

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**



**TESIS**

**LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y SU RELACIÓN CON LOS ESTILOS DE  
APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN  
PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO PUNO,  
AÑO 2017**

**PRESENTADA POR:**

**KLEIBER ROSENDO VARGAS PACOSONCO**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:**

**MAGÍSTER SCIENTIAE EN EDUCACIÓN**

**MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**PUNO, PERÚ**

**2018**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO**

**ESCUELA DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**



**TESIS**

LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y SU RELACIÓN CON LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO PUNO, AÑO 2017

**PRESENTADA POR:**

KLEIBER ROSENDO VARGAS PACOSONCO

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:**

**MAGÍSTER SCIENTIAE EN EDUCACIÓN**

**MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**APROBADA POR EL SIGUIENTE JURADO:**

PRESIDENTE

Dra. ZAIDA ESTHER CALLATA GALLEGOS

PRIMER MIEMBRO

M.Sc. OFELIA MARLENY MAMANI LUQUE

SEGUNDO MIEMBRO

M.Sc. ESTANISLAO PACOMPIA CARI

ASESOR

Dr. PEDRO CARLOS HUAYANCA MEDINA

Puno, 13 de junio de 2018.

**ÁREA:** Logro de aprendizaje.

**TEMA:** La motivación académica y su relación con los estilos de aprendizaje de los estudiantes del programa de educación primaria de la Universidad Nacional del Altiplano puno, año 2017.

**LÍNEA:** Estilos de aprendizaje de estudiantes de educación secundaria.

## DEDICATORIA

A Dios y mi Familia

Siempre sentí y siento dentro de mí la presencia de un extraño Ser. En momentos que más lo necesito me brinda la tranquilidad para poder continuar con mi vida, hay problemas tan pequeños, que para nosotros son tan grandes que nos ciegan en nuestro destino, pero ahí es donde sin que uno se dé cuenta, le invade la presencia de un Ser Supremo que nos ayuda a continuar.

Gracias por todo; no sé quién seas ni dónde estés, pero sé que siempre estás en el lugar y momento indicado cuidando a mi familia y a mí.

Los personajes que son parte de mi historia:

Mi padre Rosendo Vargas Pari; la persona excepcional y única, un amigo y compañero lleno de sabiduría que tiene la respuesta correcta a cualquier pregunta.

Mi madre Juana Victoria Pacosonco Hualla; una mujer luchadora y emprendedora que se desvive por los suyos y sin dudar lo ayudaría a quien lo necesite.

Mi hermano Roselvith Vargas Pacosonco, un muchacho lleno de muchas virtudes y sueños, un crack en el deporte.

Mi hermano Olger Rivet Vargas Pacosonco, un jovencito hablador, carismático, juguetón y muy divertido, un mundo lleno de muchas curiosidades, que llena de luz la vida de mis padres, el guardián de esta familia.

Ellos son el motivo de este esfuerzo académico, espero que Dios los guarde y mantenga siempre conmigo.

## AGRADECIMIENTOS

### En lo familiar

A mi padre Rosendo Vargas Pari; mi madre Juana Victoria Pacosonco Hualla y mis hermanos: Roselvith y Olger Rivet Vargas Pacosonco.

### En la amistad

Dicen que los amigos son los hermanos que uno elige, pero pienso que los amigos son los espíritus celestes que Dios envía para ampararnos...; por ello mediante este escrito recuerdo a: los chipus (Víctor, Luis Miguel, Gerver, René, Jander, Bladimir, Marco, Lidia y otros), el grupo fakoj (Franco, Albert, Oscar, Uriel, Orlando y otros), los charly´s (Abel, Jorry, Hugo, Yojan, Abimael), los del cole (Edwin), los de la Universidad (Vento, Borda, Oliver, todos los amigos del Consultorio) y muchos otros hermanos más que por mi mente frágil no los recuerdo, pero también los saludo a la distancia, pues siempre les agradeceré y los mantendré en mi corazón por el apoyo y ayuda que me brindaron.

### En lo académico

A la institución educativa N°70474 “Túpac Amaru” glorioso 866 - Macarí, al colegio “Fe y Alegría”, al Programa Profesional de Educación Primaria, a la Facultad de Educación y a la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano. A mis jurados: Doctora Zaida Esther, Magister Ofelia Marleny y al Magister Estanislao, también a mis asesores Doctor Pedro Huayanca, Doctor Basilides y al Doctor Puño.

### En lo político

La vida política en la Universidad fue una de las mejores etapas que viví, y por ese motivo recuerdo al Movimiento Político “PERÚ”, que posteriormente se llamó “PRI”.

### En lo deportivo

A cada uno de los clubes deportivos que me dieron la oportunidad de lograr uno de mis más grandes sueños que es jugar y seguir jugando al fútbol: Club Deportivo Alto Collana, Club Deportivo Alianza Selque, Club Deportivo Empresa Comunal, Club Deportivo “Grupo Fakoj” y ahora Club Deportivo Amibar. Aprovecho para darle el reconocimiento a mi hermano Roselvith que fue quien logro en lo deportivo lo que Yo siempre soñé, lograr llegar a ser parte de los clubes más importantes de la Región Puno (Universitario, Alfonso Ugarte y Sien de Carabaya).

### En lo sentimental

A la mujer que siempre soñé y que a pesar de las dificultades siempre estará ahí conmigo para enfrentar este mundo junto a nuestra familia.

**ÍNDICE GENERAL**

DEDICATORIA .....	i
AGRADECIMIENTOS .....	ii
ÍNDICE GENERAL .....	iii
ÍNDICE DE TABLAS .....	v
ÍNDICE DE FIGURAS .....	vi
ÍNDICE DE ANEXOS .....	vii
RESUMEN .....	viii
ABSTRACT .....	ix
INTRODUCCIÓN .....	1

**CAPÍTULO****REVISIÓN DE LITERATURA**

1.1. Motivación Académica (variable 1) .....	2
1.1.1. Motivación Intrínseca .....	3
1.1.2. La motivación extrínseca .....	4
1.1.3. La Desmotivación .....	4
1.1.4. Componente valor .....	5
1.1.5. Componente expectativas .....	6
1.1.6. Componente afectividad .....	8
1.2. Estilos de Aprendizaje (Variable 2) .....	9
1.2.1. Componente estilos cognitivos de aprendizaje .....	10
1.2.2. Componente estilos metacognitivos de aprendizaje .....	10
1.2.3. Componente estilos de control y gestión de recursos .....	11
1.3. Antecedentes.....	14

**CAPÍTULO II****PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

2.1. Descripción del problema.....	17
2.2. Definición del problema de investigación .....	18
2.2.1. Problema General .....	18
2.2.2. Problemas Específicos .....	18
2.3. Justificación de la investigación.....	18
2.4. Objetivos de la investigación.....	20
2.4.1. Objetivo General.....	20
2.4.2. Objetivos Específicos .....	20
2.5. Hipótesis de la investigación .....	20
2.5.1. Hipótesis General.....	20
2.5.2. Hipótesis Específicas .....	20

**CAPÍTULO III****MATERIALES Y MÉTODOS**

3.1. Lugar de estudio .....	21
3.2. Población .....	21
3.3. Muestra de la investigación .....	22
3.4. Método de investigación.....	23
3.5. Descripción de métodos por objetivo general y específicos .....	23
3.6. Operacionalización de Variables .....	26
3.7. Técnicas e instrumentos para recopilar y sistematizar la información.....	28
3.7.1. Sección motivación.....	28
3.7.2. Sección estilos (estrategias).....	28
3.8. Plan de recolección de datos.....	29
3.9. Diseño de análisis e interpretación de datos.....	29

