Investigación en Ciencias del Comportamiento

Avances Iberoamericanos

Tomo I



MARIA CRISTINA RICHAUD JOSE EDUARDO MORENO Editores Ilustración de tapa: Nicolás M. Esper

Richaud, Maria Cristina

Investigación en ciencias del comportamiento: avances Iberoamericanos / Maria Cristina

Richaud y José Eduardo Moreno; ilustrado por Nicolás M, Esper. - 1a ed. -

Buenos Aires: Consejo Nacional Investigaciones Científicas Técnicas - CONICET, 2009.

542 p.; 21x16 cm.

ISBN 978-950-692-091-3

1. Psicología. I. Moreno, José Eduardo II. Esper, Nicolás M., ilus. III. Título CDD 150

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni la transmisión de la información mediante cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros medios, sin previa autorización.

© 2009, Ediciones CIIPME - CONICET. Copyright. Todos los derechos del autor reservados

Tte. Gral. Perón 2158 (C1040AAH) Buenos Aires República Argentina

Correo electrónico: ciipme@ssdnet.com.ar

Financiamiento de la edición: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA) y Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y en Ciencias Afines (CIIPCA)



I · Psicología del Desarrollo

1-Relación entre la planificación, la impulsividad cognitiva y las habilidades intelectuales en niños en riesgo y sin riesgo por pobreza *Vanessa Arán Filippetti*

2- La autoeficacia incipiente en niños, su influencia sobre el rendimiento académico y el afrontamiento del conflicto

María E. Ghiglione

3- Eficacia atencional en niños y optimización del acondicionamiento lumínico en aulas

Mirta Susana Ison y Andrea Pattini

4- Estilos y estrategias de afrontamiento a eventos de vida críticos y estilos de personalidad en mujeres adultas mayores

Deisy Krzemien y Sebastián Urquijo

5- Evaluación de la eficacia de un programa para promover la conducta prosocial en niños en riesgo social por pobreza

Viviana Lemos

6- Evaluación de autoeficacia y planificación para solucionar problemas interpersonales en niños. Estudio piloto

Silvina Maddio

7- Predisposición empática y prosocial: variables implicadas Vicenta Mestre, Paula Samper, Ana Tur y Elizabeth Malonda

8- La experiencia de *flow* en niños y adolescentes en el uso de la informática. *Belén Mesurado*

- 9- Evaluación del proceso cognoscitivo de bebés en cámara Gesell *Alicia Oiberman*
- 10- Impacto de una intervención continua para estimular las emociones positivas en niños y niñas afectados por la pobreza

Laura B. Oros

11- El desarrollo de la mente mediada. La instrucción en el desarrollo simbólico y conceptual

Olga Peralta, Analía Salsa, María del Rosario Maita y Andrea Taverna

12- Compasión y gratitud, emociones empáticas que elicitan las conductas prosociales

Evangelina Regner

13- Un modelo integrativo de los procesos psicológicos del desarrollo socioemocional en la infancia media y tardía

María Cristina Richaud de Minzi, Carla Sacchi y José Eduardo Moreno

14- Dimensión psicosocial e interacción vincular de díadas madre- bebé durante la internación en unidad de cuidados intensivos neonatales *María Soledad Santos*

15- Correlatos emocionales y relacionales de las habilidades sociales en los niños argentinos

Annie Schulz de Begle

II · Psicología Educacional

16- Predictores social-cognitivos del rendimiento académico en Matemática y Lengua

Marcos Cupani y Edgardo Pérez

17- Resolución de conflictos interpersonales en la escuela: Intervención en una población de niños en riesgo por pobreza

Fabiola Iglesia y Magdalena López

18- Estilos de enseñanza universitaria y su relación con la experiencia subjetiva de los profesores

Julieta Laudadío, Mariana Tezón y Belén Mesurado

19- Sistemas predictivos utilizando redes neuronales artificiales: introducción a los fundamentos y sus aplicaciones en educación y ciencias sociales

