

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), marzo-abril 2026,
Volumen 10, Número 2.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2

**RELACIÓN ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAJE
Y EXPECTATIVAS DE ENSEÑANZA EN
MAESTRANTES SIN EXPERIENCIA DOCENTE:
UN ANÁLISIS DESDE EL MODELO DE KOLB**

RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING STYLES AND
TEACHING EXPECTATIONS IN POSTGRADUATE STUDENTS
WITHOUT TEACHING EXPERIENCE: AN ANALYSIS BASED
ON KOLB'S MODEL

Johana Lissette Alvarez Montero
Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

Leonardo David Altamirano Retto
Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

Luis Felipe Frías Serrano
Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

Relación entre Estilos de Aprendizaje y Expectativas de Enseñanza en Maestros sin Experiencia Docente: Un Análisis desde el Modelo de Kolb

Johana Lissette Alvarez Montero¹

jlalvarez.montero@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5724-731X>

Universidad Estatal de Milagro
Milagro – Ecuador

Leonardo David Altamirano Retto

laltamiranor@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-2721-1849>

Universidad Estatal de Milagro
Milagro - Ecuador

Luis Felipe Frías Serrano

lfriass@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-7598-3363>

Universidad Estatal de Milagro
Milagro - Ecuador

RESUMEN

El incremento de profesionales sin experiencia pedagógica en programas de posgrado en educación plantea interrogantes sobre cómo proyectan su futura práctica docente. El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre los estilos de aprendizaje, según el modelo de Kolb, y las expectativas de enseñanza en maestros sin experiencia docente previa. Se desarrolló una investigación con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transeccional y correlacional. La muestra estuvo conformada por 52 maestros de la Universidad Estatal de Milagro (Ecuador). Se aplicó un cuestionario estructurado en escala Likert, validado y con alta confiabilidad ($\alpha > 0.97$). Los resultados indicaron una predominancia del estilo de aprendizaje divergente (42.3%). Se encontró una correlación positiva, fuerte y altamente significativa ($\rho = 0.774$, $p < 0.001$) entre los estilos de aprendizaje y las expectativas de enseñanza, destacando la asociación entre la observación reflexiva y la proyección de metodologías activas y clima de aula positivo. Se concluye que la forma en que los futuros docentes aprenden influye significativamente en cómo esperan enseñar, aunque la tipología específica de Kolb no determina diferencias estadísticamente significativas en las expectativas globales. Estos hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer la metacognición en la formación docente inicial.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, expectativas de enseñanza, formación docente, educación superior, modelo de kolb, autoeficacia

¹ Autor principal.

Correspondencia: jlalvarez.montero@gmail.com

Relationship Between Learning Styles and Teaching Expectations in Postgraduate Students Without Teaching Experience: An Analysis Based on Kolb's Model

ABSTRACT

The increasing presence of professionals without pedagogical experience in postgraduate education programmes raises questions about how they envision their future teaching practice. The aim of this study was to analyse the relationship between learning styles, according to Kolb's Experiential Learning Model, and teaching expectations among postgraduate students with no prior teaching experience. A quantitative approach was employed, using a non-experimental, cross-sectional and correlational design. The sample consisted of 52 postgraduate students from the State University of Milagro (Ecuador). A structured Likert-scale questionnaire was administered, previously validated and showing high reliability ($\alpha > 0.97$). The results revealed a predominance of the divergent learning style (42.3%). A strong, positive and highly significant correlation was found ($\rho = 0.774$, $p < 0.001$) between learning styles and teaching expectations, highlighting the association between reflective observation and the projection of active methodologies and a positive classroom climate. It is concluded that the way future teachers learn significantly influences how they expect to teach, although Kolb's typology does not determine statistically significant differences in overall expectations. These findings suggest the need to strengthen metacognitive processes in initial teacher education.

Keywords: learning styles; teaching expectations; teacher education; higher education; kolb's model; self-efficacy.

*Artículo recibido 02 abril 2026
Aceptado para publicación: 30 abril 2026*



INTRODUCCIÓN

En el contexto de la educación superior contemporánea, la formación pedagógica de los docentes universitarios se ha convertido en una prioridad estratégica. En Ecuador, normativas como las establecidas por el Consejo de Educación Superior (CES) exigen que los aspirantes a la docencia universitaria posean títulos de cuarto nivel en educación o áreas afines (Consejo de Educación Superior, 2023). Esta disposición ha generado un incremento notable en la matrícula de programas de posgrado en educación por parte de profesionales de diversas disciplinas que carecen de experiencia docente previa (Sánchez et al., 2023). Este fenómeno plantea un desafío fundamental: comprender cómo estos futuros educadores, cuyas concepciones pedagógicas aún están en formación, visualizan y proyectan su práctica docente.

El aprendizaje es un proceso complejo y multidimensional. El modelo de aprendizaje experiencial de David Kolb (Kolb, 1984) postula que el aprendizaje óptimo ocurre a través de un ciclo de cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. De la combinación de estas fases emergen cuatro estilos de aprendizaje predominantes: divergente, asimilador, convergente y acomodador. Investigaciones recientes sugieren que las preferencias individuales en la adquisición y procesamiento de la información no solo afectan el rendimiento académico, sino que también pueden influir en la configuración de la identidad profesional docente (Mechouat, 2024).

