

Relación entre estilos de aprendizaje y estrategias volitivas en estudiantes universitarios de lenguas extranjeras

Relationship Between Learning Styles and Volitional Strategies in Foreign Language University Students

**María del Socorro
Rodríguez-Guardado**

Universidad Popular Autónoma
del Estado de Puebla (UPAEP),
México
mariadel Socorro.rodriguez@upaep.mx

Catalina Juárez-Díaz

Benémerita Universidad Autónoma
de Puebla (BUAP), México
catalina.juarez@correo.buap.mx

Resumen

Los estudiantes del nivel superior enfrentan retos para adaptarse a nuevos ambientes de aprendizaje, lo que lleva al despliegue de estrategias cognitivas y también de tipo motivacional, afectivas y emocionales. El objetivo de este estudio es analizar la relación entre los estilos de aprendizaje y el uso de las estrategias volitivas en estudiantes universitarios mexicanos de lenguas extranjeras. Se empleó un método cuantitativo de diseño descriptivo correlacional de alcance transversal. Se utilizaron el cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y el Inventario de Estrategias Volitivas Académicas (IEVA). Los resultados mostraron que hay predominancia del estilo reflexivo y un mayor uso de la estrategia de autoeficacia, además de una variación con el semestre que cursan. Estos hallazgos pueden dar la pauta para que en el aula se consideren aspectos que permitan a los estudiantes persistir ante dificultades latentes en sus contextos escolares y logros académicos.

Palabras clave: aprendizaje, estrategias, estudiantes universitarios, lenguas extranjeras.

Abstract

Higher level students face challenges in adapting to new learning environments, which leads to the deployment of cognitive, motivational, affective and emotional strategies. The objective of this study is to analyze the relationship between learning styles and the use of volitional strategies in Mexican university foreign languages students. A quantitative method of descriptive correlational design of cross-sectional scope was used. The Honey-Alonso Learning Styles Questionnaire (CHAEA) and the Inventory of Academic Volitional Strategies (IEVA) were used. The results showed that there is a predominance of the reflective style and a greater use of the self-efficacy strategy, in addition to a variation with the semester studied. These findings may provide a guideline for the classroom to consider aspects that allow students to persist in the face of latent difficulties in their school contexts and academic achievement.

Keywords: learning, strategies, university students, foreign language.

Recibido: 14/11/2022
Revisado: 09/12/2022
Aprobado: 15/12/2022
Publicado: 15/01/2023

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp123-141>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de
Creative Commons Reconocimiento-
Nocomercial-SinObraDerivada 4.0
Internacional.

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: Rodríguez-Guardado, M. S., & Juárez-Díaz, C. (2023). Relación entre estilos de aprendizaje y estrategias volitivas en estudiantes universitarios de lenguas extranjeras. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(1), 123-141. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp123-141>

1 | INTRODUCCIÓN

Al analizar los modelos de estilos de aprendizaje, las aportaciones de Pantoja Ospina y otros (2013) advierten que no hay una sola y única manera de aprender y que el estilo que una persona puede presentar en un contexto determinado no es estático. Asimismo, están influenciados por aspectos personales, sociales y contextuales. Esto implica cuidar los procesos que utilizan los aprendices para autorregular su comportamiento y mantenerse enfocados en el logro de sus metas académicas. Por ello, además de considerar los estilos de aprendizaje es necesario prestar atención, entre otros aspectos, a las estrategias cognitivas, emocionales y afectivas que los estudiantes ponen en marcha para lograr los aprendizajes.

La autorregulación académica está entendida como un proceso activo en el cual los sujetos establecen los objetivos que dirigen su aprendizaje, monitoreando, regulando, controlando su cognición, motivación y comportamiento (Fuentes & Rosário, 2013). En este sentido, un estudiante autorregulado es proactivo, autónomo y acepta la responsabilidad en sus tareas académicas. Dentro de los procesos autorregulatorios se encuentran los volitivos, que permiten cumplir y proteger las metas académicas de distracciones y dificultades, y son necesarios para mantener el deseo por el aprendizaje hasta el logro de la meta propuesta, en especial ante el aburrimiento, el tedio, el cansancio o el estrés por las tareas académicas (Lomi & Mbato, 2019).

En la actualidad se sugiere que en las aulas se atiendan y promuevan los estilos de aprendizaje y las estrategias volitivas por los beneficios que generan en el aprendizaje; por ejemplo, en algunos estudios se han encontrado efectos positivos en el rendimiento académico cuando los docentes eligen actividades y estrategias en las experiencias de aprendizaje con base en las necesidades del estudiantado, en específico de la forma preferida de aprender (Alves et al., 2018). Asimismo, cuando las estrategias docentes y las propuestas metodológicas se alinean con los estilos de aprendizaje, el rendimiento académico mejora (Gutiérrez et al., 2020; Martínez Martínez et al., 2019).

Por tal motivo, el objetivo de este trabajo de investigación fue analizar la relación entre los estilos de aprendizaje y el uso de las estrategias volitivas en estudiantes universitarios de lenguas extranjeras en relación con el semestre que cursan.