Mariel F. Musso y Eduardo C. Cascallar

- 20- Estudio experimental del conflicto sociocognitivo y del aprendizaje colaborativo en estudiantes universitarios de ciencias exactas *Nadia Peralta y Ana Borgobello*
- 21- La interacción sociocognitiva experto- aprendiz en situación instruccional presencial y mediada tipo chat *Néstor Roselli*
- 22- Vocabulario y alfabetización temprana. Un estudio del entorno lingüístico en hogares de poblaciones urbano-marginadas *Celia Renata Rosemberg y Alejandra Stein*

III • Procesos Cognitivos

- 23- Ecolocación humana y efecto precedente: Lateralización de sonidos bajo condición de precedencia en personas ciegas y con visión normal Claudia Arias
- 24- Tendencia polarizada en votación grupal: Asociación entre modalidad (Propuesta/Persona) y opción de voto (Positivo/Negativo)

 Sergio Gentile
- 25- La automaticidad de la mente: sus características y funciones como opuestas a la introspección
- Alfredo O. López Alonso, Eugenia Razumiejczyk y Guillermo Macbeth

26- Avances en la construcción de un modelo ecológico de calibración Guillermo Macbeth, Nuria Cortada de Kohan, Alfredo O. López Alonso y Ana Kohan Cortada

27- Mejoras en la instrucción destinadas a favorecer la transferencia cercana en problemas de álgebra con enunciado narrativo Ricardo A. Minervino y Máximo Trench

28- La Comunicación y la asertividad del discurso en grupos sociocognitivos con resolución de tareas decisionales

Nancy Terroni

29- Disolución de la paradoja analógica: recuperar análogos interdominio es difícil en contextos naturales y en contextos artificiales *Máximo Trench y Ricardo Minervino*

30- Tiempo y olvido: Un modelo de la recuperación espontánea en humanos

Javier Vila, Luis López Romero y Angélica Alvarado

IV • Neuropsicología, Psicobiología e Investigaciones Sensoriales

31- Estructura conceptual de categorías semánticas en ancianos sanos y en la Enfermedad de Alzheimer

Lina Grasso

32- Emociones, comunicación y competencias sociales en niños de 5 años con y sin riesgo ambiental: una mirada neuropsicológica

Valeria Laura Guaita

33-El desarrollo de las funciones ejecutivas y las habilidades metalingüísticas desde preescolar hasta tercer año de la escolaridad primaria Lorena Canet Juric, Ana García Coni, María Laura Andrés y Sebastián Urquijo

34- Aplicación de la Teoría de Detección de Señales al estudio de la cata de aceite de oliva virgen

María M. Moreno-Fernández, Manuel M. Ramos-Álvarez, Concepción Paredes-Olay y Juan M. Rosas

- 35- Características de personalidad y tipología circadiana en adolescentes *Amelia Paez, Cristian Ulagnero, Laura Zanin y Miguel De Bortoli*
- 36- Competencias mentalistas y bases neurales: Sobre una Propuesta Mixta

Fernanda Velázquez

V Etología y Psicología Comparada

37- Dimensiones temperamentales en roedores: aspectos metodológicos y conceptuales

Lucas Cuenya, Giselle Vanesa Kamenetzky y Alba Elizabeth Mustaca

38- Comunicación entre perros domésticos y humanos: Aportes para la comprensión de la cognición social

Adriana Jakovcevic, Angel M. Elgier Gabriela Barrera y Mariana Bentosela

- 39- Comportamiento aplicado a la producción animal: hacia un entendimiento de las estrategias de selección de dieta en rumiantes *Esteban Freidin, Marina Cuello, Francisco Catanese y Roberto Distel*
- 40- Similitudes y discrepancias en dos modelos animales de frustración Alba E. Mustaca, Mariana Bentosela, Eliana Ruetti, Giselle Kamenetzky, Lucas Cuenya, Nadia Justel, Florencia Lopez Seal, Sandro Fosacheca y Mauricio Papini
- 41- Un modelo animal para el estudio de propiedades motivacionales del alcohol: condicionamiento de primer y segundo orden en ratas infantes, adolescentes y adultas