Por otro lado, las expectativas de enseñanza se definen como las creencias anticipadas y proyecciones mentales que los docentes poseen sobre su propio desempeño, las capacidades de sus estudiantes y las metodologías más adecuadas para el proceso educativo (Rubie-Davies, 2015). Autores clásicos como Pajares (Pajares, 1992) y Brophy (Brophy, 1986) sostienen que estas expectativas actúan como filtros cognitivos que determinan la planificación didáctica y la interacción en el aula. En el caso de docentes en formación sin experiencia previa, estas expectativas se construyen en gran medida a partir de sus propias vivencias como estudiantes (Fives & Buehl, 2012).

A pesar de la relevancia teórica de ambos constructos, existe un vacío en la literatura científica respecto a la relación empírica directa entre los estilos de aprendizaje y las expectativas de enseñanza en maestrantes sin experiencia docente (Escobar-Jiménez, 2022).



La mayoría de los estudios se han centrado en docentes en ejercicio o en estudiantes de pregrado (Yalta et al., 2022) (Antón-Vera et al., 2025). Por consiguiente, el presente estudio tiene como objetivo general analizar la relación entre los estilos de aprendizaje y las expectativas de enseñanza en maestrantes sin experiencia docente, mediante la aplicación del modelo de Kolb, para identificar patrones que condicionen su práctica docente futura. La hipótesis central plantea que existe una relación significativa entre ambas variables en la población de estudio.

Justificación y Relevancia del Estudio

La relevancia social de este estudio radica en su respuesta a las necesidades concretas del sistema educativo ecuatoriano, amparado en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), que establece la formación pedagógica como requisito ineludible para el ejercicio de la docencia universitaria (Asamblea Nacional del Ecuador, 2021). Identificar cómo aprenden estos profesionales y cómo esperan enseñar permitirá diseñar prácticas formativas más inclusivas, pertinentes y alineadas con la diversidad cognitiva, impactando directamente en la calidad de la enseñanza superior.

Desde una perspectiva científica, la investigación aborda un vacío en la literatura académica reciente. Si bien abundan los estudios sobre estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios (Armijos, 2024), son escasas las investigaciones que correlacionan estas preferencias con las expectativas de enseñanza en poblaciones de posgrado sin experiencia docente (Escobar-Jiménez, 2022). Este enfoque anticipatorio ofrece una visión novedosa sobre la génesis de la identidad profesional docente.

En términos educativos y metodológicos, los hallazgos de este estudio proporcionarán insumos valiosos para la mejora continua de los programas de maestría en educación. Al comprender los perfiles de aprendizaje y las proyecciones pedagógicas de sus estudiantes, las instituciones formadoras podrán adaptar sus currículos, metodologías y estrategias de evaluación, transitando hacia modelos más experienciales y reflexivos (Henríquez, 2025).

MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN DE LA LITERATURA

El Modelo de Aprendizaje Experiencial de Kolb

El aprendizaje como proceso integral ha sido objeto de múltiples teorizaciones. En el ámbito de la educación superior y la formación de adultos, el Modelo de Aprendizaje Experiencial (Experiential Learning Theory - ELT) propuesto por David Kolb (Kolb, 1984) y actualizado recientemente (Kolb &



Kolb, 2021), se erige como uno de los marcos conceptuales más robustos y aplicados.

A diferencia de modelos centrados exclusivamente en la cognición, Kolb postula que "el aprendizaje es el proceso mediante el cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia" (Kolb, 1984). Este proceso se concibe como un ciclo continuo de cuatro etapas:

1. Experiencia Concreta (EC): Involucramiento pleno y sin prejuicios en nuevas experiencias.
2. Observación Reflexiva (OR): Observación y reflexión sobre las experiencias desde múltiples perspectivas.
3. Conceptualización Abstracta (CA): Creación de conceptos y teorías lógicas a partir de la observación.
4. Experimentación Activa (EA): Uso de las teorías para tomar decisiones y resolver problemas.

De la combinación de estas cuatro fases, Kolb identifica cuatro estilos de aprendizaje predominantes:

- Divergente (EC + OR): Destacan en la visualización de situaciones concretas desde diversos puntos de vista. Son imaginativos, emocionales y prefieren el trabajo en grupo y la lluvia de ideas.
- Asimilador (CA + OR): Sobresalen en la comprensión de información amplia y su organización en formatos lógicos y concisos. Prefieren las lecturas, conferencias y modelos analíticos.
- Convergente (CA + EA): Son eficientes en la aplicación práctica de las ideas. Prefieren tareas técnicas y la resolución de problemas concretos, mostrando menor interés en los aspectos interpersonales.
- Acomodador (EC + EA): Aprenden principalmente de la experiencia práctica. Disfrutan la ejecución de planes y la participación en nuevas y desafiantes experiencias, adaptándose rápidamente a las circunstancias (Kolb & Kolb, 2021).

Investigaciones recientes en el contexto latinoamericano confirman la vigencia y utilidad de este modelo. Por ejemplo, Antón-Vera et al. (Antón-Vera et al., 2025) demostraron variaciones significativas en los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios ecuatorianos según edad y sexo, destacando la predominancia del estilo reflexivo en estudiantes de mayor edad. Asimismo, Yalta et al. (Yalta et al., 2022) subrayan la importancia de que los docentes identifiquen los estilos de aprendizaje de sus estudiantes para diseñar experiencias didácticas equitativas y motivadoras.