**CAPÍTULO IV****RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

4.1. Motivación Académica de los estudiantes .....	31
4.1.1. Componente valor.....	32
4.1.2. Componente expectativas .....	34
4.1.3. Componente afectividad .....	36
4.2. Estilos de Aprendizaje.....	37
4.2.1. Componente estilos cognitivos .....	39
4.2.2. Componente estilos metacognitivos .....	41
4.1.3. Componente estilos de control y gestión de recursos .....	42
4.3. Correlación de variables .....	44
4.3.1 Estadísticos descriptivos .....	44
4.3.2. Coeficiente de correlación de Pearson .....	46
4.3.3. Dispersión de variables .....	46
4.3.4. Coeficiente de determinación .....	47
4.3.5. Prueba de hipótesis estadística.....	48
4.4. Discusión .....	50
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>52</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>53</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>54</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>60</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
1. Población de estudiantes del primero al décimo semestre del Programa de Educación Primaria, año 2017 .....	22
2. Muestra de estudiantes del segundo al décimo semestre del Programa de Educación Primaria, año 2017 .....	23
3. Del coeficiente de correlación .....	25
4. Motivación Académica y los Estilos de Aprendizaje .....	26
5. Especificaciones de la operacionalización de variables de Motivación Académica y los Estilos de Aprendizaje.....	27
6. Resultados de la frecuencia con que se motivan académicamente los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017.....	31
7. Resultados del componente valor de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017 .....	33
8. Resultados del componente expectativa de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017 .....	35
9. Resultados del componente afectividad de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017 .....	36
10. Resultados de la utilización de los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017.....	38
11. Resultados del componente estilos cognitivos de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017 .....	40
12. Resultados del componente estilos metacognitivos de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017 .....	41
13. Resultados del componente estilos de control y gestión de recursos de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017 .....	43
14. Promedio y desviación típica.....	45
15. Correlación de variables .....	46
16. Coeficiente de determinación (R <sup>2</sup> ) .....	48

## ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
1. Distribución porcentual de la frecuencia con que se motivan académicamente los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017 .....	32
2. Distribución porcentual del componente valor de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA- Puno, año 2017 .....	34
3. Distribución porcentual del componente expectativas de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017 .....	35
4. Distribución porcentual del componente afectividad de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017 .....	37
5. Distribución porcentual del uso de Estilos de Aprendizaje de los estudiantes del Programa de Educación Primaria, año 2017.....	38
6. Distribución porcentual del componente estilos cognitivos de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017.....	40
7. Distribución porcentual de los estilos metacognitivos de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017 .....	42
8. Distribución porcentual del componente estilos de control y gestión de recursos de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017 .....	44
9. Normalidad de los puntajes obtenidos. ....	45
10. Dispersión de puntos con relación a las variables .....	47



## ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
1. Cuestionario de Motivación Académica.....	61
2. Cuestionario Estilos de Aprendizaje.....	65
3. Matriz de resultados de la Motivación.....	70
4. Matriz de resultados Estilos de Aprendizaje.....	71
5. Matriz de resultados correlación de variables.....	72

## RESUMEN

La meta de la tesis es analizar la relación entre la Motivación Académica y los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA – Puno en el semestre académico 2017 - II. La investigación de la variable estilos o estrategias de aprendizaje de los estudiantes, nos permitió entender las tendencias que manejan para interiorizar competencias, que les proporcionarán el nivel académico óptimo para afrontar su profesión. El Estilo de Aprendizaje tiene un componente emocional, afectivo y sentimental que es determinante en el desarrollo de competencias, es por ello que también se examinó la variable Motivación Académica enmarcada en la desmotivación, motivación interna y la motivación externa, que están relacionados con los componentes de valor, expectativas y de afectividad. Los datos que se obtuvieron con la ejecución de la tesis, tienen como sustento la investigación de tipo correlacional simple y de enfoque cuantitativo; el diseño de investigación sigue las pautas del modelo hipotético deductivo, lo cual es el soporte interpretativo de los resultados que se lograron al finalizar nuestro trabajo intelectual, cabe señalar que este proceso de investigación tuvo una planificación basada en la recolección de datos, en base a instrumentos como las encuestas que fueron desarrollados por los estudiantes y posterior a ello trabajados con programas estadísticos como el SPS. En conclusión, con una probabilidad del 95% se acepta la hipótesis alterna, lo cual significa que existe relación directa entre las variables evaluadas, por esa causa podemos manifestar que es sumamente importante que los estudiantes universitarios sean participantes activos de su propio proceso de aprendizaje, creando ambientes y contextos favorables para que puedan controlar y dirigir sus emociones sin que supongan un obstáculo.

**Palabras clave:** Cognición, componente, estilo de aprendizaje, expectativa, metacognición, motivación académica y valor.

## ABSTRACT

The present research sets out to analyze the relation between the academic motivation and the styles to learning of the students to the program of the primary education at the UNA - PUNO, in the academic semester 2017 - II. The research of the variable its styles and strategies of learning of the students, has allowed us to understand the tendencies us that are handled to internalize their competences, which will provide an optimal academic level to confront its profession. The learning style has emotional, affective and sentimental components that are decisive in the development of competences, which is why the variable of academic motivation framed in demotivation, internal motivation and external motivation was also examined. Which are related to the components of value, expectations and even affectivity. The data obtained with the execution of the thesis is based on the research of simple correlational type and quantitative approach; the research design follows the guidelines of the deductive hypothetical model, which is the interpretive support of the results that were achieved at the end of our work, it should be noted that this research process had a planning based on data collection, based on instruments like the surveys that were developed by the students and afterwards worked with statistical programs such as the SPS. In conclusion, with a probability of 95% the alternative hypothesis which means that is accepted, direct relationship between the variables evaluated, for this reason we can show that it is extremely important that university students are active participants in their own learning process, creating favorable environments and contexts so that they can control and direct their emotions without creating an obstacle.

**Keywords:** Academic motivation, cognition, component, expectation, learning style, metacognition and value.

## INTRODUCCIÓN

El cultivo de las investigaciones en el ámbito académico, y en especial en el nivel de maestría, resulta fundamental en la formación profesional. Una de las bases se desarrolla en la importancia que tienen los estudiantes en el proceso de aprendizaje y enseñanza en la universidad. Precisamente, el marco conceptual y la ejecución de la investigación, ofrece a los lectores la posibilidad de entender un poco más las habilidades académicas de los estudiantes.

La tesis titula: *“La Motivación Académica y su relación con los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano Puno, año 2017”*, tiene como sustento teórico y práctico el desarrollo académico del estudiante (ente primigenio y fundamental de la tesis); al hablar de la Motivación Académica ésta se desarrolla únicamente en base a la motivación que el propio estudiante se genera para sí, pues la Motivación Académica en este presente caso se centra en base a la percepción tanto intrínseca, extrínseca y de terceros que el estudiante logra percibir y lo plasma en su formación académica; también dentro de esta investigación desarrollamos los Estilos de Aprendizaje tomando en cuenta únicamente al estudiante, pues es necesario mencionar que cada estudiante desarrolla distintos Estilos de Aprendizaje de acuerdo a diversos factores tanto internos, externos y de terceros que influyen en su desarrollo académico.

El estudio de variables como la Motivación Académica y los Estilos de Aprendizaje en los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la FCEDUC, tienen como motivo elemental el análisis de cada estudiante tanto en el ámbito emocional como en el académico, todo ello fue desarrollado durante el periodo académico 2017-II, donde se logró ejecutar la investigación de tipo correlacional simple, basada fundamentalmente en un enfoque cuantitativo, tomando el diseño que sigue las pautas del modelo hipotético deductivo, que tuvo como instrumento esencial de recolección de datos a los cuestionarios, que son los instrumentos más idóneos para este tipo de tesis.

Para alcanzar el objetivo de establecer la relación existente entre la Motivación Académica y los Estilos de Aprendizaje contamos con una base teórica sólida e instrumentos de recolección de datos que contribuyeron eficazmente con nuestro objetivo, todo esto permitió la presentación de nuestra investigación.