Ricardo M. Pautassi, María B. Acevedo y Luciano F. Ponce

42- Teorías formales de aprendizaje animal: Procesos oponentes y mecanismos asociativos Santiago Pellegrini

43- Memoria emocional y frustración Eliana Ruetti y Nadia Justel

VI Evaluación Psicológica

- 44-Elpapel de los valores en el desarrollo prosocial. Validación de una medida de valores prosociales para aplicar en adolescentes méjicoestadounidenses. Gustavo Carlo, George P. Knight, Meredith McGinley, Rachel Hayes y Yuh-Ling Shen
- 45- Estudio preliminar de las propiedades psicométricas de la Escala de Habilidades Sociales de Gismero en población marginal adolescente *Elizabeth Da Dalt y Evangelina Regner*
- 46- Validación del método de la situación extraña en niños argentinos entre 1 y 3 años de edad *Gisela Mariel Rodríguez*

VII Psicología Social y Comunitaria

47- Comportamientos de liderazgo: Aproximación cualitativa a los incidentes críticos de capacitadores en RRHH

Yamila Silva Peralta y Antonio del Cerro Ramón

48- Un estudio preliminar sobre el ejercicio de la ciudadanía en estudiantes universitarios de Argentina, Chile y Uruguay

Paula Vignale, Susana Hidalgo y Claudia Moraes

Otros aportes

49- La Psicología Positiva en la formación de psicólogos argentinos. El caso de la Universidad Nacional de San Luis

Luciana Mariñelarena-Dondena y Hugo Klappenbach

50- Factores psicosociales asociados a la presencia de síntomas depresivos en el posparto inmediato *Cynthia Inés Paolini*

ESTILOS DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y SU RELACIÓN CON LA EXPERIENCIA SUBJETIVA DE LOS PROFESORES

Julieta Laudadío, Mariana Tezón y Belén Mesurado

Introducción

El estudio de los estilos de enseñanza tiene un gran interés para asegurar mejores experiencias educativas. Varios autores (Cohen & Amidon, 2004; Heimlich & Norland, 2002; Mosston & Ashworth, 2002) sostienen que es importante estudiar los estilos de enseñanza de los docentes, ya que a partir de estos estudios se descubren las ventajas de un determinado modo de enseñar, tanto para quien enseña, como para quién aprende. En general las investigaciones actuales al abordar los estilos de las prácticas educativas en el ámbito universitario se han centrado en la perspectiva del alumno (Finson, Thomas, & Pedersen, 2006; Miles & Gonsalves, 2005; Zang, 2001; Grasha 1996) y en su experiencia subjetiva de *flow* durante el estudio (Hoekman, McCormick, & Barnett, 2005; Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005; Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, & Shernoff, 2003; Schiefele & Csikszentmihalyi, 1995). Por el contrario, el objetivo de este estudio es centrarse en la figura del docente evaluando cómo experimenta su actividad académica.

En los últimos años han surgido distintos modelos teóricos explicativos de los estilos de enseñanza. Gayle (1994) analiza algunas investigaciones realizadas al respecto, identificando dos posturas: (1) quienes consideran a los estilos de enseñanza como mera decisión dicotómica entre estrategias y dimensiones (Axelrod 1973; Kagan, Moss, & Sigel, 1960; Bruner, Goodnow, & Austin 1956) y (2) quienes postulan que los estilos de enseñanza forman un perfil más complejo que el simple uso de estrategias (Kolb 1984; Powell 1984; Gregorc 1982).