Expectativas de Enseñanza y Autoeficacia Docente

Las expectativas de enseñanza constituyen un constructo multidimensional que engloba las creencias, proyecciones y concepciones que los futuros docentes poseen sobre su práctica profesional. Estas expectativas no son meras fantasías, sino que actúan como "filtros mentales que influyen directamente en la planificación de las clases, la relación con los estudiantes y la valoración del progreso educativo" (Pajares, 1992).

En el contexto de la formación inicial docente, las expectativas están intrínsecamente ligadas al concepto de autoeficacia docente, definido por Bandura (Bandura, 1986) como la creencia del profesor en su propia capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para lograr los resultados educativos deseados.

Estudios recientes enfatizan el papel crucial de la autoeficacia en la etapa de formación. Díaz-Cabriales (Díaz-Cabriales, 2023) señala que "en el proceso de formación inicial docente se ponen en juego una gran cantidad de habilidades y competencias que definen no solo el tipo de maestro que se será, sino también el nivel de compromiso (engagement) con la profesión". Un docente en formación con alta autoeficacia tiende a proyectar expectativas más positivas, persistir ante las dificultades y estar más dispuesto a implementar metodologías innovadoras (Gordon, 2025).

Para fines de esta investigación, las expectativas de enseñanza se operacionalizan en cuatro dimensiones fundamentales, basadas en la literatura especializada (Pajares, 1992) (Fives & Buehl, 2012) (Tschannen-Moran & Hoy, 2001):

- Autoeficacia Percibida (Rol Docente): Confianza en la propia capacidad para planificar, dirigir clases y asumir la responsabilidad profesional.
- Expectativas sobre los Estudiantes: Creencias sobre la capacidad de aprendizaje, participación y rendimiento de los alumnos.
- Metodologías y Clima de Aula (Proceso Educativo): Proyección sobre el uso de estrategias didácticas (tradicionales vs. activas) y el ambiente relacional a fomentar.
- Nivel de Realismo y Adaptabilidad: Capacidad anticipada para ajustarse a imprevistos y reconocer la diversidad en el aula.



Intersección Teórica: Del Aprendizaje a la Enseñanza

La premisa fundamental que subyace a este estudio es que la forma en que un individuo aprende condiciona significativamente la forma en que espera enseñar. Esta relación simbiótica encuentra sustento en la teoría del aprendizaje experiencial y en la psicología educativa.

Autores como Honey y Mumford (Honey & Mumford, 1992) y el propio Kolb (Kolb & Kolb, 2021) sugieren que los docentes tienden a reproducir, consciente o inconscientemente, los estilos y metodologías que les resultaron más efectivos o familiares durante su propia etapa como estudiantes. Por ejemplo, un maestrante con un estilo de aprendizaje predominantemente Asimilador (enfocado en la teoría y la lógica) podría proyectar expectativas de enseñanza centradas en la transmisión magistral de contenidos y la evaluación rigurosa. Por el contrario, un individuo con estilo Acomodador (orientado a la acción y la experiencia) probablemente visualizará su futura aula como un espacio dinámico, basado en proyectos y resolución de problemas prácticos (Mechouat, 2024).

Investigaciones recientes respaldan esta conexión. Mechouat (Mechouat, 2024) demostró que alinear la teoría de Kolb con un modelo integral de formación docente impacta positivamente en las actitudes y la autoeficacia de los profesores en formación. El estudio reveló que la práctica constante del ciclo experiencial (planificar, ensayar, recibir retroalimentación, replantear) mejora sustancialmente las destrezas de planificación didáctica y gestión del aula.

De manera similar, Espinosa et al. (Espinosa et al., 2024) en su estudio comparativo sobre creencias de escritura, encontraron que los futuros docentes proyectan expectativas fuertemente influenciadas por sus experiencias previas de aprendizaje, subrayando la necesidad de intervenir en estas creencias durante la formación inicial para evitar la perpetuación de prácticas pedagógicas ineficaces.

En síntesis, la revisión de la literatura evidencia que, si bien los estilos de aprendizaje y las expectativas docentes han sido ampliamente estudiados por separado, su interrelación en poblaciones de posgrado sin experiencia docente constituye un área de investigación fértil y necesaria para optimizar los procesos de formación pedagógica en la educación superior.



MÉTODOS

Enfoque y Diseño de Investigación

El presente estudio se desarrolló bajo el paradigma positivista, adoptando un enfoque cuantitativo. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020), este enfoque se fundamenta en la recolección de datos numéricos y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar hipótesis previamente formuladas. En este caso, la investigación buscó cuantificar y correlacionar las variables "estilos de aprendizaje" y "expectativas de enseñanza" en una población específica.

El diseño de la investigación fue no experimental, de tipo transeccional (o transversal) y nivel descriptivo-correlacional. Fue no experimental porque no se manipularon deliberadamente las variables independientes; se observaron los fenómenos tal como se dieron en su contexto natural para su posterior análisis (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020). Fue transeccional debido a que la recolección de datos se realizó en un único momento temporal (año 2025). Finalmente, el alcance fue descriptivo-correlacional, ya que, además de caracterizar los perfiles predominantes de ambas variables, el objetivo central fue determinar el grado de asociación estadística entre ellas (Hernández-Sampieri et al., 2022).