## CAPÍTULO I

### REVISIÓN DE LITERATURA

#### 1.1. Motivación Académica (variable 1)

##### ¿Qué es la Motivación?

Según Acha (2012) en una conferencia vista por youtube menciona que: “La motivación se refiere a los procesos que dan energía y dirección al comportamiento”. También el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2016), nos brinda algunos conceptos de la motivación:

**Motivación.** 1. f. Acción y efecto de motivar. 2. f. Motivo (|| causa). 3. f. Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia. (DRAE, 2016)

Desde la psicopedagogía, se ha empleado el término de Motivación Académica para designar a la motivación dentro del contexto educativo y se ha señalado el hecho del carácter complejo y multicompetencial que esta implica. (Navea: 2015; 49)

Dentro de las variables motivacionales más estudiadas se encuentran el autoconcepto, las expectativas, las metas, las atribuciones y el valor de la tarea, variando todas ellas en función del autor y del planteamiento teórico utilizado. (Suárez y Fernández, 2004)

Otros, como Pintrich y De Groot (1990), identifican tres componentes de la motivación, siendo este planteamiento de gran repercusión internacional utilizado por académicos y estudiosos de la motivación académica.

Primero, hay que considerar las creencias del estudiante sobre sus capacidades cuando realiza una actividad (componente de expectativa). Además, la tarea debe ser importante o tener interés (componente valor). Finalmente, el estudiante puede sentir determinadas emociones al enfrentarse a la tarea (componente de afecto). De estos componentes, las autopercepciones y creencias sobre uno mismo (tanto generales como específicas) referidas a la propia capacidad, son fundamentales en la motivación académica, puesto que los estudiantes pueden tener buenos motivos para hacer una tarea, pero ésta no se realizará si la persona no se percibe lo suficientemente competente para llevarla a cabo. (González, *et al.*, 2002)

### 1.1.1. Motivación Intrínseca

La motivación intrínseca se refiere a la motivación interna o esencialmente que se inicia dentro de cada persona, según el diccionario de la Real Academia Española se manifiesta que lo intrínseco es lo íntimo lo esencial.

Tres son los planteamientos básicos sobre los que se ha construido el concepto de motivación intrínseca:

- ✓ La motivación por alcanzar el dominio.
- ✓ La percepción de control.
- ✓ La autodeterminación.

La motivación intrínseca, según las anteriores teorías, las recompensas pueden tener distintas consecuencias sobre la motivación intrínseca. Así, las recompensas que son verbales, inesperadas o no contingentes con la tarea o no tienen nada que ver con la ejecución de la actividad, no producirán disminución de la motivación intrínseca. Nuevamente, esto sucedería al perder “la capacidad de control”, inherente a las recompensas en general (Jiménez, 2003). Es decir, si una recompensa no es controladora, no es saliente o no intenta motivar el comportamiento, no tendría efecto negativo sobre la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000).

A este tipo de motivación se la denominó intrínseca y autores como Decy y Ryan (1985a), la definieron como:

*La motivación basada en necesidades innatas de competencia y autodeterminación. Se trata de un energizador de una amplia gama de conductas y procesos psicológicos, para los que la experiencia de competencia y autonomía constituyen los refuerzos primarios. Las necesidades intrínsecas de competencia y autodeterminación motivan un continuo proceso de búsqueda e intento de conquista de retos óptimos.*  
(Decy y Ryan, 1985a; p.32)

Por tanto, la motivación intrínseca está relacionada con la necesidad innata que tienen las personas de comprometer sus intereses, poner en práctica sus habilidades y superar retos y desafíos, es decir emprender actividades por el mero interés que les proporcionan (Jiménez, 2003).

### **1.1.2. La motivación extrínseca**

Es aquella que proviene del medio externo al individuo, es decir, los estudiantes muestran interés por las tareas de aprendizaje porque lo consideran un instrumento o fin para alcanzar otro objetivo, bien distinto, ya sea una recompensa física o del ámbito cognitivo, afectivo o social. (Navea, 2015; 63)

Dentro de los planteamientos más actuales, autores como Ryan, Connell y Grolnick (1992), han establecido el concepto de Interiorización para integrar estas vertientes motivacionales, distinguiendo tres categorías; la regulación externa, se produce cuando el alumno estudia para conseguir o evitar una recompensa o castigo, siendo pues el motivo externo (...).

En resumen, la motivación es considerada un proceso dentro de un contexto, que implica el establecimiento de metas y que determina el uso de estrategias de aprendizaje y en gran medida el rendimiento de los estudiantes. Tres de sus componentes fundamentales son el componente de expectativa el componente valor y el componente de afecto, relacionados cada uno con la capacidad, el interés y la emoción de los estudiantes respectivamente. (Navea, 2015; 84)

### **1.1.3. La Desmotivación**

La desmotivación o amotivación es un estado de ausencia de motivación y falta de intención para actuar. El estudiante desmotivado carece de intencionalidad.

Ryan y Deci (2000, 2002) y Vallerand (1997) apuntan algunos desencadenantes de esta situación:

- ✓ Pensamientos sobre la propia falta de capacidad para realizar una tarea.
- ✓ Convencimiento de que la tarea es demasiado difícil para él y que no es competente para realizarla con éxito.
- ✓ Sentimientos de indefensión y de falta de control, referidos a una percepción generalizada de que los resultados obtenidos no dependen en absoluto del esfuerzo desplegado.

#### 1.1.4. Componente valor

**Valor.** (Del lat. valor, -ōris). 3. m. Alcance de la significación o importancia de una cosa, acción, palabra o frase. 4. m. Cualidad del ánimo, que mueve a acometer resueltamente grandes empresas y a arrostrar los peligros. 5. m. Subsistencia y firmeza de algún acto. 6. m. Fuerza, actividad, eficacia o virtud de las cosas para producir sus efectos. 9. m. Persona que posee o a la que se le atribuyen cualidades positivas para desarrollar una determinada actividad. (DRAE, 2016)

Estrategias relacionadas con el componente de valor. En este componente se encuentran aquellas estrategias motivacionales que favorecen la motivación a través de la gestión de metas académicas y mediante el interés-valor.

#### **Estrategias motivacionales relacionadas con el interés-valor**

**Interés.** (Del lat. interesse, importar). 2. m. Valor de algo. 4. m. Inclinación del ánimo hacia un objeto, una persona, una narración, etc. 6. m. pl. Conveniencia o beneficio en el orden moral o material. (DRAE, 2016)

- a) **Estilo de exaltación del valor de utilidad.** Con esta estrategia el estudiante resalta las características de la tarea o actividad que le pueden aportar beneficios de cara al futuro académico o profesional (Navea, 2015; 255).
- b) **Estilo de exaltación del valor de consecución.** Con esta estrategia el estudiante genera percepciones y creencias acerca de que la tarea le permita confirmar sus capacidades y el esfuerzo empleado (Navea, 2015; 255).



- c) **Estilo de exaltación del valor intrínseco o del interés.** Esta estrategia permite destacar el interés, el desafío, la curiosidad y la novedad que ofrece la tarea o actividad (Navea, 2015; 255).
- d) **Estilo de valoración del coste.** Se considera coste, al tiempo, esfuerzo y trabajo que supone la realización de una tarea determinada (Navea, 2015; 256).
- e) **Estilo de implicación en la tarea.** Esta estrategia busca que el estudiante se implique en la realización de la tarea y lo hace a través de acercamientos a la vida cotidiana, considerarla un juego, conversaciones con sus compañeros o con sus padres, seleccionar los aspectos más agradables para comenzar, evitar distracciones, entre otros (Navea, 2015; 256).

#### **Estrategias motivacionales relacionadas con el establecimiento de metas.**

Según el diccionario de la real academia española, podemos decir que la meta es un fin a que se dirigen las acciones o deseos de alguien.

- a) **Estrategia de establecimiento de metas académicas.** Los diferentes tipos de metas se pueden establecer durante el transcurso o desarrollo de la tarea (metas más próximas) o al finalizar las mismas (metas de resultado). Las metas próximas permiten al estudiante seguir motivados en la resolución de la tarea y percibir el progresivo dominio y por tanto la satisfacción con la tarea (Navea, 2015; 257).