Gayle (1994) sostiene que el concepto de estilos de enseñanza no puede ser considerado como una simple opción entre una serie de estrategias, técnicas y acciones educativas, sino que debe ser estudiado como un sistema estructurado y complejo de conductas estables. Entre los aspectos que describen cada estilo Gayle sostiene que no se puede dejar de considerar la personalidad del profesor, sus modos propios de hacer y los procesos que

permiten alcanzar determinados resultados.

Por otro lado Heimlich y Norland (2002) al considerar el concepto de estilos de enseñanza, sostienen que éstos no se reducen a un solo aspecto sino que abarcan todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En todo acto educativo encontramos algunos aspectos constantes: hay un educador que trasmite y facilita el contenido a cada educando, este a su vez pertenece a un grupo dentro de un determinado ambiente. Es decir, que son cinco los elementos que componen un modelo de enseñanza según estos autores: el educador, el educando, el grupo, el contenido y el ambiente. En este modelo de enseñanza el punto clave es la manera de enseñanza y la importancia de cada uno de los elementos que lo constituyen.

Los estilos de enseñanza hacen referencia a los modos particulares, característicos y únicos de educar. Son comportamientos verbales y no verbales estables de quienes tienen a cargo el acto de enseñar en la universidad (Laudadío, 2008).

Los estudios comparativos en relación a las buenas prácticas educativas (Carpenter & Tait, 2001) clasifican los estilos de enseñanza en estilos centrados en el profesor y centrados en el estudiante. El estilo centrado en el profesor, considera el aprendizaje en términos trasmisión de contenidos, en donde el estudiante tiene un papel pasivo -- receptor de la información—. Si bien todo aprendizaje implica un cambio relativamente estable en la conducta, en este caso el estudiante no relaciona los contenidos trasmitidos por el profesor, ni los dota de coherencia para integrarlos a su estructura cognitiva, sino que se limita a reproducirlos. En el caso de los estilos centrados en el estudiante, los profesores se centran más en las necesidades de los estudiantes que en el conocimiento que se debe trasmitir. Supone una relación colaborativa entre el profesor y los estudiantes, estos son considerados como participantes activos tanto del contenido como del proceso de aprendizaje. Este estilo se desarrolla en un ambiente de colaboración, diálogo abierto y constante que le permite al profesor considerar los resultados de su acción. A pesar de que los docentes, generalmente, utilizan estilos centrados en el profesor, las investigaciones en este campo señalan que los estilos centrados en el estudiante favorecen un ambiente de aprendizaje y facilitan el desarrollo del pensamiento crítico en el alumno. Los principios que favorecen el aprendizaje de los adultos y los estilos de enseñanza utilizados para mejorar las habilidades del pensamiento crítico coinciden con las características del estilo centrado en

los estudiantes (Carpenter & Tait, 2001).

Otros autores consideran los estilos de diferentes maneras, por ejemplo, estilos más tradicionales y otros más innovadores que favorecen el aprendizaje activo. También se pueden hallar clasificaciones que los dividen según estilos familiares, escolares, según las épocas, los pueblos, las modalidades. Otros estilos mencionados son: el tradicional, el basado en problemas o método del caso (Lueng, Lue, & Lee, 2003) y el estilo centrado en los estudiantes o en el profesor (Trigwell & Prosser, 2004). El estilo basado en problemas o método del caso utiliza estrategias de enseñanza que se contraponen a la estrategia expositiva o magistral, en las cuales el docente es el protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje. En las estrategias basadas en problemas el docente es un orientador, un expositor de casos o situaciones problemáticas y es el estudiante quien se apropia del proceso, busca la información, la selecciona, organiza e intenta resolver con ella los problemas propuestos.

