



UNIVERSIDAD  
**AUTÓNOMA**  
DE ICA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ICA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD  
PROGRAMA ACADÉMICO DE PSICOLOGIA

TESIS

**“MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LOS  
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAUL  
CANTORAL- UGEL 05. 2021”**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

**Calidad de vida, resiliencia y bienestar psicológico**

Presentado por:

**Gaspar Chacon Shicshe**

Tesis desarrollada para optar el Título Profesional de Licenciado  
en Psicología

Docente asesor:

Dr. Bladimir Domingo Becerra Canales

Código Orcid N°0000-0002-2234-2189

Chincha, 2022

**Asesor**

DR. BLADIMIR DOMINGO BECERRA CANALES

**Miembros del jurado**

-Dr. Edmundo González Zavala

-Dr. William Chu Estrada

-Dr. Martín Campos Martínez

## **DEDICATORIA**

A mi familia, porque es nuestra gran motivación y parte fundamental para el desarrollo de nuestra investigación. Ellos me dieron la fuerza y apoyo en momentos de debilidad, su amor incondicional y su confianza para lograr este sueño alcanzado.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a Dios por bendecirme,  
guiarme en el camino de mi vida

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general establecer la relación entre motivación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral – Ugel 05, 2021. Fue un estudio de tipo cuantitativo, nivel correlacional. Diseño no experimental, transversal. La población estuvo constituida por 120 estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral. La técnica de muestreo fue no probabilística por conveniencia, se trabajó con 120 estudiantes. La recolección de datos fue con la Escala de motivación académica y el Cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA. Los datos fueron procesados utilizando el programa SPSS; se obtuvo los siguientes resultados, Que, existe relación positiva muy baja ( $X^2= 3.478$ ;  $p=0.901>0.05$ ;  $CC= .168= 16.8\%$ ) entre la motivación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL O5, 2021. Asimismo existe relación positiva muy baja entre los estilos de aprendizaje y las dimensiones motivación intrínseca, ( $X^2= 4.244$ ;  $p=0.834>0.05$ ;  $CC= 0.185= 18.5\%$ ) Igualmente con la dimensión motivación extrínseca ( $X^2= 2.250$ ;  $p=0.972 > 0.05$ ;  $CC= .136= 13.6\%$ ). Y finalmente existe relación positiva muy baja ( $X^2= 15.870$ ;  $p=0.044<0.05$ ;  $CC= .342= 34.2\%$ ) entre la dimensión la desmotivación y estilos de aprendizaje en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL O5, 2021.

**Palabras claves:** motivación académica, estilos de aprendizaje, motivación extrínseca

## ABSTRACT

The general objective of this research was to establish the relationship between academic motivation and learning styles in secondary school students of the Saúl Cantoral Public Educational Institution - UGEL - 05, 2021. It was a study of quantitative type, correlational level. Non-experimental, cross-sectional design. The population was made up of high school students from the Saúl Cantoral Public Educational Institution. The sampling technique was non-probabilistic for convenience, we worked with 120 students. Data collection was with the Academic Motivation Scale and the CHAEA Learning Styles Questionnaire. The data were processed using the SPSS program; the following results were obtained, which, there is a very low positive relationship ( $X^2= 3.478$ ;  $p=0.901>0.05$ ;  $CC= .168= 16.8\%$ ) between academic motivation and learning styles in secondary school students of the Saúl Cantoral Public Educational Institution- UGEL O5, 2021. There is also a very low positive relationship between learning styles and intrinsic motivation dimensions ( $X^2= 4.244$ ;  $p=0.834>0.05$ ;  $CC= 0.185= 18.5\%$ ) Also with the extrinsic motivation dimension ( $X^2= 2.250$ ;  $p=0.972 > 0.05$ ;  $CC= .136= 13.6\%$ ). And finally there is a very low positive relationship ( $X^2= 15.870$ ;  $p=0.044<0.05$ ;  $CC= .342= 34.2\%$ ) between the dimension of demotivation and learning styles in secondary school students of the Saúl Cantoral Public Educational Institution- UGEL O5, 2021.

**Keywords:** academic motivation, learning styles, extrinsic motivation

## ÍNDICE GENERAL

Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Resumen	v
Abstract	vi
Índice general	vii
índice de tablas	ix
índice de gráficos	x
<b>I. INTRODUCCIÓN</b>	<b>11</b>
<b>II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>13</b>
2.1 Descripción del Problema	13
2.2. Pregunta de investigación general	16
2.3 Preguntas de investigación específicas	16
2.4 Justificación e Importancia	16
2.5 Objetivo general	18
2.6 Objetivos específicos	18
2.7 Alcances y limitaciones	19
<b>III. MARCO TEÓRICO</b>	<b>20</b>
3.1 Antecedentes	20
3.2 Bases Teóricas	25
3.3 Marco conceptual	52
<b>IV. METODOLOGÍA</b>	<b>56</b>
4.1 Tipo y Nivel de la investigación	56
4.2 Diseño de la investigación	57
4.3 Población – Muestra	58
4.4 Hipótesis general y específicas	58
4.5 Identificación de las variables	59
4.6 Operacionalización de variables	60
4.7 Recolección de datos	63
<b>V. RESULTADOS</b>	<b>67</b>
5.1 Presentación de Resultados	67
5.2 Interpretación de los Resultados	75
<b>VI. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</b>	<b>80</b>

6.1	Análisis descriptivo de los resultados	80
6.2	Comparación de resultados con marco teórico	81
	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>85</b>
	<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>86</b>
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>87</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>93</b>
	Anexo 1: Instrumento de investigación	94
	Anexo 2: Ficha de validación Juicio de Expertos	100
	Anexo 3: Instrumentos der investigación	106
	Anexo 4: Informe de Turnitin al % de similitud.	122



## INDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Descripción por grado de los estudiantes de secundaria</i>	67
<i>Tabla 2. Descripción por edad de los estudiantes de secundaria</i>	68
<i>Tabla 3. Descripción por sexo de los estudiantes de secundaria</i>	69
<i>Tabla 4. Motivación académica en estudiantes de secundaria.</i>	70
<i>Tabla 5. Motivación intrínseca en estudiantes de secundaria.</i>	71
<i>Tabla 6. Motivación extrínseca en estudiantes de secundaria.</i>	72
<i>Tabla 7. Desmotivación en estudiantes de secundaria.</i>	73
<i>Tabla 8. Estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria.</i>	74
<i>Tabla 9. Motivación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes.</i>	75
<i>Tabla 10. Motivación intrínseca y estilos de aprendizaje en estudiantes.</i>	76
<i>Tabla 11. Motivación extrínseca y estilos de aprendizaje en estudiantes.</i>	77
<i>Tabla 12. Desmotivación y estilos de aprendizaje en estudiantes.</i>	78

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Estudiantes de secundaria según grado de estudios.</i>	67
<i>Figura 2. Edades de los estudiantes de secundaria</i>	68
<i>Figura 3. Estudiantes de secundaria según sexo.</i>	69
<i>Figura 4. Motivación académica en estudiantes de secundaria.</i>	70
<i>Figura 5. Motivación intrínseca en estudiantes de secundaria.</i>	71
<i>Figura 6. Motivación extrínseca en estudiantes de secundaria.</i>	72
<i>Figura 7. Desmotivación en estudiantes de secundaria.</i>	73
<i>Figura 8. Estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria.</i>	74

## I. INTRODUCCION

Según el laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (SUMMA, 2007) la idea detrás de los estilos de aprendizaje es que todos tienen una estrategia o estilo de aprendizaje específico. La teoría sugiere que el aprendizaje será más efectivo o eficiente si los estudiantes aprenden usando un estilo o estrategia particular que se ha identificado como su propio estilo de aprendizaje. Por ejemplo, los estudiantes clasificados con un estilo de aprendizaje "auditivo" pueden aprender más a través de la narración y la discusión y menos a través de ejercicios tradicionales basados en la escritura.

Por otro lado, la motivación académica es definida como “el grado de satisfacción de una persona con su entorno escolar” (Bedoya, 2015, p.15); mientras que la procrastinación se refiere a “retrasar voluntariamente un curso de acción premeditado” (Steel, 2007, p.66). Con ambas definiciones podemos decir que el grado de motivación de una persona puede influir de alguna manera en el aplazamiento de actividades académicas.

El estudio realizado consta de varios capítulos que se detallan en forma organizada a continuación. El capítulo I, da una introducción a la investigación donde se resume el tema central y objetivo principal. El capítulo II, se consideró la descripción del planteamiento del problema, preguntas de investigación, tanto general y específicos; objetivo general, objetivos específicos y la justificación e importancia. El capítulo III, presenta los conceptos teóricos sobre los que se fundamenta la investigación, entre ellos se encuentran antecedentes y marco conceptual. El capítulo IV, está referido al método de la investigación, dentro de ello el tipo y diseño, la variable de estudio, operacionalización

de variables, población y muestra, técnicas e instrumentos, así como las técnicas de análisis e interpretación de datos. El capítulo V, muestra los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos. El capítulo VI, al análisis de los resultados.

Finalmente, se presentaron las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos respectivos.

## **II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **2.1. Descripción del Problema**

La palabra motivación ha experimentado una evolución gradual, desde un punto de vista conductual, hacia las orientaciones cognitivas actuales. Su argumento gira en torno a los factores que pueden influir en la diferencia entre el interés de la tarea. De hecho, el éxito o fracaso es claramente el factor determinante para motivar al alumno. Sin embargo, su investigación es compleja, pues tiene muchas teorías que analizar, estudios y tesis controvertidos sobre el tema (Hernández, 2005).

Según los psicólogos infantiles de Madrid (PSISE, 2007) la motivación para aprender puede entenderse como la participación del alumno en la escuela y en las tareas educativas. Cuando un alumno desarrolla una actitud adecuada hacia el aprendizaje, activa las conductas necesarias para lograr sus objetivos de aprendizaje, descubriendo gradualmente algo que le interesa. Como resultado, los estudiantes motivados implementarán estrategias efectivas para lograr los mejores resultados posibles, sin dejar de participar en ellos.

Una de las dificultades que enfrenta el proceso de enseñanza, en la educación, es la motivación académica y los estilos de aprendizaje de los estudiantes a la hora de aprender. Los estudiantes que se presentan en el aula, aunque aprenden funciones con un contenido sólido, no pueden enfrentar los desafíos de comprender y aplicar conceptos (Cuellar et al., 2009).

En el caso del contexto educativo, son muchas las variables que pueden facilitar el desarrollo de la tarea y la continuidad

energética durante el entrenamiento, así como influir en el abandono total de estas (Deci y Ryan, 2008); entre estas se encuentra la motivación (Díaz, 2018; Tomás y Gutiérrez, 2019 y Beltrán, 2019).

Con el fin de comprender los factores que influyen, mantienen o dirigen la conducta desde la psicología educativa, diferentes teorías se han acercado a diferentes modelos para explicar el fenómeno de la motivación en el ámbito académico, donde se encuentra la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000, 2015); otras (Bandura, 1997; Byrne, 1986) las cuales, concluyeron que existe una estrecha relación entre los factores individuales y sociales que determinan la motivación para aprender (González, 2007).

Sin embargo, los comportamientos relacionados con el aprendizaje en el aula se entienden desde el TED, que define la motivación como la energía que inicia el funcionamiento del componente biológico, cognitivo, emocional y social del alumno (Deci, Robert, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991).

Esta teoría presenta tres tipos de motivación: la pulsión intrínseca (IM), la pulsión extrínseca (ME) y la motivación o pulsión motivacional, que satisfacen las necesidades psicológicas básicas de autocontrol, energía y autocontrol (Deci & Ryan, 2000; 2008). Se diferencian entre sí por dos factores: el tipo de organización, según su disposición: organización interna, organización externa y desorganización; Otro factor es lo que la teoría de la evaluación cognitiva llama locus de control, que sostiene que, si el locus se encuentra en eventos externos, la motivación intrínseca disminuirá y la motivación extrínseca aumentará. La situación exactamente opuesta cuando el área de control es interior (Reeve, 2009). Es decir, cuando el sujeto actúa con sentido de obligación, se entiende

que tiene un motivo extrínseco, y al contrario es cuando el sujeto realiza la acción por placer, en este caso el motivo intrínseco.

Todo esto requiere que los docentes conozcan los motivos y patrones de aprendizaje para incentivar a los estudiantes a utilizarlos y mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, razón por la cual se realizó este estudio, actual, dado que los patrones de aprendizaje son relativamente estables. Los indicadores permiten a los estudiantes percibir, interactuar y responder positivamente a su propio entorno de aprendizaje. Al aprender, observar, meditar y estudiar el conocimiento, el cerebro selecciona cada pieza de esta información y sus representaciones y descarta el resto (Cuellar et al., 2009).

En este sentido, las instituciones educativas esperan desarrollar en los estudiantes la capacidad de autorregularse frente a su aprendizaje a través de los componentes motivacionales, así como estrategias metacognitivas, del aprendizaje. Los estudiantes que se convierten en profesionales tienen más probabilidades de tener éxito en sus resultados académicos y profesionales. Sin embargo, los estudios muestran que esta necesidad (autosuficiencia) no está tan desarrollada como en América Latina (Díaz, 2018; Erazo, 2018; Juárez, 2011; Orbegoso, 2016; Usán & Salavera, 2018).

Este aspecto particular de la realidad nos conduce a enunciar la siguiente interrogante ¿Cuál es la relación entre la motivación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- Ugel O5, 2021?.

## **2.2. Pregunta de investigación general**

¿Cuál es la relación entre la motivación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL O5, 2021?

### **2.3. Preguntas de investigación específicas**

¿Cuál es la relación entre la dimensión la motivación intrínseca y estilos de aprendizaje en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL O5, 2021?

¿Cuál es la relación entre la dimensión la motivación extrínseca y estilos de aprendizaje en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL O5, 2021?

¿Cuál es la relación entre la dimensión la desmotivación y estilos de aprendizaje en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL O5, 2021?

### **2.4. Justificación e importancia**

#### **2.4.1. Justificación**

A continuación, se presentan las principales justificaciones que le dan mayor relevancia al estudio sobre motivación académica y estilos de aprendizaje.

**La Justificación Teórica,** Desde el marco de la Psicología educativa, permitió profundizar los enfoques teóricos actualizados sobre la motivación académica y. estilos de aprendizaje. Al estudiar las diversas teorías de estas variables de estudio, se demostró la importancia de conocer la motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación en los estudiantes de la referida Institución. De mismo modo los estilos de aprendizaje, cuya propuesta teórica propuesta por Honey. Los resultados de



este estudio se han sugerido como conocimiento de la psicología, porque revela la relación entre las dos variables mencionadas, y también comprende la autenticidad de las muestras estudiada.

**La Justificación Práctica:** fue relevancia porque las conclusiones y recomendaciones alcanzadas permitió que los estudiantes de la Institución Educativa Saúl Cantoral puedan participar en actividades con fines de motivarlos académicamente para así lograr un mejor. Por tanto, nos permitió brindar las recomendaciones para mejorar dicha problemática en la Institución Educativa.

**La Justificación metodológica,** fue importante porque se logró disponer de los instrumentos de medición que se utilizó, las cuales fueron: Escala de Motivación Académica (EMA). Y el cuestionario de estilos de aprendizaje de Honey que permitió analizar su funcionamiento y comportamiento psicométrico en términos de su validez, confiabilidad y adaptación en la población. Siendo la relevancia que se obtuvo la validez de contenido por criterio de expertos por dos especialistas de psicología así como en el proceso estadístico a realizar se va comprobar la confiabilidad con el Alpha de Crombach, siendo útil para futuros estudios a realizar con estas variables de estudio.

**La Justificación social,** se justifica porque los estudios realizados demostraron la relación entre la motivación académica y estilos de aprendizaje, teniendo un rol de importancia el entorno social y siendo de beneficio social para los estudiantes de secundaria de la Institución educativa en estudio, ayudando a estabilizar y/o prevenir las repitencias, las deserciones y los bajos rendimientos con programas que

buscan promover la motivación académica y los estilos de aprendizaje con la finalidad de beneficiar a los estudiantes de secundaria.

#### **2.4.2. Importancia**

El presente estudio es de gran importancia, ya que permitió establecer la relación entre las variables, motivación académica y estilos de aprendizaje, lo cual abre caminos para estudios posteriores que presenten situaciones similares a la que aquí se planteó.

En consecuencia, al tener niveles bajos de motivación académica puede traer consecuencias en los estilos de aprendizaje influyendo de tal manera de forma negativa. Es por ello el presente trabajo de investigación

#### **2.5. Objetivo general**

Establecer la relación entre la motivación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- Ugel O5, 2021.

#### **2.6. Objetivos específicos**

Determinar la relación entre la dimensión la motivación intrínseca y estilos de aprendizaje en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- Ugel O5, 2021.

Determinar la relación entre la dimensión la motivación extrínseca y estilos de aprendizaje en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- Ugel O5, 2021.

Determinar la relación entre la dimensión la desmotivación y estilos de

aprendizaje en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- Ugel O5, 2021.

## **2.7. Alcances y limitaciones**

### **2.7.1. Alcances**

**a. Delimitación social:** La población de estudio abarca todos los estudiantes de secundaria.

**b. Delimitación espacial o geográfica:** El estudio fue llevado a cabo en la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- Ugel O5, 2021.

**c. Delimitación temporal:** La investigación se desarrolló en el transcurso del 2021.

### **2.7.2. Limitaciones**

La limitación abarcó todas aquellas restricciones a las que se enfrentó el investigador durante el proceso de investigación, en especial en la actual situación sanitaria a causa de las medidas de seguridad y el acceso a los estudiantes.

La poca accesibilidad y comunicación con los estudiantes de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- Ugel O5.

## **III. MARCO TEORICO**

### **3.1. Antecedentes**

### **3.1.1. Internacionales**

En Italia, Citarella et al., (2020) desarrollaron una investigación cuyo propósito fue investigar la relación entre la motivación, autoeficacia y orientación a la meta en una muestra de 207 estudiantes de escuela secundaria en el Sur Italia, que presentan un alto porcentaje de fracaso y abandono escolar. Se utilizaron la escala de autoeficacia académica, la escala de orientación a las metas de logro y la escala de motivación académica. Los datos mostraron que, la autoeficacia y las metas de aprendizaje predicen negativamente la a-motivación mientras que las metas de evitación tienen un valor predictivo positivo. Por lo tanto, la autoeficacia y las metas de aprendizaje se confirman constructos muy importantes también para reducir la a-motivación y consecuentemente prevenir el fracaso escolar.