#### **1.1.5. Componente expectativas**

**Expectativa.** (Del lat. *exspectātum*, mirado, visto). 1. f. Esperanza de realizar o conseguir algo. 2. f. Posibilidad razonable de que algo suceda. 3. f. Posibilidad de conseguir un derecho, una herencia, un empleo u otra cosa, al ocurrir un suceso que se prevé. (DRAE, 2016)

**Estrategias relacionadas con el componente de expectativa.** Dentro del componente de expectativa, se encuentran aquellas estrategias motivacionales que el estudiante utiliza para favorecer su motivación a través de la activación, la defensa o la gestión de su propia autoestima, realizando una serie de atribuciones o generando expectativas positivas o negativas (Suárez y Fernández, 2004).

A continuación, se verán los tipos de estrategias motivacionales del componente de expectativa.

### **Estrategias motivacionales relacionadas con la Autoestima/Autoconcepto.**

**Autoestima.** 1. f. Valoración generalmente positiva de sí mismo. (DRAE, 2016)

- a) **Estilo de self-handicapping (ponerse trabas).** Esta estrategia es definida como “La creación de obstáculos al éxito de cara a mantener la autovalía y los autoesquemas positivos” (García y Pintrich, 1994, p.135).
- b) **Estilos de Autoafirmación.** Esta estrategia surge cuando el estudiante experimenta una evaluación negativa de sí mismo en un determinado dominio, lo que hace que este ponga en marcha mecanismos de evaluación positiva en otro dominio (Steele, 1988), que le permita mantener su imagen positiva y su autovalía.
- c) **El estilo de Pesimismo Defensivo.** Esta estrategia, al igual que el self-handicapping, es también anticipatoria y se origina por la activación de autoesquemas negativos, pero a diferencia del anterior incluye el alto esfuerzo (Suárez y Fernández, 2005).
- d) **Estilo de Ensalzamiento a los demás.** Los estudiantes utilizan esta estrategia cuando intentan esconder sus malos resultados académicos y proteger su imagen, resaltando que sus compañeros o iguales son muy capaces académicamente (Navea, 2015; 251-252).
- e) **Estilo de anulación de los demás.** Con esta estrategia el estudiante evita la comparación con los demás de su capacidad para no salir perjudicado. De esta forma trata de minimizar y despreciar los resultados, trabajos y aportaciones de sus compañeros para que su imagen destaque y no salga perdiendo, pudiéndose ver como componente (Navea, 2015; 252).

**Estrategias motivacionales relacionadas a las Expectativas/Atribuciones.** Si mencionamos el concepto de atribución podremos decir que atribuir es aplicar, a veces sin conocimiento seguro, hechos o cualidades a alguien o algo y también señalar o asignar algo a alguien como de su competencia, este es el concepto que se asigna según el Diccionario de la Real Academia.

- a) **Estrategia de generación de expectativas positivas.** Para aproximarse al éxito, el estudiante recurre a esta estrategia con la que genera tres tipos de expectativas distintas:
- ✓ Las experiencias personales en las que obtuvo buenos resultados.
  - ✓ Las características de la propia tarea.
  - ✓ Sus características personales referidas a la capacidad cognitiva y a la capacidad de esfuerzo.
- b) **Estrategia de Sandbagging.** Esta estrategia de autopresentación consiste en que los estudiantes tratan de mostrar un bajo nivel de capacidad con el objetivo de que los demás generen bajas expectativas sobre su rendimiento. Pueden llegar incluso a provocar errores con la intención de deteriorar las expectativas que los otros tengan sobre ellos (Gibson y Sachau, 2000).
- c) **Estrategia Atribucional interna/externa.** Las atribuciones y el estilo atributivo, dentro de la teoría de la atribución tratan de explicar lo que acontece alrededor del estudiante y puede ser controlada por este, por ello se consideran estrategias motivacionales (Navea, 2015; 253).

#### 1.1.6. Componente afectividad

**Afectividad.** (De afectivo). 1. f. Cualidad de afectivo. 2. f. Psicol. Desarrollo de la propensión a querer. 3. f. Psicol. Conjunto de sentimientos, emociones y pasiones de una persona. 4. f. Psicol. Tendencia a la reacción emotiva o sentimental. (DRAE, 2016)

**Estrategias relacionadas con el componente afectivo.** En este componente, se encuentra aquellas estrategias que ayudan al estudiante a gestionar y controlar los afectos que surgen e influyen durante el desarrollo de las tareas de aprendizaje.

- a) **Estrategia de control de la ansiedad.** Especialmente en situaciones de examen, debe haber un grado de tensión adecuado para mantener el interés y desarrollar bien el trabajo. Si el grado de tensión es bajo, podemos encontrarnos con estudiantes apáticos para realizar la prueba. Por el contrario, si la tensión es excesiva puede desbordar a la persona produciéndose bloqueo y pérdida del control y de la seguridad (Rodríguez y col., 2002).
- b) **Estrategia de valoración.** Mediante el uso de esta estrategia el estudiante busca elogios acerca del desarrollo de su trabajo y estudio, sobre su esfuerzo

y su capacidad o evitar evaluaciones negativas, para no sentir frustración, tristeza o culpabilidad (Navea, 2015; 259).

- c) **Estrategia de comparación.** La utilización de esta estrategia es propia de estudiantes que utilizan metas de rendimiento en sus aprendizajes y además en los que el referente no es su propio rendimiento sino la comparación con el de los demás (Navea, 2015; 260).
- d) **Estrategia de engaño.** Para ello el estudiante genera mentiras acerca del tiempo de preparación de los exámenes y trabajos o sobre el esfuerzo empleado o atribuyendo sus buenos resultados a factores externos de tan forma que no se vea por los demás (Suárez y Fernández, 2011b).
- e) **Estrategia de distanciamiento.** Durante los aprendizajes, con frecuencia los estudiantes generan afectos negativos como la vergüenza, el enfado, la tristeza, la culpa o la frustración con la tarea (Navea, 2015; 261).

## 1.2. Estilos de Aprendizaje (Variable 2)

**a. Estilo.** (Del lat. *stilus*, y este del gr. *στῦλος*) 3. m. Modo, manera, forma de comportamiento. *Tiene mal estilo*. 4. m. Uso, práctica, costumbre, moda. 7. m. Conjunto de características que individualizan la tendencia artística de una época. *Estilo neoclásico*. 8. m. Gusto, elegancia o distinción de una persona o cosa. *Pepa viste con estilo*. (DRAE, 2016)

**b. Estrategia.** (Del lat. *strategia*, y este del gr. *στρατηγία*). 1. f. Arte de dirigir las operaciones militares. 2. f. Arte, traza para dirigir un asunto. 3. f. Mat. En un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento. (DRAE, 2016)

En relación a la segunda variable ponemos en conocimiento que los estilos de aprendizaje tienen una estrecha relación con las estrategias de aprendizaje, ya que en el fondo cada estilo también posee una estrategia; el estilo tiende a regularse automáticamente dependiendo de la motivación existente en cada momento, por lo tanto, aseveramos que utilizaremos aleatoriamente dentro de la investigación la denominación estilo o estrategia de aprendizaje.

A través de las estrategias de aprendizaje se intenta lograr un verdadero “aprender a aprender”, es decir, se trata de aprender habilidades en vez de contenidos; adquirir

principios o reglas generales que guíen frente a cualquier tipo de problemas; relacionar con la autonomía y autocontrol del estudiante; y finalmente permitir al estudiante alcanzar el éxito al considerarlas como un saber estratégico (Suárez y Fernández, 2004).

### **1.2.1. Componente estilos cognitivos de aprendizaje**

Los estilos se usan para controlar la actividad cognitiva. Estas operaciones mentales requieren esfuerzo y tienen una aplicación controlada y planificada relacionada con la metacognición. Existe por parte del sujeto una selección de sus propios recursos y habilidades, una planificación de la secuenciación a seguir, la ejecución de los procedimientos para alcanzar el objetivo y la evaluación con la introducción de modificaciones si procede. (Navea, 2015; 178)

#### **- Tipos de estilos cognitivos de aprendizaje**

Siguiendo los estudios de Weinstein y Mayer (1986), estos autores proponen ocho categorías principales de estrategias, las cuales son:

- ✓ Las estrategias de repetición para tareas básicas de aprendizaje.
- ✓ Las estrategias de repetición de tareas complejas de aprendizaje.
- ✓ Las estrategias de elaboración para tareas simples de aprendizaje.
- ✓ Las estrategias de elaboración para tareas complejas de aprendizaje.
- ✓ Las estrategias de organización para tareas simples de aprendizaje.
- ✓ Estrategias de organización para tareas complejas de aprendizaje.
- ✓ Estrategias de control de la comprensión.
- ✓ Las estrategias afectivas.