Feixas (2002), teniendo en cuenta los estudios de Trigwell y Prosser (2004), postula que los diferentes estilos de enseñanza del docente pueden sintetizarse en dos: (1) Estilo de Enseñanza docente Transitivo o centrado en el docente y (2) Estilo de Enseñanza Participativo y Reflexivo o centrado en el estudiante. En el estilo de enseñanza Transitivo- el protagonismo de la enseñanza está centrado en el profesor y en la transferencia de información y conocimiento, mediante estrategias tradicionales como la clase magistral que representan la actividad principal del docente. Por el contrario en el Estilo Participativo y Reflexivo, el protagonista es el estudiante y la principal función del profesor es ayudarle a desarrollar sus ideas y analizar sus concepciones sobre la materia desde diferentes perspectivas críticas. En el caso de los profesores universitarios es posible que sus estilos educativos estén asociados a diferentes experiencias subjetivas al realizar sus tareas académicas. Por ello, es importante analizar si existen estilos educativos asociados a diferentes experiencias subjetivas de gratificación.

En esta investigación se optó por la clasificación de Feixas (2002) pues permite hipotetizar que existirían diferencias en la experiencia subjetiva de los docentes según centren su actividad académica en sí mismo o en el estudiante.

Dado que Csikszentmihalyi (1998), dedicó muchos años al estudio de la experiencia subjetiva en adolescentes y adultos, se utilizó la teoría desarrollada por este autor a fines de explicar la experiencia subjetiva de los docentes universitarios. Csikszentmihalyi (1997, 1998), afirma que el estado subjetivo óptimo, denominado experiencia óptima o *flow*, está determinado por las siguientes características:

- Metas claras a cada paso del camino. En el estado de *flow* siempre se sabe lo que debe ser hecho.
- Feedback inmediato a las propias acciones. En un estado de flow, se sabe cuán bien se está realizando la tarea.
- Actividad y conciencia están unidas. En el estado de *flow*, la concentración está focalizada en la tarea.
- Las distracciones quedan excluidas de la conciencia. Las personas prestan mayor atención sólo de lo que es relevante aquí y ahora. El *flow* es el resultado de la concentración intensa en el presente, la cual alivia de los temores usuales que causan depresión y ansiedad en la vida diaria. Las distracciones interrumpen el estado de experiencia óptima.
- No hay miedo al fracaso. En la experiencia óptima, se está demasiado absorto como para preocuparse por el fracaso. Se sabe lo que debe ser hecho, y se reconoce la posesión de las destrezas adecuadas a los desafíos. Pero si el desafío se presenta como insuperable, surge un sentimiento de frustración en vez de placer.
- La autoconciencia disminuye. Al estar muy implicado en la actividad la atención deja de centrarse en uno mismo para posarse en la tarea que se realiza.
- El sentido del tiempo queda distorsionado. Generalmente, en el estado de *flow* la persona que lo experimenta se olvida del tiempo, y las horas pueden pasar en lo que parecen ser unos pocos minutos o los minutos como si fueran horas.
- Equilibrio entre los desafíos y las habilidades. En la experiencia óptima, la persona siente que sus habilidades son adecuadas para las oportunidades de acción.

En síntesis, puede afirmarse que el estado subjetivo óptimo o *flow* puede definirse como el estado de experiencia óptima que las personas expresan cuando están intensamente implicadas en lo que están haciendo y que les resulta divertido hacer (Csikszentmihalyi, 1999).

Mientras que hay muchos estudios sobre la experiencia subjetiva de *flow* de los estudiantes son pocos los que estudian la experiencia de los profesores (Hektner, Schmidt, & Csikszentmihalyi, 2007). Algunos de los estudios realizados en docentes muestran que los profesores tienen mayores

niveles de *flow* cuando tienen la posibilidad de determinar la estructura y metodología de sus clases (Dibianca, 2000 cit. por Hektner, Schmidt, & Csikszentmihalyi, 2007).

De aquí surge el interés por estudiar si hay diferencias significativas en la experiencia subjetiva de *flow* en los docentes universitarios, durante el dictado de sus clases, en función de los estilos de enseñanza adoptados por ellos mismos (centrado en el docente o centrado en el estudiante).