En Chile, Maureira et al., (2019), realizaron una investigación cuyo fin fue conocer la incidencia de la práctica del ejercicio físico, la composición corporal, los estilos de aprendizaje, la motivación y los hábitos de estudio sobre el rendimiento académico. La muestra fue de 713 estudiantes varones de seis colegios de Santiago de Chile que cursaban séptimo y octavo de primaria, y primero y segundo de secundaria. Los instrumentos usados fueron: el cuestionario de Honey-Alonso en su versión abreviada (CHAEA-36), el inventario de motivos actitudes y estrategias para el aprendizaje y la adaptación de la encuesta nacional de hábitos de actividad física y deporte en la población chilena. La aproximación de correlación exhibió correlaciones bajas y negativas entre el estilo activo y todos los promedios de notas, en tanto, el estilo reflexivo se correlaciona de manera positiva pero leve con todos los promedios.

En España, Trigueros & Navarro (2019), elaboraron un trabajo cuya finalidad fue analizar la influencia del docente (apoyo vs control) sobre la motivación, las estrategias de metacognición y pensamiento crítico; y, el rendimiento académico del alumnado durante estas clases. La muestra incluyó a 545 estudiantes de secundaria, con edades comprendidas entre los 13 y 19 años a través de un modelo de ecuaciones estructurales. Los instrumentos empleados fueron: la perceived autonomy support scale for exercise settings de Hagger et al., la psychologically controlling teaching scale (PCTs), la basic psychological needs in physical education (BPN-PE), la escala de la frustración de las necesidades psicológicas en el ejercicio físico de Sicilia, Ferriz, y Sáenz, la perceived locus of causality revised (PLOC-R) de Vlachopoulos et al., y el cuestionario motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Los datos mostraron que el apoyo a la autonomía predijo positivamente la satisfacción de las necesidades psicológicas (NP) y negativamente la frustración de las mismas; por el contrario, el control psicológico se relacionó de manera inversa con la satisfacción y la frustración. La satisfacción de las NP predijo positivamente la motivación, mientras que la frustración de las NP la predijo negativamente. La motivación predijo positivamente las estrategias de metacognición y el pensamiento crítico; y, estas dos últimas predijo positivamente el rendimiento académico.

En Colombia, Redondo et al., (2019), ejecutaron un estudio con la meta de analizar las estrategias cognitivas asociadas a los estilos de aprendizaje en 120 estudiantes de básica secundaria de una institución privada de la ciudad de Valledupar, los cuales contestaron al cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) y a la escala de estrategias de aprendizaje (ACRA). Como resultados, mediante el análisis

de coeficientes de correlación, se obtuvo que en la mayoría de cruces de dimensiones de ambas variables hubo correlaciones estadísticamente significativas. Los únicos cruces que resultaron no presentar asociación fueron los correspondientes al estilo de activo con las estrategias adquisición y codificación. En conclusión, los estilos y las estrategias de aprendizaje se asocian de manera significativa afectando de manera positiva el aprendizaje de los estudiantes.

En Colombia, Chaparro y Barbosa (2018), efectuaron una investigación cuyo propósito fue identificar la incidencia de un ambiente de aprendizaje basado en proyectos (ABP) mediado con TIC, en la motivación académica de estudiantes de secundaria, cuyas edades oscilan entre 14 y 16 años de edad, en la enseñanza de conceptos básicos de circuitos eléctricos, en la temática de corriente eléctrica del área de tecnología. Se emplearon cuestionarios aplicando sub escalas de otros estudios. Los datos mostraron el análisis de la teoría fundamentada evidenciando una contribución significativa en el interés de los estudiantes conocido como “interés situacional”, surgiendo, respuestas atencionales y de implicación académica que ayudan a orientar la conducta hacia una motivación académica.

### **3.2.1. Nacionales**

En Lima, Apaza y Huisa (2021), efectuaron una investigación cuyo propósito fue determinar la influencia que hay entre los estilos de aprendizaje y las capacidades del área de matemática de los estudiantes de secundaria en la institución educativa Javier Heraud de Madre de Dios. La muestra estuvo constituida por 72 alumnos del nivel secundario, sesiones A, B y C. Se empleó el “Cuestionario para los estilos de aprendizaje”.

Los datos mostraron que, los estilos de aprendizaje influyen directa, fuerte y significativamente en las capacidades del área de matemática. Por añadidura, el coeficiente de correlación de "r de Pearson", que existen entre las variables estilos de aprendizaje y capacidades de matemática de los alumnos es de 0,502; esto significa que existe una correlación, significativa, directa y fuerte entre ambas variables de estudio, el cual obtuvieron un nivel de 95% de confianza.

En Puno, Magna (2018), elaboró un trabajo cuya finalidad fue determinar el nivel de correlación entre la prevención de la ansiedad académica en los procesos de sustentación en una universidad privada y la autoeficacia académica de los alumnos de postgrado. La muestra incluyó a 277 estudiantes. Los instrumentos empleados fueron: el cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) y una ficha para determinar el perfil de aprendizaje. Los datos mostraron que, la relación existente entre el estilo de aprendizaje reflexivo y el rendimiento académico en el área de comunicación de las estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa Secundaria "Carlos Rubina Burgos" de Puno, es positiva, moderada ( $r = ,489^{**}$ ), y significativa (en el nivel 0,01). Por otra parte, la relación existente entre los estilos de aprendizaje teórico ( $r = ,353^{**}$ ) y pragmático ( $r = ,292^*$ ) con el rendimiento académico en el área de comunicación es positiva baja y significativa (en el nivel 0,01 y 0,05 respectivamente), no ocurriendo de la misma forma entre el estilo de aprendizaje activo y el rendimiento académico en el área de comunicación, ya que existe una relación positiva muy baja ( $r = .189$ ) y no significativa.

En Lima, Aquino y Guerreros (2018), ejecutaron un estudio con la meta de establecer una correlación de las dimensiones de motivación de logro y estilos de aprendizaje en

alumnos de instituciones educativas de Ayacucho en 452 personas entre las edades de 14 a 17 años, en el cual el 48.5% representa al género femenino y 51.5% al género masculino, los cuales contestaron al cuestionario de motivación de logro escolar de Becerra y Morales y al de estilos de aprendizaje CHAEA de Ecurra. Como resultados, mediante el análisis de coeficientes de correlación, se obtuvo que la motivación de logro extrínseca e intrínseca están relacionadas de manera significativa positiva con el estilo teórico y reflexivo; y amotivación presenta una relación significativa negativa con el estilo reflexivo y teórico.

En Lima, Román (2018), desarrolló una investigación cuyo propósito fue determinar cómo se relaciona el estilo de aprendizaje desde el modelo de programación neurolingüística con el rendimiento académico de los estudiantes del quinto de secundaria del colegio Luis Alberto Sánchez del distrito Gregorio Albarracín de Tacna. Se utilizaron el test de estilo de aprendizaje (Modelo PNL) y una ficha de recojo de datos para tabular las notas. Los datos mostraron que, el rendimiento académico no tiene relación con el estilo de aprendizaje desde el modelo de programación neurolingüística de tipo visual ( $p= ,29$ ), auditivo ( $p= ,40$ ) y cenestésico ( $p= ,33$ ). Respecto al nivel de rendimiento académico, los resultados mostraron que el 32,8% de los estudiantes están en proceso de aprendizaje, el 61,2% con logro de aprendizaje y solo el 6% con un aprendizaje destacado.

En Lima, Sachun (2017), llevó a cabo una publicación con la intención de establecer la relación entre motivación y los estilos de aprendizaje en 364 estudiantes de primer a cuarto año del nivel secundario; de ambos sexos cuyas edades fluctuaron entre 12 y 16 años de edad, de las instituciones públicas del distrito de Coishco. Los instrumentos aplicados fueron la escala



de motivación escolar de Thomberry y el cuestionario de Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA). Los datos exponen la relación entre los niveles de motivación y los estilos de aprendizaje, al analizar los resultados se encontró que hay correlación entre la motivación y los estilos de aprendizaje, en donde se aprecia el resultado de ( $X^2: 4.670a; gl: 3; p: 0.001$ ), lo cual quiere decir que el p-valor es menor que 0.01.

## **3.2. Bases Teóricas**

### **3.2.1. Motivación académica**

Para la mejor comprensión de las variables se consideró las siguientes definiciones y las teorías que sustentan la motivación académica.

Naranjo (2009) define la motivación como aquel aspecto importante que orienta las actividades de las personas hacia las metas a las que se dirige. Esta facultad entonces nos da la capacidad de elegir aquellas actividades que nos ayuden a alcanzar un objetivo determinado.

Por otro lado, Sanz, Menéndez, Rivero y Conde (2013) alegan que la motivación está relacionada con el satisfacer una necesidad y que por ello nos incita a realizar determinadas conductas para conseguirlo. Entonces la motivación se encarga de darnos la voluntad de realizar diversas tareas para alcanzar diversas metas que nos proponemos cada día.

#### **Características de motivación académica**

Valenzuela (2007) explicó a través de los siguientes puntos los factores que están implicados en la motivación:

Factores y elementos a considerar en el ámbito de la actividad:

- **Concepciones sobre el objetivo de la escuela:** Los alumnos establecen metas de aprendizaje y de ejecución o performance a partir de los objetivos del centro de estudios. Al conocer estos objetivos, los estudiantes modifican la forma en la que conciben el éxito escolar, el nivel de compromiso que poseen en las actividades académicas, su grado de participación en estas actividades, el poder que tienen sobre ellas y las interpretaciones sobre los resultados que obtienen.
- **Sentido del aprendizaje escolar:** La coherencia entre el sentido que el alumno le da a aprender en la escuela y cómo es que el profesor direcciona los contenidos escolares hace que el escolar desee realizar conexiones significativas entre lo que está aprendiendo y sus conocimientos previos; es decir, que el alumno encuentre relevante aquello que la institución educativa busca enseñar.
- **Autoeficacia:** Se refiere a la manera en la que los individuos emiten juicios acerca de su propio desempeño. Esto, llevado a un contexto escolar, influye mucho en el alumno debido a que estas críticas negativas autoimpuestas pueden mellar o dañar la motivación que tiene para su desempeño escolar. Esta es la razón por la cual un sentimiento de autoeficacia es relevante para dejar atrás estas ideas negativas y reemplazarlas por percepciones más justas de la propia ejecución de tareas en la escuela.
- **Concepciones sobre la inteligencia:** Las ideas que tienen los alumnos sobre la inteligencia influye mucho en el contexto escolar. Existen dos ideas sobre la inteligencia que maneja la mayoría de personas: La primera, que entiende la inteligencia como algo invariable en el tiempo; y la segunda

que alega que esta capacidad se va desarrollando a lo largo del tiempo. Los alumnos que están de acuerdo con la primera idea tienden a motivarse con objetivos relacionados a la evaluación y la validación de sus conocimientos; mientras que aquellos que están de acuerdo con la segunda se empeñan más en conseguir metas relacionadas a la construcción de nuevos conocimientos y no cuestionan su inteligencia como los primeros ya que consideran que fallar o cometer errores no implica que su inteligencia sea de nivel bajo.

Factores y elementos a considerar en el ámbito de la tarea:

- Tipos de metas: El tipo de objetivos que persigue el alumno define la forma en la que manejará su motivación para hacer uso de estrategias adecuadas. Sea que se trate de realizar una tarea por el simple hecho de aprender o por conseguir una calificación aprobatoria, el estudiante estará inclinado a emplear habilidades y recursos cognitivos para alcanzar estas metas.
- Percepción del valor de la tarea: Cuando la percepción de la tarea a realizar es positiva existe mayor posibilidad de que el alumno esté dispuesto a activar sus recursos cognitivos y hacer uso de ellos para resolverla.
- Percepción sobre las exigencias de la tarea: La disposición de un alumno a hacer una tarea dependerá en gran medida de la percepción que este tenga de la tarea. Si el estudiante cree tener los conocimientos básicos, que cuenta con las estrategias adecuadas, sabe los pasos que implica la tarea y tiene una noción clara de qué significa hacer bien esta actividad; estará más inclinado a realizarla.

- Percepción del control de la tarea: Si el alumno percibe que tiene el control de la tarea, será más probable que entienda la importancia de la información que se le brinda a través de esta actividad; de lo contrario la tachará de mecánica y tediosa que solo sirve para la memorización.
- Atribuciones causales: La motivación de logro depende en cierto modo de aquellas atribuciones causales que cree el estudiante producen una actuación eficaz o ineficaz. En este caso, la motivación será mayor si es que estas atribuciones son de carácter interno; donde la persona se atribuye a sí mismo la responsabilidad del fracaso o éxito. Un ejemplo claro de esto sería la habilidad que el estudiante percibe en su persona. Otra atribución que puede incentivar la motivación es que sea de carácter inestable de tipo interno, donde aquello que causa éxito es posible que sea modificado. En este caso un ejemplo sería el esfuerzo que pone la persona en la tarea. Finalmente, si se quiere alcanzar una motivación en un estudiante entonces es importante que este tenga una atribución causal de carácter controlable. Esto quiere decir que la persona deberá percibir atribuciones que sean controladas por sí mismo; como por ejemplo el esfuerzo que puede ser controlado a través de la voluntad del individuo.

Las características que presenta este autor sugieren que para alcanzar un buen nivel motivacional depende de diversos factores como la escuela, la percepción del alumno y los recursos con los que cuenta para realizar las tareas que se propone. De no contar con todos estos elementos será más difícil el conseguir que los estudiantes se motiven para realizar sus actividades escolares.

Importancia de motivación académica

Marina (2011) comenta al respecto que la motivación que se trata de un proceso muy importante en la vida diaria de las personas donde no solo buscamos animarnos a nosotros mismos sino a los demás. Se puede aseverar entonces que si una persona llega a entender la esencia de la motivación podrá entender mejor la conducta humana.

Por su parte, Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez (2009) afirman que los profesionales implicados en el contexto educativo coinciden al momento de decir que el desempeño escolar depende en gran medida del nivel de motivación de los estudiantes. Esto quiere decir que no solo los estudiantes son los responsables de su motivación sino también el entorno que los rodea y todos sus elementos, en especial la escuela y sus integrantes.

## Teorías de motivación

### Teoría de las necesidades de Maslow

El psicólogo Abraham Maslow explicó la motivación a través de una jerarquía de necesidades las cuales fueron: fisiológicas, de seguridad, de afiliación, de estima y de autorrealización. Las fisiológicas se refieren a aquellas necesidades innatas que están en relación a la supervivencia del sujeto; la necesidad de seguridad se refiere a sentirse protegido ante el peligro físico o psicológico; la de afiliación tiene relación con el desarrollo afectivo e interacción con las personas; la necesidad de estima es la que se refiere a sentirse valorado por otros y por sí mismo; y la de autorrealización tiene como meta desarrollar todo el potencial disponible de cada individuo y

da a entender que las demás categorías están satisfechas. (Sanz et.al., 2013) Este autor entonces nos indica que cada escalón de esta jerarquía debe ser satisfecha para que se pueda dar una motivación adecuada.

### Teoría del condicionamiento

Schunk (1997) señala que “La teoría del condicionamiento explica la motivación en términos de respuestas provocadas por estímulos (condicionamiento clásico) o emitidas en presencia de ellos (condicionamiento operante)” (p.285). Lo que afirma Schunk es que un individuo puede motivarse si asocia determinado estímulo con algo gratificante o bien si obtiene algo positivo como un premio luego de haber realizado una conducta.

Por otro lado, Naranjo (2009) expone que el contexto donde se desarrolla la persona existe una serie de refuerzos y castigos según la manera en la que se comporte el individuo: Si se porta de forma negativa, será castigado; mientras que, si demuestra acciones positivas para los demás, el sujeto será reforzado y motivado para repetir las con más frecuencia.

Ambos autores coinciden en que las recompensas que obtenga la persona al hacer una determinada actividad influirán en el nivel de motivación que tenga en su desempeño.

### Teoría de la autoeficacia de Bandura

Albert Bandura destaca dos conceptos: el creer en la capacidad para realizar una conducta de forma exitosa y el

control que el individuo percibe sobre dicha conducta. Según esto, Bandura distingue 2 tipos de expectativas: Las de eficacia donde el sujeto realiza una predicción sobre la seguridad que tiene de lograr una conducta; y las expectativas de resultado donde el individuo vaticina el resultado que espera obtener al hacer una acción. Bandura considera como esencial el cómo utiliza la persona las capacidades que tiene. (Sanz et.al., 2013)

Según lo señalado por el autor, la motivación recae más en el individuo donde depende de factores como la seguridad en su propio accionar y qué resultados cree que obtendrá si realiza este esfuerzo.

#### Teoría de la atribución

Weiner (1992) sostiene que la atribución hace que una persona descubra las razones por las que experimenta cierto resultado. Es decir, busca las razones por las cuales ha obtenido un resultado positivo o negativo.

Este autor afirma que las personas realizan atribuciones por dos razones: desean conocer las razones de los fracasos inesperados y porque desean mejorar la calidad de sus vidas y su interacción con el contexto en donde se desarrollan. En resumen, buscan las causas del error que cometieron e intentan hacerlo mejor la próxima vez.

A partir de estas ideas, Weiner realiza una clasificación de las atribuciones causales:

**A.** El locus o la localización de la causa: Puede ser interna o externa:

- Externa: Son aquellas que se encuentran en el medio. Por ejemplo: Clima, dificultad de la tarea, etc.
- Interna: Las que se encuentran dentro de la persona. Por ejemplo: Habilidad, inteligencia, personalidad.

**B. Estabilidad o consistencia:** Pueden ser duraderas o fluctuantes:

- Duraderas: Las que se mantienen estables por un periodo prolongado. Por ejemplo: Inteligencia, personalidad.
- Fluctuantes: Aquellas que cambian con frecuencia. Por ejemplo: La suerte, el tiempo, el humor.

**C. Control:** Pueden ser controlables o incontrolables:

- **Controlables:** El sujeto tiene control sobre ellas. Por ejemplo: Estrategias, el esfuerzo de la persona.
- **Incontrolables:** La persona no tiene control sobre ellas. Por ejemplo: El clima, el juicio personal de un profesor, las competencias de un rival.

Entendiendo esta clasificación de atribuciones podemos saber cómo puede afectar esto a la motivación de una persona:

- **Locus o localización de la causa:** Si un individuo realiza atribuciones internas a sus resultados exitosos ganará motivación; mientras que si atribuye factores internos a sus fracasos esta motivación disminuirá grandemente.
- **Estabilidad:** Si una persona atribuye un fracaso a factores que percibe como estables en el tiempo, su motivación disminuirá; mientras que si las percibe



fluctuantes la motivación del individuo no resultará tan afectada.

- **Control:** Si una persona cree que no tiene control sobre los factores que lo hacen fracasar, su motivación disminuirá; mientras que, si cree que tiene el control, puede que se afecte, pero sabrá que puede cambiar esta situación ya que tiene poder sobre las causas que han provocado la situación.

Según esta teoría podemos afirmar que las causas que las personas atribuyan a un evento; sea positivo o negativo, influirá en su conducta a futuro ya que su motivación puede llegar a ser afectada si no se realiza un correcto análisis de las atribuciones causales.