### **1.2.2. Componente estilos metacognitivos de aprendizaje**

El conocimiento metacognitivo se consideró, en un principio como aquel conocimiento que tenían los estudiantes acerca del uso efectivo o no efectivo de los estilos de aprendizaje en distintos ámbitos (Nuñez, 2008). Más tarde, Flavell (1987), distingue tres tipos de conocimiento metacognitivo, el conocimiento de uno mismo, el conocimiento sobre actividades cognitivas y el conocimiento de estrategias.

Según Flavell, las personas se interesan por los procesos de pensamiento propios y ajenos, sentando las bases de las teorías ingenuas o implícitas sobre la mente, y los motivos que nos llevan a actuar o llevan a actuar a los demás; los otros dos tipos de conocimiento metacognitivo, se refieren al control que el estudiante ejerce sobre su propia actividad cognitiva y el comportamiento que deriva de ella. (Navea, 2015; 2019)

- **Tipos de conocimientos metacognitivos**

Hay autores que indican que la supervisión y la regulación a veces se superponen dentro del aprendizaje autorregulado, ya que es muy difícil diferenciar los procesos implicados en la autoobservación y en el control de la cognición, ya que la mayoría de las veces ambos procesos ocurren simultáneamente (Pintrich, Wolters y Baxter, 2000). La metacognición tiene su fase e importancia generalmente en la parte del cierre o final del proceso de enseñanza aprendizaje, pues se avoca a la comprensión de cómo uno aprende.

- a) **Estilo metacognitivo de planificación.** Esta estrategia confiere al aprendizaje autorregulado un carácter propositivo, es decir intencional, de tal modo que se utiliza al comenzar la tarea, con el objetivo de establecer los pasos adecuados a las metas y a la tarea (Navea, 2015; 222).
- b) **Estilo metacognitivo de autosupervisión.** Weinstein y Mayer (1986), consideran que todas las actividades metacognitivas forman parte de la autosupervisión, por cuanto mejora la comprensión de la información. Es pues, un aspecto esencial del aprendizaje autorregulado (Lan, 1996).
- c) **El estilo metacognitivo de la regulación.** Esta estrategia está íntimamente unida a la supervisión y consiste en introducir cambios motivados en el plan inicial del estudiante. Por ejemplo, si después de la lectura del material de estudio se vuelve a releer para mejorar la comprensión, este es un proceso regulador introducido tras detectarse problemas durante la fase de supervisión (Navea, 2015; 226).

### 1.2.3. Componente estilos de control y gestión de recursos

Se refiere a los recursos no intelectuales de los que dispone el estudiante, correspondiendo a algunas de las estrategias secundarias y de apoyo de Dansereau

(1985). Son los procedimientos que los estudiantes usan para gestionar su esfuerzo y gestionar el tiempo de estudio, y además comprende el contexto que rodea al estudiante durante los aprendizajes, los profesores, los padres y los compañeros, es decir los otros significativos (Corno, 1986; Pokay y Blumenfeld, 1990; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986).

Los distintos tipos de estilos de control y gestión de los recursos son: el control y la gestión del esfuerzo; el control y la gestión del tiempo y lugar de estudio; y el control y la gestión de la búsqueda de ayuda (Navea, 2015; 229).

**a) El control y la gestión del esfuerzo.** El propio concepto y estudio implica la dedicación deliberada de un esfuerzo especial para aprender, que hace que el estudiante se convierta en agente activo y director del estudio y éste se caracterice por ser una conducta autorregulada (Nuñez, 2008).

Eisenberg (1999), Suárez y Fernández, (2004) y Winne, (1995), establece el concepto de laboriosidad aprendida, el equivalente al transfer del esfuerzo, es decir, el esfuerzo percibido es propio de la experiencia humana y considera este autor que el transfer del esfuerzo (laboriosidad) a tareas nuevas, se puede predecir desde los niveles de esfuerzo empleados en las tareas anteriores y las oportunidades para aprender que tipo de tareas demandan esfuerzo. Por tanto, es necesario asignar a los estudiantes tareas moderadamente costosas en esfuerzo para que tengan éxito.

**b) Control y gestión del tiempo y del lugar de estudio.** Las referencias al uso del tiempo empiezan en la planificación del tiempo de estudio. Britton y Tesser (1991), estudiaron la planificación del tiempo entre los estudiantes de colegio. Su investigación reveló que había tres factores implicados en la planificación del tiempo de estudio: la planificación a corto plazo, las actitudes de tiempo y la planificación a largo plazo. El primero dura una semana o menos, e incluirá los momentos libres de que dispone el estudiante, mientras que la planificación a largo plazo sería por encima del anterior. Las actitudes son la referidas a si los estudiantes sienten que tienen control sobre el tiempo, si lo usan eficientemente y si lo supervisan.

En cuanto a la gestión y control del lugar de estudio, está íntimamente relacionado con el tiempo, ya que determina claramente la calidad del tiempo de estudio. Unas buenas condiciones circunstanciales (Nuñez, 2008), como un lugar confortable, habitual, libre de ruidos e interferencias, bien ventilado e iluminado, con una temperatura adecuada, y que disponga de los medios materiales necesarios para el estudio favorece la adquisición de los conocimientos de forma positiva.

- c) **El control y la gestión de la búsqueda de ayuda.** La búsqueda de ayuda se considera un proceso complejo que se puede dar tanto en situaciones en las que el estudiante se encuentra con dificultades como cuando se encuentra con decisiones que tomar. Este proceso está determinado por factores personales y contextuales. Por factores personales se entiende el conocimiento que tiene el estudiante de los distintos tipos de ayudas y técnicas más apropiadas para el estudio, como puede ser los soportes físicos (apuntes, libros, internet...), soporte social (iguales, padres y profesores) y también otros factores de carácter más emocional o motivacional como el miedo o la ansiedad por pedir ayuda, las preferencias por un trabajo más autónomo...). Por factores contextuales se entiende los recursos disponibles que el estudiante debe tener en cuenta frente al estudio, como los personales y materiales, las normas que se establecen, el tipo de tarea o la organización del aula y del estudio (Suárez y Fernández, 2004).

Los estudiantes que saben pedir ayuda, suelen ser más proclives al éxito académico, que aquellos que no la buscan o lo hacen de forma inadecuada (Zimmermann y Martínez-Pons, 1986, 1988). Sin embargo, en la realidad son pocos los estudiantes que piden ayuda. Si no entienden un tema suelen callarse y escuchar y rara vez preguntan algo en el contexto del aula. Es posible que tengan miedo a parecer más tontos que los demás o que en las sociedades occidentales, donde se enfatiza la confianza en uno mismo y la competitividad, pueda percibirse estos comportamientos como incompetencia o inmadurez, incluso sobredependencia de otros (Rodríguez, *et al.*, 2002).



### 1.3. Antecedentes

Con respecto a los antecedentes del proyecto de investigación, son muchos los trabajos de tesis realizadas en diferentes universidades:

Mejía (2014), en su tesis se arribó a la siguiente conclusión: Para atender la necesidad del docente, investigadores educativos, en diversas partes del mundo, proponen utilizar como referente la teoría de los estilos de aprendizaje. Con esta teoría se puede identificar en los alumnos cuál es el estilo (forma) con la que se siente más cómodo el momento de aprender.