Metodología

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 70 docentes universitarios (18 varones y 52 mujeres) con un rango de edad de 26 a 64 años (M = 38, DT = 10.9). Los participantes son docentes de Universidades estatales y privadas de la ciudad de Buenos Aires, Mendoza y San Juan. La evaluación se realizó de forma individual.

Instrumento y Procedimiento

1) Para la medición de los estilos se enseñanza, se utilizó una adaptación argentina del *Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario* de Feixas (2002) realizada por Lucero (2005). Dicho instrumento permite conocer la orientación o enfoque docente —preocupaciones, concepciones sobre la docencia, dinámica metodológica y evaluación— del profesor universitario en una asignatura o contexto concreto. El cuestionario nos da información sobre dos estilos educativos: (1) Estilo de Enseñanza Transitivo o Centrado en el Docente y (2) Estilo de Enseñanza Participativo y Reflexivo o Centrado en el Alumno.

El Cuestionario está compuesto por 36 ítems de escala tipo Lickert de 5 puntos, 18 ítems para operacionalizar cada estilo. Se le pidió a los docentes que elijan la opción que mejor represente su orientación docente. Las opciones de respuesta van de: "totalmente de acuerdo" (5) a "totalmente en desacuerdo" (1).

2) Para la medición de la experiencia óptima se utilizó el *Cuestionario de Experiencia Óptima para adolescentes* (Mesurado, 2008) realizando una adaptación para adultos. Se realizaron los estudios de validez y confiabilidad del instrumento obteniendo resultados satisfactorios y muy similares a los

hallados en la muestra de adolescentes (Mesurado, en prensa).

El Cuestionario de experiencia óptima consta de 27 ítems y permite medir dos aspectos de la experiencia de *flow* la calidad afectiva y la activación cognitiva por un lado y la percepción de logro y habilidad, por el otro (Mesurado, en prensa).

A cada docente se le pidió que completara el Cuestionario expresando las emociones y cogniciones asociadas durante el dictado de clases.

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se realizaron tres Análisis de la Varianza simples (ANOVAs). Uno para evaluar las diferencias en la experiencia subjetiva de flow en los distintos estilos de enseñanza (centrado en el docente o en el estudiante) durante el dictado de las clases. Seguidamente se realizaron los otros dos análisis de la varianza para evaluar las diferencias en cada una de las dimensiones de la experiencia subjetiva (afectiva-cognitiva y percepción de logro y habilidad) en función de los estilos de enseñanza.

Resultados

Se encontraron diferencias significativas en la experiencia subjetiva de flow, durante el dictado de clases, con respecto al estilo de enseñanza utilizado por el docente universitario F(1, 68) = 11.54, p < .001. Esto significa que el docente que tiene un estilo de enseñanza centrado en sí mismo, en el momento de dictar las clases, posee una mayor experiencia subjetiva óptima que los docentes que se centran en los estudiantes.

Habiendo encontrado una diferencia significativa en la experiencia subjetiva general en relación a los diferentes estilos de enseñanza, se procedió a analizar las diferencias en función de las distintas dimensiones que componen la experiencia de flow. Se hallaron diferencias significativas en la dimensión Afectiva-Cognitiva en función de los estilos de enseñanza $F(1,68) = 16.01, \ p < .000$. Los profesores que centraban su actividad docente en ellos mismos tenían mayor experiencia afectiva positiva, sentían mayor gratificación y poseían mayor activación cognitiva (ej. capacidad de centrar la atención en el dictado de la clase, etc.) que aquellos que centran su actividad docentes en el alumno. Por el contrario no se hallaron diferencias significativas con respecto a la percepción de logro y habilidad en función del estilo educativo adoptado. (Ver tabla)

Tabla 1. Relación entre estilos educativos y experiencia subjetiva de flow. Valor F del Análisis de la Varianza

