

2018-01-01

Rasgos afectivos de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Institución Universitaria Cesmag, Pasto, Colombia

Jonnathan Harvey Narvárez Burbano
IU Cesmag, jonnathanhar@hotmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Narvárez Burbano, J. H.. (2018). Rasgos afectivos de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Institución Universitaria Cesmag, Pasto, Colombia. *Actualidades Pedagógicas*, (71), 129-151. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.4193>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Rasgos afectivos de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Institución Universitaria Cesmag, Pasto, Colombia

Jonnathan Harvey Narváez Burbano

Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti (Cesmag),

San Juan de Pasto, Colombia

jonnathanhar@hotmail.com



Resumen: Este artículo presenta los resultados del proyecto de investigación *Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Institución Universitaria Cesmag*, cuyo objetivo fue caracterizar los procesos motivacionales y las expectativas de los estudiantes, de acuerdo con sus estilos de aprendizaje. El abordaje metodológico se sustenta en la investigación cualitativa, desde el enfoque histórico hermenéutico y el método etnográfico; como técnicas se aplicaron la observación participante y el grupo focal, cuya información se examinó a partir del modelo de análisis categorial. El estudio expone la relevancia de los rasgos afectivos como determinantes del aprestamiento sociocognitivo, ante los objetivos y tareas de aprendizaje; así mismo, se identificaron los factores motivacionales y las expectativas de los estudiantes. Se constató que, aunque los estudiantes pueden tener rasgos dominantes en un estilo, este también involucra rasgos afectivos de otros.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, rasgos afectivos, motivación, expectativas, estudiantes universitarios.



Recibido: 25 de febrero de 2017

Aceptado: 30 de septiembre de 2017

Cómo citar este artículo: Narváez Burbano, J. H. (2018). Rasgos afectivos de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Institución Universitaria Cesmag, Pasto, Colombia. *Actualidades Pedagógicas*, (71), 129-151. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.4193>



Affective traits in the learning styles of students at the Faculty of Education of the Institución Universitaria Cesmag in Pasto (Colombia)

Abstract: This article presents the results of the research project Learning styles of students at the Faculty of Education of the Institución Universitaria Cesmag, which aimed to characterize the motivational processes and expectations of students according to their learning styles. The methodology is based on qualitative research, using the historical-hermeneutic approach as well as ethnographic method; participant observation and focus groups were conducted, and the collected data was examined using the categorical analysis technique. The study evidenced the importance of affective traits as determinants of socio-cognitive preparation regarding learning objectives and tasks; similarly, it identified motivational factors and student expectations. It was found that although students may have dominant traits in a specific style, this involves affective traits from other styles too.

Keywords: learning styles, affective traits, motivation, expectations, university students.



Rasgos afetivos dos estilos de aprendizagem dos estudantes da Faculdade de Educação da Instituição Universitária Cesmag, Pasto, Colômbia

Resumo: Este artigo apresenta os resultados do projeto de pesquisa *Estilos de aprendizagem dos estudantes da Faculdade de Educação da Instituição Universitária Cesmag*, cujo objetivo foi caracterizar os processos motivacionais e as expectativas dos estudantes, de acordo com seus estilos de aprendizagem. A abordagem metodológica se sustenta na pesquisa qualitativa, desde o enfoque histórico hermenêutico e o método etnográfico; como técnicas se aplicaram a observação participante e o grupo focal, cuja informação se examinou a partir do modelo de análise categorial. O estudo expõe a relevância dos rasgos afetivos como determinantes do aprestamento sócio cognitivo, diante dos objetivos e tarefas de aprendizagem; da mesma forma, identificaram-se os fatores motivacionais e as expectativas dos estudantes. Constatou-se que, mesmo que os estudantes possam ter rasgos dominantes em um estilo, este também envolvem rasgos afetivos de outros

Palavras chave: estilos de aprendizagem, rasgos afetivos, motivação, expectativas, estudantes universitários.



Introducción

El creciente interés por los fenómenos psicológicos asociados al rendimiento escolar constituye el foco de atención para diversos investigadores comprometidos con los desafíos que supone el campo de la educación en el contexto contemporáneo. Así, el ingreso de la población adolescente a la universidad involucra cambios en los hábitos y ritmos de trabajo académico del estudiantado, al enfrentarlos a nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje, los cuales requieren de un mayor nivel de autonomía, motivación y especialización cognitiva, dadas las expectativas académicas y profesionales en los ámbitos conceptual, afectivo, ético, estético y laboral, en el marco de la integralidad formativa en la que están inmersos los currículos y los desafíos contemporáneos.

En este contexto, son preocupantes los índices de deserción y fracaso académico, así como la diferencia estadística entre promoción e ingreso a la vida universitaria. Los diversos estudios relacionados con los procesos de aprendizaje dan cuenta de que la estructura académica de la universidad exige la maduración de los procesos cognitivos en los estudiantes; así mismo, los procesos académicos de estos demandan de los centros de educación superior metodologías que atiendan las diferencias individuales en cuanto a las metodologías de enseñanza (Sabogal, 2015). En ese sentido, el presente artículo ofrece un aporte teórico en relación con los rasgos afectivos de los estilos de aprendizaje, lo que involucra los procesos motivacionales y las expectativas de los universitarios frente a sus procesos de formación humano-profesionales, en un diálogo entre las ciencias de la educación, la psicología y el contexto.

Según Woolfolk (2004), el término *estilo de aprendizaje* se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategia para aprender, es decir, cada individuo aprende de una manera en particular, lo que produce una gran variedad de formas de captar la información y procesarla. Al respecto, Alonso, Gallego y Honey (1997) sugieren que este término se refiere a esas estrategias preferidas, las cuales son, de manera más específica, formas de recopilar, interpretar, organizar y pensar la información, en las

que se identifican rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores, relativamente estables, sobre cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Keefe, 1988).