Población y Muestra

La población de estudio estuvo conformada por los estudiantes matriculados en la cohorte 2025 del programa de posgrado "Maestría en Educación con mención en Docencia e Investigación en Educación Superior", impartido en modalidad en línea por la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Ecuador. Dadas las características del programa y el acceso a los participantes, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020). La muestra final quedó constituida por 52 maestrantes que cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: (a) estar legalmente matriculados en el programa, (b) no poseer experiencia profesional previa como docentes en ningún nivel educativo, y (c) aceptar participar voluntariamente en el estudio mediante la firma del consentimiento informado.



Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

La técnica principal de recolección de información fue la encuesta autoadministrada. Se diseñó un cuestionario estructurado compuesto por 36 ítems, evaluados mediante una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 representaba "Totalmente en desacuerdo" y 5 "Totalmente de acuerdo". El instrumento se dividió en dos secciones principales:

- Sección A: Estilos de Aprendizaje (18 ítems). Basada en el modelo original de Kolb (Kolb, 1984) y actualizada con los lineamientos del Kolb Experiential Learning Profile (KELP) (Kolb & Kolb, 2021). Esta sección evaluó las preferencias de los participantes hacia las cuatro fases del ciclo experiencial: Experiencia Concreta (EC), Observación Reflexiva (OR), Conceptualización Abstracta (CA) y Experimentación Activa (EA).
- Sección B: Expectativas de Enseñanza (18 ítems). Elaborada a partir de las teorías de Pajares (Pajares, 1992), Brophy (Brophy, 1986) y Beijaard et al. (Escobar-Jiménez, 2022). Esta sección midió las creencias y proyecciones de los futuros docentes en cuatro dimensiones: Autoeficacia Percibida (Rol Docente), Expectativas sobre los Estudiantes, Metodologías y Clima de Aula (Proceso Educativo), y Nivel de Realismo/Adaptabilidad.

Validez y Confiabilidad

El instrumento fue sometido a un proceso de validación de contenido mediante el juicio de tres expertos (docentes investigadores con grado de doctorado en el área de educación superior y psicometría). Los expertos evaluaron la claridad, pertinencia y coherencia de cada ítem respecto a las dimensiones teóricas, obteniendo un índice de concordancia superior al 90%.

Posteriormente, se realizó una prueba piloto con cinco maestrantes (no incluidos en la muestra final) para verificar la comprensión de las instrucciones y el tiempo de respuesta.

La confiabilidad del instrumento se determinó mediante el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach. Los resultados evidenciaron una consistencia interna excelente para ambas escalas: $\alpha = 0.976$ para la Sección A (Estilos de Aprendizaje) y $\alpha = 0.985$ para la Sección B (Expectativas de Enseñanza). Estos valores superan ampliamente el umbral de 0.70 recomendado en la literatura psicométrica (Cronbach, 1951), garantizando la fiabilidad de las mediciones en el contexto ecuatoriano.



Procedimiento y Consideraciones Éticas

La recolección de datos se llevó a cabo de forma digital mediante la plataforma Google Forms, facilitando el acceso a los maestrantes en modalidad en línea. Antes de iniciar el cuestionario, se presentó un documento de consentimiento informado detallando los objetivos del estudio, la naturaleza voluntaria de la participación y la garantía de anonimato y confidencialidad de las respuestas, en estricto cumplimiento de los principios éticos para la investigación en ciencias sociales y humanas (American Psychological Association, 2017).

Análisis de Datos

Los datos recolectados fueron exportados a una hoja de cálculo de Microsoft Excel para su depuración y codificación inicial. Posteriormente, se importaron al software estadístico IBM SPSS (versión 26) y se utilizaron scripts en Python (librerías Matplotlib y NumPy) para la generación de visualizaciones avanzadas.

El plan de análisis estadístico comprendió tres fases:

- **Análisis Descriptivo:** Se calcularon frecuencias absolutas, porcentajes, medias y desviaciones estándar para caracterizar los perfiles de estilos de aprendizaje y las dimensiones de las expectativas de enseñanza.
- **Pruebas de Normalidad:** Se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk (recomendada para muestras $n < 50$, aunque aplicable a $n=52$) para evaluar la distribución de los datos. Los resultados indicaron que las variables no seguían una distribución normal ($p < 0.05$).
- **Análisis Inferencial No Paramétrico:** Debido a la ausencia de normalidad y a la naturaleza ordinal de la escala Likert, se empleó el coeficiente de correlación de Spearman (ρ) para determinar la magnitud y dirección de la relación entre las variables. Adicionalmente, se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para evaluar si existían diferencias estadísticamente significativas en las expectativas de enseñanza en función de la categoría específica del estilo de aprendizaje de Kolb. El nivel de significancia (alfa) se estableció en 0.05.