### **3.2.2. Estilos de aprendizaje.**

Para Honey y Mumford (1994) define como “un conjunto, entre otros, de rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p.48).

Kolb (1984) son “un estado duradero y estable que deriva de configuraciones consistentes de las transacciones entre el individuo y su medio ambiente”. (p.24);

Los estilos de aprendizaje concuerdan con las tareas a realizarse y al estilo de enseñanza que se utiliza en las aulas. Siendo los estilos de aprendizaje temas de estudio en el campo de la psicología educativa, sirviendo como proceso de cambio en los docentes, sin olvidar que existe un vacío entre los estilos

de aprendizaje del docente y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Este contexto puede ocasionar apatía de los estudiantes, pobre aprovechamiento académico, falta de participación, ausentismo en las aulas e insatisfacciones.

Dunn y Dunn (1978) definen Estilos de Aprendizaje como un conjunto de características personales, biológicas o del desarrollo, que hacen que un método, o estrategia de enseñar sea efectivo en unos estudiantes e inefectivo en otros

Dunn y Dunn (1993) sostiene que, “el estilo de aprendizaje como la forma en la que los estudiantes se concentran, procesan, internalizan y recuerdan información académica nueva. (p.8);

Donde, Esteve (2009) fortalece a un cambio de perspectiva explicando que: Al igual que, aparentemente, el sol gira alrededor de la Tierra y resulta muy complicado demostrar lo contrario, es necesario promocionar el giro copernicano que supondría en nuestros programas de formación de profesores abandonar el estudio de lo que el profesor es, y entender que el elemento clave de la cuestión es centrarnos en lo que el profesor hace”. (p. 19)

Las dificultades que evidencian los estudiantes sobre el conocimiento de su forma de ser, de conocer (metacognición) y de sus Estilos de Aprendizaje, les obstaculiza, la adquisición de recursos para poder aprender y demostrar lo aprendido y al docente la implementación de metodologías, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, que introduzca cambios desde la individualización de los estudiantes y que se puedan hacer de diferentes maneras sin dejar de lado los Estilos de Aprendizaje de cada estudiante.

Guild y Garger (1998) consideran que los Estilos de Aprendizaje son las características estables de un individuo, expresadas a través de la interacción de la conducta de alguien y la personalidad cuando realiza una tarea de aprendizaje.

Cazau (2004) registra que, así como hay diferentes maneras de aprender existen diversas estrategias para que éste se potencializa e identifique, sin embargo, cada sujeto tiene una preferencia que define la manera como mejor adquiere el conocimiento. Así un sujeto tenga desarrollado el estilo de aprendizaje a través de lo auditivo no quiere decir que en algunas ocasiones no utilice estrategias visuales para el proceso de almacenamiento. A partir de lo anterior es importante nombre lo que enuncia Revilla, como se citó en Cazau (2004), una de las características de los estilos de aprendizaje es que son estables, sin embargo, pueden cambiar a partir de las situaciones, son susceptibles de mejorarse, y cuando se enseña según el estilo de aprendizaje hay más efectividad en el aprendizaje. Del mismo modo García (2006) como se citó en García & Otros (2015) define estilos de aprendizaje como rasgos de preferencia a causa del uso de los sentidos, el ambiente, la cultura, la psicología, el desarrollo y la personalidad, estos rasgos son cognitivos, afectivos y fisiológicas. Las condiciones permiten al sujeto percibir, relacionar y responden a los ambientes de aprendizajes. Gallego y Ongallo (2004) como se citó en García & Otros (2015) apoyan la idea de que el estilo de aprendizaje es algo más que una serie de apariencias debido a que consideran que las características estilísticas son los indicadores del sistema total del pensamiento y las cualidades de la mente que permiten la conexión del sujeto con la realidad. 29 Es importante tener claro que no se puede hablar

de estilos de aprendizajes adecuado no adecuados, ni de únicos ni rígidos ya que éstos tienden a variar a medida que sujeto crece según lo exponen Alonso, Gallego y Honey (2006).

Después de la revisión de las definiciones de los diversos autores antes mencionados, se concluye que los estilos de aprendizaje, son las diferentes maneras de aprender donde influyen diferentes factores tales como el modo en que se recibe la información, la manera en que se organiza la información que reciben y la forma como se interpreta dichas informaciones. Si la meta del educador es que el estudiante aprenda a aprender, el que este último identifique su propio estilo de aprendizaje, por tanto, le permitirá: controlar su propio aprendizaje, diagnosticar sus puntos fuertes y débiles, identificar las condiciones en que aprende mejor, aprender de la experiencia de cada día y superar las dificultades que se le presentan en su proceso de aprendizaje.

### **Características de los Estilos de Aprendizaje de David Kolb.**

#### **Descripción del modelo:**

Los estilos propuestos por David Kolb son cuatro: Convergente, Divergente, Asimilador y Acomodador. Kolb identificó dos dimensiones principales del aprendizaje: la percepción y el procesamiento. Decía que el aprendizaje es el resultado de la forma como las personas perciben y luego procesan lo que han percibido. Describió dos tipos opuestos de percepción:

- Las personas que perciben a través de la Experiencia Concreta, y

- Las personas que perciben a través de la Conceptualización Abstracta (y generalizaciones). A medida que iba explorando las diferencias en el procesamiento, Kolb también encontró ejemplos de ambos extremos:
  - Algunas personas procesan a través de la Experimentación Activa (la puesta en práctica de las implicaciones de los conceptos en situaciones nuevas),
  - Mientras que otras a través de la Observación Reflexiva.
- 26 La yuxtaposición de las dos formas de percibir y las dos formas de procesar es lo que llevó a Kolb a describir un modelo de cuatro cuadrantes para explicar los estilos de aprendizaje.
- Involucrarse enteramente y sin prejuicios a las situaciones que se le presenten.
  - Lograr reflexionar acerca de esas experiencias y percibirlas desde varias aproximaciones.
  - Generar conceptos e integrar sus observaciones en teorías lógicamente sólidas
  - Ser capaz de utilizar esas teorías para tomar decisiones y solucionar problemas. Los conceptos más importantes que sirven de base a esta concepción son:

El Aprendizaje, que para Kolb (1979) es un proceso integral y moral; y que por lo tanto alcanza al sujeto de forma global.

- a) La experiencia, que es asumida como un todo, ya sea un dato, vivencia o sensación que ingresa a formar parte del aprendizaje. Considera que la experiencia puede ser catalogada como:

- Perceptual o Sensorial, si se origina a partir de la interacción con los objetos concretos que rodean al hombre.
- Vivencial, si son producto de la percepción subjetiva del sujeto con respecto a una situación vivida o que le ha tocado vivir.
- Racional, si es producto del razonamiento del sujeto. Kolb considera que el aprendizaje experiencial es un proceso a través del cual los conceptos se construyen, se derivan o modifican a través de la experiencia. En este caso la premisa esencial que, a esta línea de pensamiento, es que las ideas no son fijas, sino que son formadas y reformuladas por medio de la experiencia. —

### **Capacidades del Aprendizaje Experiencial:**

Como resultado de la experiencia, Kolb (1978) identifica cuatro formas distintas de aprender, cada persona está habitualmente más familiarizada con uno de ellos, muchas veces no de manera excluyente sino predominante.

A partir de la caracterización de cada una de las cuatro etapas del aprendizaje experiencial es posible determinar cuatro capacidades, las cuales son necesarias para tener un aprendizaje eficaz y estas son: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa.

**a) Capacidad de experiencia concreta (EC).** Esta forma de aprender se identifica con los sentimientos, este modo enfatiza la relación personal con la gente en situaciones cotidianas. Se confía más en el propio criterio amplio y la

adaptabilidad a los cambios que en esquemas teóricos, razonamientos o acciones prácticas concretas. Se caracterizan porque: Enfatizan el involucrarse con gente en las situaciones de todos los días; tienden a confiar más en sus sentimientos que en una aproximación sistemática a los problemas y situaciones; en una situación de aprendizaje confían en su habilidad para la apertura de su mente y su adaptación al cambio generando aprendizajes desde las sensaciones y sentimientos; desde experiencias específicas, conversando con personas y siendo sensibles a los sentimientos y la gente. Sus principales fortalezas son:

1. Aprender como resultado de experiencias específicas.
2. Relacionarse con las personas.
3. Ser sensible a los sentimientos y las personas.

**b) Capacidad de observación reflexiva (OR)** Esta forma de aprender se identifica con la comprensión de ideas y situaciones desde distintos puntos de vista. Quienes se identifican con este modo, confían en la paciencia, la objetividad y un juicio cuidadoso, pero sin tomar necesariamente ninguna acción. Confían en sus propios pensamientos y sentimientos para formular opiniones.

Esta competencia se caracteriza por cuanto: Las personas entienden ideas y situaciones desde varios puntos de vista, en una situación de aprendizaje confían en la presencia, objetividad y cuidadoso análisis, pero no necesariamente entran en acción, confían en sus propios pensamientos y sentimientos para formar opinión, las personas demuestran cuidadosa observación haciendo afirmaciones, viendo pistas desde diferentes perspectivas

y observando sobre el significado de las cosas. Sus principales fortalezas son:

1. Observación cuidadoso antes de emitir un juicio
2. Ver las cosas desde diferentes perspectivas
3. Buscar el significado de las cosas.

**c) Capacidad de conceptualización abstracta (CA)** Esta forma de aprender se identifica con el razonamiento, el aprendizaje implica el uso de la lógica y de las ideas, más que los sentimientos, para comprender los problemas o las situaciones. Esta competencia se caracteriza por cuanto:

Las personas típicamente confían en la planificación sistemática y desarrollo de teorías e ideas para resolver problemas. Es decir que manejan aprendizajes por medio de pensamientos: análisis lógico de las ideas, planificación sistemática y actúa como intelectual en la comprensión de una situación. Sus principales fortalezas son:

1. Analizar las cosas con lógica.
2. Planificar sistemáticamente.
3. Actuar basándose en la comprensión intelectual de una situación.

**d) Capacidad de experimentación activa (EA)** Esta forma de aprender se identifica con la acción, el aprendizaje toma una forma activa, se experimenta con el hecho de influir o cambiar situaciones, en oposición a la mera observación. Esta competencia se caracteriza por cuanto: Las personas tienden a tomar aproximaciones prácticas y se preocupan con que realmente están trabajando, en oposición a una simple observación de la situación, valoran hacer cosas y observar los resultados de su influencia. Sus principales fortalezas son:

1. Poder cumplir las cosas
2. Involucrar los riesgos



3. Influenciar personas y acontecimientos por medio de la acción.

**A) Estilos de Aprendizaje Convergente:**

Combina las formas de aprendizaje de la conceptualización abstracta y experimentación activa. Las personas que se inclinan por este tipo de aprendizaje se destacan cuando se trata de encontrar el uso práctico de las ideas y las teorías. Tienen la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones basadas en soluciones a las preguntas o problemas. Prefieren manejar situaciones y problemas técnicos y no temas sociales e interpersonales.

Esta habilidad es importante para ser eficaz en carreras técnicas y de especialización.

**B) Estilos de Aprendizaje Divergente:** Combina las formas de aprendizaje de la experiencia concreta y la observación reflexiva. Las personas que se inclinan por este tipo de aprendizaje son expertas cuando se trata de observar situaciones concretas desde distintos puntos de vista. Su manera de enfrentar las situaciones consiste en observar en vez de actuar. Disfrutan de situaciones que requieren que se genere una amplia gama de ideas, como en una sesión de acopio de ideas brillantes. Tienen muchos intereses culturales y gustan de recopilar información. Esta capacidad imaginativa y sensibilidad a los sentimientos es necesaria para ser eficaz en las carreras de las artes, el espectáculo y los servicios.

**C) Estilos de Aprendizaje Asimilador:** Combina los modos del aprendizaje de la conceptualización abstracta y la observación reflexiva. Las personas que se inclinan por este estilo del aprendizaje se destacan cuando se trata de entender una amplia gama de información y darle una forma

concisa y lógica. Se interesan más por las ideas abstractas y los conceptos que por las personas, y consideran muy importante que una teoría tenga un sentido lógico, que un valor práctico, los sujetos son creadores de modelos teóricos y usan mucho la inducción, tendiendo a integrar la información en forma lógica y concisa. Este estilo es importante para ser eficaz en las carreras científicas y de información.

**D) Estilos de Aprendizaje Acomodador:** Combina los modos del aprendizaje de la Experiencia concreta y la experimentación activa. Las personas que se inclinan por este estilo de aprendizaje tienen la capacidad de aprender principalmente de la experiencia práctica. Disfrutan cuando llevan a cabo los planes, y se involucran en experiencias nuevas y desafiantes. La acción puede estar guiada por el instinto más que por el análisis lógico. En el momento de resolver un problema, confían más en las personas para conseguir información que en el propio análisis técnico. Actúan en base a la intuición y el instinto, sin considerar mucho el análisis. El punto fuerte de las personas con predominancia en estilo pragmático es la aplicación práctica de ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que le atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan. Pisan la tierra cuando hay que tomar decisiones o resolver un problema. Su filosofía es "siempre se puede hacer mejor", "si funciona es bueno". Este estilo de aprendizaje es eficaz en las carreras que tienden a la acción, tales como las ventas. Su fuerte es hacer cosas y llevar a cabo proyectos y experimentos.

## **Características de los Estilos de Aprendizaje de Honey y Mumford**

Honey y Mumford (1986), en base a la teoría de Kolb establecen cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático que se caracterizan por una serie de rasgos principales y otros que perfilan las distintas preferencias de aprendizaje, presentando cinco características principales cada estilo y una lista de especificaciones que ayudan a describir y comprender las destrezas que requiere cada uno.

Para todo el proceso de la investigación a desarrollar se asume la siguiente clasificación:

Honey y Mumford (1986) quienes a partir de los propuestos teóricos de Kolb, propusieron cuatro Estilos de Aprendizaje:

- Activo
- Reflexivo
- Teórico y
- Pragmático.

### **Estilo de Aprendizaje Activo Para Honey y Mumford (1992)**

Las personas que tienen predominancia **en Estilo Activo** se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias, son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Además, son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades. (p. 92)

Para lograr que este estilo de aprendizaje activo se observó en las aulas, los estudiantes requieren la integración en clases expositivas, apoyadas por estrategias de aprendizajes, donde estas estrategias pueden ser de tipos: pedagógicas o tecnológicas. Las estrategias pedagógicas contemplan diferentes metodologías y técnicas de enseñanza (descubrimiento, reforzamiento positivo). Mientras que las estrategias tecnológicas están en función de aspectos mediáticas de los equipos tecnológicos que ayudan a los estudiantes en su formación, sin olvidar las características de este tipo de estilo de aprendizaje.

De igual manera Alonso y Gallego (2005) proponen para el “Estilo Activo un esquema del proceso de aprendizaje que denominaron: Vivir la experiencia” (p. 74).

**En el aprendizaje activo** los elementos que se deben de observar en este proceso de aprendizaje, es el de aprender de la experiencia en colaboración, trabajar en forma grupal, fomentar el debate en opiniones críticas, con responsabilidades de tareas, donde deben desarrollar la confianza, la autonomía y la experiencia directa, a través de la interpretación de las diferentes técnicas de enseñanza que aplicaran los docentes durante el proceso enseñanza aprendizaje.

### **Estilo de Aprendizaje Reflexivo**

Para Honey y Mumford (1992)

A las personas con predominancia reflexiva les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas, recogen datos, los analizan con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Además, son personas

que gustan considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Ellos disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. (p. 92)

En el aprendizaje reflexivo la predominancia de los estudiantes es considerar las experiencias y analizarlas desde diferentes perspectivas llegando a conclusiones y a recolectar datos, analizarlos detenidamente sin olvidar la prudencia y hacen lo imposible por conseguir lo que desean en ese momento, para evitar las sorpresas inesperadas donde logran dominar, ser tolerantes y la experiencia directa a través de la interpretación de las diferentes técnicas de enseñanza que aplicaran los docentes durante el proceso enseñanza aprendizaje.

Alonso (1992) basándose en los resultados obtenidos de su investigación, identificó las siguientes características que determinan el campo de destrezas de este estilo: “Reflexivo: Ponderado, Concienzudo, Receptivo, Analítico, Exhaustivo” (p.69).

Alonso y Gallego (2005) “Al igual que para el Estilo Activo también para el Estilo Reflexivo, proponen su “propio esquema en el proceso de aprendizaje que denominaron: Reflexión” (p. 74)

El pensar es algo inherente del estudiante, porque son capaces de clasificar, ordenar, establecer analogías, argumentar los diferentes programas educativos y los maestros deben incluir estrategias dirigidas a los estudiantes en los procesos mentales, sin olvidar el pensamiento crítico reflexivo y un pensamiento muy profundo, coherente, creativo,

el que sabemos que no necesariamente es alcanzado por todos los alumnos, durante el proceso enseñanza aprendizaje, mediante las técnicas de enseñanza

### **Estilo de Aprendizaje Teórico**

Para Honey y Mumford (1994)

Las personas de estilo de especulación, donde prepondera más la observación dentro del campo de la teoría y poco en ámbito de la práctica. El estilo teórico es propio de personas que integran las percepciones de la realidad en teorías lógicas y complejas, enfocan los problemas con estructuras lógicas. Tienden a ser perfeccionistas y huyen de lo subjetivo y de lo ambiguo. (p.92)

Las personas de estilos de aprendizaje teóricos, se adaptan e integran las investigaciones teóricas y lógicas, enfocando los problemas en forma vertical en etapas lógicas, siendo perfeccionistas en los hechos, en las teorías coherentes y con un buen análisis logran sintetizar, establecer, guiarse de teorías y modelos buscando la racionalidad.

Alonso, Gallego y Honey (2005) basándose en los resultados obtenidos de su investigación, identificó las siguientes características que determinan el campo de destrezas de este estilo: “Metódico, Lógico, Objetivo, Crítico, Estructurado)” (p. 71).

Alonso y Gallego (2005) “Al igual que para el Estilo Reflexivo también para el Estilo Teórico, proponen su “propio esquema en el proceso de aprendizaje que denominaron: Generalización, elaboración de hipótesis” (p. 74)

## **Estilo de Aprendizaje Pragmático**

Para Honey y Mumford (1994)

Las personas de estilo de orden, donde predomina más la práctica, aplicación de juicios o de intuición y poco la teoría. Se caracteriza por un interés para la puesta en aplicación de las ideas, teorías, técnicas con el propósito de validar el funcionamiento. (p.92)

Alonso, Gallego y Honey (2005) basándose en los resultados obtenidos de su investigación, identificó las siguientes características que determinan el campo de destrezas de este estilo: “Experimentador, Práctico, Directo, Eficaz, Realista” (p.74).