	Estilo centrado en el docente $n = 40$		Estilo centrado en el alumno n = 30			
	M	DE	M	DE	F(1,68)	р
Flow	4.86	.41	4.55	.34	11.54	.001*
Afecto- Cognición	5.48	.65	4.88	.6	16.01	.000**
Percepción de Logro y Habilidad	4.26	.29	4.23	.32	.12	.74

^{*}p < .001 **p < .0001

Discusión y conclusiones

Los resultados indican niveles más altos de experiencia óptima en los docentes que centran su actividad académica en sí mismos que en aquellos que centran la misma en el alumno. Es decir que los profesores centrados en si mismos presentan niveles de mayor concentración y disfrute durante la actividad académica.

Ante estos resultados, se analizaron las dimensiones de la experiencia subjetiva de *flow* (1. afectivo-cognitiva y 2. percepción de habilidad y logro en la tarea) en relación a cada estilo, ya que interesaba conocer en qué medida influían estos en cada una de las dimensiones de la experiencia subjetiva. Los datos obtenidos señalan que al considerar la dimensión afectivo cognitiva, los profesores centrados en sí mismos tienen una experiencia significativamente mayor que aquellos centrados en los alumnos. Sin embargo, al centrarnos en la dimensión de percepción de habilidad y logro, no se encontraron diferencias significativas entre ambos estilos educativos.

A los fines educativos el estilo centrado en el docente, concibe la enseñanza universitaria, preferentemente, como una transmisión de conocimientos. En este sentido se podría pensar que los resultados obtenidos se deben a que los profesores que utilizan un método de enseñanza centrado en sí mismo, tienen objetivos más acotados y por ello podrían verificar más fácilmente el logro de los mismos que aquellos docentes que se centran en el alumno al perseguir metas más asequibles facilitaría experimentar

emociones positivas y gratificantes, pudiendo asimismo centrar su atención y concentración en la tarea con mayor facilidad.

En cambio, los docentes centrados en el estudiante, al no limitar la enseñanza a la trasmisión de conocimiento, es probable que encuentren mayores dificultades a la hora de comprobar el logro de esas metas y esto afectaría su experiencia cognitiva y afectiva durante el dictado de clases. Parecería que estos profesores resignan la posibilidad de una experiencia más gratificante en la tarea para plantear objetivos y metas más ambiciosas a sus estudiantes.

No se hallaron diferencias significativas en la percepción de logro y habilidad en función de los diferentes estilos educativos. Esto se debería a que si bien se plantean objetivos distintos, los docentes de ambas modalidades de enseñanza de esta muestra se consideran capaces de alcanzarlos.

Referencias

- Axelrod, J. (1973) The University teacher as artist. San Francisco: Jossey-Bass. En G. Gayle (1994) A New Paradigm for heuristic research in teaching styles. Religious Education, 89(1), 9-41.
- Bruner, J., Goodnow, J., & Austin, G. (1956) A study of thinking. N.Y.: Wiley. En G. Gayle (1994) A New Paradigm for heuristic research in teaching styles. Religious Education, 89(1), 9-41.
- Carpenter, B., & Tait, G. (2001). The rethoric and reality of good teaching: A case study across three faculties at the Queensland University of Technology. Higher Education, 42(2), 191-203.
- Cohen, J. H., & Amidon, E. J. (2004). Reward and Punishment Histories: A Way of Predicting Teaching Style? Journal of Educational Research, 97(5), 269-270.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Felicidad y creatividad. The Futurist, 8-12.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Flow. En A. E. Kazdin (Ed.), Encyclopedia of Psychology (Vol. 3, pp. 381-382). New York Oxford University Press.
- Feixas, M. (2002). El desarrollo profesional del profesor universitario como docente. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. www.tdcat.cesca. net.

