tratarse como exploratorios y generalizarse con cierta cautela en otros entornos tanto regionales como nacionales. No obstante, futuros estudios deberían ampliar la muestra y los contextos, pero manteniendo el rango de edad, ya que es necesario conocer y considerar las diferencias individuales de los discentes en esta primera etapa educativa formal para diseñar estilos y estrategias de enseñanza que resulten más eficaces y motivadores para proporcionar, en el futuro, el desarrollo integral del alumnado. Se trata de buscar el camino hacia una escuela inclusiva y un aprendizaje personalizado que ponga en valor a la persona en su variedad de capacidades, habilidades, intereses y contextos externos al aula. Para ello es necesario implementar diferentes métodos de enseñanza que atiendan y promuevan una enseñanza igualitaria, inclusiva y diversa que proporcione las mismas posibilidades de éxito para todos.

Referencias

- An, D., & Carr, M. (2017). Learning styles theory fails to explain learning and achievement: Recommendations for alternative approaches *Personality and Individual Differences*, 116, 410-416. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.050>
- Bandler, R. & Grinder, J. (1982). *De sapos a príncipes*. Cuatro Vientos.
- Bandler, R. & Grinder, J. (1988) *Use su cabeza para variar*. Cuatro Vientos.
- Beltran-Valls, M. R., Adelantado-Renau, M., & Sánchez-Gómez, M. (2020). Las metodologías activas en el grado de maestra/o en Educación Primaria: percepción del Alumnado. En E. Sánchez, E. Colomo, J. Ruíz y J. Sánchez (coord.) *Tecnologías Educativas y Estrategias Didácticas* (pp. 46-54). Umaeditorial
- Byers, T., Imms, W., & Hartnell-Young, E. (2018). Evaluating teacher and student spatial transition from a traditional classroom to an innovative learning environment. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 156-166. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.004>
- Cook, D. A. & Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997-1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Freeman and Company.
- Dash, N. R., Guraya, S. Y., Al Bataineh, M. T., Abdalla, M. E., Yusoff, M. S. B., Al-Qahtani, M. F., van Mook, W., Shafi, M. S., Almaramhy, H. H. & Mukhtar, W. N. O. (2020). Preferred teaching styles of medical faculty: an international multi-center study. *BMC Medical Education*, 20(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02358-0>
- Delord, G. C., & Porlán, R. A. (2018). Del discurso tradicional al modelo innovador en enseñanza de las ciencias: obstáculos para el cambio. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y*

- Sociales*,35(8), 77-90. <https://doi.org/10.7203/dces.35.12193>
- Díaz Mosquera, E. (2012). Estilos de aprendizaje. *Eidos, Revista Científica en Arquitectura y Urbanismo*, 5, 5-11. <https://doi.org/10.29019/eidos.v0i5.88>
- Ferradás, M. D. M., Freire, C., Núñez, J. C., & Regueiro, B. (2019). Associations between profiles of self-esteem and achievement goals and the protection of self-worth in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2218. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122218>
- García Coli6n, D. G. (2020). La autoestima y los estilos de aprendizaje en relaci6n con el promedio acad6mico en el nivel superior. *Presencia Universitaria*, 14, 26–37. <https://doi.org/10.29105/pu7.14-3>
- Grasha, A. F. (2002). The dynamics of one-on-one teaching. *College Teaching*, 50(4), 139-146. <https://doi.org/10.1080/87567550209595895>
- Grasha, A. F. & Riechman-Hruska, S. (1996). Teaching style survey. <http://www.longleaf.net/teachingstyle.html>
- Grasha, A. F. & Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, 48(1), 2–10. <https://doi.org/10.1080/87567550009596080>
- Guraya, S. S., Guraya, S. Y., Habib, F. A., & Khoshhal, K. I. (2014). Learning styles of medical students at Taibah University: Trends and implications. *Journal of Research in Medical Sciences*, 19(12), 1155–1162. <https://doi.org/10.4103/1735-1995.150455>
- Hyseni Duraku, Z., & Hoxha, L. (2018). Self-esteem, study skills, self-concept, social support, psychological distress, and coping mechanism effects on test anxiety and academic performance. *Health Psychology Open*, 5(2), 2055102918799963. <https://doi.org/10.1177/2055102918799963>
- Imbern6n, F. (2012). La formaci6n del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las pr6cticas de formaci6n del profesorado universitario. En J. B. Mart6nez (coord.) *Innovaci6n en la universidad: pr6cticas, pol6ticas y ret6ricas* (pp. 85-104). Editorial Gra6
- Isaza, L., & Henao, G. C. (2012). Actitudes-Estilos de ense1anza: Su relaci6n con el rendimiento acad6mico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-141. <https://www.redalyc.org/pdf/2990/299023539015.pdf>
- Kiviruusu, O., Kontinen, H., Huurre, T., Aro, H., Marttunen, M. & Haukkala, A. (2016). Self-esteem and body mass index from adolescence to mid-adulthood. A 26-year follow-up. *International Journal of Behavioral Medicine*, 23(3), 355-363. <https://doi.org/10.1007/s12529-015-9529-4>
- Locke, E. A., & Schattke, K. (2019). Intrinsic and extrinsic motivation: Time for expansion and clarification. *Motivation Science*, 5(4), 277. <https://doi.org/10.1037/mot0000116>
- L6pez, M. S. (2017). An6lisis del orden en el que el autoconcepto, la autoestima y la autoimagen deber6an aparecer en el proceso de maduraci6n personal para alcanzar el bienestar emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 257-264. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n2.v1.1126>
- Miranda Esquer, J. B., Miranda Esquer, J. F., y Enr6quez Valdenebro, A. L. (2011). Adaptaci6n del Inventario de Autoestima Coopersmith para alumnos mexicanos de educaci6n primaria. *Praxis investigativa ReDIE: Revista Electr6nica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 3(4), 5-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6535715>
- Montero, I., & Alonso, J. (1992). Validez predictiva de los cuestionarios MAPE-II y EMA-II. En J. Alonso Tapia (Dir.), *Motivar en la adolescencia: Teor6a, Evaluaci6n e Intervenci6n*, 263-280. Ediciones de la Universidad Aut6noma de Madrid.
- Moyano, N., Qu6lez-Robres, A., & Cort6s Pascual, A. (2020). Self-esteem and motivation for learning in academic achievement: the mediating role of reasoning and verbal fluidity. *Sustainability*, 12(14), 5768. <https://doi.org/10.3390/su12145768>
- Murray, C. (2011). Use of learning styles to enhance graduate education. *Journal of Allied Health*, 40(4), e67-71. <https://www.ingentaconnect.com/content/asahp/jah/2011/00000040/00000004/art00014>
- Murthy, K. S., O'Neill, P. A., & Byrne, G. J. (2013). The influence of learning styles and personality