De Torres (2013), concluyó que los estilos de aprendizaje no se relacionan significativamente al rendimiento en ningún semestre, aun constituyendo una variable eminentemente cognitiva y educativa, a diferencia de los resultados obtenidos en diversas investigaciones sobre el tema (...). Por otra parte, dentro de las variables de caracterización de este estudio, los estilos de aprendizaje solo se relacionan significativamente al cuantil de ingresos.

Rivas (2012), mencionó las conclusiones siguientes: La enseñanza directa de diferentes Estilos de Aprendizaje y de los componentes de la Metacognición, debe construir una parte fundamental del esfuerzo educativo. Esto exige algo más que la adquisición del conocimiento; requiere estrategias metacognitivas para interpretar, ampliar, evaluar y aplicar lo aprendido y una especial medicación por parte del profesor.

Quinallata (2010) logró concluir: 1) Existe una relación significativa entre el estilo reflexivo y el rendimiento académico de los estudiantes del 4to y 5to de Educación Secundaria de la Institución Educativa; 2) Existe una relación significativa entre el Estilo Teórico y el Rendimiento Académico de los estudiantes del 4to y 5to de Educación Secundaria de la Institución Educativa.

Alvarez (1993), realizó la investigación con los siguientes propósitos: a) pasar una rápida revista histórico-panorámica al problema de la motivación y sus teorías; b) verificar el estado de los últimos avances científicos en este campo de la motivación a nivel teórico como práctico; c) llevar a cabo un estudio evolutivo transversal en una población escolarizada sobre algunos aspectos motivacionales a la luz de una teoría (la atribucional de B. Weiner) y otros, frente a ello se pudo concluir que uno

de los aspectos fundamentales de la realización personal en un estudiante se debe a la motivación que tiene para estudiar, pues esto influye notablemente en su desarrollo y en su rendimiento académico.

Alba (2010) llegó a las conclusiones: a) los estudiantes de la Universidades de Carabobo y Autónoma de Madrid, coinciden que el motivo que los impulso a elegir la carrera de Medicina fue la vocación de servicio, el interés clínico por la ciencia y la salud pública; b) en ambos estratos, se aprecia que el “Miedo al fracaso, la motivación por aprender y motivación por la tarea”, se correlacionan principalmente con la motivación extrínseca; c) el miedo al fracaso lleva a los participantes a desmotivarse y a rechazar aquellos modelos de desempeño que pueden ponerlo en evidencia frente a los demás y otras conclusiones donde se certifica la importancia de la motivación en el desarrollo intelectual.

Navea (2015), encontró que los estudiantes se ajustaban al planteamiento de múltiples metas y que además se clasificaban en tres grupos, en los cuales todos presentaban un nivel alto de meta de tarea, variando los demás tipos de meta según el grupo. De esta forma, es posible que los docentes lleguen a la conclusión de que las personas que deciden cursar estudios de Ciencias de la Salud se preocupan por el conocimiento y pueden utilizar técnicas de adquisición de la información más compleja.

Farfán (2013), en su tesis una de las conclusiones fue: “...que la Motivación y el Rendimiento Académico se encuentran ligados positiva e integralmente en el desarrollo del aprendizaje cognoscitivo de los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria.

Gonzáles (2009), tesis que llegó a diversas conclusiones y una de ellas es que los estilos de enseñanza socializadores y participativos pueden ser, sin embargo, más eficaces, puesto que fomentan la originalidad y la participación crítica, despiertan la motivación por el trabajo y la cooperación (...). Los alumnos desempeñan un trabajo ligeramente de mayor calidad.

Nevado (2017), conclusión: en los estudiantes universitarios, predomina el estilo de aprendizaje de tipo activo y por otro cabe mencionar que el estilo pragmático es el estilo menos predominante en estos estudiantes.

Varela (2014), donde se pudo conocer que los estilos de aprendizaje tienen una tendencia hacia el estilo reflexivo y una alta preferencia por el estilo teórico.

Malacaria (2010), llegó a la siguiente conclusión: el estilo de enseñar del docente no influiría significativamente en el desempeño académico del alumno.

Yactayo (2010), logró confirmar la hipótesis general que suponía que existe una relación entre la motivación de logro académico y el rendimiento académico, esta relación es positiva pero moderada.

Rodríguez (2016) concluyó que los estilos de aprendizaje no guardan relación con edad ni género.

Polanco (2005), desarrolla y se entiende que el individuo mismo es el actuante de este fenómeno interactivo, social y fisiológico; en el cual la concordancia adecuada, del elemento motivacional puede ser interferido por factores totalmente externos a la realidad educativa.

Se determina que el aprendizaje propiciado en un ambiente lúdico-pedagógico además de fortalecerse, permite que los niños y niñas se sientan más seguros al demostrar sus habilidades con respecto a sus intereses y necesidades (Bedoya, *et al.*, 2016). Tenemos también la tesis de Centeno (2008), su investigación permitió obtener un instrumento confiable para medir el clima de clase en alumnos de sexto grado de primaria, constituyendo así el primero en nuestro medio.

Chura (2016), la conclusión a la que se llegó en su tesis es que existe una relación significativa entre la motivación y el interaprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del tercer grado.

Torres y Saavedra (2014), se obtuvo la siguiente conclusión: existe una relación estadísticamente significativa entre los estilos de aprendizaje que tiene el estudiante y el rendimiento académico en estudiantes del 5° grado de primaria, de dos Instituciones Educativas de la zona de Morona Cocha, distrito de Iquitos – 2014.

Tutau (2011), concluyó que no se advierte relación suficiente entre estilo de aprendizaje y rendimiento académico, ni se pudo establecer que los estudiantes que abandonan se corresponden con un estilo en particular, ni sirvió la muestra para relacionar resultado académico y su situación laboral ya que todos trabajaban.

## CAPÍTULO II

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

#### 2.1. Descripción del problema

¿Qué elementos son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes? Fue una de las preguntas que contribuyó en demasía con el planteamiento del problema de investigación, también mencionaremos que una de las etapas más complicadas fue ésta, pues no fue fácil elegir un tema que nos pudiera dar la oportunidad de contribuir con el desarrollo de la educación local, regional y nacional.

El planteamiento del problema de investigación tiene su sustento en el enfoque que realizamos a los estudiantes del Programa de Educación Primaria, podemos aseverar que uno de los elementos fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje son los estudiantes, pues en ellos se sustentan los resultados; es por este motivo que nuestro problema se generó con la observación del desarrollo educativo del elemento mencionado.

La motivación es la fuente fundamental del desarrollo humano, y con mucha más razón esta fuente es elemental en el desarrollo educativo que cada estudiante podrá lograr para afrontar su futuro profesional, sin embargo, la motivación no es el único elemento que contribuye al conocimiento, sino también los distintos estilos o estrategias de aprendizaje que se emplean en muchas ocasiones sin que ellos mismos entiendan este proceso que es inherente al ser humano. Los estilos de aprendizaje son prácticamente similares a las estrategias, un estudiante sin ser consciente de su forma de conocer distintos pensamientos emplea estilos los cuales son únicos en cada individuo, el estilo es un factor o elemento que contribuye en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los elementos proyectados como la Motivación Académica y los Estilos de Aprendizaje son las variables que contribuyeron eficientemente en la prueba de las hipótesis, por todo esto podemos decir que éstas variables son el porqué de nuestro problema de investigación.

## **2.2. Definición del problema de investigación**

### **2.2.1. Problema General**

¿Cuál es el grado de relación que existe entre la Motivación Académica y los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes del Programa de Educación Primaria, en el año 2017?

### **2.2.2. Problemas Específicos**

- ✓ ¿Con qué frecuencia se motivan los estudiantes del Programa de Educación Primaria, en el año 2017?
- ✓ ¿De qué manera utilizan los Estilos de Aprendizaje los estudiantes del Programa de Educación Primaria, en el año 2017?