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 Estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje son «las características cognitivas, afectivas, y los comportamientos psicológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los aprendices perciben, interactúan y responden en el ambiente de aprendizaje» (Keefe, como se cita en Alonso et al., 1997, p. 48). Hasta ahora se tiene evidencia de que existen 26 modelos de estilos de aprendizaje, los cuales fueron propuestos desde 1920 hasta 2008 (Pantoja Ospina et al., 2013). En este estudio se emplea el modelo de Alonso y otros (1997) adaptado de Honey y Mumford, quienes proponen cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Para estos estilos, Alonso y otros (1997) señalan cualidades junto con las acciones que facilitan o dificultan el aprendizaje dependiendo de la predominancia de cada estilo. La Tabla 1 hace referencia a los estilos y sus cualidades específicas.

Tabla 1 | Estilos de aprendizaje, cualidades y acciones que promueven o dificultan el aprendizaje

Estilo de aprendizaje	Cualidades representativas	Facilita el aprendizaje	Dificulta el aprendizaje
Activo Aprende con actividades que requieren poco tiempo para su realización	Animador	Actividades novedosas o discursos breves	Explicaciones teóricas prolongadas
	Improvisador		
	Descubridor	Trabajo en equipo	Trabajo individual
	Arriesgado	Propone ideas	Actividades repetidas o pasivas
Reflexivo Recopila información por medio auditivo y visual y la analiza exhaustivamente	Colaborador	Dramatiza	Trabajos detallados
	Ponderado	Analiza información a su ritmo	Es líder
	Cuidadoso	Trabaja sin prisa	Es centro de atención
	Receptivo	Lee o prepara información de antemano	Dirige debates
	Analítico	Escucha opiniones de diferentes personas	Actúa sin planificar
	Exhaustivo		Actividades exprés
			Carece de datos para sacar conclusiones

(Continuación)

Estilo de aprendizaje	Cualidades representativas	Facilita el aprendizaje	Dificulta el aprendizaje
Teórico Integra información en teorías lógicas	Metódico	Actúa en situaciones complejas, estructuradas, con objetivos claros	Trabaja en situaciones triviales, no estructuradas, ambiguas o sin objetivo claro
	Lógico	Tiene tiempo suficiente para realizar actividades	
	Objetivo	Cuestiona	Trabaja con alguien intelectualmente inferior
	Crítico	Está presionado intelectualmente	
Pragmático Aplica información en situaciones reales y cotidianas	Experimentador	Copia o imita modelos	Realiza actividades sin una necesidad inmediata
	Práctico	Aplica lo aprendido de forma inmediata	Detecta que la información no es aplicable
	Eficaz	Experimenta	
	Directo	Relaciona teoría con la práctica	Trabaja sin modelos, ejemplos o recompensas
	Realista	Ve muchos ejemplos	
		Simula en problemas reales	Trabaja con personas por debajo de su ritmo de trabajo
	Se concentra en la práctica		

Nota: Alonso y otros (1997).

2.2 Estrategias volitivas

Las estrategias volitivas se pueden definir como los pensamientos o comportamientos que sirven para mantener la intención y lograr una meta académica propuesta, a pesar de las dificultades o distracciones de diferente índole, lo que implica un papel relevante en la motivación (McCann & García, 1999) y en el proceso de autorregulación.

Seguendo a Seufert (2018), la mayoría de los entornos de aprendizaje requieren que los alumnos regulen por sí mismos su proceso de aprendizaje, y para lograrlo tienen que establecer metas, planear, usar estrategias y monitorear su proceso, así como adaptar comportamientos que les permitan cumplir las metas. No obstante, al planear, los estudiantes pueden tener varias opciones para abordar una actividad, las cuales compiten en la toma de decisiones, lo que les impide enfocar su atención. Es decir, se pueden

presentar situaciones alternativas que entren en conflicto con los recursos cognitivos. Sin embargo, al poner en marcha estrategias que protejan las intenciones de implementación puede ayudar a la selección de las estrategias apropiadas que los conduzcan al logro de su meta académica. Corno (1993) pone de manifiesto que para que se lleven a cabo aprendizajes eficaces, los estudiantes necesitan habilidades y voluntad, porque es tan importante la capacidad cognitiva como la disposición, motivación e intuición para poner en marcha procesos volitivos con el fin de alcanzar las metas propuestas.

Estos procesos volitivos alientan las acciones y fortalecen los aspectos motivacionales y emocionales. El control motivacional comprende estrategias para interesarse en la tarea y sentirse capaz de realizarla; en ello se encuentran las estrategias de autoeficacia. El control emocional se refiere a reacciones ante la depresión, el estrés, el enojo, la perseverancia y la capacidad de diferir recompensas inmediatas a favor de lograr tareas de larga duración; estas reacciones comprenden las estrategias de reducción de estrés y de incentivo base negativa (Gaeta y Herrero, 2009). En la Tabla 2 se observan algunos ejemplos.

Tabla 2 | Ejemplos de estrategias volitivas de motivación y emoción

Estrategia volitiva (motivación-emoción)	Ejemplo
Autoeficacia (motivación)	Confianza en la realización de la tarea: «Yo puedo lograrlo».
Reducción de estrés (emoción)	Buscar estrategias para aminorar la ansiedad: «Respirar profundamente».
Incentivo base negativa (emoción)	Incrementar la ansiedad o culpa para estimular el refuerzo: «Si no apruebo, mis padres se sentirán frustrados».

Nota: Gaeta y Herrero (2009).

Broc Cavero (2011) explica que la carencia de habilidades del estudiantado para mantenerse motivado al enfrentar dificultades y distracciones es un impedimento para el logro de sus metas académicas. En su investigación analiza la relación de las estrategias volitivas con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Magisterio; concluye que, si bien estas estrategias no tienen relación directa con el rendimiento académico, sí la tienen con las estrategias de aprendizaje. Por tal motivo, sugiere tomar en cuenta el potencial de la volición en el aprendizaje.