- profiles on undergraduate medical students' clinical performance. *Medical Teacher*, 35(7), 608-609. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.772972>
- Newton, P. M., & Miah, M. (2017). Evidence-based higher education—is the learning styles ‘myth’ important? *Frontiers in Psychology*, 8, 444. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00444>
- Ó Fathaigh, M. (2000). The social-interaction learning styles of Irish adult learners: Some empirical findings. *National Forum. For the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education*. <http://eprints.teachingandlearning.ie/3434/>
- Reyes, L., Céspedes, G., & Molina, J. (2017). Tipos de aprendizaje y tendencia según modelo VAK. *Tecnología Investigación y Academia*, 5(2), 237-242. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/tia/article/view/9785>
- Romo, M. E., López, D., & López, I. (2006). ¿Eres visual, auditivo o kinestésico? Estilos de aprendizaje desde el modelo de la Programación Neurolingüística (PNL). *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(2), 1-10. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1274Romo.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sead, T. (2013). *A invenção da psicologia social*. Vozes.
- Solar, M. I., Domínguez, L. & Sánchez, J. (2010). Incidencia de los estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y la autoestima, en el logro académico de estudiantes universitarios de alta vulnerabilidad: estudio de caso en la universidad de Concepción-Chile. *Perspectiva Educacional*, 49(1), 114-137. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/5>
- Sprock, A. S. (2018). Conceptualización de los modelos de estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(21). <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1088>
- Sternberg, R. J. (1994). Thinking Styles: Theory and Assessment at the Interface Between Intelligence and Personality. In Sternberg, R. J. and Ruzgis (eds), *Intelligence and Personality*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. & Zhang, L. F. (2008). Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 486–506. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00095>
- Tocci, A. M. (2013). Estilos de aprendizaje de los alumnos de ingeniería según la programación neuro lingüística. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(12). <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/994>
- Tularam, G. A. & Machisella, P. (2018). Traditional vs Non-traditional Teaching and Learning Strategies—the case of E-learning! *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 19(1), 129-158. <https://cimt.org.uk/ijmtl/index.php/IJMTL/article/view/21>
- Velasco-Rodríguez, R., Chávez-Acevedo, A. M., Hernández-Torres, E., Carrillo-García, C. V., Benuto-Rivera, A. I., & Madrigal-Bravo, D. C. (2011). Sistemas de representación mental utilizados por estudiantes de enfermería con diferentes modelos pedagógicos. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 19(1), 25-28. <https://biblat.unam.mx/hevila/RevistadeenfermeriadelInstitutoMexicanodelSeguroSocial/2011/vol19/no1/6.pdf>
- Willingham, D. T., Hughes, E. M. & Dobolyi, D. G. (2015). The scientific status of learning styles theories. *Teaching of Psychology*, 42(3), 266-271. <https://doi.org/10.1177/0098628315589505>

Financiación

El presente artículo no cuenta con financiación específica para su desarrollo y/o publicación.

Agradecimientos

Gracias a la Universidad de Zaragoza y al Colegio Sagrado Corazón Moncayo por participar y contribuir al desarrollo de la investigación publicada en este documento.

Conflicto de interés

Los autores declaran la no existencia de conflicto de intereses.



© 2024 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Common