De acuerdo con Calvache (2015), los estilos de aprendizaje cuentan con tres tipos de rasgos: a) los rasgos cognitivos, asociados con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas y seleccionan medios de representación; b) los rasgos fisiológicos, relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante, y c) los rasgos afectivos, vinculados a las motivaciones y las expectativas que influyen en el aprendizaje. En relación con los rasgos afectivos, el componente de la motivación tiene una importancia neural; si hay motivación, la persona tiende a desarrollar sus habilidades cognitivas, y si las posee, las utiliza y le funcionan, habrá mayor eficacia en el proceso de aprendizaje (Marins, 2010). La motivación incluye una conjugación perfecta entre las emociones y las cogniciones, lo que quiere decir, en palabras de Williams y Burden (1999, citado en Marins, 2010), que dicho componente “puede ser representado a partir de un estado de activación cognitiva y emocional” (p. 128). Para Chóliz (2004), los rasgos motivacionales integran una serie de motivos primarios —aquellos directamente involucrados con la supervivencia del individuo— y secundarios —con una base ambiental, aprendidos e involucrados en las relaciones sociales, bien sean de carácter individual o social—, de tal modo que los *motivos sociales* se conciben como características relativamente permanentes y regularmente adquiridas por aprendizaje social o por ensayo error.

En relación con los estilos de aprendizaje, Adar (1969 citado en Fernández, Coronado, Pérez y Quiroga, 2008) sustenta la motivación desde la óptica del escolar, donde se proponen cuatro tipos predominantes de aprendizaje ligados a la motivación; allí los procesos motivacionales están sujetos a la satisfacción de cuatro tipos de necesidades: la necesidad de logro, la necesidad de satisfacer la curiosidad, la necesidad de cumplir un deber y la necesidad de unirse con otras personas. De estas cuatro concepciones, en adelante nos centraremos en la *necesidad de logro*, la cual hace referencia al impulso por conseguir metas escolares o una serie de estímulos ambientales, en relación con el proceso de aprendizaje, así como con el impulso cognitivo, de afiliación y de la mejoría del yo (Menéndez *et al.*, 2013). El impulso de afiliación hace referencia a que el estudiante se esfuerza y estudia con el objetivo de agradar a otros, en especial a los padres y profesores,

más que por el propio interés y adhesión a los estudios (Menéndez *et al.*, 2013). El impulso de mejoría del yo, impreso en dinámicas de competitividad predominantes en los ambientes escolares actuales, implica la necesidad de satisfacer el ego y demostrar ante sus compañeros que sabe, que domina en ciertas materias y que tiene habilidades (Menéndez *et al.*, 2013; Navas, Escamilla, Arias y García, 2011). En cuanto al impulso cognoscitivo, este se relaciona con aquellos impulsos que concentran el interés en el aprendizaje en sí, donde la formación y la adquisición de saberes son la principal expectativa de los estudiantes; la necesidad aquí es adquirir conocimientos, saber y, por ende, obtener una recompensa (Menéndez *et al.*, 2013; Navas *et al.*, 2011).

Los rasgos afectivos también involucran la expectativa, ya que esta constituye la base del componente motivacional. Antes de realizar una actividad específica, sea presentar la tarea o no presentarla, el estudiante primero evalúa las consecuencias de la tarea y tasa la relevancia de la recompensa y el valor y probabilidad del éxito en ella. En coherencia con lo anterior, García (2013, citado en Robbins, 2000) sostiene que la persona se encontrará más motivada si considera que el esfuerzo la llevará a obtener el desempeño deseado; de ahí que exista mayor motivación a la tarea si la expectativa es positiva y la recompensa tiene probabilidad de alcanzarse. Así mismo, para Marrugo y Pérez (2012), la expectativa es la convicción que posee la persona de que el esfuerzo con que trabaje producirá el efecto deseado; en gran medida, depende de la percepción que tenga la persona de sí misma: “Si la persona considera que posee la capacidad para lograr el objetivo le asignará al mismo una expectativa alta; en caso contrario, le asignará una expectativa baja” (p. 19); mientras, Ferro (2005) señala que las expectativas corresponden a una evaluación subjetiva que hace el individuo frente a la probabilidad de que un acontecimiento, logro o meta sea alcanzada.

Por su parte, Cristiani (2009) retoma la teoría del modelo de expectativas de Vroom (1964) y las posturas de Porter y Lawler (1968), quienes afirman que una persona, antes de realizar una determinada acción o tomar una decisión con respecto a algo, evalúa primordialmente tres preguntas: la primera busca reconocer la relación esfuerzo-desempeño, es decir, identificar la probabilidad de logro de un comportamiento en función del esfuerzo invertido en dicho objetivo: si me esfuerzo, ¿qué probabilidad tendré de logro?; la segunda pregunta se enfoca en la relación desempeño-resultado:

¿qué probabilidad existe de que el desempeño deseado traiga algún tipo de consecuencia positiva?; por último se encuentra la identificación de los niveles de valor del logro alcanzado, en función de la satisfacción de las necesidades o los motivos personales. Desde esta teoría, Ferro (2005) propone cuatro tipos de expectativas: a) las expectativas de rendimiento de aprendizaje, en las que el estudiante proyecta el nivel de rendimiento que espera lograr frente a los objetivos académicos; b) las expectativas de meta, ligadas al nivel de competencia que espera adquirir el estudiante, de acuerdo con una media grupal y su propio rendimiento —esta tiene como fin incrementar el propio juicio de competencia—; c) las expectativas de eficacia, que consisten en la estimación del estudiante frente a la capacidad y la probabilidad de alcanzar una tarea con éxito; y finalmente d) las expectativas de resultado, estimación que consiste en la apreciación subjetiva de los logros alcanzables, una vez se ejecute una conducta —las consecuencias se proyectan en términos sociales, físicos o laborales—. En efecto, este artículo presenta un análisis de la motivación de logro y los diversos impulsos, así como de la teoría de las expectativas y la tipología expuesta por Ferro.

134 ■ Finalmente, el artículo provee un acercamiento a la identificación de los factores motivacionales y las expectativas, como rasgos afectivos de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti (Cesmag), lo cual facilita un marco de comprensión frente a los procesos de aprendizaje y ofrece insumos para el análisis de los niveles de aprovechamiento académico, en función de las estrategias didácticas de los docentes; esta situación permite un análisis contextual de los rasgos afectivos de los estilos de aprendizaje como un factor influyente de los procesos académicos y de formación en la educación superior.