## **2.3. Justificación de la investigación**

La tarea educativa poco a poco y por el paso del tiempo se ha ido complicando día tras día pues en esta sociedad actual el estudiantado se ha ido modernizando y esto ha provocado situaciones adversas en los estudiantes de la Universidad, a decir de Marco Aurelio Denegri, la sociedad actual, que es consecuencia de la etapa postmoderna, está siendo atacada por cuatro males, son cuatro ismos; primero, el Inmediatismo, segundo el Fragmentarismo, tercero el Superficialismo y por último el Facilismo, en una conferencia de Marco Aurelio Denegri en su programa de Televisión denominado la “Función de la Palabra”, habla de la Educación Universitaria en el Perú y en resumen manifiesta que uno de los más grandes problemas de la Educación Universitaria son los estudiantes de los cuales está integrado, pues en la actualidad cualquiera puede ingresar a la Universidad, y esto ocasiona la falta de cultura a nivel de toda la sociedad. “Los estudiantes no entienden lo que dice el profesor, hay una lesión cerebral por disfunción, es decir por no usar el cerebro”, a decir de Marco Aurelio Denegri con Juan Cantavella. La universidad ha bajado su nivel, para dar oportunidad a aquellos que no se lo merecían, sino hay esfuerzo no hay aprendizaje.

Garnier (2015), en su conferencia denominada ¿Qué es ser un buen estudiante?, manifiesta que la Educación debe ser Subversiva, ¿Qué significa esto?, significa que dentro de una educación tienen que expresar lo que ellos sientan y no lo que le impongan; la Ética es aprender a vivir en sociedad vivir en un mundo donde hay reglas, es por eso que los estudiantes a pesar de que sea muy difícil, tienen que entender que uno tiene que aprender a vivir en un mundo donde existe y existirán reglas. La educación subversiva trata de que los estudiantes se quieran así mismos, se tienen “que romper las aulas”, con esto se trata de entender que ellos sepan que su existencia no solo son ellos, sino son también para los otros. También esta propuesta de la educación Subversiva, busca una Reforma en la Evaluación, tienen que enfrentar sus dilemas morales; y respondiendo a la pregunta de esta conferencia ¿Qué es ser un buen estudiante? Dice es aquel estudiante que puede construirse a sí mismo. La Educación Subversiva tiene por objetivo ayudar a los estudiantes a construirse a sí mismos, los estudiantes deben perder el miedo a ser quienes ellos quieren ser, y no lo que todos quieren que sea.

Rubio (2013), rector de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en la entrevista de fecha 15 de noviembre del 2013, manifestó que la universidad necesita una evaluación permanente, para que se enseñe a los estudiantes a investigar, crear, la educación se tiene que construir en base a la actualización permanente, en este entender el SINEACE tiene una labor fundamental.

Miserque (2014), estudiante de la Universidad de la Sábana de la escuela profesional de Administración de Empresas. Miserque fue parte de un grupo que investigó qué es lo que motiva a un estudiante universitario: Factores Internos y Factores Externos. Los sueños a futuro son el factor fundamental de la motivación en un 75%, también otro factor fundamental son los docentes, también se habla que un factor importante son los beneficios que puede otorgar (becas, capacitaciones, lugares de desarrollo).

Jobs (2013), en la conferencia de su graduación en la Universidad de Stanford realiza una reflexión muy interesante: Historia Primera, no es importante estudiar en la universidad, lo importante es hacer lo que te gusta en la universidad, Historia Segunda, Steve Jobs, el creador de reconocidas marcas como Windows, Apple (lo echaron de su propia empresa) y Pixar, dentro de su mundo tuvo que pasar distintas experiencias amargas, pero el secreto del éxito se encuentra en hacer lo que uno realmente ama hacer, pues a pesar de las circunstancias el amor por lo que uno hace nunca lo llevara a rendirse, nunca pierdan la

fe, el trabajo llena la gran parte de su vida, por eso es importante encontrar un trabajo genial; Historia Tercera, Steve Jobs, le diagnosticaron que sufría de cáncer pancreático; manifiesta que la muerte es un punto importante para poder sobresalir en la vida, pues la muerte es el néctar que nos ayuda a conseguir objetivos día tras día, vive hoy como si fuera el último día; “La muerte es posiblemente el mejor intento de vida” “Sigue hambriento. Sigue alocado”.

## **2.4. Objetivos de la investigación**

### **2.4.1. Objetivo General**

Determinar la relación que existe entre la Motivación Académica y los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes del Programa de Educación Primaria, en el año 2017.

### **2.4.2. Objetivos Específicos**

- ✓ Identificar la frecuencia con que se motivan académicamente los estudiantes del Programa de Educación Primaria, en el año 2017.
- ✓ Analizar los Estilos de Aprendizaje que utilizan los estudiantes del Programa de Educación Primaria, en el año 2017.

## **2.5. Hipótesis de la investigación**

### **2.5.1. Hipótesis General**

La frecuencia con que se motivan académicamente los estudiantes tienen relación directa con los estilos de aprendizaje de los estudiantes del Programa de Educación Primaria, en el año 2017.

### **2.5.2. Hipótesis Específicas**

- ✓ La Motivación Académica siempre es ejercida por los estudiantes del Programa de Educación Primaria, en el año 2017.
- ✓ Es buena, los Estilos de Aprendizaje que utilizan los estudiantes del Programa de Educación Primaria, en el año 2017.

## CAPÍTULO III

### MATERIALES Y MÉTODOS

#### **3.1. Lugar de estudio**

Se realizó en la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano – Puno.

Haciendo referencia al estudio de la Motivación Académica y los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano, podemos manifestar que la intención fue hallar la relación entre las variables mencionadas, lo cual se pudo sustentar con el marco teórico y el capítulo cuatro que más adelante desarrollará los resultados y las discusiones. Para lograr nuestra intención el diseño que se utilizó fue el correlacional, que permitió recolectar evidencias, concretándose a sustentar eficientemente nuestro objetivo.

#### **3.2. Población**

La población estuvo conformada por un total de 292 estudiantes lo que equivale al 100% de matriculados en el Programa de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional del Altiplano – Puno, en el semestre académico 2017 - II.



Tabla 1

*Población de estudiantes del primero al décimo semestre del Programa de Educación Primaria, año 2017*

Semestre académico	Estudiantes
Primer Semestre	45
Segundo Semestre	48
Tercer Semestre	22
Cuarto Semestre	29
Quinto Semestre	21
Sexto Semestre	26
Sétimo Semestre	25
Octavo Semestre	20
Noveno Semestre	23
Decimo Semestre	33
Total	292

Fuente: Nomina de matrículas, año 2017.

### 3.3. Muestra de la investigación

Según Mendoza Gutiérrez (1999: 153) y Pérez Leguas (1995: 390), la muestra es un subconjunto representativo de la población, por ello se consideró una muestra aleatoria sistemática, que consiste en la identificación cuantitativa de las unidades muestrales (elementos de la muestra), aplicando un intervalo de selección, expresado en la siguiente formula:

$$I = N/n$$

Donde:

I = Intervalo de selección;

N = Población y

n = Tamaño de la muestra.

N = 10 Semestres

n = 5 Semestres;

Aplicando la fórmula se tiene:  $I = 10/5 = 2$ , por lo tanto, el intervalo es de 2 semestres, quedando como muestra los siguientes semestres:

Tabla 2

*Muestra de estudiantes del segundo al décimo semestre del Programa de Educación Primaria, año 2017*

Semestre académico	Estudiantes
<b>Segundo Semestre</b>	48
<b>Cuarto Semestre</b>	29
<b>Sexto Semestre</b>	26
<b>Octavo Semestre</b>	20
<b>Decimo Semestre</b>	33
Total	<b>156</b>

Fuente: Nomina de matrículas, año 2017.

### 3.4. Método de investigación

La investigación es de tipo correlacional simple y de enfoque cuantitativo. El diseño de investigación sigue las pautas del modelo hipotético deductivo.