- Finson, K., Thomas, J., & Pedersen, J. (2006) Comparing Science Teaching Styles to Students' Perceptions of Scientists School Science and Mathematics, 106(1), 8-16.
- Gayle, G. (1994). A New Paradigm for heuristic research in teaching styles. Religious Education, 89(1), 9-41.
- Grasha, A. F. (1996). Teaching with Style. Pittsburgh: PA: Alliance Publishers. En: L. Vaughn & R. Baker. (2001). Teaching in the medical setting: balancing teaching styles, learning styles and teaching methods. Medical Teacher. 23(1), 39-43
- Gregorc, A. (1982) Learning style/brain research: Harbinger of an emerging psycology. Student Learning Styles and Brain Behaviour. Reston, Va.: NASSP. En: Gayle, G. (1994) A New Paradigm for heuristic research in teaching styles. Religious Education, 89(1), 9-41.
- Heimlich, J., & Norland, E. (2002). Teaching Style: Where Are We Now? New Directions for Adult & Continuing Education, 93, 17-34.
- Hektner, J. M., Schmidt, J. A., & Csikszentmihalyi, M. (2007). Experience Sampling Method. Measuring the Quality of Everyday Life. California: Sage Publications.
- Hektner, J. M., Schmidt, J. A., & Csikszentmihalyi, M. (2007). Experience Sampling Method. Measuring the Quality of Everyday Life. California: Sage Publications.
- Hoekman, K., McCormick, J., & Barnett, K. (2005). The Important Role of Optimism in a Motivational Investigation of the Education of Gifted Adolescents. Gifted Child Quarterly, 49, 99-110.
- Kagan, J., Moss, A., & Sigel I. E. (1960) Conceptual style and the use of a affect labels. Merrill-Palmer Quarterly 6: 410-415. En: G. Gayle (1994)
 A New Paradigm for heuristic research in teaching styles. Religious Education, 89(1), 9-41.
- Kolb, D. (1984) Experiential learning: Experience as the source of learning and development. N.J.: Prentice Hall. En: Gayle, G. (1994) A New Paradigm for heuristic research in teaching styles. Religious Education, 89(1), 9-41.
- Laudadío, J. (2008). Enfoques de la enseñanza universitaria. En Congreso Nacional de Psicodiagnóstico y XIX Jornadas Nacionales de ADEIP. Buenos Aires
- Lucero, M. (2005) La práctica docente a nivel superior: el caso de la

- Facultad de Psicología. Tesis de licenciatura no publicada. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).
- Lueng, K K, Lue B. H., & Lee, M. B. (2003). Development of a teaching style inventory for tutor evaluation in problem based learning. Medical Education, 37, 410-413.
- Mesurado, B. (2008). Validez Factorial y Fiabilidad del Cuestionario de Experiencia Óptima (Flow) para niños y adolescentes. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 25(1), 159-178.
- Mesurado, B. (en prensa). Comparación de tres modelos teóricos explicativos del constructo experiencia óptima o flow. Interdisciplinaria.
- Miley, W., & Gonsalves, S. (2005) A Simple Way to Collect Data on How Students View Teaching Styles. College Teaching, 53(1), 20-21.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2002). Teaching Physical Education. San Francisco: Benjamin Cummins.
- Powell, J. (1984) Objectivity, subjectivity and value judgments in the context of teaching styles. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Abril, New Orleans. En G. Gayle (1994) A New Paradigm for heuristic research in teaching styles. Religious Education, 89(1), 9-41.
- Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle School Students' Motivation and Quality of Experience: A Comparison of Montessori and Traditional School Environments. American Journal of Education, 111(3), 341-371.
- Schiefele, U. & Csikszentmihalyi, M. (1995). Motivation and Ability as Factors in Mathematics Experience and Achievement. Journal for Research in Mathematics Education, 26(2), 163-181.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory. School Psychology Quarterly, 18(2), 158-176.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. Educational Psychology Review, 16(4), 409-424.
- Zang, L. (2001). Approaches and Thinking Styles in Teaching. The Journal of Psycology, 135(5), 547-561.