Metodología

El estudio se desarrolló desde la perspectiva del paradigma cualitativo, por cuanto se buscó develar los procesos motivacionales y expectativas de los estudiantes, en relación con sus estilos de aprendizaje. Así, Martínez (1998) afirma que a través de la investigación cualitativa se busca identificar la naturaleza profunda de las realidades, es decir, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones, al asumir que

los individuos no pueden estudiarse como entes aislados, ya que necesitan comprenderse en el contexto de sus conexiones con la vida cultural y social.

Así mismo, la investigación estuvo adscrita al enfoque histórico hermenéutico, el cual busca la comprensión del sentido, las orientaciones y los fines de la acción humana, al ligarla con el contexto de producción de sentido de la dimensión histórico-social (Gómez, 2012); en efecto, más que la mera medición o presentación en cifras de los resultados, este estudio propendió a la comprensión de la motivación y las expectativas en el marco de los procesos de aprendizaje. La intención de los investigadores fue describir e interpretar los estilos de aprendizaje en un grupo de universitarios de las facultades de educación en Pasto, Colombia, a partir del reconocimiento de la emergencia de los procesos de aprendizaje y los reportes verbales de los participantes desde sus vivencias históricas e intersubjetivas.

El estudio se efectuó desde el método etnográfico, como una forma de análisis social que localizó a los investigadores frente a la comprensión intercultural y relacional del fenómeno de los estilos de aprendizaje, desde el universo de sentido, las lógicas de acción social y las dinámicas sociocognitivas inmersas en los procesos educativos.

En coherencia con lo postulado desde el marco de la etnografía educativa, se presenta un análisis cualitativo de la experiencia que tiende a explorar el proceso motivacional y las expectativas ligadas a los rasgos afectivos del estilo de aprendizaje, a través de descripciones de los datos vivenciales, sin la tentativa de comprobar hipótesis ni generalizar los resultados (Martínez, 1998). Como unidad de análisis se tomó a los estudiantes con matrícula regular en el semestre A de 2016 de los programas de Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Educación Preescolar, de segundo, sexto y octavo semestre, de la Institución Universitaria Cesmag, en Pasto, Colombia.

Técnicas e instrumentos

Las técnicas de recolección de información empleadas fueron el grupo focal y la observación participante.

Grupo focal. Es una técnica de recolección de datos en la que los participantes conversan en torno a los conceptos, las experiencias, las emociones, las creencias, las categorías, los sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación. El grupo focal se desarrolló en un ambiente informal; su objetivo fue generar y analizar la interacción dentro de

los participantes, de acuerdo con sus procesos de aprendizaje y con la forma en que construyen significados colectivamente (Barbour, 2007). El grupo focal se orientó a la identificación y descripción de las motivaciones y las expectativas, como componente afectivo del estilo de aprendizaje.

Observación participante. Constituye “una técnica de recogida de información que consiste en observar a la vez que se participa en las actividades del grupo que se está investigando” (López, 2001), es decir, se trata de entender desde dentro las realidades que se pretenden abordar. Durante el proceso de investigación, tuvo lugar la inmersión de los investigadores en la dinámica interactiva de los sujetos de estudio, desde la cual se contextualizaron las estructuras de comprensión de los factores motivacionales y las expectativas en la descripción sistemática de eventos, comportamientos y dinámicas en el escenario educativo.

Plan de análisis de datos

136 ■ Para analizar la información recolectada, se utilizó el recurso metodológico cualitativo de *sistema de vaciado categorial*, propuesto por Galeano Marín y Aristizábal Salazar (2008), el cual, como información de entrada, parte de las categorías previas derivadas de los factores afectivos de estilos de aprendizaje y se retroalimenta con los hallazgos emergentes. El proceso siguió cuatro fases desde el tratamiento inicial de la información hasta la obtención y problematización de los resultados.

Vaciado de información y codificación

Una vez recolectada la información, se procedió a codificarla y clasificarla a través de los criterios de relevancia y coherencia, en relación con las categorías teóricas y los objetivos (Galeano Marín y Aristizábal Salazar, 2008); de este modo, se clasificó la información desde las dimensiones teóricas de la motivación y la expectativa. A su vez, la matriz incorporó una distinción entre la fuente de ingreso de información, bien sea procedente de la técnica de grupo focal u observación participante, en aras de contrastar los resultados por técnicas y unidades de registro.

Agrupación y recodificación

En la segunda fase se efectuó una reducción de datos, que consistió concretamente en la recodificación y jerarquización de la información, a partir

de las categorías deductivas de la teoría de estilos de aprendizaje (Galeano Marín y Aristizábal Salazar, 2008); una vez jerarquizada, se agruparon los datos de acuerdo con las categorías deductivas o emergentes.

Integración de resultados

Luego de agrupar la información, los datos se organizaron en correspondencia con los objetivos específicos; allí se obtuvieron las categorías de tercer nivel, en las que los datos se compararon y redactaron, con el fin de hacer manifiestos los hallazgos encontrados e interpretar las situaciones descritas, en relación con el enfoque teórico del estudio (Galeano Marín y Aristizábal Salazar, 2008).

Rastreo teórico

Posteriormente, se realizó una contextualización teórica de los hallazgos, en coherencia con su contenido y significado. En esta fase se triangularon teorías, postulados y resultados de otras investigaciones, los cuales permitieron esclarecer, retroalimentar o corroborar los resultados de investigación.

Resultados

El proceso motivacional está constituido por una serie de fuerzas que permiten la ejecución de conductas destinadas al alcance de logros o la obtención de niveles de desempeño, en cualquier circunstancia de la vida que implique niveles de responsabilidad, acción y competencia, tanto en el plano biológico como social. Todo proceso motivacional se dinamiza a través de unos factores motivacionales; estos constituyen la fuerza externa que estimula el desempeño desde un aprestamiento emocional positivo hacia la tarea.

En el estudio de los rasgos afectivos se identifican distintos factores motivacionales que inciden en el aprestamiento cognitivo-afectivo de los estudiantes frente a los objetivos de aprendizaje. Respecto al proceso de aprendizaje, se observan tres tipos de factores: a) factores asociados a las estrategias de enseñanza-evaluación y el desarrollo metodológico de las clases; b) factores relacionados con la naturaleza de la asignatura y el tipo de contenido y c) factores asociados con estímulos institucionales y socioafectivos (tabla 1).