Las personas de estilo pragmático su predominancia es la aplicación práctica de las ideas, busca nuevas ideas, desean experimentar y actúan rápidamente y con seguridad. Se impacientan cuando se relacionan con personas teóricas. Es coherente, creativo y sabemos que no necesariamente es alcanzado por todos los alumnos durante el, proceso enseñanza aprendizaje mediante las técnicas de enseñanza.

## **Modelo de programación neurolingüística.**

Este modelo, también llamado visualauditivo-kinestésico (VAK), toma en cuenta el criterio neurolingüístico, que considera que la vía de ingreso de la información (ojo, oído, cuerpo) – o, si se quiere, el sistema de representación (visual, auditivo, kinestésico)- resulta fundamental en las preferencias

de quien aprende o enseña. Por ejemplo, cuando le presentan a alguien, ¿qué le es más fácil recordar?: la cara (visual), el nombre (auditivo), o la impresión (kinestésico) que la persona le produjo? Según Pérez (2001), se tiene tres grandes sistemas para representar mentalmente la información, el visual, el auditivo y el kinestésico. Utilizamos el sistema de representación visual siempre que recordamos imágenes abstractas (como letras y números) y concretas.

El sistema de representación auditivo es el que nos permite oír en nuestra mente voces, sonidos, música. Cuando recordamos una melodía o una conversación, o cuando reconocemos la voz de la persona que nos habla por teléfono estamos utilizando el sistema de representación auditivo. Por último, cuando recordamos el sabor de nuestra comida favorita, o lo que sentimos al escuchar una canción estamos utilizando el sistema de representación kinestésico. La mayoría utiliza los sistemas de representación de forma desigual, potenciando unos e infra-utilizando otros. Los sistemas de representación se desarrollan más cuanto más los utilizemos. La persona acostumbrada a seleccionar un tipo de información absorberá con mayor facilidad la información de ese tipo o, planteándolo al revés, la persona acostumbrada a ignorar la información que recibe por un canal determinado no aprenderá la información que reciba por ese canal, no porque no le interese, sino porque no está acostumbrada a prestarle atención a esa fuente de información. Utilizar más un sistema implica que hay sistemas que se utilizan menos y, por lo tanto, que distintos sistemas de representación tendrán distinto grado de desarrollo.

Para Robles (2000), los sistemas de representación no son buenos o malos, pero si más o menos eficaces para realizar



determinados procesos mentales. Si estoy eligiendo la ropa que me voy a poner puede ser una buena táctica crear una imagen de las distintas prendas de ropa y 'ver' mentalmente como combinan entre sí. Modelo de los hemisferios cerebrales. Sperry (1981), ganador del premio Nobel de Medicina por sus investigaciones acerca de las funciones de cada uno de los hemisferios cerebrales en las tareas cognoscitivas. El cerebro se divide en dos lados o hemisferios. Es sabido y aceptado que ambos lados del cerebro participan en casi todas las actividades humanas, pero también que cada lado procesa la información de diferente manera.

En términos de aprendizaje, el modelo de hemisferios cerebrales ayudará al estudiante a comprender su manera de procesar la información. El lado izquierdo del cerebro es lógico y analítico, mientras que el derecho es más visual e intuitivo. Parece que la mayoría de la gente tiene un lado dominante y prefieren aprender las cosas nuevas o más difíciles de una manera determinada. Modelo de Felder y Silverman.

### **El modelo de Felder–Silverman**

Fue propuesto por Richard Felder y Linda Silverman en 1988. Incluyen cuatro dimensiones o categorías que están relacionadas con la percepción, sensitivo/intuitivo; el procesamiento, activo/reflexivo; la presentación de la entrada, visual/verbal; y la comprensión, secuencial/global. Los estilos de aprendizaje se obtienen por la combinación de todas las categorías. De esta manera es posible tener 16 estilos de aprendizaje distintos. Las características de los estilos de aprendizaje son resultado de la combinación de las características de cada una de las escalas. Una de las razones para seleccionar este modelo como base para nuestra

investigación fue que es uno de los más populares e influyentes entre la comunidad de desarrolladores de sistemas de aprendizaje electrónico.

### **Modelo de Rita y Kenneth Dunn.**

Los autores Dunn y Dunn (1972), plantean un modelo de estilos de aprendizaje enfocándose en niveles de enseñanza básica y secundaria en EE.UU. Para los autores, el estilo de aprendizaje es un conjunto de elementos exteriores que influyen en el contexto de la situación de aprendizaje que vive el alumno. Dichos autores hicieron su primera propuesta de un cuestionario de estilos de aprendizaje con un modelo de 18 características, que se fueron enriqueciendo en años posteriores hasta llegar a 21 variables que influyen en la manera de aprender de cada uno.

Modelo de Honey y Mumford. Honey y Mumford (1998), han partido de una reflexión académica y de un análisis de la teoría y cuestionarios de Kolb (1995). Les preocupa averiguar por qué en una situación en la que dos personas comparten texto y contexto una aprende y otra no. La respuesta radica en la diferente reacción de los individuos, explicable por sus diferentes necesidades acerca del modo por el que se ponen al aprendizaje y aprehenden el conocimiento. Y aquí aparece una explicación: los estilos de aprendizaje de cada persona originan diferentes respuestas y diferentes comportamientos ante el aprendizaje. Honey y Mumford (1998), asumen gran parte de las teorías de Kolb (1995), insistiendo en el proceso circular del aprendizaje en cuatro etapas Y en la importancia del aprendizaje por la experiencia. En cambio, no les parece totalmente adecuado el L++. S.I. (Learnilig Style Inventory) de

Kolb, ni sus descripciones de los estilos de aprendizaje para el grupo en concreto con el que trabajan. Tratan de aumentar la efectividad del aprendizaje y de buscar una herramienta, más completa, que facilite orientación para la mejora del aprendizaje. Su diferencia con Kolb la podemos concretar en tres puntos fundamentales: sujetos. Las descripciones de los estilos son más detalladas y se basan en la acción de los Modelo de Honey y Alonso. Alonso (1999), recogió las aportaciones de Honey y Mumford y adaptó el cuestionario de Estilos de Aprendizaje (Learning Styles Questionnaire, LSQ) al ámbito académico con el nombre Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, CHAEA (Alonso ét. al, 1999), La investigación, en la que se apoya el CHAEA, se inscribe dentro de los enfoques cognitivos del Aprendizaje y acepta, propedéuticamente, una división cuatripartita del Aprendizaje en línea con Kolb, Juch, Honey y Mumford. Estos autores proponen un esquema del proceso de aprendizaje por la experiencia dividido en cuatro etapas: Vivir la experiencia: Estilo activo. Reflexión: Estilo reflexivo. Generalización, elaboración de hipótesis: Estilo teórico. Aplicación: Estilo pragmático.

### **3.3. Marco conceptual**

**Autorregulación Académica:** Es un proceso donde el estudiante plantea metas de aprendizaje y en el proceso de asimilación de información controla y gestiona sus motivaciones, pensamientos y conductas para alcanzar dichos objetivos. (Valle Núñez, Cabanach, Gonzáles, Rodríguez, Rosário, Cerezo, Muñoz, 2008).

**Estilos de aprendizaje:** Se define como “un conjunto, entre otros, de rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores

relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p.48).

**Estilo de aprendizaje Activo:** Estilo de aprendizaje donde las personas que tienen predominancia en Estilo Activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Son gentes del aquí y ahora y les encanta vivir nuevas experiencias. Sus días están llenas de actividad. (Alonso et al. 1999)

**Estilo de aprendizaje Pragmático:** El punto fuerte de las personas con predominancia en Estilo Pragmático es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan. (Alonso et al. 1999)

**Estilo de aprendizaje Reflexivo:** Los reflexivos son un estilo de aprendizaje que les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Al recogen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a una conclusión. Su filosofía consiste en ser prudente, no deja piedra sin mover, mirar bien antes de pasar. Son personas que consideran todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. (Alonso et al. 1999).

**Estilo de aprendizaje Teórico:** Los teóricos adaptan e integran las observaciones y hechos dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su

sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Para ellos, si es lógico es bueno (Alonso et al. 1999).

**Motivación.** Motor de la conducta humana que incita a la persona a la acción. (Carrillo *et.al.* 2009).

**Motivación Académica.** Grado de satisfacción de una persona con su entorno escolar. (Bedoya, 2015)

**Motivación Intrínseca.** Es aquella motivación que concierne una participación activa con tareas que las personas hallan interesantes y que promueve su crecimiento. (Deci y Ryan, 2000)

**Motivación Extrínseca.** Es aquella que se da cuando la razón para realizar una actividad no se satisface en la acción misma, sino que esta tarea es una vía para cumplir otros deberes, obtener otras satisfacciones o evitar situaciones no deseadas. (Gonzáles, 2008)

**Motivación académica intrínseca para conocer:** Motivo que impulsa a realizar una actividad por el placer y la satisfacción que se experimenta mientras se aprende, explora o trata de entender algo nuevo. (Remón, 2013)

**Motivación académica intrínseca para el logro de metas:** Motivo que impulsa a realizar una actividad por el placer y la satisfacción experimentada cuando se intenta lograr o alcanzar algo. (Remón, 2013)

**Motivación académica intrínseca para experiencias estimulantes:** Referido a la dedicación que tiene una persona hacia una actividad con el fin de experimentar sensaciones como el placer sensorial, estético y las experiencias emocionantes y extraordinarias. (Remón, 2013)

**Motivación académica extrínseca de identificación:** Motivo que surge de la toma de decisiones hecha por el sujeto para realizar una

actividad, aunque esta no sea gratificante, pero si importante para él. (Remón, 2013)

**Motivación académica extrínseca de regulación introyectada:** Se da cuando la conducta del sujeto está completamente controlada por él, pero lo hace bajo presión, a fin de evitar sentimientos negativos o para aumentar su autoestima. (Remón, 2013)

**Motivación académica extrínseca de identificación:** Ocurre cuando los motivos internos no sólo se han internalizado, sino que la decisión de realizar la conducta es dada por la persona, incluso aunque no sea gratificante. Esta decisión es tomada porque la persona juzga como importante la conducta. (Remón, 2013)

**Motivación académica extrínseca de regulación externa:** Es el subtipo más representativo de motivación extrínseca. Se corresponde con conductas reguladas a través de medios externos como las recompensas, obligaciones y castigos. (Remón, 2013).

**Motivación académica extrínseca de regulación interna:** Se da cuando la conducta del sujeto está completamente controlada por él, pero lo hace bajo presión, a fin de evitar sentimientos negativos o para aumentar su autoestima. (Remón, 2013)

**Desmotivación:** Se refiere a la ausencia de motivaciones intrínsecas o extrínsecas. Se llega a este estado cuando el sujeto no percibe contingencias entre los resultados y sus propias acciones. La persona desmotivada siente que los resultados son independientes de sus acciones y son causados por fuerzas fuera de su control personal, de modo que experimentan sentimientos de incompetencia y bajas expectativas de logro. (Remón, 2013).

## **IV. METODOLOGIA**

### **4.1. Tipo y nivel de investigación**

#### **4.1.1. Tipo de investigación**

El presente trabajo fue de tipo cuantitativa; por lo que, utilizó la recolección de datos y análisis de datos para contestar las preguntas de investigación; método aplicado para el presente estudio es el deductivo- inductivo, es deductivo pues se pasó de principios generales comprobados y verificados a hechos particulares, asimismo es inductivo pues se estudiaron y se observaron los hechos o experiencias inherentes a la variable, con el fin de llegar a conclusiones que puedan inducir o permitir derivar de ello los fundamentos de una teoría (Prieto, 2017).

#### **4.2.2. Nivel de investigación**

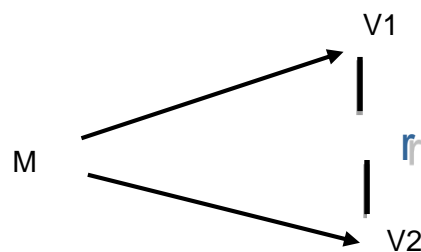
El estudio corresponde al nivel de investigación descriptivo correlacional, es decir, la variable a describir y relacionar entre la motivación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución educativa Saúl Cantoral. Siendo la investigación descriptiva porque se pretendió especificar

propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se logró analizar. Asimismo, es un estudio correlacional ya que se pretende analizar la relación existente entre dos variables, intentando predecir el valor aproximado que tuvo las variables, a partir del valor que poseen en la relación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

#### 4.2. Diseño de Investigación

La investigación tuvo un diseño No Experimental de corte transversal, porque no se manipularon las variables de estudio y se realizó en un determinado tiempo, Este diseño es conocido también como investigación Ex Post Facto, término que proviene del latín y significa después de ocurrido los hechos. Según Hernández, et al., en la investigación Ex Post Facto el investigador tiene que limitarse a la observación de situaciones ya existentes dada la capacidad de influir sobre las variables y sus efectos. (Hernández, et al. 2014)

Al esquematizar este tipo de investigación obtendremos el siguiente diagrama.



En el esquema:

M= Muestra de Investigación.



V1 = Motivación académica.

V2 = Estilos de aprendizaje.

r = Posible relación entre las variables

Se asume en este diseño una probabilidad del 95% de relación entre las variables.

### **4.3. Población – Muestra**

#### **4.3.1. Población**

En el presente proceso de investigación la población de estudio estuvo constituida por todos los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral-UGEL O5, que son un total de ciento veinte estudiantes.

#### **4.3.2. Muestra**

Por la naturaleza, importancia y relevancia de la investigación, la muestra estuvo conformada por 120 estudiantes de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral-UGEL O5, 2021.

#### **4.3.3. Muestreo**

Para el presente estudio se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico censal. Esta técnica consistió en seleccionar una muestra de la población que este accesible. Es decir, los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL O5, 2021. que fueron sujeto de estudio en la investigación, seleccionados por estar disponibles y no

porque hayan sido elegidos mediante un criterio estadístico.

#### **4.4. Hipótesis general y específicas**

##### **4.4.1. Hipótesis general**

Si existe relación entre la motivación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL O5, 2021.

##### **4.4.2. Hipótesis específicas**

Si existe relación entre la dimensión la motivación intrínseca y estilos de aprendizaje en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL O5, 2021.

Si existe relación entre la dimensión la motivación extrínseca y estilos de aprendizaje en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL O5, 2021.

Si existe relación entre la dimensión la desmotivación y estilos de aprendizaje en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL O5, 2021.

#### **4.5. Identificación de las Variables**

##### **V1: Motivación académica:**

La motivación académica es definida como “el grado de satisfacción de una persona con su entorno escolar” (Bedoya, 2015, p.15)

##### **V2: Estilos de aprendizaje:**

Para el presente estudio se trabajó con la definición que considera a los Estilos de aprendizaje como un conjunto de elementos externos en el contexto de aprendizaje que vive el alumno, como enfoque donde el alumno es autor de su proceso de aprendizaje, y como proceso cíclico que parte de la experiencia y regresa a ella después de un proceso de reflexión” (Alonso, Gallego y Honey 1997)

#### **4.6. Operacionalización de las variables**

##### **Motivación académica**

Para el presente estudio la operacionalización de la motivación académica se obtendrá con la aplicación de la Escala de Motivación Académica (EMA), con la que se conocerá las dimensiones de motivación extrínseca, motivación intrínseca y la desmotivación.

##### **Estilos de Aprendizaje**

Para el presente estudio la operacionalización de los estilos de aprendizaje se obtendrá con la aplicación de la Escala de Estilos de Aprendizaje de CHAEA, con la que se conocerá las dimensiones de estilos de aprendizaje teórico, práctico, reflexivo y pragmático.

Matriz de operacionalización variable motivación académica

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	RANGO
<b>Motivación académica</b>	Es cuando el estudiante logra encontrar actividades académicas que son significativas e importantes es decir atraen y llaman la atención del estudiante, la cual se refuerza cuando las fuentes de motivación son intrínsecas, cuando las metas son un desafío, cuando el estudiante se enfoca y dominan las tareas, atribuyendo sus éxitos y fracasos a causas manejables, creyendo que puede potenciar y desarrollar sus capacidades (Remón, 2013).	La variable Motivación Académica fue medida con la Escala de Motivación Académica (EMA) la cual tiene 3 dimensiones las cuales son Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca y Desmotivación;	<b>Motivación Intrínseca</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivación académica intrínseca para conocer.</li> <li>Motivación académica intrínseca para el logro de metas.</li> <li>Motivación académica intrínseca para experiencias estimulantes</li> </ul>	<p><b>2, 9, 16, 23</b></p> <p><b>6, 13, 20, 27</b></p> <p><b>4, 11, 18, 25</b></p>	<p>Motivación Académica Alta</p> <p>Motivación Académica Media</p> <p>Motivación Académica Baja</p>
			<b>Motivación Extrínseca</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivación académica extrínseca de identificación</li> <li>Motivación académica extrínseca de regulación externa.</li> <li>Motivación académica extrínseca de regulación interna.</li> </ul>	<p><b>3, 10, 17, 24</b></p> <p><b>7, 14, 21, 28</b></p> <p><b>1, 8, 15, 22</b></p>	
			<b>Desmotivación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sentimientos de incompetencia.</li> <li>Carencia de control</li> <li>Bajas expectativas de logro</li> </ul>	<p><b>5, 12, 19, 26</b></p>	

Matriz de operacionalización de estilos de aprendizaje

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	ITEMS	Rango
<b>Estilos de aprendizaje</b>	La definición que se considera importante para el estudio desarrollado es aquella que considera a la procrastinación como la tendencia de siempre o casi siempre posponer tareas académicas que se les asignan a los estudiantes (Álvarez, 2010, p. 5)	Para el estudio realizado la definición de la variable estilo de aprendizaje, se conoció con la aplicación y calificación del Cuestionario sobre Estilos de Aprendizaje de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje "CHAEA", con la que se va a conocer las dimensiones de activo, reflexivo, teórico y pragmático.	<b>Activo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animador</li> <li>• Improvisador</li> <li>• Descubridor</li> <li>• Arriesgado</li> <li>• Espontáneo</li> </ul>	3; 5; 7; 9; 13;20; 26; 27; 35;37; 41; 43; 46;48; 51; 61; 67;74; 75; 77.	Muy alto (15-20) Alto (13-14) Moderado (9-12) Bajo (7-8) Muy bajo (0-6)
			<b>Reflexivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponderado</li> <li>• Conciencioso</li> <li>• Receptivo</li> <li>• Analítico</li> <li>• Exhaustivo</li> </ul>	10; 16; 18; 19;28; 31; 32; 34;36; 39; 42; 44;49; 55; 58; 63;65; 69; 70; 79.	Muy alto (20) Alto (18-19) Moderado (14-17) Bajo (11-13) Muy bajo (0-10)
			<b>Teórico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metódico</li> <li>• Lógico</li> <li>• Objetivo</li> <li>• Crítico</li> <li>• Estructurado</li> </ul>	2; 4; 6; 11; 15;17; 21; 23; 25;29; 33; 45; 50;54; 60; 64; 66;71; 78; 80.	Muy alto (16-20) Alto (14-15) Moderado (10-13) Bajo (7-9) Muy bajo (0-6)
			<b>Pragmático</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentador</li> <li>• Práctico</li> <li>• Directo</li> <li>• Eficaz</li> <li>• Realista</li> </ul>	1; 8; 12; 14;22; 24; 30; 38;40; 47; 52; 53;56; 57; 59; 62;68; 72; 73; 76.	Muy alto (16-20) Alto (14-15) Moderado (11-13) Bajo (9-10) Muy bajo (0-8)

## **4.7. Recolección de datos.**

### **4.7.1. Técnica de recolección de datos.**

La Técnica de recolección de datos se aplicó fueron los siguientes:

**La encuesta**, que según Carrasco (2008) se define como “una técnica de investigación social para la indagación, exploración y recolección de datos, mediante preguntas formuladas directa o indirectamente a los sujetos que constituyen la unidad de análisis” (p.314).