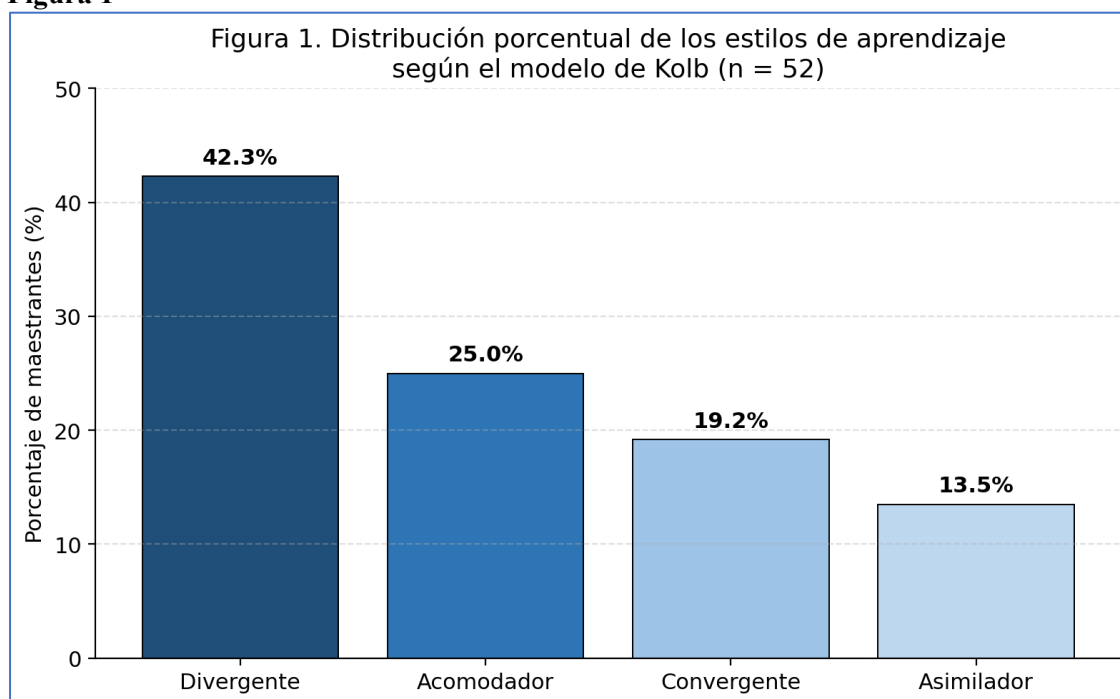
RESULTADOS

Perfil de Estilos de Aprendizaje (Modelo de Kolb)

El análisis de las preferencias de aprendizaje de los 52 maestrantes sin experiencia docente evidenció una clara predominancia del estilo Divergente, el cual caracterizó al 42.3% de la muestra (n=22). Este grupo se distingue por su capacidad para observar situaciones desde múltiples perspectivas y su preferencia por el aprendizaje basado en la experiencia concreta y la observación reflexiva.

El segundo estilo más frecuente fue el Acomodador con un 25.0% (n=13), seguido por el estilo Convergente con un 19.2% (n=10). El estilo Asimilador resultó ser el menos representativo en esta cohorte, agrupando únicamente al 13.5% de los participantes (n=7). La Figura 1 ilustra esta distribución porcentual.

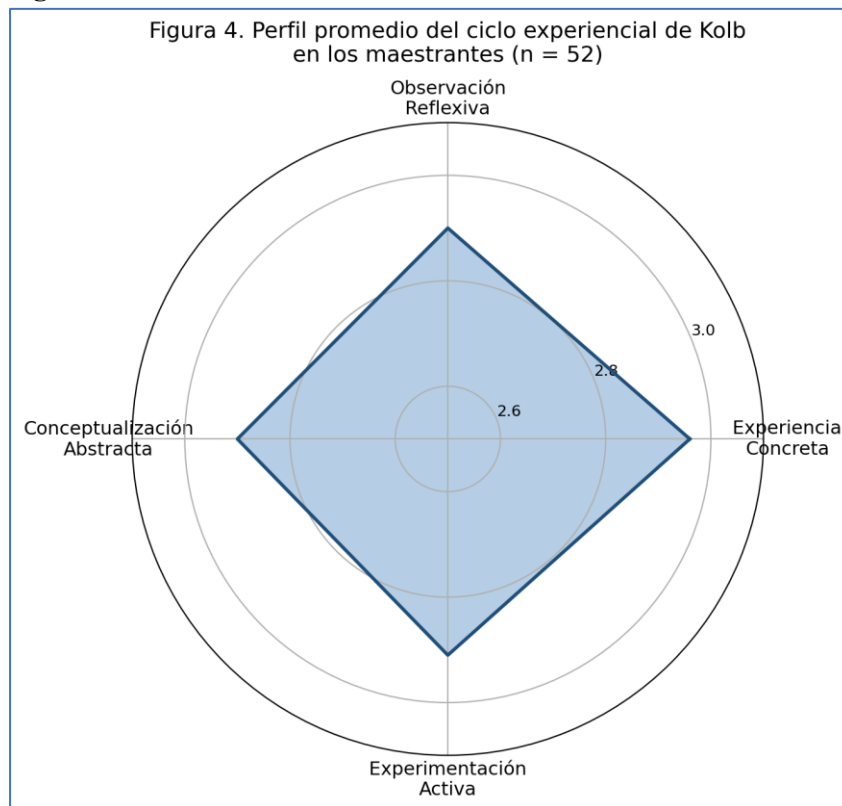
Figura 1



Al analizar las dimensiones específicas del ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb, se observó una notable homogeneidad en las valoraciones medias (escala 1-5). La Experiencia Concreta (EC) obtuvo la puntuación más alta (M=2.96), seguida estrechamente por la Experimentación Activa (EA) (M=2.91), la Observación Reflexiva (OR) (M=2.90) y la Conceptualización Abstracta (CA) (M=2.90). Esta distribución equilibrada sugiere que, si bien existe una inclinación hacia el aprendizaje experiencial

y divergente, los maestrantes poseen un perfil cognitivo versátil, capaz de transitar por las diferentes fases del ciclo de Kolb. La Figura 4 representa este perfil promedio mediante un gráfico de radar.