Tabla 1. Factores motivacionales de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Institución Universitaria Cesmag

Factor	Motivo
Asociados a las estrategias de enseñanza-evaluación y el desarrollo metodológico de las clases	Actividades didácticas activas.
	Actividades prácticas que lleven a la comprensión de contenidos teóricos.
	Conexión entre contenidos teóricos y experiencias de la vida cotidiana.
	Construcción de mapas mentales, mentefactos, mapas conceptuales, esquemas, entre otros.
	Lecturas concretas, sin vocabulario demasiado técnico y de fácil comprensión.
Relacionados con la naturaleza de la asignatura y el tipo de contenido	Preferencia por espacios académicos prácticos y relacionados con el perfil específico de formación.
	Hay mayor gusto por los espacios que ofrecen contenidos llamativos e ilustrativos, con temáticas afines y de interés.
Asociados con estímulos institucionales y socioafectivos	Las relaciones afectivamente significativas entre el docente y el estudiante.
	El acceso a estímulos institucionales (becas, subsidios, reconocimientos).
	El reconocimiento, el posicionamiento académico y la aceptación social de los pares.

Fuente: elaboración propia.

Frente a la motivación de logro, a continuación se señalan los rasgos motivacionales asociados con el impulso cognitivo, la pulsión de afiliación y el impulso a la mejoría del yo, junto con una serie de motivos, tanto individuales como sociales, en relación con los estilos de aprendizaje. Dentro de los resultados se identificaron algunas características de los motivos que inciden en la baja motivación y la disposición de aprendizaje.

En cuanto a la pulsión de afiliación, encontramos que la mayoría de los estudiantes no buscan agradar a sus compañeros, padres ni profesores. En los reportes verbales ellos muestran autonomía frente al proceso de aprendizaje y, más allá de tener un deseo de reconocimiento socioafectivo de sus pares y maestros, les interesa la aprobación de los espacios académicos; no obstante, el nivel de adherencia al contenido temático de la asignatura y las relaciones empáticas con el docente sí se constituyen como incentivos motivacionales.

En las dinámicas intergrupales se presentaron dificultades para la generación de relaciones interpersonales positivas, situación que obstaculiza la apropiación de liderazgos, activa la conflictividad escolar y explica la poca disposición al logro en actividades grupales. Pese a lo anterior, el trabajo en grupo es una estrategia valorada positivamente, bajo la salvedad de trabajar en grupos creados voluntariamente y no por asignación al azar o directa del docente. Entre los aportes destacados en este tipo de estrategias se reconocen la obtención de mayor eficacia en tiempo, la construcción conjunta de conocimientos y la clarificación de contenidos.

En cuanto al impulso de mejoría del yo, existe una diferencia entre los estudiantes de Educación Preescolar y Educación Física; en los últimos se evidenció la competitividad y el objetivo meta de sobresalir académicamente por encima de sus pares: esto se explica por la naturaleza específica de la formación relacionada con el deporte, donde se observa que a los estudiantes les motiva demostrar ante sus compañeros que saben, que dominan en ciertas materias y que poseen destrezas motrices superiores. Por otra parte, en Educación Preescolar los niveles de competitividad son inferiores y se reporta un clima de mayor colaboración. Un hallazgo importante reside en que los estudiantes con valoraciones positivas tienden a establecer un estatus sobre sus compañeros, situación que activa la competitividad y les motiva a alcanzar más altos niveles de desempeño.

El rasgo con mayor predominio en los motivos sociales de los estudiantes está ligado al impulso cognitivo. En efecto, los estudiantes concentran su motivación en alcanzar desempeños positivos que les permitan la adquisición de saberes y la obtención de logros formativos; así mismo, muchos se destacan por su interés en la adquisición de conocimientos y la obtención de recompensas. Entre los motivos, encontramos que los resultados positivos en procesos evaluativos aumentan la autoeficacia y la adhesión de los estudiantes a hábitos de estudio; de igual forma, las expectativas que generan los espacios académicos, en relación con la utilidad de los contenidos en su futuro desempeño profesional, estimulan la adherencia y la motivación constante. Otros hallazgos dan cuenta de que los estudiantes no realizan las actividades académicas por el deseo o el gusto de hacer la tarea en sí misma, sino por el valor de la actividad asociada al proceso de calificación; de esta manera, los procesos de aprendizaje están ligados al cumplimiento de actividades evaluativas, con una orientación a la tarea, las cuales les permitan alcanzar la titulación, siendo poco relevante para la mayor parte de los

participantes los objetivos formativos que se desarrollan. En consecuencia, las calificaciones constituyen el principal refuerzo orientador del proceso de aprendizaje. No hay evidencia de impulsos de motivación intrínseca que provean de energía que predisponga la acción o que activen en los universitarios un proceso de aprendizaje autónomo. En efecto, no se evidencia una necesidad clara de adquirir conocimientos de manera autodidacta, excepto en espacios académicos afines a sus expectativas de desempeño laboral.

En relación con las expectativas, de acuerdo con la teoría, se identificaron cuatro tipos: de rendimiento de aprendizaje, de meta, de eficacia y de resultado. En el ámbito de esfuerzo-desempeño, algunos estudiantes perciben que a mayor dedicación en un espacio académico, mejores serán los resultados. Lo anterior ocurre solo si existe una relación positiva con el docente; en caso contrario, los estudiantes indican que los resultados pueden ser negativos. Frente a las expectativas de rendimiento de aprendizaje, se identificó la relación desempeño-recompensa: los estudiantes creen que determinado nivel de exigencia se corresponde con los resultados obtenidos, siendo un atenuante motivacional que la recompensa obtenida sobre un alto nivel de desempeño sea baja. En este caso, existe en los estudiantes una expectativa alta frente al hecho de obtener buenas calificaciones en los espacios académicos; en caso contrario, se desmotivan. Frente a la relación entre recompensas y metas personales, los pocos estímulos institucionales sobre el desempeño académico dan cuenta de la menguada importancia que los estudiantes le otorgan a la obtención de dichos beneficios, de allí que la principal recompensa sea la aprobación de las asignaturas. En la tabla 2 se describen las principales expectativas encontradas en los estudiantes.