**La observación** según Hernández, Fernández y Baptista (2014) “es el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías” (p.127).

Finalmente, se hace uso de la técnica psicométrica, a través de la aplicación de cuestionarios psicológicos que evalúa las dos variables en estudio.

### **4.7.2 Instrumentos**

Los Instrumentos que se utilizaron para el recojo de la información de las variables de investigación fueron: La escala motivación académica y estilos de aprendizaje.

## **Título: Escala de Motivación Académica (EMA)**

### **Ficha técnica:**

**Autor** : Vallerand R., R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. y Pelletier, L.G.

**Adaptación al español:** Traducida y adaptada al español como Escala de Motivación Académica (EMA) por Manassero y Vásquez, en el año 2000.

**Adaptación del instrumento a la población objetivo:** El instrumento fue adaptado por el investigador del presente trabajo a los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- San Juan de Lurigancho.

**Procedencia** : Francia

**Objetivo** : Medir el nivel de motivación académica.

**Población** : Estudiantes de secundaria.

**Administración** : Individual y colectiva.

**Duración** : Sin límite de tiempo.

**Estructura** : El cuestionario posee 3 dimensiones las cuales son Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca y Desmotivación; y 9 indicadores que son Motivación Intrínseca Para Conocer, Motivación Intrínseca para alcanzar metas, Motivación Intrínseca para experiencias estimulantes, Motivación Extrínseca de identificación, Motivación Extrínseca de regulación Interna, Motivación Extrínseca de regulación externa, Sentimientos de incompetencia, Carencia de control, Bajas expectativas de logro. Consta de 28 preguntas con respuestas de opción múltiple tipo Likert con el siguiente orden:

- (1) Nada
- (2) Poco
- (3) Medianamente
- (4) Mucho
- (5) Totalmente

### **Validación y confiabilidad del instrumento**

La validez y confiabilidad de la Escala de Motivación Académica posee un nivel Alpha de Cronbach que va de .71 a .92 lo que indica que el instrumento es confiable.

## **El Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de CHAEA**

### **Ficha Técnica:**

Nombre	: Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA
Autor	: Catalina Alonso y Peter Honey
Ámbito de aplicación	: Educativo y empresarial
Procedencia	: España
Validez	: Análisis de contenidos con la participación de 16 jueces y finalmente se aplicaron la Prueba de Contraste de Scheffe así como el Análisis discriminante.
Confiabilidad	: Por Alfa de Cronbach, con los siguientes resultados: estilo activo: 0.63; estilo reflexivo: 0.73; estilo teórico: 0.66; estilo pragmático: 0.59.
Adaptación	: En el Perú por Capella et al. (2002).
Ámbito de aplicación:	Educativo
Validez	: Validez de contenido
Confiabilidad	: Por Alfa de Cronbach, con los siguientes resultados: estilo activo: 0.72; estilo reflexivo: 0.77; estilo teórico: 0.67; estilo pragmático : 0.85
Propósito	: Determinar las preferencias según el estilo de aprendizaje.
Usuarios	: Estudiantes de secundaria
Forma de aplicación	: Individual



Duración : Cuarenta minutos aprox.  
Corrección : Manual.  
Puntuación : La puntuación se distribuye en cinco niveles de preferencia : muy alta, alta, moderada, baja y muy Baja.  
Medición : Se considera la tabla de Baremo que a continuación se presenta:

**Validez y Confiabilidad:** La validez del instrumento se realizó por Alonso (1992, en Alonso et al. 1994) a través de varios análisis: del análisis de contenidos, análisis de ítems, análisis factoriales de los ochenta ítems, de los veinte ítems de cada estilo y de los cuatro estilos a partir de las medias de sus veinte ítems. Los valores obtenidos fueron 0.84925 para el estilo teórico, 0.82167 para el estilo reflexivo, 0.78633 para el estilo pragmático y 0.74578 para el estilo activo.

**La confiabilidad:** El Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), se estableció por Alonso (1992, en Alonso et al. 1994) a través de la Prueba Alfa de Cronbach, con los siguientes resultados: 0.6272 para el estilo activo; 0.7275 para el estilo reflexivo; 0.6584 para el estilo teórico; 0.5854 para el estilo pragmático.

## V. RESULTADOS

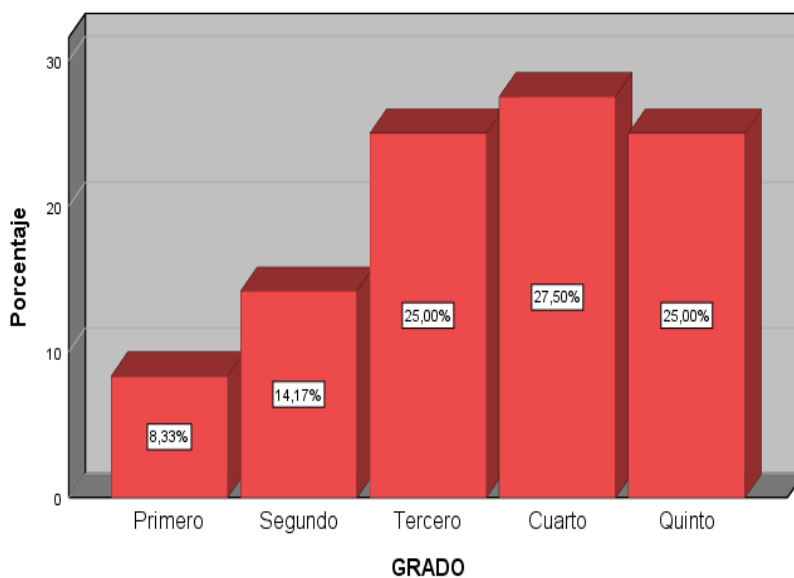
## 5.1. Presentación de Resultados

### Descripción de la muestra

Tabla 1.

*Descripción por grado de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05*

	Frecuencia	Porcentaje
Primero	10	8.33%
Segundo	17	14.17%
Tercero	30	25.33%
Cuarto	33	27.50%
Quinto	30	25%
Total	120	100%



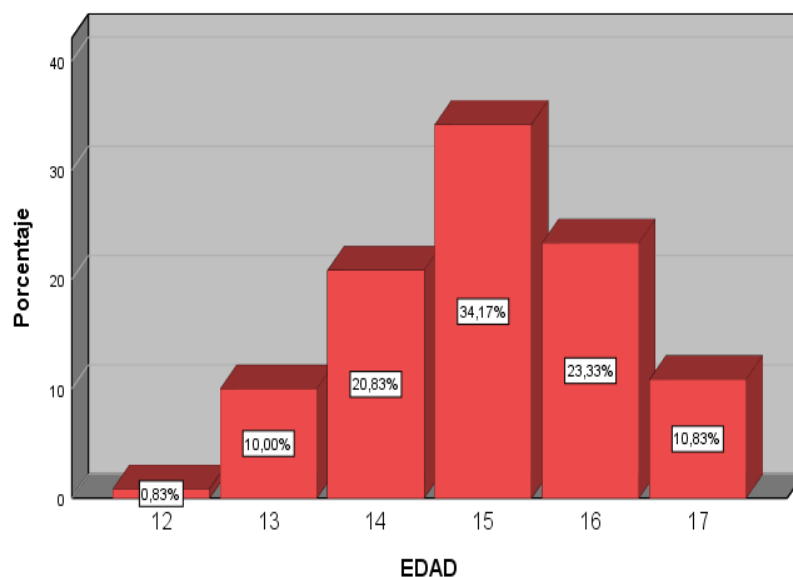
*Figura 1. Estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral-UGEL 05, según grado de estudios*

En la tabla 1 y figura 1, se evidencia que la mayor parte de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05, que participaron de esta investigación, cursaban el cuarto grado (27.50%), y en menor proporción se encontraban los estudiantes de primero (8.33%).

Tabla 2.

*Descripción por edad de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- Ugel 05*

	Frecuencia	Porcentaje
12 años	1	0.83%
13 años	12	10%
14 años	25	20.83%
15 años	41	34.17%
16 años	28	23.33%
17 años	13	10.83%
Total	120	100%



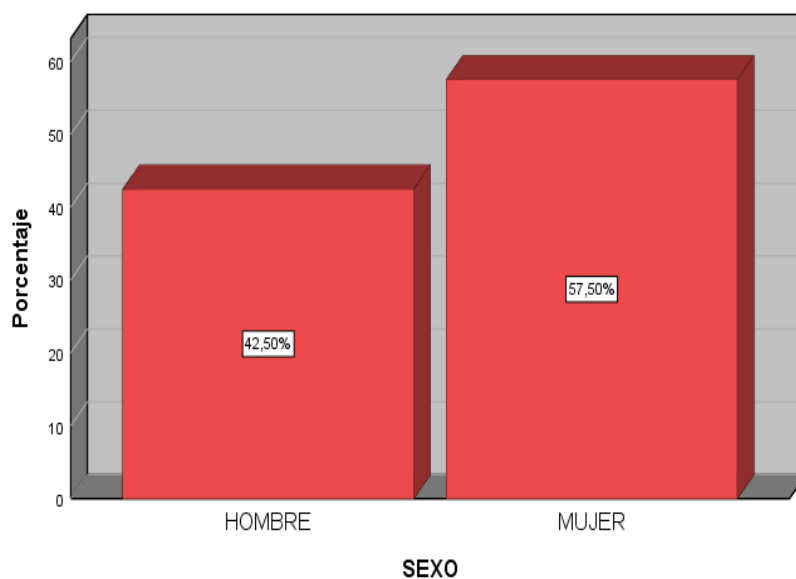
*Figura 2. Edades de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05*

Como se describe en la tabla 2 y figura 2, la mayor parte de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral - UGEL 05, que fueron partícipes de esta investigación, tenían como edad 15 años (34.17%). Además, la minoría estuvo representado por quienes tenían 12 años (0.83%).

Tabla 3.

*Descripción por sexo de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL - 05*

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	51	42.50%
Mujer	69	57.50%
Total	120	100%



*Figura 3. Estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05, según sexo*

Como se observa en la tabla 3 y figura 3, la mayor parte de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05, que participaron de esta investigación, fueron mujeres (57.50%), y la minoría estuvo conformada por hombres (42.50%).

## Descripción de las variables

Tabla 4.

Motivación académica en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	1	0.83%
Medio	32	26.67%
Alto	87	72.50%
Total	120	100%

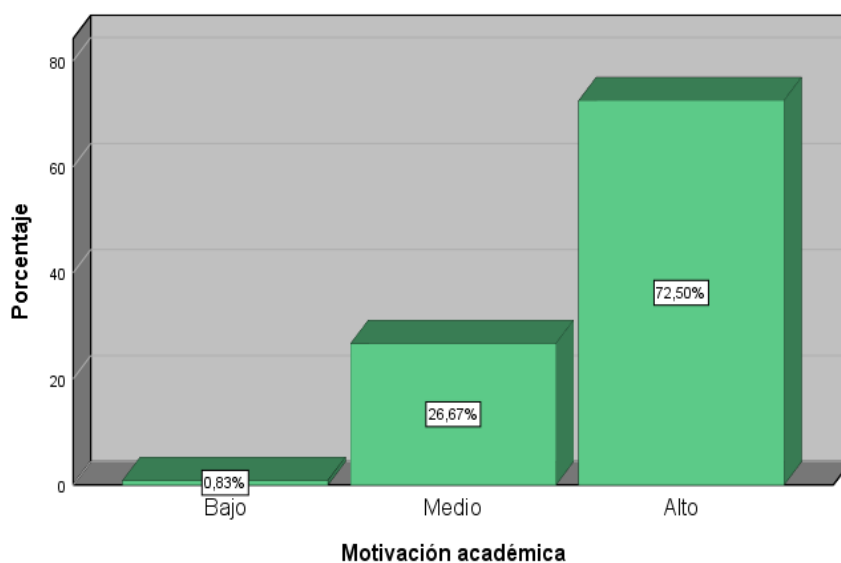


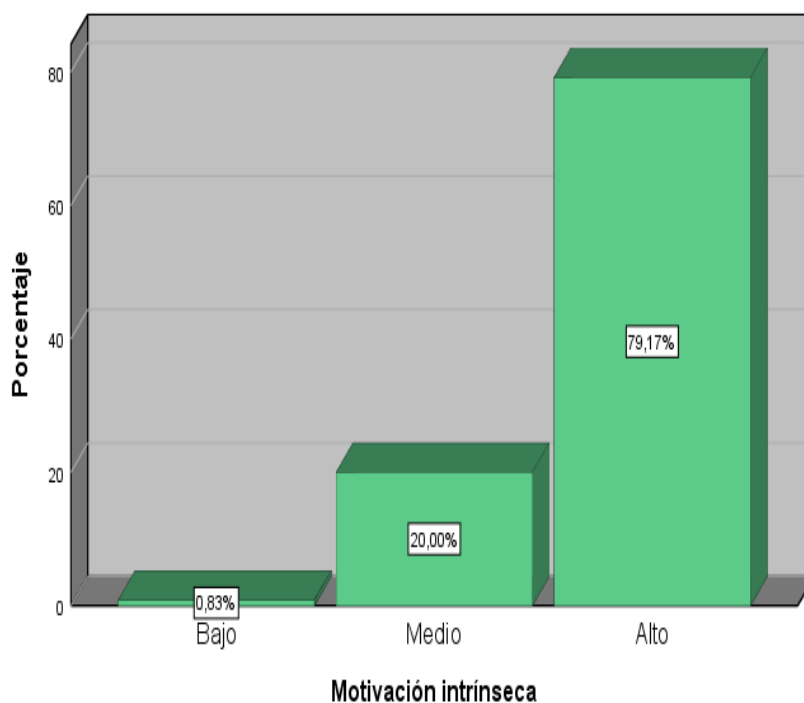
Figura 4. Motivación académica en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05

En la tabla 4 y figura 4, se muestran los niveles de motivación académica en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05. La mayoría se encontró en un nivel alto (72.50%); mientras que la minoría estuvo en un nivel bajo (0.83%).

Tabla 5.

*Motivación intrínseca en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	1	0.83%
Medio	24	20%
Alto	95	79.17%
Total	120	100%



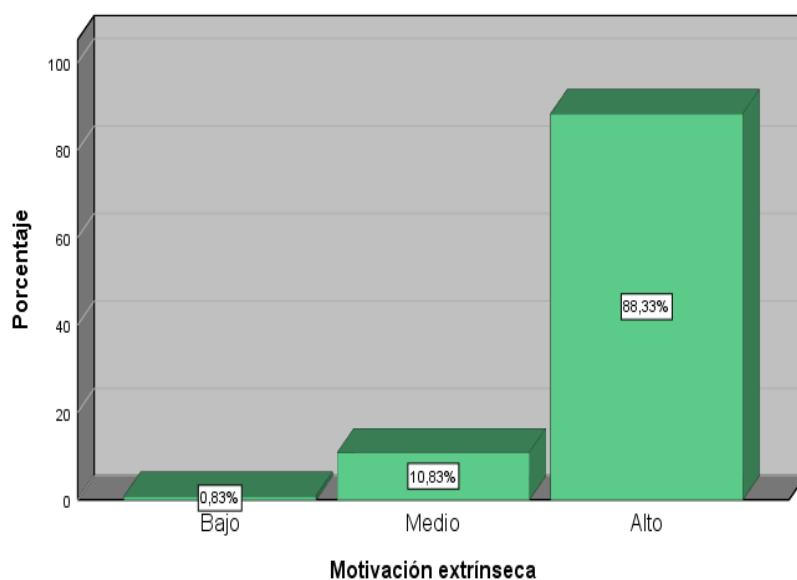
*Figura 5. Motivación intrínseca en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05*

En la tabla 5 y figura 5, se presenta el nivel de Motivación intrínseca de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05. La mayoría estuvo ubicada en un nivel alto (79.17%); no obstante, la minoría de participantes presentaban un nivel bajo (0.83%).

Tabla 6.

*Motivación extrínseca en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	1	0.83%
Medio	13	10.83%
Alto	106	88.33%
Total	120	100%



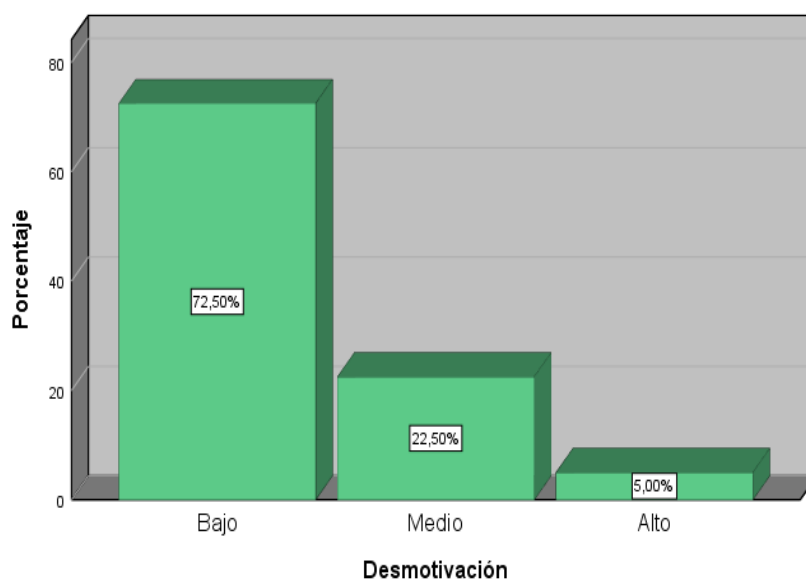
*Figura 6. Motivación extrínseca en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05*

En la tabla 6 y figura 6, se muestra el nivel de Motivación extrínseca en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05. De esta manera, se evidenció que la mayoría presentó un nivel alto (88.33%); mientras que, la minoría se encontraba en un nivel bajo (0.83%).

Tabla 7.