Figura2



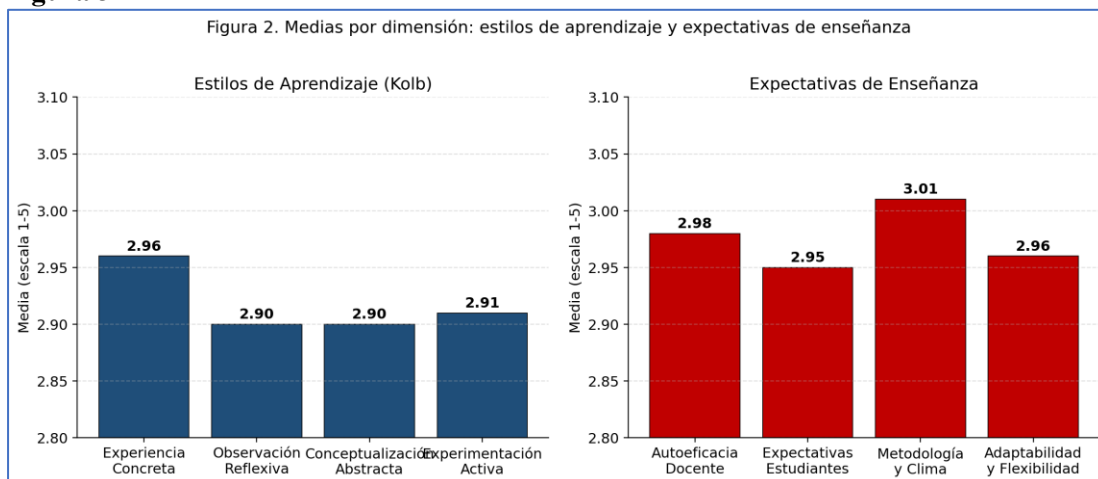
Expectativas de Enseñanza

En cuanto a las proyecciones sobre su futuro rol docente, los maestrantes mostraron expectativas moderadas a altas en todas las dimensiones evaluadas. La dimensión mejor valorada fue Metodología y Clima de Aula ($M=3.01$), lo que indica una fuerte orientación hacia la creación de entornos de aprendizaje positivos, participativos y el uso de estrategias didácticas activas.

Le siguieron en orden de importancia la Autoeficacia Docente ($M=2.98$), reflejando confianza en su capacidad para asumir el rol; la Adaptabilidad y Flexibilidad ($M=2.96$), evidenciando consciencia sobre la necesidad de ajustarse a imprevistos; y, finalmente, las Expectativas sobre los Estudiantes ($M=2.95$).

La Figura 3 compara visualmente las medias de las dimensiones de ambas variables principales.

Figura 3

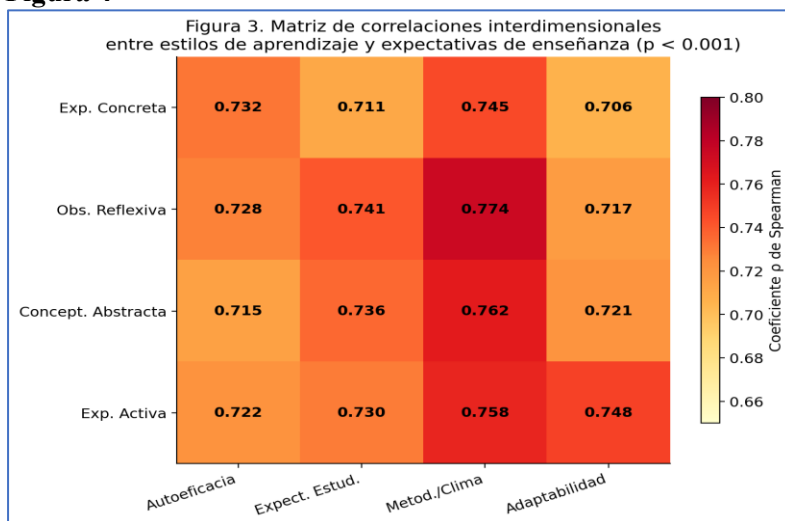


Análisis Correlacional Integrado

El hallazgo central de esta investigación es la fuerte correlación positiva encontrada entre los estilos de aprendizaje y las expectativas de enseñanza. El análisis inferencial mediante el coeficiente de Spearman reveló una correlación global de $\rho = 0.774$ ($p < 0.001$) entre los puntajes totales de ambas escalas. Este resultado confirma la hipótesis general del estudio: existe una relación significativa y directamente proporcional entre la forma en que los maestrantes aprenden y cómo proyectan su futura práctica docente.

Al desglosar esta relación por dimensiones, se constató que todas las correlaciones interdimensionales fueron estadísticamente significativas ($p < 0.001$), oscilando entre $\rho = 0.706$ y $\rho = 0.774$. La matriz de correlaciones (Figura 4) detalla estas asociaciones.

Figura 4



Como se observa en el mapa de calor (Figura 4), la asociación más robusta se identificó entre la Observación Reflexiva (OR) y la expectativa sobre Metodología y Clima de Aula ($\rho = 0.774$). Esto sugiere que los maestrantes que tienden a reflexionar profundamente sobre la información y observar desde múltiples ángulos son también quienes proyectan diseñar clases más interactivas, empáticas y centradas en el estudiante.