140



Tabla 2. Expectativas de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Institución Universitaria Cesmag

Tipo	Características
Expectativas de rendimiento de aprendizaje	Respecto al nivel de rendimiento que esperan lograr los estudiantes en situaciones de aprendizaje, se encontró una diferenciación frente al tipo de contenido de las asignaturas. En cuanto a los contenidos teóricos, la expectativa de rendimiento fue negativa: dicha percepción está asociada a los bajos niveles de autoeficacia y a la estimación de que no cuentan con habilidades y conocimientos para alcanzar niveles satisfactorios de desempeño. Frente a los espacios prácticos, se evidenció una fuerte adhesión motivacional; la mayoría de los participantes señalaron tener habilidades para el alcance exitoso de los logros planteados en los espacios académicos.

Tipo	Características
Expectativas de meta	A pesar de que los estudiantes no proyectan niveles de cualificación asociados a la mejoría del yo, se plantearon altos niveles de desempeño en las actividades de aprendizaje propuestas. La mayoría de estudiantes fijaron metas altas frente a su desempeño y emitieron juicios positivos sobre su competencia.
Expectativas de eficacia	Los participantes estimaron que tienen las habilidades para alcanzar los logros pactados en los espacios académicos, percepción que les llevó a desarrollar su proceso de aprendizaje con éxito. Aluden que cuando existen dificultades en materia de comprensión, utilizan otras fuentes de información que les permitan alcanzar mayores comprensiones. Al respecto, un amplio porcentaje de estudiantes consideraron que cuentan con la destreza necesaria para realizar con éxito sus estudios y que el nivel de dedicación sustenta las consecuencias positivas o negativas frente al alcance de objetivos de aprendizaje. Se identificó una relación positiva entre las expectativas y los índices de deserción, donde la expectativa de eficacia y de resultado permite a los estudiantes iniciar una ruta de aprendizaje y terminarla.
Expectativas de resultado	Para los participantes, el tiempo invertido en el estudio es consecuente con los resultados: a mayor dedicación, se alcanzan consecuencias positivas en lo social, lo académico, lo valorativo, y viceversa. Los bajos niveles de dedicación traen consigo nefastos resultados; así mismo, la no comprensión de contenidos y una relación negativa con los profesores proyectan resultados negativos.

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la tipología de Alonso, Gallego y Honey (1997), a continuación se caracterizan una serie de rasgos afectivos sujetos a los diferentes estilos propuestos por los autores. Respecto a los rasgos afectivos del estilo activo, se destaca que los estudiantes dan mayor importancia a la experiencia concreta y prefieren actividades de aprendizaje que involucren la competencia, poca teorización y la resolución de problemas, por lo que resultan poco motivantes las estrategias de enseñanza centradas en la teoría y que impliquen estar pasivos o permanecer en quietud durante mucho tiempo. En cuanto al estilo reflexivo, los estudiantes tienden a no actuar hasta estar seguros y prefieren observar; les gusta llevar su propio ritmo de trabajo y no sentirse presionados y tienen poca disposición para ejercer liderazgo, expresar ideas espontáneamente y desarrollar actividades que impliquen una amplia carga de teoría. En cuanto al estilo teórico, es el que cuenta con menos prevalencia en los estudiantes: pocas expectativas generaron las actividades de enseñanza ligadas a la comprensión de material lógico y complejo que suponga el desarrollo de una racionalidad lógica centrada en la teoría y no en la praxis; en efecto, los estudiantes tienen mayor adhesión a situaciones en las que predominen los ejercicios prácticos colectivos y la descarga de altas cargas emocionales.

Respecto al estilo pragmático, a nivel afectivo, sus rasgos son los que tienen más prevalencia en el sujeto de estudio. A nivel motivacional, los estudiantes dan mucha importancia a la experimentación activa, les gusta aplicar de manera práctica las ideas y, frente a algunas teorías y modelos, les resulta significativo pasarlos a la práctica. Se caracterizan por ser experimentadores y prácticos; así mismo, prefieren aprender técnicas inmediatamente aplicables y recibir información que esté relacionada con ejemplos y anécdotas. A nivel práctico, tienden a ser inseguros y prefieren experimentar y practicar técnicas con asesoramiento de un experto. Frente a las estrategias de evaluación, tienden a obtener mejores resultados cuando el maestro ofrece indicaciones precisas en relación con los objetivos de aprendizaje. Por otra parte, se les dificulta aprender contenidos netamente teóricos, trabajar sin instrucciones claras y reflexionar argumentativamente el porqué de los resultados de algún ejercicio aplicado.

A modo general, los rasgos afectivos del estilo de aprendizaje revelan que los estudiantes otorgan relevancia a la experimentación activa y les gusta actuar con rapidez en la solución de problemas prácticos que les permitan la generación de ideas y la aplicación experimental de contenidos teóricos. La teorización minimiza los niveles de motivación y adhesión significativa de los estudiantes frente al espacio académico: prefieren aprender técnicas y herramientas directamente aplicables a su práctica docente y apropian con mayor facilidad la información relacionada con situaciones vivenciales. En cuanto a las expectativas, los contenidos teóricos y la relación poco significativa con los docentes provocan pesimismo respecto a la consecución de resultados positivos; sin embargo, tienen claridad frente a la consecuencia positiva de los altos niveles de dedicación sobre el alcance de logros o resultados deseados.

142



Discusión

El estudio de los rasgos afectivos del estilo de aprendizaje permite posicionar la relevancia de la dimensión socioafectiva en los procesos de aprendizaje. Sin duda, los estilos de aprendizaje se constituyen en rasgos permanentes e íntimamente subjetivos, desde los cuales un sujeto explora y aprende (Woolfolk, 2004). Pues bien, si se alude a la conceptualización de Keefe (1988), quien afirma que los estilos de aprendizaje son los rasgos

cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables sobre cómo los estudiantes perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje, vemos que la dimensión afectiva en el campo de la motivación y las expectativas son transversales al momento de visualizar el aprestamiento cognitivo de los universitarios hacia las actividades de enseñanza. Lo anterior cuestiona el postulado de Schmeck (1982), quien indica que un estilo de aprendizaje:

[...] es simplemente el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje, y refleja las estrategias preferidas, habituales y naturales del estudiante para aprender, de ahí que pueda ser ubicado en algún lugar entre la personalidad y las estrategias de aprendizaje, por no ser tan específico como estas últimas, ni tan general como la primera. (p. 80)