2.3 Estudios de estilos de aprendizaje y estrategias volitivas

En el contexto de la enseñanza de idiomas, Lomi y Mbato (2019) exploraron las estrategias volitivas utilizadas por los estudiantes indonesios en el aprendizaje de inglés. Los investigadores reportaron dos tipos de estrategias que los participantes utilizaron: las de control de la acción y las de control de la emoción. Los resultados de su investigación mostraron que los estudiantes tienen un estado volitivo elevado para el aprendizaje de una segunda lengua; que la ansiedad, relacionada con el estrés, es el estado emocional que experimentó la mayoría y, por ejemplo, al hacer una presentación, emplearon estrategias como sostener algunas notas con las manos o mover las manos de forma constante porque argumentaban notar disminución de la ansiedad. Asimismo, los alumnos emplearon estrategias tales como hacer anotaciones, evitar ver directamente a los ojos a la audiencia para tener más concentración, tratar de memorizar los puntos importantes, y revisar sus errores para realizar una mejor planeación en su próxima presentación.

En el mismo contexto de aprendizaje de idiomas, Shih (2019) estudió la autoeficacia, la ansiedad, el establecimiento de metas y las estrategias de autorregulación en relación con el rendimiento académico. Encontró que la autoeficacia y la ansiedad, junto con los procesos de establecimiento de metas, son requisitos previos para la aplicación de estrategias de autorregulación efectivas, las cuales dirigen los esfuerzos previstos que hacen los estudiantes para lograr sus metas y, en consecuencia, influyen en el logro académico.

La investigación de Estévez y otros (2016) considera la activación de las creencias de autoeficacia una estrategia volitiva capaz de sostener un compromiso más profundo con mayor calidad en el aprendizaje, en contraste con la estrategia de la demora de la gratificación. De igual modo, Chakraborty (2016) estudió la relación de la demora de la gratificación en relación con la volición y la inteligencia emocional en estudiantes para el magisterio de la India y concluyó que estos tres aspectos muestran una relación con el logro académico.

Con respecto a los trabajos analizados sobre los estilos de aprendizaje, se encontró que algunos se han hecho en el nivel superior y enfocados en la relación entre los estilos de aprendizaje y varios de los componentes de las estrategias volitivas, entre ellos: la autoeficacia (Laffita-Azpiázú & Guerrero-Seide, 2017; Miranda Villanueva & Flores Mejía, 2016), la autorregulación (García Diego et al., 2018) y los estilos de enseñanza (Martínez Martínez et al., 2019). En esos estudios se empleó el Cuestionario

Honey-Alonso y el modelo de Alonso y otros (1997) para la identificación de los estilos de aprendizaje.

Miranda Villanueva y Flores Mejía (2016) realizaron un estudio cuantitativo correlacional descriptivo en una universidad autónoma de Guerrero (México) con 121 estudiantes de tres licenciaturas: Ciencias Sociales, Ecología Marina y Economía, para identificar la relación entre procrastinación, autoeficacia y estilos de aprendizaje. Entre los hallazgos observaron una mayor predominancia del estilo reflexivo seguido del teórico y el pragmático; además, los estudiantes con estilo reflexivo tuvieron un mayor grado de autoeficacia y un menor nivel de procrastinación.

Laffita-Azpiazú y Guerrero-Seide (2017) analizaron en su investigación cuantitativa la relación entre la autoeficacia y los estilos de aprendizaje con seis estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad de Cuba. Encontraron predominancia alta del estilo activo y bajo nivel de autoeficacia. Indican que los estilos de aprendizaje y la autoeficacia tienen un rol importante en el proceso de aprendizaje y que el estudio de ambos constructos puede ayudar a los docentes a diseñar de una manera óptima el proceso enseñanza-aprendizaje y sus resultados.

García Diego y otros (2018) indagaron en un estudio cuantitativo longitudinal la relación entre autorregulación y estilos de aprendizaje en un centro universitario de España con estudiantes de grado de Educación. Distinguieron predominancia del estilo activo, mejores resultados académicos en los estudiantes teóricos en comparación con los alumnos activos y cambio del estilo teórico al pragmático al final de su formación universitaria. Consideran que fomentar procesos de autorregulación en la formación de los estudiantes puede potenciar su autoconocimiento y mejorar la planificación, el uso de estrategias para la realización de sus tareas, la toma de decisiones y la formación para un aprendizaje continuo.

Martínez Martínez y otros (2019) identificaron la predominancia de los estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza de 122 docentes de nivel universitario de Chile. El estudio que hicieron fue cuantitativo *ex post facto*. Identificaron que el estilo reflexivo predominaba en la muestra. Además, encontraron que el rendimiento académico es mejor cuando los estilos de enseñanza se ajustan a los estilos de aprendizaje, que cuando no se ajustan.

Juárez Díaz (2020) realizó un estudio mixto en el que buscó la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico con las experiencias de aprendizaje en la asignatura de Inglés como lengua extranjera (LE) con estudiantes de diferentes facultades de una universidad pública de Puebla (México). Los participantes fueron 365 estudiantes en la etapa

cuantitativa y 33 en la cualitativa. Se detectó predominancia del estilo reflexivo, bajo nivel académico y descuido del aspecto emocional de los estudiantes y de la manera en que prefieren aprender la LE.