*Desmotivación en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL05*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	87	72.50%
Medio	27	22.50%
Alto	6	5%
Total	120	100%



*Figura 7. Desmotivación en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05*

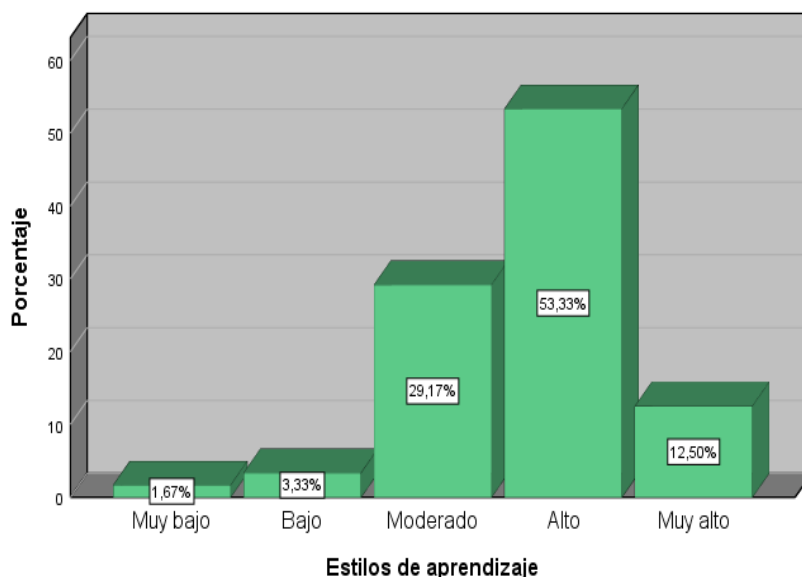
En la tabla 7 y figura 7, se muestra el nivel de Desmotivación en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05. La mayoría se encontraba en un nivel bajo (72.50%); mientras que, la minoría se hallaba en un nivel alto (5%).



Tabla 8.

*Estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05*

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	2	1.67%
Bajo	4	3.33%
Alto	35	29.17%
Alto	64	53.33%
Muy alto	15	12.50%
Total	120	100%



*Figura 8. Estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05*

En la tabla 8 y figura 8, se muestra el nivel de estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05. Mientras que, la mayoría se encontraba en un nivel alto (53.33%), la menor parte pertenecía a un nivel muy bajo (1.67%).

## 5.2. Interpretación de los resultados

### Comprobación de la hipótesis general

H0: No existe relación entre la motivación académica y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral-UGEL 05, 2021.

H: Existe relación entre motivación académica y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral-UGEL, 05, 2021.

Tabla 9.

*Motivación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05*

		Estilos de aprendizaje					Total	
		Muy bajo	Bajo	Moderado	Alto	Muy alto		
Motivación académica	Bajo	N	0	0	0	1	0	1
		%	0%	0%	0%	100%	0%	100%
	Medio	N	0	0	10	17	5	32
		%	0%	0%	31.3%	53.1%	15.6%	100%
	Alto	N	2	4	25	46	10	87
		%	2.3%	4.6%	28.7%	52.9%	11.5%	100%
Total	N	2	4	35	64	15	120	
	%	1.7%	3.3%	29.2%	53.3%	12.5%	100%	

$$X^2= 3.478; p=0.901>0.05; CC= .168= 16.8\%$$

En la tabla 9, se observa que no existe una relación estadísticamente significativa entre la motivación académica y los estilos de aprendizaje ( $X^2= 3.478; p=0.901>0.05; CC= .168= 16.8\%$ ). Asimismo, la mayoría de estudiantes que se ubicaron en un nivel alto de motivación académica, tuvieron un nivel alto de estilos de aprendizaje (52.9%). Por otro lado, la minoría de estudiantes que estuvo en un nivel bajo de motivación académica, se ubicó en un nivel alto de estilos de aprendizaje (100%). También, el coeficiente de contingencia señaló que la relación entre las variables motivación académica y estilos de aprendizaje es muy baja (16.8%). De acuerdo a

ello, se procedió a rechazar la hipótesis nula; es decir, existe relación entre la motivación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05, 2021.

### Comprobación de la hipótesis específica 1

H0: No existe relación entre la dimensión motivación intrínseca y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05, 2021.

H: Existe relación entre la dimensión motivación intrínseca y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05, 2021.

Tabla 10.

*Motivación intrínseca y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral - UGEL 05*

		Estilos de aprendizaje					Total	
		Muy bajo	Bajo	Moderado	Alto	Muy alto		
Motivación intrínseca	Bajo	N	0	0	0	1	0	1
		%	0%	0%	0%	100%	0%	100%
	Medio	N	0	0	10	11	3	24
		%	0%	0%	41.7%	45.8%	12.5%	100%
	Alto	N	2	4	25	52	12	95
		%	2.1%	4.2%	26.3%	54.7%	12.6%	100%
Total	N	2	4	35	64	15	120	
	%	1.7%	3.3%	29.2%	53.3%	12.5%	100%	

$$X^2 = 4.244; p = 0.834 > 0.05; CC = 0.185 = 18.5\%$$

En la tabla 10, se observa que no existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión motivación intrínseca y estilos de aprendizaje ( $X^2 = 4.244$ ;  $p = 0.834 > 0.05$ ;  $CC = 0.185 = 18.5\%$ ). Además, la mayoría de estudiantes que se ubicaron en un nivel alto de motivación intrínseca, tuvieron un nivel alto de estilos de aprendizaje (54.7%). Por otro lado, la minoría de estudiantes que estuvo en un nivel

bajo de motivación intrínseca, se ubicó en un nivel alto de estilos de aprendizaje (100%). Asimismo, el coeficiente de contingencia señala que la relación entre la dimensión motivación intrínseca y estilos de aprendizaje es muy baja (18.5%). De acuerdo a este resultado, se procedió a rechazar la hipótesis nula; es decir, existe relación entre la dimensión motivación intrínseca y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05, 2021.

### Comprobación de la hipótesis específica 2

H0: No existe relación entre la dimensión motivación extrínseca y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05, 2021.

H: Existe relación entre la dimensión motivación extrínseca y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05, 2021.

Tabla 11.

*Motivación extrínseca y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05*

		Estilos de aprendizaje					Total	
		Muy bajo	Bajo	Moderado	Alto	Muy alto		
Motivación extrínseca	Bajo	N	0	0	0	1	0	1
		%	0%	0%	0%	100%	0%	100%
	Medio	N	0	0	5	6	2	13
		%	0%	0%	38.5%	46.2%	15.4%	100%
	Alto	N	2	4	30	57	13	106
		%	1.9%	3.8%	28.3%	53.8%	12.3%	100%
Total		N	2	4	35	64	15	120
		%	1.7%	3.3%	29.2%	53.3%	12.5%	100%

$$X^2 = 2.250; p = 0.972 > 0.05; CC = .136 = 13.6\%$$

En la tabla 11 se observa que no existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión motivación extrínseca y estilos de aprendizaje ( $X^2 = 2.250$ ;

$p=0.972>0.05$ ;  $CC= .136= 13.6\%$ ). Además, la mayoría de estudiantes que se encontraron en un nivel alto de la dimensión motivación extrínseca, se ubicaron en un nivel alto de estilos de aprendizaje (53.8%). Por otro lado, la minoría de estudiantes que presentó un nivel bajo en la dimensión motivación extrínseca, se ubicó en un nivel alto de estilos de aprendizaje (100%). Asimismo, el coeficiente de contingencia señala que la relación entre la dimensión motivación extrínseca y estilos de aprendizaje es muy baja (13.6%). De acuerdo a este resultado, se procedió a rechazar la hipótesis nula; es decir que existe relación entre la dimensión motivación extrínseca y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05, 2021.

### Comprobación de la hipótesis específica 3

H0: No existe relación entre la dimensión desmotivación y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05, 2021.

H: Existe relación entre la dimensión Desmotivación y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05, 2021.

Tabla 12.

*Desmotivación y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05*

		Estilos de aprendizaje					Total	
		Muy bajo	Bajo	Moderado	Alto	Muy alto		
Desmotivación	Bajo	N	1	2	24	48	12	87
		%	1.1%	2.3%	27.6%	55.2%	13.8%	100%
	Medio	N	0	2	10	14	1	27
		%	0%	7.4%	37%	51.9%	3.7%	100%
	Alto	N	1	0	1	2	2	6
		%	16.7%	0%	16.7%	33.3%	33.3%	100%
Total		N	2	4	35	64	15	120
		%	1.7%	3.3%	29.2%	53.3%	12.5%	100%

$X^2= 15.870$ ;  $p= 0.044<0.05$ ;  $CC= .342= 34.2\%$

En la tabla 12 se observa que existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión desmotivación y estilos de aprendizaje ( $X^2= 15.870$ ;  $p=0.044<0.05$ ;  $CC=.342= 34.2\%$ ). Además, la mayoría de estudiantes que presentó un nivel bajo en la dimensión desmotivación, se ubicó en un nivel alto de estilos de aprendizaje (55.2%). Por otro lado, la minoría de estudiantes que se encontraron en un nivel alto de la dimensión desmotivación, se ubicaron en un nivel muy bajo y moderado de estilos de aprendizaje (16.7%) para ambos casos. También, el coeficiente de contingencia indica que la relación entre la dimensión desmotivación y estilos de aprendizaje es baja (34.2%). De acuerdo a este resultado, se procedió a rechazar la hipótesis nula; es decir, existe relación entre la dimensión desmotivación y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05, 2021.

## VI. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A partir de los hallazgos encontrados presentamos a continuación los análisis descriptivos e inferenciales respectivos:

### 6.1. Análisis descriptivo de los resultados

Teniendo como variables de estudio motivación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL O5, 2021, es necesario el análisis descriptivo que se pasa a detallar:

1. Respecto a la descripción del sexo de los estudiantes encuestados se observa en la tabla 3 y figura 3, que la mayor parte de los estudiantes lo conformaron el sexo femenino con el 57.50% de muestra correspondiente a 12<sup>o</sup> estudiantes y el 42.50% correspondió al sexo masculino en edades de 12 a 17 años. Estos resultados guardan relación con lo investigado por Aquino y Guerreros (2018), cuyo objetivo fue establecer una correlación de las dimensiones de motivación de logro y estilos de aprendizaje en alumnos de instituciones educativas de Ayacucho en una muestra de 452 personas entre las edades de 14 a 17 años, en el cual el 48.5% representa al género femenino y 51.5% al género masculino.
2. En la tabla 4 y figura 4, se muestran los niveles de motivación académica en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral-UGEL 05. La mayoría se encontró en un nivel alto (72.50%); mientras que la minoría estuvo en un nivel bajo (0.83%).
3. En la tabla 5 y figura 5, se presenta el nivel de Motivación intrínseca de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral-UGEL 05. La mayoría estuvo ubicada en un nivel alto (79.17%); no obstante, la minoría de participantes presentaban un nivel bajo (0.83%).

4. En la tabla 6 y figura 6, se muestra el nivel de Motivación extrínseca en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral-UGEL 05. De esta manera, se evidenció que la mayoría presentó un nivel alto (88.33%); mientras que, la minoría se encontraba en un nivel bajo (0.83%).
5. En la tabla 7 y figura 7, se muestra el nivel de Desmotivación en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05. La mayoría se encontraba en un nivel bajo (72.50%); mientras que, la minoría se hallaba en un nivel alto (5%).
6. En la tabla 8 y figura 8, se muestra el nivel de estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral-UGEL 05. Mientras que, la mayoría se encontraba en un nivel alto (53.33%), la menor parte pertenecía a un nivel muy bajo (1.67%).

## **6.2. Comparación resultados con marco teórico**

El objetivo general del estudio realizado fue establecer la relación entre la motivación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL O5, 2021, al contrastarlo con los resultados de la hipótesis general se encontró en la tabla 9, que no existe una relación estadísticamente significativa entre la motivación académica y los estilos de aprendizaje ( $X^2= 3.478$ ;  $p=0.901>0.05$ ;  $CC= .168= 16.8\%$ ); También, el coeficiente de contingencia señaló que la relación entre las variables motivación académica y estilos de aprendizaje es muy baja (16.8%). De acuerdo a ello, se procedió a rechazar la hipótesis nula; es decir, *existe relación entre la motivación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05, 2021*. Estos resultados guardan relación con lo que sostiene Sachun (2017), llevó a cabo una publicación con la intención de establecer la relación entre motivación y los estilos de aprendizaje en 364 estudiantes de primer a cuarto año del nivel secundario; de



ambos sexos cuyas edades fluctuaron entre 12 y 16 años de edad, de las instituciones públicas del distrito de Coishco; al analizar los resultados se encontró la relación entre los niveles de motivación y los estilos de aprendizaje, con una correlación ( $\chi^2$ : 4.670a; gl: 3; p: 0.001) entre la motivación y los estilos de aprendizaje, en donde se aprecia que el p-valor es menor que 0.01.

Al nivel específico, el Objetivo 1 fue determinar la relación entre la dimensión la motivación intrínseca y estilos de aprendizaje en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL O5, 2021 y respecto a la hipótesis específica 1 vemos en la tabla 10, que no existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión motivación intrínseca y estilos de aprendizaje ( $\chi^2$ = 4.244;  $p=0.834>0.05$ ;  $CC= 0.185= 18.5\%$ ). Además, la mayoría de estudiantes que se ubicaron en un nivel alto de motivación intrínseca, tuvieron un nivel alto de estilos de aprendizaje (54.7%). Así como el coeficiente de contingencia señala que la relación entre la dimensión motivación intrínseca y estilos de aprendizaje es muy baja (18.5%). De acuerdo a este resultado, se procedió a rechazar la hipótesis nula; es decir, existe relación entre la dimensión motivación intrínseca y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral - UGEL 05, 2021. Al contrastarlo con los resultados obtenidos en Román (2018), desarrolló una investigación cuyo propósito fue determinar cómo se relaciona el estilo de aprendizaje desde el modelo de programación neurolingüística con el rendimiento académico de los estudiantes del quinto de secundaria del colegio Luis Alberto Sánchez del distrito Gregorio Albarracín de Tacna. Los datos mostraron que, el rendimiento académico no tiene relación con el estilo de aprendizaje desde el modelo de programación neurolingüística de tipo visual ( $p= ,29$ ), auditivo ( $p= ,40$ ) y cenestésico ( $p= ,33$ ). Respecto al nivel de rendimiento académico, los resultados mostraron que el 32,8% de los estudiantes están en proceso de aprendizaje, el 61,2% con logro de aprendizaje y solo el 6% con un aprendizaje destacado. Esta investigación enfatiza el estudio intrínseco de la motivación a través de programas neurolingüísticas que en la actualidad se está investigando.

Al nivel específico, el Objetivo 2: Determinar la relación entre la dimensión la motivación extrínseca y estilos de aprendizaje en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL O5, 2021; al contrastarlo con los resultados de la hipótesis 2 en la tabla 11 muestran que no existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión motivación extrínseca y estilos de aprendizaje ( $\chi^2 = 2.250$ ;  $p = 0.972 > 0.05$ ;  $CC = .136 = 13.6\%$ ), la mayoría de estudiantes obtuvieron un nivel alto de la dimensión motivación extrínseca, se ubicaron en un nivel alto de estilos de aprendizaje (53.8%); el coeficiente de contingencia señala que la relación entre la dimensión motivación extrínseca y estilos de aprendizaje es muy baja (13.6%). De acuerdo a este resultado, se procedió a rechazar la hipótesis nula; es decir que existe relación entre la dimensión motivación extrínseca y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05, 2021. En la investigación de Chaparro y Barbosa (2018), que dieron énfasis en factores ambientales, cuyo propósito fue identificar la incidencia de un ambiente de aprendizaje basado en proyectos (ABP) mediado con TIC, en la motivación académica de estudiantes de secundaria, cuyas edades oscilan entre 14 y 16 años de edad, en la enseñanza de conceptos básicos de circuitos eléctricos, en la temática de corriente eléctrica del área de tecnología. Los

datos mostraron el análisis de la teoría fundamentada evidenciando una contribución significativa en el interés de los estudiantes conocido como “interés situacional”, surgiendo, respuestas atencionales y de implicación académica que ayudan a orientar la conducta hacia una motivación académica.

Al nivel específico, el Objetivo 3: Determinar la relación entre la dimensión la desmotivación y estilos de aprendizaje en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL O5, 2021.; al contrastarlo con los resultados de la hipótesis 3 con la tabla 12 se observa que existe una relación

estadísticamente significativa entre la dimensión desmotivación y estilos de aprendizaje ( $X^2= 15.870$ ;  $p=0.044<0.05$ ;  $CC= .342= 34.2\%$ ); la mayoría de estudiantes que presentó un nivel bajo en la dimensión desmotivación, se ubicó en un nivel alto de estilos de aprendizaje (55.2%). También, el coeficiente de contingencia indica que la relación entre la dimensión desmotivación y estilos de aprendizaje es baja (34.2%). De acuerdo a este resultado, se procedió a rechazar la hipótesis nula; es decir, existe relación entre la dimensión desmotivación y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL 05, 2021. Esos resultados se pueden comparar con el estudio de Magna (2018), siendo la ansiedad baja una causa de la desmotivación, elaboró un trabajo cuyo objetivo fue determinar la relación entre estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en el área de comunicación de las estudiantes del cuarto grado de la I.E.S. Carlos Rubina Burgos de Puno. Los datos mostraron que, la relación existente entre el estilo de aprendizaje reflexivo y el rendimiento académico en el área de comunicación de las estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa Secundaria “Carlos Rubina Burgos” de Puno, es positiva, moderada ( $r = ,489^{**}$ ), y significativa (en el nivel 0,01). Por otra parte, la relación existente

entre los estilos de aprendizaje teórico ( $r = ,353^{**}$ ) y pragmático ( $r = ,292^*$ ) con el rendimiento académico en el área de comunicación es positiva baja y significativa (en el nivel 0,01 y 0,05 respectivamente), no ocurriendo de la misma forma entre el estilo de aprendizaje activo y el rendimiento académico en el área de comunicación, ya que existe una relación positiva muy baja ( $r = .189$ ) y no significativa.

## **CONCLUSIONES RECOMENDACIONES**

### **Conclusiones**

Después del análisis de los hallazgos descriptivos e inferenciales encontrados se

llegó a las siguientes conclusiones:

Primera: Se logró establecer que, existe relación positiva muy baja ( $X^2= 3.478$ ;  $p=0.901>0.05$ ;  $CC= .168= 16.8\%$ ) entre la motivación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL O5, 2021.

Segunda: Que, existe relación positiva muy baja ( $X^2= 4.244$ ;  $p=0.834>0.05$ ;  $CC= 0.185= 18.5\%$ ) entre la dimensión la motivación intrínseca y estilos de aprendizaje en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL O5, 2021.