En efecto, si es cierto que el estilo determina un conjunto de acciones que ejerce el estudiante frente al acto de aprender, su naturaleza no es únicamente cognitiva; como se evidencia en los resultados del estudio, existen rasgos afectivos involucrados de manera integral en los procesos de aprendizaje, y son los procesos motivacionales los que determinan la disposición que los universitarios tienen frente a la tarea, bien sea ligada a los gustos, las preferencias en estrategias de enseñanza o los contenidos de aprendizaje. De allí que compartamos la visión de Gregorc (1985), quien afirma que los estilos de aprendizaje representan “los comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente” (p. 12), ya que, sin duda, los rasgos afectivos, tanto cognitivos como fisiológicos, determinan una serie de condiciones desde las cuales el individuo explora, organiza y opera sobre el ambiente social, ambiental y conceptual en el que tiene lugar el proceso de aprendizaje. Este postulado se corrobora con el aporte de Riechmann (2005), para quien los estilos de aprendizaje representan un “conjunto particular de comportamientos y actitudes relacionados con el contexto de aprendizaje” (p. 12); precisamente en el campo de las actitudes es donde tienen preponderante importancia los rasgos afectivos.

En el marco de las actitudes —predisposiciones comportamentales que implican variaciones en los estilos de aprendizaje, al inducir un proceso de cambio que se produce en el organismo, su conducta, sus capacidades cognitivas y cognoscitivas, su motivación y sus emociones, como resultado

de la acción o experiencia del individuo frente a contingencias que puedan optimizar o minimizar las expectativas de logro y la disposición de los universitarios a la tarea (Sabogal, 2015)—, vemos cómo la apropiación socioafectiva del contexto sociocultural y las relaciones positivas docente-estudiantes determinan la forma en que el andamiaje cognitivo se apresta a la adquisición de objetivos de aprendizaje, tanto del individuo como del aula. Esta situación no está anclada a un universal estilo de aprendizaje, como se pudo observar en los resultados, en los que, de acuerdo con la tipología de Alonso, Gallego y Honey (1997), en materia de rasgos afectivos, podemos inferir que las diversas clasificaciones de los estilos no son excluyentes y que si es cierto que los estudiantes pueden tener rasgos dominantes en un estilo, su estilo también involucra elementos de los otros.

A diferencia de Alonso, Gallego y Honey (1997), autores como Oxford (1990, citado en Marins, 2010) señalan que los estilos se clasifican en dos grandes grupos: las *estrategias directas*, las cuales se definen desde las subcategorías de memoria, cognición y elementos compensatorios, y las *estrategias indirectas*, que abarcan elementos metacognitivos (recursos que permiten coordinar el proceso de aprendizaje), afectivos (habilidades para regular las emociones) y sociales (herramientas que garantizan la interacción con el grupo y los aprendizajes colaborativos). En la propuesta de Oxford pareciera que las estrategias directas tienen mayor implicación y relevancia que las indirectas, es decir, la dimensión socioafectiva tiene menor preponderancia en el momento de aprender, postulado con el que diferimos, ya que este estudio da cuenta de cómo los rasgos afectivos son determinantes en el marco de la adhesión del estudiante a los contenidos de aprendizaje y en el aprestamiento cognitivo frente a la tarea.

Según Fernández (2014), los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y las expectativas que los individuos tienen como preámbulo al acto de aprendizaje; sin embargo, los acervos investigativos sobre estilos de aprendizaje tienen una importante especialización en la dimensión cognitiva. Sin duda, la motivación tiene una importancia neural en el aprendizaje: si existe motivación, la persona tiende a desarrollar todo el potencial cognitivo y a optimizar los resultados (Marins, 2010). De este modo, los procesos motivacionales permiten la articulación de las emociones y las cogniciones, lo que favorece la activación cognitiva y emocional del individuo hacia los objetivos de aprendizaje y las metas escolares (Williams y Burden, 1999, citados en Marins, 2010). Al respecto, Marins (2010) y Cázares (2009)

plantean que si la motivación incide en la activación cognitiva, sobre esta influyen factores externos o internos. Los resultados dan cuenta de cómo los factores externos ligados a la influencia del docente o del grupo determinan la baja o alta motivación; mientras, los factores internos, asociados con el interés o curiosidad, solo tienen prevalencia cuando los contenidos de aprendizaje son prácticos, están sujetos a niveles de profundización profesional o implican novedad.

En relación con la motivación extrínseca, la cual se presenta cuando hay un deseo por conseguir una recompensa o evitar algún castigo, se observa cómo los estudiantes, en su mayoría, buscan aprobar los créditos académicos de los cursos y eludir el castigo, traducido en la repetición de estos. Por otro lado, tiene baja prevalencia la motivación intrínseca, ya que para pocos estudiantes la actividad del aprendizaje o el aprendizaje en sí mismo es la propia recompensa; este hecho explica el poco interés y adhesión voluntaria de los estudiantes a las actividades de aprendizaje (Marins, 2010; Cázares, 2009).

Respecto a la motivación y los estilos de aprendizaje, Adar (1969, citado en Fernández *et al.*, 2008) propone cuatro tipos predominantes de necesidades ligadas a la motivación y el aprendizaje: la necesidad de logro, la necesidad de satisfacer la curiosidad, la necesidad de cumplir un deber y la necesidad de unirse con otras personas. En lo que refiere a la necesidad de logro, se observa cómo los estudiantes buscan alcanzar el éxito (objetivos académicos) y evitar el castigo (la pérdida del curso). En relación con la necesidad de satisfacer la curiosidad, pocos estudiantes desarrollan habilidades exploratorias sobre contenidos de profundización o acciones que supongan el aprendizaje voluntario. La necesidad de cumplir un deber presenta una alta prevalencia: la mayor parte de los estudiantes se caracterizan por cumplir con las actividades de aprendizaje, porque así está dispuesto en el sistema educativo y no por el aprendizaje en sí mismo. Por último, se evidencia en un grupo considerado de estudiantes la necesidad de unirse a otras personas, donde varios estudiantes tienden a buscar la aceptación de sus profesores y pares y evitar el rechazo (Fernández *et al.*, 2008). En lo anterior es posible notar que las necesidades de cumplir un deber y alcanzar logros académicos, así como de ser aceptados por los pares o docentes, se constituyen en los principales factores motivacionales del sujeto de estudio; este postulado coincide con los hallazgos de Medina (2013), quien señala que en los escolares contemporáneos el aprendizaje no

está asociado con la motivación intrínseca ni con las necesidades ligadas a la curiosidad, sino con el simple cumplimiento de actividades y la evitación del castigo.