Por último, se encontró una investigación cuantitativa en una institución de nivel medio superior, en la que se buscó la vinculación entre estilos de aprendizaje y estrategias volitivas con 218 estudiantes. Entre los hallazgos, los investigadores señalan la predominancia del estilo teórico y un mayor uso de las estrategias de incentivo base negativa que de las estrategias de autoeficacia y de reducción de estrés. Asimismo, sugieren la exploración de los estilos de aprendizaje y las estrategias volitivas en otros contextos (Juárez Díaz & Rodríguez Guardado, 2021).

Las pesquisas presentadas muestran el estilo de aprendizaje que sobresale en los diferentes contextos, así como la asociación con algunos de los elementos de las estrategias volitivas y el rendimiento académico. Asimismo, señalan que los estilos de aprendizaje, la autoeficacia y autorregulación son importantes en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje y sus resultados. La autorregulación incluye las estrategias volitivas, las cuales repercuten en el logro de las metas académicas y pueden favorecer las condiciones para el aprendizaje (Gaeta, 2009; González-Torres, 2012).

3 | MÉTODO

Este estudio es cuantitativo, con alcance descriptivo correlacional y diseño transversal, y su objetivo principal es analizar la relación entre los diversos estilos de aprendizaje y el uso de las estrategias volitivas en estudiantes universitarios mexicanos de lenguas extranjeras, de acuerdo con el semestre que cursan. Los objetivos específicos planteados son: 1) identificar el estilo de aprendizaje predominante de los estudiantes universitarios de la Facultad de Lenguas de acuerdo con el semestre que cursan, 2) identificar las estrategias volitivas utilizadas por los estudiantes, 3) determinar la correlación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias volitivas empleadas por los estudiantes, y 4) determinar la tendencia a utilizar estrategias volitivas de acuerdo con los estilos de aprendizaje.

Las hipótesis planteadas en el trabajo son dos: 1) no existe una correlación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias volitivas, y 2) no hay una tendencia a utilizar las estrategias volitivas de acuerdo con la predominancia de estilos de aprendizaje.

3.1 Participantes

En este estudio participaron 116 universitarios de la Facultad de Lenguas de una universidad pública del estado de Puebla (México), con edades de 18 a 43 años ($M = 23.15$, $DE = 4.71$). El proceso de selección de la muestra fue no probabilístico por conveniencia y estuvo integrada por 28.4 % ($n = 33$) de los semestres iniciales (1.º-3.º), 12.9 % ($n = 15$) de los semestres intermedios (4.º-6.º) y 58.6 % ($n = 68$) de semestres avanzados (7.º-10.º). La Tabla 3 muestra la relación de los participantes.

Tabla 3 | Relación de participantes del estudio

Semestre	Frecuencia	Porcentaje (%)
Iniciales (1.º-3.º)	33	28.4
Intermedios (4.º-6.º)	15	12.9
Avanzados (7.º-10.º)	68	58.6

Nota: Elaboración propia.

3.2 Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron dos, el CHAEA y el IEVA.

El Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de aprendizaje (CHAEA) fue empleado en este estudio porque se ha corroborado su confiabilidad en una muestra mexicana, además de ser el instrumento de mayor aplicación en países donde se habla español (Juárez-Lugo, 2014). León-Sánchez y Barrera-García (2022) indican que este cuestionario es confiable para identificar los estilos de aprendizaje en universitarios mexicanos. El instrumento consta de 80 ítems dicotómicos que permiten identificar el nivel de predominancia –muy baja, baja, moderada, alta y muy alta– de los estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático (Alonso et al., 1997).

El Inventario de Estrategias Volitivas Académicas (IEVA) es la versión traducida al español del Academic Volitional Strategy Inventory (AVSI), el cual mide la gestión de la emoción y la motivación, dos elementos que forman parte del proceso de autorregulación del aprendizaje y que son utilizados por los estudiantes al enfrentar distracciones que amenazan las actividades académicas (McCann & García, 1999). El instrumento consta de 20 ítems evaluados en escala Likert de 5 puntos (1, nunca; 5, siempre) y tiene tres dimensiones: intensidad de autoeficacia, acción de reducción de estrés e incentivos base negativa. Son pocos los instrumentos de

autoinforme que contienen elementos que abordan la emoción y la motivación. En este estudio se empleó la versión traducida al español por Gaeta (2009).

3.3 Procedimiento

La participación de los estudiantes fue voluntaria y se les solicitó su consentimiento para que los resultados se emplearan con fines propios de este estudio, se cuidó la confidencialidad de los datos proporcionados y se dio a conocer el objetivo de esta investigación. Luego se aplicaron los instrumentos (CHAEA y el IEVA) mediante un formulario de Google Forms comunicado vía correo electrónico. Tras la aplicación del instrumento se depuró la información proporcionada por los participantes y se eliminaron 13 casos por considerarse respuestas atípicas o no estar completa la información.

Se utilizó el programa estadístico SPSS versión 23.0 para el análisis de los datos, y se seleccionaron modelos estadísticos (descriptivo e inferencial).