Otras correlaciones destacadas incluyen la relación entre la Conceptualización Abstracta (CA) y la Metodología/Clima ($\rho = 0.762$), así como la Experimentación Activa (EA) con la Metodología/Clima ($\rho = 0.758$).

A pesar de estas fuertes correlaciones dimensionales, la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis demostró que no existen diferencias estadísticamente significativas en las expectativas de enseñanza globales ($H=1.429$, $p=0.698$) ni en sus dimensiones específicas en función de la categoría tipológica de estilo de aprendizaje de Kolb (Divergente, Asimilador, Convergente, Acomodador) a la que pertenece el maestrante.

Este hallazgo implica que, si bien la intensidad del involucramiento en las fases del aprendizaje (medida por las puntuaciones continuas) se correlaciona fuertemente con la magnitud de las expectativas docentes, la categorización nominal en un estilo específico no determina perfiles diferenciados de expectativas. En otras palabras, un maestrante "Divergente" no tiene expectativas globalmente distintas a uno "Asimilador", pero aquellos que puntúan más alto en su propio estilo de aprendizaje tienden a proyectar expectativas docentes más elevadas.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación aportan evidencia empírica sustantiva sobre la interdependencia entre cómo aprenden los futuros docentes y cómo proyectan enseñar, abordando un vacío significativo en la literatura sobre formación inicial en educación superior (Escobar-Jiménez, 2022). La predominancia del estilo divergente (42.3%) en esta cohorte de maestrantes ecuatorianos resulta particularmente reveladora. Este perfil, caracterizado por la imaginación, la empatía y la capacidad de visualizar múltiples perspectivas (Kolb, 1984), se alinea de manera coherente con las demandas contemporáneas de la educación superior, que exigen docentes capaces de gestionar la diversidad en el aula y fomentar el pensamiento crítico (Consejo de Educación Superior, 2023).



Este hallazgo contrasta parcialmente con estudios previos en poblaciones universitarias de pregrado, donde a menudo predominan estilos más pragmáticos o asimiladores (Antón-Vera et al., 2025) (Armijos, 2024). La inclinación hacia el estilo divergente en maestrantes sin experiencia docente podría explicarse por la naturaleza reflexiva y humanística que suele atraer a profesionales hacia programas de posgrado en educación, buscando herramientas para comprender y transformar realidades sociales complejas (Sánchez et al., 2023).

La fuerte correlación positiva ($\rho = 0.774$) entre los estilos de aprendizaje y las expectativas de enseñanza confirma la hipótesis central del estudio y respalda los postulados teóricos de Pajares (Pajares, 1992) y Brophy (Brophy, 1986). Estos autores argumentan que las experiencias previas como aprendices configuran los esquemas cognitivos sobre la docencia. Los maestrantes que reportan un mayor involucramiento en su propio proceso de aprendizaje (independientemente de la dimensión específica de Kolb) tienden a proyectar mayores niveles de autoeficacia docente y expectativas más altas sobre el desempeño de sus futuros estudiantes.

Este resultado es consistente con investigaciones recientes sobre autoeficacia en la formación inicial. Díaz-Cabriales (Díaz-Cabriales, 2023) y Gordon (Gordon, 2025) coinciden en que la confianza en las propias capacidades de aprendizaje se transfiere a la percepción de competencia profesional. Un futuro docente que se percibe eficaz como estudiante, anticipa mayor éxito en la gestión del aula y en la implementación de estrategias didácticas innovadoras.

Resulta de especial interés la correlación destacada entre la Observación Reflexiva y la Metodología y Clima de Aula ($\rho = 0.774$). Este hallazgo sugiere que la capacidad de análisis y reflexión crítica durante el aprendizaje se traduce en una mayor consciencia sobre la importancia de generar entornos educativos participativos y empáticos (Mechouat, 2024). En el contexto latinoamericano, donde la transición de modelos magistrales tradicionales hacia enfoques constructivistas sigue siendo un desafío (Yalta et al., 2022), este perfil reflexivo constituye un activo valioso para la innovación pedagógica. Como señalan Espinosa et al. (Espinosa et al., 2024), las creencias sobre la enseñanza están profundamente arraigadas en las vivencias de aprendizaje; por tanto, fomentar la reflexión sobre estas vivencias es crucial para transformar la práctica futura.



No obstante, la ausencia de diferencias significativas en las expectativas de enseñanza según la tipología categórica de Kolb (Kruskal-Wallis $p > 0.05$) plantea un matiz importante. Sugiere que las expectativas docentes no están rígidamente predeterminadas por un estilo de aprendizaje específico (Divergente vs. Asimilador), sino que son constructos maleables que responden a la intensidad general del compromiso con el aprendizaje experiencial.

Este hallazgo desafía visiones deterministas que asumen una correspondencia lineal estricta entre el estilo de aprendizaje y el estilo de enseñanza (Honey & Mumford, 1992). En cambio, apoya la perspectiva de Kolb y Kolb (Kolb & Kolb, 2021) sobre la necesidad de desarrollar la "flexibilidad de aprendizaje" (learning flexibility), es decir, la capacidad de transitar fluidamente por todas las fases del ciclo experiencial según las demandas del contexto.