En relación con la motivación de logro, la cual hace referencia al impulso por conseguir metas escolares en función del periodo evolutivo del niño o el joven (Menéndez *et al.*, 2013), como se evidenció en la exposición de resultados, esta se divide en tres componentes: el impulso afiliativo, la mejoría del yo y el cognoscitivo. De acuerdo con Menéndez *et al.* (2013), el impulso afiliativo hace referencia a que el escolar se esfuerza y estudia más, con el objetivo de agradar, en especial a los profesores, más que por un interés en los estudios. Los resultados dan cuenta que en el ámbito universitario no es relevante el impulso de afiliación, pese a que se reconoce la incidencia de las buenas o malas relaciones con los docentes sobre los resultados esperados; en consecuencia, el agrado a los docentes no es un factor motivacional al momento de predisponerse a las tareas de aprendizaje. En cuanto al impulso a la mejoría del yo, existe en los universitarios un interés creciente por sus pares, lo que se evidencia sobre todo en los estudiantes de Educación Física: se observa un impulso mayor por la competencia, así como ansias de demostrar el dominio que puedan concentrar en algún campo del saber. Para ellos es claro que entre mejor dominio tengan de los contenidos académicos, mayor estatus alcanzarán sobre sus pares (Menéndez *et al.*, 2013; Navas *et al.*, 2011); en efecto, el impulso a la mejoría del yo implica un importante factor motivacional al momento de desarrollar con satisfacción las tareas escolares. En cuanto al impulso cognoscitivo, tal como lo postulan Menéndez *et al.* (2013) y Navas *et al.* (2011), los resultados dan cuenta de que no existe un interés en sí mismo por el aprendizaje: la motivación hacia el logro no está sujeta a aprender por aprender, sino a la adquisición de recompensas; de allí que cuando las expectativas de aprendizaje son altas y los resultados bajos, la motivación de logro disminuya.

En cuanto a las expectativas, estas se comprenden como la posibilidad razonable de que algo suceda (Medina, 2013). La expectativa es una suposición, individual o conjunta, según la cual el futuro se puede presentar de cierta manera, es decir, es la esperanza que se tiene de que un hecho pase como se espera, suposición que puede o no ser realista. Para Marrugo y Pérez (2012), la expectativa es la convicción que posee la persona de que el esfuerzo con que trabaja producirá el efecto deseado; en gran medida, depende de la percepción que tenga la persona de sí misma: “Si la persona

considera que posee la capacidad para lograr el objetivo, le asignará al mismo una expectativa alta; en caso contrario, le asignará una expectativa baja” (p. 19). Así, los estudiantes de la Institución Universitaria Cesmag tienen expectativas altas cuando los contenidos de aprendizaje involucran el desarrollo de conceptos desde la praxis y viceversa, sus expectativas son negativas cuando existe en los contenidos una alta carga teórica.

Cristiani (2009), desde la teoría del modelo de expectativas de Vroom (1964) y las posturas de Porter y Lawler (1968), afirma que una persona evalúa la probabilidad de éxito antes de realizar determinada acción o tomar una decisión con respecto a algo. Frente a lo anterior, se observa que los estudiantes reconocen que el éxito de la tarea está ligado al tiempo de dedicación y esfuerzo que dedican a esta, lo que constata la teoría de esfuerzo-desempeño, en la que el margen de resultados está supeditado al nivel de esfuerzo de los escolares por alcanzar un determinado objetivo de aprendizaje (Sabogal, 2015). Sin embargo, en relación con el desempeño-resultado, se advierte que no es garantía de buenos resultados el hecho de que el desempeño sea alto, ya que la mayor parte de los participantes atribuyen el resultado a la relación significativa o no entre el docente y los estudiantes; dicho argumento corrobora lo postulado por Medina (2013), al señalar que en el sistema escolar las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes repercuten directamente sobre el éxito o fracaso académico.

En cuanto a los estilos de aprendizaje, la expectativa constituye la base del componente motivacional de los escolares; así, antes de realizar una actividad específica, sea presentar la tarea o no presentarla, el estudiante primero evalúa las consecuencias de la tarea y tasa la relevancia de la recompensa y el valor y probabilidad de éxito en esta. En coherencia con lo anterior, García (2013, citado en Robbins, 2000) sostiene que la persona se encontrará más motivada si considera que el esfuerzo la llevará a obtener el desempeño deseado, es decir, existe mayor fuerza motivacional si la expectativa es positiva y la recompensa tiene probabilidad de alcanzarse.

Según Vroom (1964), la expectativa de logro está en función de la interacción entre la valencia, la expectativa y su instrumentalidad; en relación con la valencia, esta se considera una fuerza que el estudiante otorga a una actividad para alcanzar un resultado particular. De esta manera, se evidencia que los estudiantes no tienen preferencia por las actividades de aprendizaje en sí mismas y que el valor que le dan al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje está supeditado a evitar el castigo (Navas *et al.*,

2011). Así mismo, en cuanto a la expectativa, los estudiantes sostienen, tal como lo concibe la teoría, que el esfuerzo invertido en una tarea específica producirá un desempeño lo suficientemente elevado o gratificante (Sabogal, 2015). Finalmente, en relación con la instrumentalidad, que corresponde al nivel de conocimiento de la recompensa que acarreará el cumplimiento de la tarea, la mayor parte de estudiantes asienten que la aprobación de los espacios académicos es el factor motivacional más relevante, así como comprenden que determinados niveles de desempeño provocarán la recompensa deseada o el castigo.