Tercera: Que, existe relación positiva muy baja ( $X^2= 2.250$ ;  $p=0.972 > 0.05$ ;  $CC= .136= 13.6\%$ ) entre la dimensión la motivación extrínseca y estilos de aprendizaje en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL O5, 2021.

Cuarta: Que, existe relación positiva baja ( $X^2= 15.870$ ;  $p=0.044<0.05$ ;  $CC= .342= 34.2\%$ ) entre la dimensión la desmotivación y estilos de aprendizaje en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Saúl Cantoral- UGEL O5, 2021.

## **Recomendaciones**

1. Que la dirección genere en su plan de trabajo actividades con el departamento de coordinación académica y bienestar del educando para programar charlas al personal docente para elevar el nivel motivacional de los estudiantes a través de

estrategias sincrónicas y asincrónicas que refuercen la motivación intrínseca y extrínseca y se vea reflejada en los diferentes estilos de aprendizaje.

2. Se recomienda continuar con actividades que favorezcan la motivación intrínseca y los estilos de aprendizaje, fomentando la curiosidad convirtiendo el aprendizaje en un reto, no castigando los fallos y promover las segundas oportunidades.
3. Se recomienda que el personal docente propicie la motivación intrínseca por integración donde se logra cuando los estudiantes asimilan los objetivos como propios y acordes a su sistema de valores, además de tener una gran autonomía, a su vez se podrán afianzar los estilos de aprendizaje.
4. Se recomienda al personal docente en coordinación con los tutores ceder el protagonismo a los estudiantes para evitar dar demasiada importancia a las evaluaciones y trasladar la propia motivación a los estudiantes en el uso de conceptos novedosos.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÀFICAS**

Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P.(1992), recuperado el 29 de abril del 2011, de

<http://www.ice.deusto.es/guia/test0.htm>.

Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora*. Bilbao. Ediciones Mensajero (7ª Edición).

Alonso, Gallego & Honey (1997). *Los Estilos de Aprendizaje*. Ediciones Mensajero, S.A. Bilbao, España.

Alonso, C., Gallego, D., & Honey. (2005). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. (6ta.edición). Bilbao: Mensajero.

Álvarez, R., Bernabé, R. y Gálvez, M. (2018). Estilos de aprendizaje basado en el modelo de programación neurolingüística y rendimiento académico de los estudiantes del quinto de secundaria. *Ciencia y Desarrollo*, 21(2), 43-47.

Apaza, G. y Huisa, M. (2021). *Influencia de los estilos de aprendizaje en las capacidades del área de matemática en los estudiantes de quinto de secundaria de la Institución Educativa Javier Heraud de Madre de Dios 2019* (tesis de maestría). Universidad Nacional Amazónica De Madre De Dios, Perú.

Aquino Barja, Maria Esther; Guerreros Quispe, Y. P. (n.e.). Motivación de logro y estilos de aprendizaje en estudiantes de centros educativos de Ayacucho. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), Lima, Perú.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Nueva York: Freeman.

Beltrán, I. (2019). Un análisis empírico de los determinantes de la implicación académica del estudiantado universitario. *TCyE*, 12(n.e.), 47-66.

Byrne, B. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability, and causality. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 18(2), n.e.

Carrasco, S. (2005). *Metodología de la investigación científica* (1 ed.). San Marcos.

Cazau, P. (2004). Estilos de aprendizaje: Generalidades, recuperado el 19 de mayo del 2011, de [http://pcazau.galeon.com/guia\\_esti01.htm](http://pcazau.galeon.com/guia_esti01.htm)

CHAEA. Cuestionario Money-Alonso de Estilos de aprendizaje, recuperado el 30 de mayo del 2011, de <http://estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>

Chaparro, R., y Barbosa, J. (2018). *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 10, (4), 181-199.

Citarella, A., Maldonado, J., Sánchez, A. y Vicente, F. (2020). A-motivación y su relación con la autoeficacia académica y orientación a las metas en una muestra de estudiantes de escuela secundaria en el sur de Italia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology Revista INFAD de psicología* 2(1), 479-488.

Deci, E., Robert, J., Vallerand, L., Pelletier & Ryan, R. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.

Deci, E. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185.

Deci, E. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie*

*Canadienne*, 49(3), 182–185.

Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Deci, E. & Ryan, R. (2015). Self-Determination Theory. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 4, p. 486.

Díaz, E. (2018). Fortalecimiento de la autodeterminación en estudiantes universitarios de primer año, identificados con bajos niveles de motivación intrínseca, como estrategia complementaria para enfrentar la deserción (tesis de maestría). Universidad Católica De La Santísima Concepción, Chile.

Domínguez J. y Pino-Juste M. (2014) “Motivación intrínseca y extrínseca: Análisis en adolescentes gallegos” *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1) 349-358

Dunn R., & Dun, K. (1984). *La enseñanza y el estilo individual de aprendizaje*. Madrid: Anaya.

Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12*. Prentice Hall.

Dunn, R., y Dunn, K. (1978). *Teaching students through their Individual Learning Styles: A practical aproach*. Prentice Hall

Erazo, O. (2018). Programa de hábitos escolares para mejorar el bajo rendimiento académico en estudiantes de bachillerato de un colegio público de Popayán Colombia. *Encuentros*, 16(2), n.e.

González, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica.



- Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 10, 16.
- González D. (2008) *“Psicología de la motivación”* La Habana, Cuba. Editorial Ciencias Médicas
- Hernández. Fernández, C. Baptista, P (2014) *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill/ Interamericanos S.A.
- Honey, P., & Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles* Peter Honey.
- Honey, P., & Mumford, A. (1994). *Styles of learning. Gower Handb. Manag. Dev, 101, 101-111.*
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: Experience as the source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kolb D. A. (1995) *“Inventario de estilos de aprendizaje: Manual técnico”*, Boston, Ma.: McBer.
- Juárez, M. (2011). Factores de la teoría motivacional de auto determinación de Deci y Ryan presentes en la residencia naval de Veracruz. *Revista Observatorio Calasanz, 2(4), 197-219.*
- Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe. (2016). *Estilos de aprendizaje* (n.e.). Recuperado de <https://www.summaedu.org/estilos-de-aprendizaje/>
- Magna, M. (2018). *Relación entre estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en el área de comunicación de las estudiantes del cuarto grado de la I.E.S. Carlos Rubina Burgos de Puno, 2017 (tesis de maestría)*. Universidad Nacional Del Altiplano, Perú.

- Marina J. (2011) *“Los secretos de la Motivación”* Barcelona, España: Ariel
- Maureira, F., Palma, E., Medina, R., Segueida, Á., Valenzuela, L., y Flores, E. (2019). Incidencia de la antropometría, práctica de actividad física, estilos de aprendizaje, motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico de estudiantes de Santiago de Chile. *Retos*, 36(2), 497-502.
- Naranjo M. (2009) *“Motivación : Perspectivas Teóricas Y Algunas Consideraciones De Su Importancia En El Ámbito Educativo”* Revista Educación 33(2) 153–170
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare: Revista Científica de Educação*, 2(1), 75-93.
- Psicólogos Infantiles Madrid | Centro de Psicología Madrid. (2007). *Motivación académica: definición y componentes* (n.e.). Recuperado de <https://psisemadrid.org/motivacion-academica-definicion-y-componentes/>
- Redondo, M., Pulido, E., Jiménez, L. y Olivella, G. (2019). Estrategias cognitivas y estilos de aprendizaje en estudiantes de básica secundaria. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 12(23), 30–49.
- Reeve, J. (2009). Motivaciones intrínsecas y extrínsecas. En Rocha, M. (coord), *Motivación y Emoción* (pp. 81-105). México D.F: McGRAW-HILL.
- Sachun, C. (2017). *Motivación y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de las instituciones públicas del distrito de Coishco* (tesis de pregrado). Universidad Cesar Vallejo, Perú.
- Valderrama, S. (2013). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica* (Segunda edición). Lima: San Marcos.

- Tomás, J. y Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción académica en estudiantes universitarios. *Investigación Educativa*, 37(2), 471-485.
- Trigueros, R. y Navarro, N. (2019). La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico y rendimiento académico de los estudiantes de secundaria en el área de Educación Física. *Psychology, Society and Education*, 11(1), 137-150.
- Usán, P., y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112.

## ANEXOS

Anexo 1: Instrumento y Ficha de Validación Juicio de Expertos la Escala de Motivación Académica

<b><u>Dimensiones</u></b>		Ítems						<b>Sugerencias</b>
		<b>Pertinencia<sup>1</sup></b>		<b>Relevancia<sup>2</sup></b>		<b>Claridad<sup>3</sup></b>		
		<b>si</b>	<b>no</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	
1.	Porque al menos necesito el certificado de Secundaria para encontrar un trabajo bien remunerado más adelante.	x		x		x		

2	Porque me agrada y satisface la experiencia de aprender cosas nuevas	x		x		x		
3	Porque pienso que la educación Secundaria me ayudará a prepararme mejor para la carrera que elija.	x		x		x		
4	Porque realmente me gusta ir al colegio.	x		x		x		
5	Sinceramente no lo sé; en realidad siento que estoy perdiendo mi tiempo en el colegio.	x		x		x		
6	Porque me agrada superarme a mí mismo(a) en mis estudios.	x		x		x		
7	Para probarme a mí mismo(a) que soy capaz de conseguir el certificado de Secundaria.	x		x		x		
8	Para conseguir después un trabajo de mayor prestigio.	x		x		x		
9	Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas que nunca antes había visto.	x		x		x		
10	Porque finalmente me permitirá entrar al mercado laboral en el campo que me agrade.	x		x		x		
11	Porque para mí, el colegio es divertido	x		x		x		
12	En un principio tenía razones para ir al colegio; sin embargo, ahora me pregunto si debo continuar.	x		x		x		
13	Por el gozo que siento al superarme en algunas de mis metas personales.	x		x		x		
14	Porque cuando tengo éxito en el colegio me siento importante.	x				x		
15	Porque quiero "vivir mejor" más adelante.	x		x		x		
16	Por el placer que me produce ampliar mis conocimientos sobre temas que me llaman la atención	x		x		x		
17	Porque me ayudará a realizar una mejor elección en mi orientación profesional.	x		x		x		
18	Por el placer que experimento cuando estoy debatiendo con profesores interesantes	x		x		x		
19	No puedo ver por qué voy al colegio y sinceramente, no me interesa	x		x		x		
20	Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades escolares difíciles.	x		x		x		

21	Para demostrarme a mí mismo(a) que soy una persona inteligente.	x		x		x		
22	Para tener un mejor sueldo en el futuro	x		x		x		
23	Porque los cursos me permiten continuar aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan.	x		x		x		
24	Porque creo que la educación Secundaria mejorará mi preparación profesional.	x		x		x		
25	Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	x		x		x		
26	No lo sé; no puedo entender qué estoy haciendo en el colegio.	x		x		x		
27	Porque la Secundaria me permite sentir una satisfacción personal en mi búsqueda por la excelencia en mis estudios.	x		x		x		
28	Porque quiero demostrarme a mí mismo(a) que puedo tener éxito en mis estudios.	x		x		x		

**nexo 1: Instrumento y Ficha de Validación Juicio de Expertos del Cuestionario  
sobre Estilos de Aprendizaje – CHAEA**

Ítems

Ítems		Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		si	no	si	no	si	no	
1	Me caracterizo por decir lo que pienso claramente y sin rodeos.	X		X		X		
2	Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal	X		X		X		
3	Muchas veces actúo sin medir las consecuencias.	X		X		X		

4	Generalmente trato de resolver los problemas de manera ordenada y paso a paso.	X		X		X		
5	Creo que las normas limitan la actuación libre de las personas.	X		X		X		
6.	Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.	X		X		X		
7	Pienso que el actuar en base a la primera intención puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.	X		X		X		
8	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.	X		X		X		
9	Estoy pendiente de lo que ocurre constantemente aquí y ahora.	X		X		X		
10	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.	X		X		X		
11	Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.	X		X		X		
12	Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.	X		X		X		
13	Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.	X		X		X		
14	Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos	X		X		X		
15	Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.	X		X		X		
16	Escucho a las personas más de lo que hablo	X		X		X		
17	Prefiero las cosas organizadas a las desordenadas.	X				X		
18	Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión	X		X		X		
19	Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.	X		X		X		
20	Siento que crezco como persona cuando hago algo nuevo y diferente	X		X		X		
21	Casi siempre procuro hacer o decir lo que pienso según mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.	X		X		X		

22	Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.	X		X		X		
23	Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes	X		X		X		
24	Me gustan más las personas realistas y concretas que las idealistas imaginativas.	X		X		X		
25	Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras,	X		X		X		
26	Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.	X		X		X		
27	La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento	X		X		X		
28	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.	X		X		X		
29	Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.	X		X		X		
30	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.	X		X		X		
31	Soy prudente o cuidadoso a la hora de sacar conclusiones.	X		X		X		
32	Siempre quiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor	X		X		X		
33	Tiendo a ser perfeccionista.	X		X		X		
34	Siempre escucho las opiniones de los demás antes de exponer la mía.	X		X		X		
35	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente	X		X		X		
36	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.	X		X		X		
37	Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.	X		X		X		
38	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico	X		X		X		
39	Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo	X		X		X		
40	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.	X		X		X		
41	Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.	X		X		X		
42	Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas	X		X		X		
43	Aporto ideas nuevas y espontaneas en los grupos de discusión	X		X		X		



44	Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que aquellas tomadas las basadas en la primera intención.	X		X		X		
45	Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.	X		X		X		
46	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.	X		X		X		
47	A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.	X		X		X		
48	En conjunto hablo más que escucho.	X		X		X		
49	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otros puntos de Vista	X		X		X		
50	Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.	X		X		X		
51	Me gusta buscar nuevas experiencias	X		X		X		
52	Me gusta experimentar y aplicar las cosas.	X		X		X		
53	Pienso que debemos llegar pronto a la esencia, al meollo de los temas.	X		X		X		
54	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras	X		X		X		
55	Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.	X		X		X		
56	Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.	X		X		X		
57	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente	X		X		X		
58	Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.	X		X		X		
59	Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.	X		X		X		
60	Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as desapasionados/as en las discusiones.	X		X		X		
61	Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.	X		X		X		
62	Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas	X		X		X		
63	Me gusta valorar o tantear las diversas alternativas antes de tomar una Decisión.	X		X		X		
64	Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.	X		X		X		

65	En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser heléela líder o que más participa.	X		X		X		
66	Me molestan las personas que no actúan razonadamente	X		X		X		
67	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.	X		X		X		
68	Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.	X		X		X		
69	Suelo reflexionar sobre los asuntos y los problemas.	X		X		X		
70	El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.	X		X		X		
71	Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.	X		X		X		
72	Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir Sentimientos ajenos.	X		X		X		
73	No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.	X		X		X		
74	Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.	X		X		X		
75	Me aburro enseguida con el trabajo ordenado y minucioso.	X		X		X		
76	La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.	X		X		X		
77	Suelo dejarme llevar por las primeras intenciones.	X		X		X		
78	Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.	X		X		X		
79	Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.	X		X		X		
80	Esquivo los temas personales o propios, ambiguos y poco claros.	X		X		X		

## Anexo 2: Instrumentos de investigación

### ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA (EMA)

A continuación, encontrarás algunas de las razones que justifican tu asistencia al colegio. Usando una escala del 1 al 7, encierra con un círculo el número que exprese mejor tu opinión personal.

#### ¿POR QUÉ VAS AL COLEGIO?

Nada	Poco	Medianamente	Mucho	Totalmente
------	------	--------------	-------	------------

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

		1	2	3	4	5	6	7
1	Porque al menos necesito el certificado de Secundaria para encontrar un trabajo bien remunerado más adelante.							
2	Porque me agrada y satisface la experiencia de aprender cosas nuevas.							
3	Porque pienso que la educación Secundaria me ayudará a prepararme mejor para la carrera que elija.							
4	Porque realmente me gusta ir al colegio.							
5	Sinceramente no lo sé; en realidad siento que estoy perdiendo mi tiempo en el colegio.							
6	Porque me agrada superarme a mí mismo(a) en mis estudios.							
7	Para probarme a mí mismo(a) que soy capaz de conseguir el certificado de Secundaria.							
8	Para conseguir después un trabajo de mayor prestigio.							
9	Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas que nunca antes había visto.							
10	Porque finalmente me permitirá entrar al mercado laboral en el campo que me agrada.							
11	Porque para mí, el colegio es divertido.							
12	En un principio tenía razones para ir al colegio; sin embargo, ahora me pregunto si debo continuar.							
13	Por el gozo que siento al superarme en algunas de mis metas personales.							
14	Porque cuando tengo éxito en el colegio me siento importante.							
15	Porque quiero “vivir mejor” más adelante.							
16	Por el placer que me produce ampliar mis conocimientos sobre temas que me llaman la atención.							
17	Porque me ayudará a realizar una mejor elección en mi orientación profesional.							
18	Por el placer que experimento cuando estoy debatiendo con profesores interesantes.							
19	No puedo ver por qué voy al colegio y sinceramente, no me interesa.							
20	Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades escolares difíciles.							
21	Para demostrarme a mí mismo(a) que soy una persona inteligente.							
22	Para tener un mejor sueldo en el futuro.							
23	Porque los cursos me permiten continuar aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan.							

24	Porque creo que la educación Secundaria mejorará mi preparación profesional.							
25	Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.							
26	No lo sé; no puedo entender qué estoy haciendo en el colegio.							
27	Porque la Secundaria me permite sentir una satisfacción personal en mi búsqueda por la excelencia en mis estudios.							
28	Porque quiero demostrarme a mí mismo(a) que puedo tener éxito en mis estudios.							

## Questionario sobre Estilos de Aprendizaje – CHAEA

### I. Datos personales:

1.- Edad:.....2.- Sexo: F ( ) M ( )

3.Grado:.....4.Seccion:

### II. INSTRUCCIONES:

El presente cuestionario tiene por objetivo identificar el estilo de aprendizaje que tiene cada estudiante, y que está relacionado con la inteligencia emocional que han desarrollado hasta el

presente, los resultados serán utilizados como parte de un Plan de Tesis por lo que se les informa que su desarrollo es voluntario y que sus resultados se dará a cada participante, asimismo que si en el transcurso del desarrollo de este cuestionario de CHAEA usted desea dejar de contestar lo puede hacer libremente, de lo cual seremos muy respetuosos de su decisión, ser sinceros en sus respuestas.

MARQUE MÁS (+) si está más de acuerdo con el ítem y MARQUE MENOS (-) si está más en desacuerdo con el ítem.

Nº	Ítems	(+)	(-)
01	Me caracterizo por decir lo que pienso claramente y sin rodeos.		
02	Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.		
03	Muchas veces actúo sin medir las consecuencias.		
04	Generalmente trato de resolver los problemas de manera ordenada y paso a paso.		
05	Creo que las normas limitan la actuación libre de las personas.		
06	Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.		
07	Pienso que el actuar en base a la primera intención puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.		
08	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.		
09	Estoy pendiente de lo que ocurre constantemente aquí y ahora.		
10	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.		
11	Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.		
12	Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.		
13	Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.		
14	Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.		
15	Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.		
16	Escucho a las personas más de lo que hablo.		
17	Prefiero las cosas organizadas a las desordenadas.		
18	Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.		
19	Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.		