Esto subraya la importancia de los programas de maestría en docencia como espacios de deconstrucción y reconstrucción de la identidad docente (Escobar-Jiménez, 2022). Las estrategias formativas no deben limitarse a "acomodar" la enseñanza al estilo predominante del maestrante, sino que deben apuntar a potenciar todas las dimensiones del ciclo de aprendizaje experiencial, fomentando la metacognición y la adaptabilidad pedagógica (Henríquez, 2025).

Limitaciones y Proyecciones Futuras

Entre las limitaciones del estudio se encuentra el tamaño de la muestra ($n=52$) y el uso de un muestreo no probabilístico por conveniencia, lo que restringe la generalización estadística de los resultados a otras poblaciones de posgrado en Ecuador o la región. Asimismo, el diseño transeccional impide establecer relaciones de causalidad estricta entre las variables.

Futuras investigaciones deberían emplear diseños longitudinales para evaluar cómo estas expectativas iniciales se modifican tras la inserción real en la práctica docente (el "choque con la realidad" del aula). Además, la incorporación de enfoques cualitativos (entrevistas en profundidad, grupos focales, análisis de diarios reflexivos) permitiría profundizar en la comprensión de las dinámicas subjetivas que subyacen a la construcción de la identidad profesional docente y la autoeficacia en las etapas iniciales de formación.



CONCLUSIONES

A partir del análisis teórico y estadístico exhaustivo, se derivan las siguientes conclusiones fundamentales:

Consistencia de los constructos: Los instrumentos utilizados demostraron una excelente fiabilidad psicométrica ($\alpha > 0.97$) en el contexto de maestrantes ecuatorianos, validando su pertinencia para evaluar tanto los estilos de aprendizaje como las expectativas docentes en la educación superior.

Perfil de aprendizaje predominante: Los futuros docentes de educación superior en esta muestra se caracterizan mayoritariamente por un estilo de aprendizaje Divergente (42.3%), lo que evidencia una predisposición hacia la empatía, la observación reflexiva y la generación de ideas, competencias esenciales para la docencia universitaria contemporánea.

Relación simbiótica: Existe una correlación positiva, fuerte y altamente significativa ($\rho = 0.774$, $p < 0.001$) entre la intensidad de las preferencias de aprendizaje y las expectativas de enseñanza. Los maestrantes más involucrados en su propio aprendizaje proyectan mayor autoeficacia y mejores estrategias metodológicas para su futura praxis.

Transversalidad tipológica: Las expectativas de enseñanza no difieren significativamente según la categoría específica del estilo de aprendizaje de Kolb. Esto indica que el diseño de estrategias formativas en los programas de maestría no debe fragmentarse rígidamente por estilos, sino promover un desarrollo integral que transite por todas las fases del ciclo experiencial (experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación).

Implicaciones para la formación docente: Los hallazgos fundamentan la necesidad de diseñar programas de posgrado que expliciten la conexión entre el "cómo aprendo" y el "cómo enseñaré". Fomentar la metacognición sobre los propios procesos de aprendizaje emerge como una estrategia formativa basada en evidencia para elevar la autoeficacia y mejorar las expectativas metodológicas de los futuros docentes universitarios antes de su ingreso formal a las aulas.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*.
- Antón-Vera, G. E., Jiménez-Bustillo, O. J., Rengifo-Lozano, R. A., & Moreira-García, S. L. (2025). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: Variaciones según sexo y edad. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 31(3), 431–445.
- Armijos, J. P. (2024). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 17(33), 49–62.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2021). Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). Registro Oficial No. 298.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Brophy, J. E. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069–1077.
- Consejo de Educación Superior. (2023). Reglamento de Régimen Académico. Quito, Ecuador.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334.
- Díaz-Cabriales, A. (2023). Autoeficacia percibida y engagement en docentes en formación inicial. Universidad Pedagógica de Durango.
- Escobar-Jiménez, C. (2022). Vacíos en la investigación sobre formación docente inicial en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 15–32.
- Espinosa, M. J., Escribano, R., & Marchant, J. (2024). Creencias sobre escritura en docentes y futuros docentes: validación del instrumento y resultados comparativos. *Educação e Pesquisa*, 50, e268341.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs. En K. R. Harris et al. (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook: Vol. 2* (pp. 471–499). American Psychological Association.
- Gordon, D. (2025). From pre-service to beginning teacher: Understanding how teacher self-efficacy develops during the transition. *Teaching and Teacher Education*, 138, 104412.



- Henríquez, V. V. (2025). Applying Kolb's experiential learning cycle for deep learning in higher education: A systematic review. *Educational Research Review*, 42, 100582.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2022). Metodología de la investigación (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2020). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.
- Honey, P., & Mumford, A. (1992). The manual of learning styles (3rd ed.). Peter Honey Publications.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2021). A guide to experiential learning theory. Experience Based Learning Systems.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.
- Mechouat, K. (2024). The impact of aligning Kolb's experiential learning theory with a comprehensive teacher education model. *Journal of Teacher Education*, 75(1), 112–128.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Rubie-Davies, C. M. (2015). Teachers' expectations and beliefs. Routledge.
- Sánchez, M., Sinchi, E., & Mansutti, A. (2023). La formación pedagógica en la educación superior ecuatoriana. *Revista de Educación y Desarrollo*, 15(2), 45–58.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Yalta, M., Fernández, B., Huamancayo, F., & Muñoz, L. (2022). Estilos de aprendizaje de Kolb. *Paidagogo*, 4(1), 74–84.