El análisis se inició con la exploración de la normalidad de los datos por medio de la prueba Kolmogorov-Smirnov ($n = 116$). En cuanto a los análisis de tipo descriptivo, se realizaron cálculos de frecuencias, medias aritméticas y desviación estándar con la finalidad de identificar los estilos de aprendizaje y las estrategias volitivas de los participantes. En lo inferencial se llevaron a cabo las correlaciones Spearman y el análisis de Kruskal Wallis. Luego se analizaron los datos de forma descriptiva y ligados a las hipótesis. Por último, se interpretaron los resultados obtenidos por medio de los modelos estadísticos seleccionados.

4 | RESULTADOS

Se determinó el índice de fiabilidad de cada uno de los instrumentos. El Alpha de Cronbach del CHAEA fue de .659 y el del IEVA de .749.

Con respecto a los estilos de aprendizaje, la media obtenida por los participantes de los semestres iniciales fue de 14.96 en el estilo reflexivo, no muy diferente en el estilo teórico (14.56), en menor medida en el estilo pragmático (12.62) y, por último, para el estilo activo la media fue de 11.03. En los universitarios de los semestres intermedios, el estilo que predominó fue el reflexivo (14.20), seguido del teórico (13.53), el pragmático (12.26) y el activo (10.93). Por último, en los estudiantes de los semestres avanzados, el estilo predominante fue el reflexivo con una media de 15.42, seguido

del teórico con una media de 14.73 y el pragmático con 12.94 y, en menor medida, el estilo activo con una media de 12.00.

Las estrategias volitivas que predominaron en los participantes de los semestres iniciales, intermedios y avanzados fueron las de autoeficacia (34.56, 34.73 y 33.42, respectivamente). Las estrategias volitivas menos utilizadas fueron las de reducción de estrés con promedios de 17.12, 15.66 y 16.48 para iniciales, intermedios y avanzados, respectivamente. La Tabla 4 muestra estos resultados.

Tabla 4 | Promedio de estrategias volitivas, estilos de aprendizaje y periodos académicos

Semestre	Estrategias volitivas			Estilos de aprendizaje			
	Autoeficacia	Reducción de estrés	Incentivo base negativa	Estilo activo	Estilo teórico	Estilo reflexivo	Estilo pragmático
Iniciales	34.56	17.12	22.18	11.03	14.56	14.96	12.62
Intermedios	34.73	15.66	23.66	10.93	13.53	14.2	12.26
Avanzados	33.42	16.48	21.27	12.00	14.73	15.42	12.94

Nota: Elaboración propia.

Los resultados no presentaron normalidad de acuerdo con la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p < .05$). Se realizó una correlación de Spearman para indagar la asociación que podría existir entre cada uno de los estilos de aprendizaje y las estrategias volitivas en los participantes. Después se llevó a cabo la correlación para cada uno de los semestres (iniciales, intermedios y avanzados).

Los resultados de la correlación de Spearman en los participantes ($n = 116$) mostraron que las estrategias de reducción de estrés se asocian de manera positiva con los estilos de aprendizaje teórico y activo. Las estrategias de autoeficacia y las de incentivo base negativa muestran correlación con el estilo de aprendizaje reflexivo.

Los estudiantes de semestres iniciales con estilo activo mostraron una correlación negativa con las estrategias de autoeficacia ($r_s = .328, p < .05$), reducción de estrés ($r_s = .133, p < .05$) e incentivo base negativa ($r_s = .232, p < .05$). Los de estilo teórico mostraron una correlación negativa con la autoeficacia, reducción de estrés e incentivo base negativa ($r_s = .150, p < .05, r_s = .030, p < .05, r_s = .019, p < .05$). Los de estilo reflexivo también

mostraron correlación negativa con las estrategias de incentivo base negativa ($r_s = .228, p < .05$) y los de estilo pragmático también mostraron una correlación negativa con la autoeficacia ($r_s = .015, p < .05$) y con las estrategias de reducción de estrés ($r_s = .069, p < .05$).

En los participantes de semestres intermedios se presentó correlación fuerte del estilo activo con las estrategias de autoeficacia ($r_s = .646, p < .05$) y con las estrategias de incentivo base negativa ($r_s = .642, p < .05$).

Los estudiantes de semestres avanzados fueron los que mostraron más correlaciones entre los estilos de aprendizaje y las estrategias volitivas. Se observó que el estilo activo mostró una correlación moderada con las estrategias de autoeficacia ($r_s = .261, p < .05$), y fuerte con las de reducción de estrés ($r_s = .372, p < .05$). El estilo teórico correlacionó en buena medida con las estrategias de reducción de estrés ($r_s = .367, p < .05$) y de manera moderada con las de autoeficacia ($r_s = .324, p < .05$), y el estilo pragmático correlacionó fuertemente con las estrategias de reducción de estrés ($r_s = .314, p < .05$) y con moderación con las de autoeficacia ($r_s = .269, p < .05$). Solo el estilo reflexivo mostró una correlación negativa con las estrategias de autoeficacia y con las de incentivo base negativa. La Tabla 5 muestra los resultados de las correlaciones positivas y significativas obtenidas.

Tabla 5 | Correlaciones significativas y positivas de estilos de aprendizaje y estrategias volitivas

Semestre	Estilo de aprendizaje	Autoeficacia		Reducción de estrés		Incentivo base negativa	
		r_s	p_s	r	p	r	p
Intermedio	Activo	.646	.009			.642	.010
Avanzado	Activo	.261	.032	.372	.002		
Avanzado	Teórico	.314	.009	.367	.002		
Avanzado	Pragmático	.269	.027	.314	.009		

Nota: Elaboración propia. r=coeficiente de correlación Spearman, p=significancia estadística (p<.05).