20	Siento que crezco como persona cuando hago algo nuevo y diferente		
21	Casi siempre procuro hacer o decir lo que pienso según mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.		
22	Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.		
23	Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.		
24	Me gustan más las personas realistas y concretas que las idealistas o imaginativas.		
25	Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.		
26	Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.		
27	La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento		
28	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.		
29	Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.		
30	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.		
31	Soy prudente o cuidadoso a la hora de sacar conclusiones.		
32	Siempre quiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor		
33	Tiendo a ser perfeccionista.		
34	Siempre escucho las opiniones de los demás antes de exponer la mía.		
35	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.		
36	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.		
37	Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.		
38	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.		
39	Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.		
40	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.		
41	Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.		
42	Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas		
43	Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.		
44	Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que aquellas tomadas las basadas en la primera intención.		
45	Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.		
46	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.		
47	A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.		
48	En conjunto hablo más que escucho.		

49	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otros puntos de Vista		
50	Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.		
51	Me gusta buscar nuevas experiencias.		
52	Me gusta experimentar y aplicar las cosas.		
53	Pienso que debemos llegar pronto a la esencia, al meollo de los temas.		
54	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras		
55	Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas Vacías.		
56	Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.		
57	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente		
58	Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.		
59	Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.		
60	Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as desapasionados/as en las discusiones.		
61	Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.		
62	Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.		
63	Me gusta valorar o tantear las diversas alternativas antes de tomar una Decisión.		
64	Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro		
65	En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser heléela líder o que más participa.		
66	Me molestan las personas que no actúan razonadamente		
67	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.		
68	Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.		
69	Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.		
70	El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo		
71	Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan		
72	Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir Sentimientos ajenos.		
73	No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.		
74	Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.		
75	Me aburro enseguida con el trabajo ordenado y minucioso.		
76	La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus		

	sentimientos.		
77	Suelo dejarme llevar por las primeras intenciones.		
78	Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.		
79	Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.		
80	Esquivo los temas personales o propios, ambiguos y poco claros.		

**Anexo 3: Ficha de validación de contenido por Juicio de Expertos de la Escala de Motivación Académica**

<u>Dimensiones</u>		Ítems						Sugerencias
		Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		
		si	no	si	no	si	no	
1.	Porque al menos necesito el certificado de Secundaria para encontrar un trabajo bien remunerado más adelante.	x		x		x		
2	Porque me agrada y satisface la experiencia de aprender cosas nuevas	x		x		x		



3	Porque pienso que la educación Secundaria me ayudará a prepararme mejor para la carrera que elija.	x		x		x	
4	Porque realmente me gusta ir al colegio.	x		x		x	
5	Sinceramente no lo sé; en realidad siento que estoy perdiendo mi tiempo en el colegio.	x		x		x	
6	Porque me agrada superarme a mí mismo(a) en mis estudios.	x		x		x	
7	Para probarme a mí mismo(a) que soy capaz de conseguir el certificado de Secundaria.	x		x		x	
8	Para conseguir después un trabajo de mayor prestigio.	x		x		x	
9	Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas que nunca antes había visto.	x		x		x	
10	Porque finalmente me permitirá entrar al mercado laboral en el campo que me agrade.	x		x		x	
11	Porque para mí, el colegio es divertido	x		x		x	
12	En un principio tenía razones para ir al colegio; sin embargo, ahora me pregunto si debo continuar.	x		x		x	
13	Por el gozo que siento al superarme en algunas de mis metas personales.	x		x		x	
14	Porque cuando tengo éxito en el colegio me siento importante.	x		x		x	
15	Porque quiero "vivir mejor" más adelante.	x		x		x	
16	Por el placer que me produce ampliar mis conocimientos sobre temas que me llaman la atención	x		x		x	
17	Porque me ayudará a realizar una mejor elección en mi orientación profesional.	x		x		x	
18	Por el placer que experimento cuando estoy debatiendo con profesores interesantes	x		x		x	
19	No puedo ver por qué voy al colegio y sinceramente, no me interesa	x		x		x	
20	Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades escolares difíciles.	x		x		x	
21	Para demostrarme a mí mismo(a) que soy una persona inteligente.	x		x		x	
22	Para tener un mejor sueldo en el futuro	x		x		x	

23	Porque los cursos me permiten continuar aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan.	x		x		x	
24	Porque creo que la educación Secundaria mejorará mi preparación profesional.	x		x		x	
25	Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	x		x		x	
26	No lo sé; no puedo entender qué estoy haciendo en el colegio.	x		x		x	
27	Porque la Secundaria me permite sentir una satisfacción personal en mi búsqueda por la excelencia en mis estudios.	x		x		x	
28	Porque quiero demostrarme a mí mismo(a) que puedo tener éxito en mis estudios.	x		x		x	

**Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia**

**Opinión de aplicabilidad: Aplicable [ X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]**

**Apellidos y nombres del juez validador. Dr./ Mg:**

**Cruz Telada, Yreneo Eugenio**

**DNI: 09946516**

**Especialidad del validador: Psicólogo de la Salud**

**Lima, 14 de noviembre del 2021**

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



**Yreneo Eugenio Cruz Telada**

**DOCTOR EN PSICOLOGIA**  
Firma del Validador

**Anexo 3: Ficha de validación de contenido por Juicio de Expertos de la Escala de Motivación Académica**

<b><u>Dimensiones</u></b>		<b>Ítems</b>						<b>Sugerencias</b>
		<b>Pertinencia<sup>1</sup></b>		<b>Relevancia<sup>2</sup></b>		<b>Claridad<sup>3</sup></b>		
		<b>si</b>	<b>no</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	
1.	Porque al menos necesito el certificado de Secundaria para encontrar un trabajo bien remunerado más adelante.	x		x		x		
2	Porque me agrada y satisface la experiencia de aprender cosas nuevas	x		x		x		

3	Porque pienso que la educación Secundaria me ayudará a prepararme mejor para la carrera que elija.	x		x		x	
4	Porque realmente me gusta ir al colegio.	x		x		x	
5	Sinceramente no lo sé; en realidad siento que estoy perdiendo mi tiempo en el colegio.	x		x		x	
6	Porque me agrada superarme a mí mismo(a) en mis estudios.	x		x		x	
7	Para probarme a mí mismo(a) que soy capaz de conseguir el certificado de Secundaria.	x		x		x	
8	Para conseguir después un trabajo de mayor prestigio.	x		x		x	
9	Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas que nunca antes había visto.	x		x		x	
10	Porque finalmente me permitirá entrar al mercado laboral en el campo que me agrade.	x		x		x	
11	Porque para mí, el colegio es divertido	x		x		x	
12	En un principio tenía razones para ir al colegio; sin embargo, ahora me pregunto si debo continuar.	x		x		x	
13	Por el gozo que siento al superarme en algunas de mis metas personales.	x		x		x	
14	Porque cuando tengo éxito en el colegio me siento importante.	x		x		x	
15	Porque quiero "vivir mejor" más adelante.	x		x		x	
16	Por el placer que me produce ampliar mis conocimientos sobre temas que me llaman la atención	x		x		x	
17	Porque me ayudará a realizar una mejor elección en mi orientación profesional.	x		x		x	
18	Por el placer que experimento cuando estoy debatiendo con profesores interesantes	x		x		x	
19	No puedo ver por qué voy al colegio y sinceramente, no me interesa	x		x		x	
20	Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades escolares difíciles.	x		x		x	
21	Para demostrarme a mí mismo(a) que soy una persona inteligente.	x		x		x	
22	Para tener un mejor sueldo en el futuro	x		x		x	

23	Porque los cursos me permiten continuar aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan.	x		x		x	
24	Porque creo que la educación Secundaria mejorará mi preparación profesional.	x		x		x	
25	Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	x		x		x	
26	No lo sé; no puedo entender qué estoy haciendo en el colegio.	x		x		x	
27	Porque la Secundaria me permite sentir una satisfacción personal en mi búsqueda por la excelencia en mis estudios.	x		x		x	
28	Porque quiero demostrarme a mí mismo(a) que puedo tener éxito en mis estudios.	x		x		x	

**Observaciones (precisar si hay suficiencia):** \_\_\_\_SI HAY SUFICIENCIA

**Opinión de aplicabilidad:** Aplicable [ X ] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

**Apellidos y nombres del juez validador. Dr./ Mg:**

Ysabel Virginia Pariona Navarro

**DNI: 10219341**

**Especialidad del validador:** Psicóloga Educativa

**Lima, 14 de noviembre del 2021**

**FIRMA DEL VALIDADOR**

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



-----  
*Ysabel V. Pariona Navarro*  
Psicóloga  
Esp. Terapia de Lenguaje  
C.P.P. N° 9421

### Anexo 3: Ficha de validación de contenido por Juicio de Expertos del

#### Cuestionario sobre Estilos de Aprendizaje – CHAEA

Ítems

Items	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
	si	no	si	no	si	no	
1	Me caracterizo por decir lo que pienso claramente y sin rodeos.	X		X		X	
2	Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal	X		X		X	
3	Muchas veces actúo sin medir las consecuencias.	X		X		X	
4	Generalmente trato de resolver los problemas de manera ordenada y paso a paso.	X		X		X	
5	Creo que las normas limitan la actuación libre de las personas.	X		X		X	
6.	Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.	X		X		X	
7	Pienso que el actuar en base a la primera intención puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.	X		X		X	
8	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.	X		X		X	
9	Estoy pendiente de lo que ocurre constantemente aquí y ahora.	X		X		X	
10	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.	X		X		X	
11	Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.	X		X		X	
12	Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.	X		X		X	
13	Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.	X		X		X	
14	Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos	X		X		X	
15	Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.	X		X		X	
16	Escucho a las personas más de lo que hablo	X		X		X	
17	Prefiero las cosas organizadas a las desordenadas.	X				X	

18	Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión	X		X		X		
19	Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.	X		X		X		
20	Siento que crezco como persona cuando hago algo nuevo y diferente	X		X		X		
21	Casi siempre procuro hacer o decir lo que pienso según mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.	X		X		X		
22	Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.	X		X		X		
23	Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes	X		X		X		
24	Me gustan más las personas realistas y concretas que las idealistas imaginativas.	X		X		X		
25	Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras,	X		X		X		
26	Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.	X		X		X		
27	La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento	X		X		X		
28	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.	X		X		X		
29	Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.	X		X		X		
30	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.	X		X		X		
31	Soy prudente o cuidadoso a la hora de sacar conclusiones.	X		X		X		
32	Siempre quiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor	X		X		X		
33	Tiendo a ser perfeccionista.	X		X		X		
34	Siempre escucho las opiniones de los demás antes de exponer la mía.	X		X		X		
35	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente	X		X		X		
36	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.	X		X		X		
37	Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.	X		X		X		
38	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico	X		X		X		



39	Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo	X		X		X		
40	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.	X		X		X		
41	Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.	X		X		X		
42	Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas	X		X		X		
43	Aporto ideas nuevas y espontaneas en los grupos de discusión	X		X		X		
44	Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que aquellas tomadas las basadas en la primera intención.	X		X		X		
45	Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.	X		X		X		
46	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.	X		X		X		
47	A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.	X		X		X		
48	En conjunto hablo más que escucho.	X		X		X		
49	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otros puntos deVista	X		X		X		
50	Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.	X		X		X		
51	Me gusta buscar nuevas experiencias	X		X		X		
52	Me gusta experimentar y aplicar las cosas.	X		X		X		
53	Pienso que debemos llegar pronto a la esencia, al meollo de los temas.	X		X		X		
54	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras	X		X		X		
55	Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.	X		X		X		
56	Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.	X		X		X		
57	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente	X		X		X		
58	Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.	X		X		X		
59	Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.	X		X		X		

60	Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as desapasionados/as en las discusiones.	X		X		X		
61	Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.	X		X		X		
62	Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas	X		X		X		
63	Me gusta valorar o tantear las diversas alternativas antes de tomar una Decisión.	X		X		X		
64	Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.	X		X		X		
65	En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser heléela líder o que más participa.	X		X		X		
66	Me molestan las personas que no actúan razonadamente	X		X		X		
67	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.	X		X		X		
68	Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.	X		X		X		
69	Suelo reflexionar sobre los asuntos y los problemas.	X		X		X		
70	El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.	X		X		X		
71	Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.	X		X		X		
72	Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir Sentimientos ajenos.	X		X		X		
73	No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.	X		X		X		
74	Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.	X		X		X		
75	Me aburro enseguida con el trabajo ordenado y minucioso.	X		X		X		
76	La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.	X		X		X		
77	Suelo dejarme llevar por las primeras intenciones.	X		X		X		
78	Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.	X		X		X		
79	Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.	X		X		X		
80	Esquivo los temas personales o propios, ambiguos y poco claros.	X		X		X		

**Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia**

**Opinión de aplicabilidad: Aplicable [ X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]**

**Apellidos y nombres del juez validador. Dr./ Mg:**

**Cruz Telada, Yreneo Eugenio**

**DNI: 09946516**

**Especialidad del validador: Psicólogo de la Salud**

**.Lima, 14 de Noviembre del 2021**



<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

**Dr. Yreneo Eugenio Cruz Telada**

**DOCTOR EN PSICOLOGIA**  
Firma del Validador

**Anexo 3: Ficha de validación de contenido por Juicio de Expertos del**

## Cuestionario sobre Estilos de Aprendizaje – CHAEA

### Ítems

Items		Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		si	no	si	no	si	no	
1	Me caracterizo por decir lo que pienso claramente y sin rodeos.	X		X		X		
2	Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal	X		X		X		
3	Muchas veces actúo sin medir las consecuencias.	X		X		X		
4	Generalmente trato de resolver los problemas de manera ordenada y paso a paso.	X		X		X		
5	Creo que las normas limitan la actuación libre de las personas.	X		X		X		
6.	Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.	X		X		X		
7	Pienso que el actuar en base a la primera intención puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.	X		X		X		
8	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.	X		X		X		
9	Estoy pendiente de lo que ocurre constantemente aquí y ahora.	X		X		X		
10	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.	X		X		X		
11	Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.	X		X		X		
12	Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.	X		X		X		
13	Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.	X		X		X		
14	Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos	X		X		X		
15	Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.	X		X		X		
16	Escucho a las personas más de lo que hablo	X		X		X		
17	Prefiero las cosas organizadas a las desordenadas.	X				X		
18	Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de	X		X		X		

	manifestar alguna conclusión						
19	Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.	X		X		X	
20	Siento que crezco como persona cuando hago algo nuevo y diferente	X		X		X	
21	Casi siempre procuro hacer o decir lo que pienso según mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.	X		X		X	
22	Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.	X		X		X	
23	Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes	X		X		X	
24	Me gustan más las personas realistas y concretas que las idealistas imaginativas.	X		X		X	
25	Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras,	X		X		X	
26	Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.	X		X		X	
27	La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento	X		X		X	
28	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.	X		X		X	
29	Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.	X		X		X	
30	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.	X		X		X	
31	Soy prudente o cuidadoso a la hora de sacar conclusiones.	X		X		X	
32	Siempre quiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor	X		X		X	
33	Tiendo a ser perfeccionista.	X		X		X	
34	Siempre escucho las opiniones de los demás antes de exponer la mía.	X		X		X	
35	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente	X		X		X	
36	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.	X		X		X	
37	Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.	X		X		X	
38	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico	X		X		X	
39	Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo	X		X		X	

40	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.	X		X		X		
41	Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.	X		X		X		
42	Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas	X		X		X		
43	Aporto ideas nuevas y espontaneas en los grupos de discusión	X		X		X		
44	Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que aquellas tomadas las basadas en la primera intención.	X		X		X		
45	Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.	X		X		X		
46	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.	X		X		X		
47	A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.	X		X		X		
48	En conjunto hablo más que escucho.	X		X		X		
49	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otros puntos deVista	X		X		X		
50	Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.	X		X		X		
51	Me gusta buscar nuevas experiencias	X		X		X		
52	Me gusta experimentar y aplicar las cosas.	X		X		X		
53	Pienso que debemos llegar pronto a la esencia, al meollo de los temas.	X		X		X		
54	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras	X		X		X		
55	Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.	X		X		X		
56	Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.	X		X		X		
57	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente	X		X		X		
58	Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.	X		X		X		
59	Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.	X		X		X		
60	Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as desapasionados/as en las discusiones.	X		X		X		

61	Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.	X		X		X		
62	Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas	X		X		X		
63	Me gusta valorar o tantear las diversas alternativas antes de tomar una Decisión.	X		X		X		
64	Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.	X		X		X		
65	En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser heléela líder o que más participa.	X		X		X		
66	Me molestan las personas que no actúan razonadamente	X		X		X		
67	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.	X		X		X		
68	Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.	X		X		X		
69	Suelo reflexionar sobre los asuntos y los problemas.	X		X		X		
70	El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.	X		X		X		
71	Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.	X		X		X		
72	Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir Sentimientos ajenos.	X		X		X		
73	No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.	X		X		X		
74	Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.	X		X		X		
75	Me aburro enseguida con el trabajo ordenado y minucioso.	X		X		X		
76	La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.	X		X		X		
77	Suelo dejarme llevar por las primeras intenciones.	X		X		X		
78	Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.	X		X		X		
79	Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.	X		X		X		
80	Esquivo los temas personales o propios, ambiguos y poco claros.	X		X		X		

**Observaciones (precisar si hay suficiencia):** \_\_\_\_SI HAY SUFICIENCIA

**Opinión de aplicabilidad:** Aplicable [ X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

**Apellidos y nombres del juez validador. Dr./ Mg:**

Ysabel Virginia Pariona Navarro

**DNI: 10219341**

**Especialidad del validador:** Psicóloga Educativa

**Lima, 14 de Noviembre del 2021**

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Ysabel V. Pariona Navarro  
**FIRMA DEL VALIDADOR**  
Esp. Terapia de Lenguaje  
C.P.P. N° 9421

**Anexo 4: Informe de Turnitin al % de similitud.**



INFORME DE ORIGINALIDAD

---

INDICE DE SIMILITUD **18**% **16** FUENTES DE INTERNET% **4**%  
**4** PUBLICACIONES% TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

---

FUENTES PRIMARIAS

---

[repositorio.ual.es](http://repositorio.ual.es)

**1** Fuente de Internet

1 %

---

[repositorio.upch.edu.pe](http://repositorio.upch.edu.pe)

**2** Fuente de Internet

1 %

---

[repositorio.undac.edu.pe](http://repositorio.undac.edu.pe)

**3** Fuente de Internet

1 %

---

[repositorioacademico.upc.edu.pe](http://repositorioacademico.upc.edu.pe)

**4** Fuente de Internet

<1 %

---

[www.usmbha.org](http://www.usmbha.org)

**5** Fuente de Internet

<1 %

---