Heckhausen (1982), influenciado por la investigación de la conducta de logro de Atkinson, postuló un constructo motivacional dentro de la teoría del valor de la expectativa, al concebir la necesidad de logro como la fuerza de una persona en relación con la interacción con el ambiente. Según este modelo, los determinantes de la motivación serían el motivo, la expectativa (probabilidad de éxito esperada) y el incentivo o refuerzo motivacional. En este estudio se identificó que la disposición que los estudiantes tienen para afrontar la tarea, sumado al reconocimiento de que dicho esfuerzo traerá una consecuencia positiva (la aprobación de espacios académicos), constituyen las dimensiones de la fuerza motivacional respecto al motivo de logro. En efecto, si la probabilidad de éxito y el motivo de logro son elevados, los estudiantes tendrán una mayor preferencia por tareas tanto fáciles como difíciles, situación que minimiza el temor al fracaso y la evitación de situaciones cuya expectativa es negativa.

Como se observa, el análisis de los rasgos afectivos de los estilos de aprendizaje tiene repercusiones importantes sobre la práctica docente; sin duda, desde la teoría de expectativas, la motivación del alumno hacia el rendimiento escolar en el aula puede inclinarse hacia el éxito o hacia el fracaso (Sabogal, 2015). El docente debe tener claro que si la motivación para el éxito es moderada, la actividad debe ser moderadamente difícil, y si la motivación es elevada, se debe optar por tareas de más alta dificultad; mientras que si la motivación hacia la tarea es baja, las actividades complejas terminarán por suprimir cualquier expectativa de éxito en los estudiantes, lo que provocará el fracaso escolar. También es importante reconocer las diversas relaciones teórico-prácticas que se establecen en el campo de las expectativas; entre ellas, cuando iniciamos un espacio académico, es importante sondear la relación esfuerzo-desempeño, es decir, la probabilidad que perciben los estudiantes de que una cantidad determinada de esfuerzo llevará al

alcance de los objetivos de aprendizaje: si un estudiante llegara a concebir que el esfuerzo sería inferior al desempeño, su fuerza motivacional será baja; por lo tanto, las expectativas de fracaso académico serán permanentes.

Finalmente, nuestro interés al indagar los rasgos afectivos del estilo de aprendizaje es concienciar a los educadores de que no existe una metodología exacta y universal en la relación profesor, alumno y contenido; por lo tanto, tampoco hay una manera universal de organizar y desarrollar los procesos de aprendizaje. Como se señala a lo largo del artículo, como maestros es relevante reconocer que cada persona tiene preferencias por diferentes ambientes motivacionales o de aprendizaje; en tal virtud, las actividades motivadoras para unos pueden ser desmotivadoras para otros. Así, se convierte en función de quienes ejercen la labor docente identificar las particularidades afectivas, cognitivas y fisiológicas, en aras de optimizar los procesos de enseñanza y garantizar el éxito académico desde la integralidad formativa; postulado que compartimos con Ferro (2005), quien señala que es importante establecer ambientes de confianza y motivación que permitan al estudiante actuar como cogestor de aprendizaje y verse estimulado al logro, para que persiga expectativas altas y el alcance de las metas educativas.

Referencias

- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Calvache, M. (2015). *Los estilos de aprendizaje y la enseñanza escolar*. Santiago: Alfaguara.
- Cázares, A. (2009). El papel de la motivación intrínseca, los estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en la búsqueda efectiva de información online. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (35), 73-85.
- Chóliz, M. (2004). *Psicología de la motivación: el proceso motivacional*. Recuperado de <https://www.uv.es/=choliz/asignaturas/motivacion/Proceso%20motivacional.pdf>
- Cristiani, A. (2009). Una vez más: ¿la magia de los incentivos? *Revista de Antiguos Alumnos del IEEM*, 12(3), 42-48.

- Fernández, A., Coronado, F., Pérez, L. y Quiroga, L. (2008). *Los estilos de aprendizaje y las categorías motivacionales: un estudio de sus relaciones en estudiantes universitarios* (tesis de maestría). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Fernández, S. (2014). *Cognición y aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Abierta.
- Ferro, M. (2005). Motivación, expectativas y metas implicadas en el desempeño estudiantil en la clínica odontológica. *Acta Odontológica Venezolana*, 43(1), 50-54. Recuperado de http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-63652005000100009&lng=es&tlng=es
- Galeano Marín, M. E. y Aristizábal Salazar, M. N. (2008). Cómo se construye un sistema categorial. *Estudios de Derecho*, 65(145), 163-187. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/red/article/view/848/741>
- Gómez, M. (2012). Algunos rasgos de la investigación social cualitativa. *Revista Hechos*, 12.
- Gregorc, A. (1985). *Gregorc style delineator: a self-assessment instrument for adults*. Columbia, Estados Unidos: Gregorc Associates Inc.
- Heckhausen, H. (1982). *Motivation and action*. Nueva York: Sprinder-Verlag.
- Keefe, J. (1988). *Profiling and utilizing learning style*. Virginia, Estados Unidos: NASSP.
- López, H. (2001). *Un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social en psicología y educación ambiental*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Marins, P. (2010). Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileños. *Revista Porta Linguarum*, (14), 141-160.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico práctico* (3ª ed.). México: Trillas.
- Medina, J. (2013). *Factores asociados al aprendizaje*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Marrugo, M. y Pérez, B. (2012). *Análisis de la teoría de las expectativas de Víctor Vroom en el Centro de Emprendimiento y Desarrollo Pedro Romero Comprende* (tesis de pregrado). Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia.
- Menéndez, L., Fernández, M., Hernández, M., Busó, C., Burillo, J. y Durán, A. (2013). *Escuela de padres y madres*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentos y Publicaciones.
- Navas, J., Escamilla, M., Arias, B. y García, D. (2011). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo de Ausubel*. Recuperado de <https://edusique.wordpress.com/2011/11/11/psicologia-educativa-un-punto-de-vista-cognoscitivo-de-ausubel/>

- Porter, L. y Lawler, E. (1968). What job attitudes tell about motivation. *Harvard Business Review*, 46, 118-126.
- Riechmann, S. (2005). *Learning styles: their role in teaching evaluation and course design*. Michigan, Estados Unidos: Institute of Education Sciences.
- Robbins, S. (2000). *Fundamentos de comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall.
- Sabogal, L. (2015). *Acción educativa y cambio social: fronteras del aprendizaje*. Buenos Aires: Abierta.
- Schmeck, R. (1982). *Learning strategies and learning styles*. Nueva York: Plenum Press.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. Nueva York: Wiley & Sons.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