Una vez identificados los estilos de aprendizaje de los estudiantes por semestre y las estrategias volitivas, se llevó a cabo la prueba de Kruskal-Wallis, en la que se pudo observar que no hay una tendencia a utilizar una estrategia volitiva específica en los estilos activo, teórico y pragmático en los semestres que cursaban los participantes; no obstante, el estilo reflexivo

mostró una significancia menor a .05, por lo que los resultados sugieren que los estudiantes reflexivos de niveles avanzados tienden a utilizar más las estrategias volitivas (Tabla 6).

Tabla 6 | Estrategias volitivas y estrategias de aprendizaje

	Autoeficacia	Reducción de estrés	Incentivo base negativa	Estilo activo	Estilo teórico	Estilo reflexivo	Estilo pragmático
Chi-cuadrado	2.101	1.209	2.68	3.906	2.464	6.034	0.91
gl	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.35	.546	.262	.142	.292	.049	.634

Nota: Elaboración propia. GL=grados de libertad para la prueba (número de informaciones independientes sobre el estadístico).

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados indican que la predominancia de estilo de aprendizaje de los universitarios participantes según el semestre que cursaban fue el reflexivo. Aprenden mejor cuando tienen oportunidad de analizar la información, trabajar a su propio ritmo, leer y prepararse con antelación y escuchar opiniones de otras personas (Alonso et al., 1997). El segundo estilo preferido fue el teórico, luego el pragmático y, por último, el activo. Este hallazgo concuerda con los resultados de los estudios de Juárez Díaz (2020), Martínez Martínez y otros (2019), y Miranda Villanueva y Flores Mejía (2016), quienes encontraron predominancia del estilo reflexivo. Con base en los resultados se alcanza el primer objetivo específico de la investigación y se determina que el estilo de aprendizaje más recurrente fue el reflexivo.

Con respecto al uso de las estrategias volitivas, los resultados indican que los estudiantes emplean más las estrategias de autoeficacia, las cuales son necesarias para la autorregulación del aprendizaje porque inciden en los esfuerzos que hacen los estudiantes para permanecer en la ejecución de tareas de forma persistente, lo cual conlleva al logro académico (Shih, 2019).

Las estrategias de incentivo base negativa son las segundas más empleadas por los estudiantes. Se caracterizan por dirigir los esfuerzos a permanecer en la consecución de sus metas académicas porque predicen

una consecuencia no deseada. En este sentido, se «considera que las personas se motivan a realizar cosas y esforzarse por lograr un alto desempeño para alcanzar una meta si creen en su valor, si están seguras de que lo que harán contribuirá al logro y si saben que una vez que alcancen la meta recibirán una recompensa» (Vroom citado en Naranjo, 2009, p. 161). Por otro lado, pueden ser empleadas para eludir sanciones, como refiere Valenzuela (2009), y los alumnos se pueden motivar al lograr sus objetivos de aprendizaje para evitar un castigo.

Las estrategias que menos emplean los alumnos son las de reducción de estrés, sin importar el semestre que cursan. Estas estrategias son importantes porque en la vida académica existen tensiones comunes relacionadas con tareas y exámenes, entre otros. Por tal motivo es esencial que el docente promueva estrategias de reducción de estrés tales como ejercicios de respiración y elogios de sí mismo, de modo que el estudiantado lo controle en la consecución de sus metas académicas. En consecuencia, es necesario fomentar en los estudiantes las estrategias que menos emplean, porque el estrés puede causar reacciones negativas a lo físico, psicológico y comportamental que afectan el desempeño académico de los alumnos en las carreras universitarias (Cano Ibarra et al., 2016). Gaeta y Herrero (2009) indican que se puede controlar la depresión, el estrés y el enojo por medio de las estrategias de reducción de estrés: el control de esas emociones contribuye a la perseverancia de los estudiantes en el logro de tareas.

Con estos hallazgos se logra el segundo objetivo específico de este estudio, y se demuestra que las estrategias volitivas más utilizadas por los universitarios fueron las de autoeficacia, seguidas por las de incentivo base negativa y, en último lugar, las de reducción de estrés. Este resultado difiere del encontrado por Juárez Díaz y Rodríguez Guardado (2021) puesto que las estrategias volitivas más empleadas en el nivel medio superior fueron las de incentivo base negativa.

Para continuar con los resultados relacionados con la asociación de los semestres cursados con las estrategias volitivas, se identificó lo siguiente: en los semestres iniciales se observó una correlación negativa entre el estilo activo y las estrategias de autoeficacia, reducción de estrés e incentivo base negativa. Este hallazgo concuerda con el de Laffita-Azpiazú y Guerrero-Seide (2017), quienes observaron bajo nivel de autoeficacia en los alumnos activos. El estilo teórico se correlaciona de manera negativa también con las estrategias volitivas. El estilo reflexivo mostró correlación negativa con las estrategias de incentivo base negativa. El estilo pragmático reflejó una correlación negativa con la autoeficacia y con las estrategias de reducción de estrés. Estos hallazgos son diferente al de Miranda Villanueva y Flores

Mejía (2016), quienes observaron que los alumnos teóricos, reflexivos y pragmáticos muestran alto grado de autoeficacia.

Los hallazgos aluden a la necesidad de fomentar procesos de autorregulación en los estudiantes de semestres iniciales, puesto que podrían potenciar su autonomía y toma de decisiones, además de fomentar un aprendizaje continuo y constante (García Diego et al., 2018).

En semestres intermedios se presentó una correlación estadísticamente significativa fuerte del estilo activo con las estrategias de autoeficacia y las estrategias de incentivo base negativa. Los estudiantes activos de semestres intermedios utilizaron dos estrategias volitivas, lo cual evoca un desarrollo en el uso de estrategias volitivas en los alumnos activos. En estos su aprendizaje se obstaculiza cuando están expuestos a explicaciones teóricas prolongadas, actividades repetidas, pasivas o detalladas o cuando trabajan de forma individual (Alonso et al., 1997). En caso de presentar dificultades en su proceso de aprendizaje, el uso de estrategias volitivas puede fortalecer su esfuerzo para mantenerse en el logro de sus metas académicas (Shih, 2019), en especial cuando hay distracciones como el aburrimiento, tedio o cansancio en las tareas académicas (Lomi & Mbato, 2019).

Los estudiantes de semestres avanzados fueron los que mostraron más correlaciones entre los estilos de aprendizaje y las estrategias volitivas. De manera concreta, se observó que el estilo activo se correlaciona moderadamente con las estrategias de autoeficacia y fuertemente con las de reducción de estrés. El estilo teórico y el pragmático se correlacionaron fuertemente con las estrategias de reducción de estrés y moderadamente con las de autoeficacia. Solo el estilo reflexivo mostró una correlación negativa con las estrategias de autoeficacia y con las de incentivo base negativa. Se observa que los estudiantes avanzados son los que más emplean las estrategias volitivas. Este resultado sugiere que, en el periodo de formación universitaria, los estudiantes van adquiriendo diferentes estrategias volitivas para lograr sus metas académicas. Este hallazgo concuerda con Pantoja Ospina y otros (2013), quienes concluyen que los estudiantes fortalecen el uso de diferentes estrategias a lo largo de la vida académica.

Respecto al tercer objetivo específico para determinar la correlación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias volitivas empleadas por los estudiantes, los resultados mostraron que existe correlación variante entre algunos estilos de aprendizaje y algunas estrategias volitivas en los semestres iniciales, intermedios y avanzados.

Los hallazgos sobre la correlación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias volitivas aportan evidencia para aceptar de manera parcial la hipótesis que indica que entre los estilos de aprendizaje y las estrategias

volitivas no existe una correlación, pues no se encontró asociación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias volitivas en los primeros semestres, pero sí se encontraron correlaciones moderadas y fuertes entre algunos estilos de aprendizaje y estrategias volitivas en los semestres intermedios y avanzados.

Referente al cuarto objetivo de esta investigación, no se halló una tendencia de los estilos de aprendizaje en cuanto a utilizar determinadas estrategias volitivas. Sin embargo, los estudiantes reflexivos de semestres avanzados tienden a utilizar más las estrategias volitivas. Esto indica que los estudiantes de semestres avanzados son más autorregulados, de acuerdo con García Diego y otros (2018), lo cual beneficia la planificación, el uso de estrategias, la toma de decisiones y la formación permanente. Este resultado lleva a aceptar la hipótesis que sugiere que no se presenta tendencia a utilizar las estrategias volitivas según la predominancia de estilos de aprendizaje.

Con respecto al aspecto volitivo, las estrategias de incentivo base negativa y las de reducción de estrés son menos usadas que las estrategias de autoeficacia, lo que aporta evidencia en cuanto a que las estrategias más promovidas son las de motivación, no así las referidas a la emoción, lo que sugiere poner atención a la parte afectiva del aprendizaje.

En el reto de promover el desarrollo integral de los universitarios cobra importancia la autorregulación del aprendizaje, porque, además de considerar los estilos de aprendizaje predominantes en cada estudiante en un contexto determinado, se sugiere incorporar las estrategias volitivas en el aula. Estas estrategias podrían aportar beneficios a los estudiantes para mantener el esfuerzo sostenido en las actividades académicas, así como enfrentar distracciones que compiten con las metas y mantener la concentración en las tareas. Las implicaciones y los resultados de esta investigación sugieren que enseñar estrategias volitivas en los primeros semestres podría empoderar al estudiantado para enfocar sus estrategias cognitivas al logro del aprendizaje (Gaeta & Herrero, 2009; González-Torres, 2012).

Se advierte la necesidad de una mayor investigación sobre los estilos de aprendizaje y las estrategias volitivas en diferentes niveles educativos, así como estudios que consideren el dinamismo de los estilos de aprendizaje y la intervención en el aula para la enseñanza de estrategias volitivas, lo cual podría dar cauce a un aprendizaje más efectivo por parte de los estudiantes. Se sugiere profundizar en esta área con estudios longitudinales que permitan indagar sobre cambios de los estilos de aprendizaje y el uso de estrategias volitivas en los diferentes niveles educativos de diferentes contextos.

Contribución de autores

Conceptualización: M.R., C.J.; metodología: M.R., C.J.; *software*: M.R., C.J.; validación: M.R., C.J.; análisis formal: M.R., C.J.; investigación: M.R., C.J.; recursos: M.R., C.J.; curaduría de datos: M.R., C.J.; escritura (borrador original): M.R., C.J.; escritura (revisión y edición): M.R., C.J.; visualización: M.R., C.J.; supervisión: M.R., C.J.; administración del proyecto: M.R., C.J.

6 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnósticos y mejora* (7ª. ed.). Mensajero.
- Alves, P., Miranda, L., Morais, C., & Melaré, D. (2018). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la educación superior y el acceso a las herramientas de entornos virtuales. *Tendencias pedagógicas*.
<https://doi.org/10.15366/tp2018.31.003>
- Broc Cavero, M. A. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 171-185. <https://r.issu.edu.do/lpl=13625R39>
- Cano Ibarra, S. T., Ramos Beltrán, J. A., & Medina Torres, M. G. (2016). Análisis del estrés académico en estudiantes de ingeniería como estrategia para el aprendizaje significativo. *ANFEI Digital*, 5.
<https://r.issu.edu.do/lpl=13626Yao>
- Corno, L. (1993). The best laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Research*, 22(2), 14-22.
<https://doi.org/10.3102/0013189X022002014>
- Chakraborty, R. (2016). A Study on the Combined Correlation between Academic Delay of Gratification and Academic Volition, With Emotional Intelligence in Student Teachers. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 3(1), 17-24. <https://www.noveltyjournals.com>
- Estévez, I., Rodríguez, S., Valle, A., Regueiro, B., & Piñeiro, I. (2016). Incidencia de las metas académicas del alumnado de secundaria en su gestión motivacional. *Aula Abierta*, 44(2), 83-90. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.03.001>
- Fuentes, S., & Rosário, P. (2013). *Mediar para la autorregulación académica: Un desafío educativo para el siglo XXI*. INDESCO.
- Gaeta, M. L. (2009). La autorregulación del aprendizaje: la estructura del aula, la orientación a metas y las estrategias volitivas y metacognitivas en escolares

- adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 157. <https://r.issu.edu.do/lpl=13628Xic>
- Gaeta, M. L., & Herrero, M. L. (2009). Influence of volitional strategies on self-regulation of learning, *Studies in Psychology*, 30(1), 73-78. <https://doi.org/10.1174/021093909787536317>
- García Diego, C., Castañeda López, E., & Mansilla Morales, J. M. (2018). Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 31, 137-148. <https://r.issu.edu.do/lpl=136297bX>
- González-Torres, M. C. (2012). Más allá de la motivación: cultivar la voluntad de aprender para hacer frente a las demandas escolares, favorecer el éxito escolar y el desarrollo positivo de los estudiantes. *Revista IDEA (Consejo Escolar de Navarra)*, 39, 31-44. <https://r.issu.edu.do/lpl=13630ZK2>
- Juárez Díaz, C. (2020). Foreign language learners' experiences regarding their learning style in higher education. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(26), 118-130. <https://r.issu.edu.do/lpl=13631mNH>
- Juárez Díaz, C., & Rodríguez Guardado, M. del S. (2021). Estilos de aprendizaje y estrategias volitivas en estudiantes del Nivel Medio Superior. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(28), 193-204. <https://doi.org/10.55777/rea.v14i28.2791>
- Juárez-Lugo, C. (2014). Propiedades psicométricas del cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) en una muestra mexicana. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(13), 136-154. <https://doi.org/10.55777/rea.v7i13.1011>
- Laffita-Azpiazú, P. O., & Guerrero-Seide, E. (2017). Estilos de Aprendizaje y Autoeficacia Académica. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 10(19). <https://r.issu.edu.do/lpl=1363244N>
- León-Sánchez, R., & Barrera-García, K. (2022). Enfoques y estilos de aprendizaje en estudiantes de Psicología de una universidad pública en México. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 65, 102-136. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n65a5>
- Lomi, A., & Mbato, C. (2019). Exploring volition in public speaking class among the English Education Students in Sanata Dharma University. *LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal*, 9(2), 49-71. <https://doi.org/10.18592/let.v9i2.3206>
- McCann, E. J., & García, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, 11, 259-279. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80003-X](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80003-X)
- Martínez Martínez, I., Renés Arellano, P., & Martínez Geijo, P. (2019). Los estilos de aprendizaje y de enseñanza: análisis y diagnóstico en Educación Superior del Centro Internacional de Estudios Superiores del Español, CIESE-Comillas, España. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 12(24), 28-41. <https://doi.org/10.55777/rea.v12i24.1317>

- Miranda Villanueva, C. O., & Flores Mejía, J. G. (2016). Autoeficacia percibida, Estilos de aprendizaje y Procrastinación académica en estudiantes universitarios. 4.º Encuentro de Jóvenes Investigadores – CONACYT. *Tlamati Sabiduría*, 7(2). <https://r.issu.edu.do/lpl=136116ca>
- Naranjo, P. M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170. <https://r.issu.edu.do/lpl=13634ab4>
- Pantoja Ospina, M. A. P., Salazar, L. I. D., & Meneses, J. S. C. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, 64,(7) 9-105. <https://r.issu.edu.do/lpl=136355eH>
- Seufert, T. (2018). The interplay between self-regulation in learning and cognitive load. *Educational Research Review* 24, 116-129. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.004>
- Shih, H. (2019). L2 Anxiety, Self-Regulatory Strategies, Self-Efficacy, Intended Effort and Academic Achievement: A Structural Equation Modeling Approach. *International Education Studies*, 12(3), 24-35. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n3p24>
- Valenzuela, J. (2009). Características psicométricas de una escala para caracterizar el sentido del aprendizaje escolar. *Universitas Psychologica*, 8(1), 49-60. <https://r.issu.edu.do/lpl=13636afZ>