### 3.5. Descripción de métodos por objetivo general y específicos

- a) **Para el Objetivo General:** El método que se aplicó para lograr los objetivos generales que enmarcan en Métodos Específicos, respectivamente en los métodos de investigación factual que permiten recoger datos requeridos directamente de la realidad a través de la observación o percepción. Este método, por tanto, exige una serie de operaciones prácticas tanto en los objetos o fenómenos a estudiarse, así como en los medios y materiales a utilizarse. (Charaja: 2011; 35)
- b) **Para el primer Objetivo Específico:** Se usó el método de medición. Para Rodríguez y otros (1984: 44-45), cuando se asigna una magnitud a una determinada propiedad de un objeto con la ayuda de la observación, se dice que utilizamos el método de la medición. Más exactamente la medición es el proceso de obtención de información (conocimientos), que consiste en comparar las magnitudes medibles, cumplir las operaciones lógicas y numéricas necesarias, y representar la información en forma de números.

c) **Para el segundo Objetivo Específico:** Se aplicó el Método de Medición, que viene a ser la observación cuantitativa. Se trata del método que atribuye un valor numérico a las propiedades y relaciones de los objetos y fenómenos con el fin de representarlas y evaluarlas adecuadamente. (Charaja: 2011; 35)

d) **Estadística para la prueba de Hipótesis**

La fórmula de la correlación de Pearson (se utilizan para poblaciones reducidas), para datos que no son agrupados en intervalos ni clases, es el siguiente:

$$r = \frac{N(\sum XY) - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{\{N(\sum X^2) - (\sum X)^2\}\{N(\sum Y^2) - (\sum Y)^2\}}}$$

Donde:

N = Población o Muestra

$\sum$  = Sumatoria

X = Variable 1

Y = Variable 2

r = Coeficiente de correlación

✓ Hipótesis estadísticas

H1  $\rightarrow$   $R_{xy} \neq 0$  (Quiere decir que hay algún grado de relación entre las dos variables).

H0  $\rightarrow$   $R_{xy} = 0$  (Quiere decir que no hay ninguna relación entre las dos variables).

✓ Regla de decisión

Se debe considerar como parámetro para tomar la decisión según el coeficiente de correlación obtenido la siguiente tabla. (Charaja: 2011; 160)

Tabla 3

*Del coeficiente de correlación*

<b>Coeficiente cualitativo</b>	<b>Coeficiente cuantitativo</b>
(+, -) Correlación nula o inexistente.	$0,00 \leq r \leq 0,00$
(+, -) Correlación positiva o negativa muy baja.	$0,01 \leq r \leq 0,20$
(+, -) Correlación positiva o negativa baja.	$0,21 \leq r \leq 0,40$
(+, -) Correlación positiva o negativa moderada.	$0,41 \leq r \leq 0,60$
(+, -) Correlación positiva o negativa alta.	$0,61 \leq r \leq 0,80$
(+, -) Correlación positiva o negativa muy alta.	$0,81 \leq r \leq 0,99$
(+, -) Correlación positiva o negativa perfecta.	$1,00 \leq r \leq 1,00$

Fuente: Texto el MAPIC en la metodología de la investigación.

### 3.6. Operacionalización de Variables

Tabla 4

*Motivación Académica y los Estilos de Aprendizaje*

Variables	Dimensiones	Indicadores	Escala o categoría
<b>Motivación Académica</b>	Componente valor	Orientación a meta de tarea  Orientación a meta de autoenlazamiento del ego  Orientación a la meta de autofrustración del ego  Orientación a meta de evitación  Valor de la tarea	Responde a la escala tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 5 (donde 1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Indeciso; 4 = De acuerdo y 5 = Muy de acuerdo).
	Componente expectativas	Creencias de autocontrol y autoeficacia para el aprendizaje  Autoeficacia para el rendimiento	
	Componente afectividad	Ansiedad	
<b>Estilos de Aprendizaje</b>	Componente estilos cognitivos	Elaboración  Organización  Factor de autointerrogación	Responde a la escala tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 5 (donde 1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Indeciso; 4 = De acuerdo y 5 = Muy de acuerdo).
	Componente estilos metacognitivos	Autorregulación metacognitiva	
	Componente estilos de control y gestión de recursos	Gestión del tiempo y lugar de estudio  Regulación del esfuerzo  Aprendizaje con otros compañeros y búsqueda de ayuda	

Fuente: Navea (2015).

Tabla 5

*Especificaciones de la operacionalización de variables de Motivación Académica y los Estilos de Aprendizaje*

<b>Variab</b> les	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Desarrollo de ítems</b>	<b>Escala o categoría</b>
<b>Motivación Académica</b>	Componente valor	Orientación a meta de tarea	1, 10, 22, 27, 35.	Responde a la escala tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 5 (donde 1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Indeciso; 4 = De acuerdo y 5 = Muy de acuerdo).
		Orientación a meta de autoenlazamiento del ego	2, 11, 24, 32.	
		Orientación a la meta de autofrustración del ego	6, 13, 25, 33.	
		Orientación a meta de evitación	4, 16, 30, 34.	
		Valor de la tarea	17, 26.	
	Componente expectativas	Creencias de autocontrol y autoeficacia para el aprendizaje	9, 12, 15, 18, 20, 29.	
Autoeficacia para el rendimiento		5, 21, 31.		
	Componente afectividad	Ansiedad	3, 8, 14, 19, 28.	
<b>Estilos de Aprendizaje</b>	Componente estilos cognitivos	Elaboración	11, 13, 16, 20, 22, 25, 27, 31, 33, 35, 38, 40, 45, 50.	Responde a la escala tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 5 (donde 1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Indeciso; 4 = De acuerdo y 5 = Muy de acuerdo).
		Organización	1, 18, 28, 32, 36, 41.	
		Factor de autointerrogación	5, 7, 23, 24, 30.	
	Componente estilos metacognitivos	Autorregulación metacognitiva	2, 6, 12, 21, 26, 29, 42, 43, 46, 49.	
		Componente estilos de control y gestión de recursos	Gestión del tiempo y lugar de estudio	
	Regulación del esfuerzo		8, 15, 17, 39, 48.	
Aprendizaje con otros compañeros y búsqueda de ayuda	3, 9, 14, 19, 37, 44.			

Fuente: Navea (2015).

### 3.7. Técnicas e instrumentos para recopilar y sistematizar la información

La técnica que se utilizó es la recolección, selección y análisis de cuestionarios. Los instrumentos aplicados son los siguientes:

#### 3.7.1. Sección motivación

La sección referida a la primera variable la motivación académica en un inicio fue creada por Pintrich y De Croot en 1990, posteriormente este instrumento fue aplicado por Ana Navea Martín en el año 2015 en la tesis doctoral denominada: “*Un estudio sobre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*”, para obtener el doctorado en investigación e innovación en diagnóstico y orientación educativa de la UNED.

Es un cuestionario fácil de aplicar que consta de 35 ítems redactados en enunciados simples de los cuales el sujeto debe escoger entre cinco alternativas de contestación de acuerdo a la escala de Likert, donde las alternativas tienen la siguiente interpretación: 1 = Muy en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Indeciso, 4 = De acuerdo y 5 = Muy de acuerdo, este instrumento mide múltiples características de los distintos rasgos de motivación que se desarrollaran con amplitud en el capítulo cuarto.

#### 3.7.2. Sección estilos (estrategias)

La sección referida a la segunda variable denominada estilos de aprendizaje fue creada por Pintrich y De Croot en 1990, posteriormente este instrumento fue aplicado por Ana Navea Martín en la tesis doctoral denominada: “*Un estudio sobre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*”, para obtener el grado de doctor en investigación e innovación en diagnóstico y orientación educativa de la UNED, año 2015.

Es una lista de preguntas fácil de aplicar que consta de 50 ítems redactados en enunciados simples de los cuales el sujeto debe escoger entre cinco alternativas de contestación de acuerdo a la escala de Likert, donde a cada alternativa se le brinda la siguiente interpretación: 1 = Muy en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Indeciso, 4 = De acuerdo y 5 = Muy de acuerdo, este cuestionario mide diversas

características de los distintos rasgos de estilos o estrategias de aprendizaje que es uno de los pilares de nuestra investigación.

### **3.8. Plan de recolección de datos**

Se aplicaron las técnicas e instrumentos de investigación diseñados para los estudiantes del Programa de Educación Primaria de los semestres segundo, cuarto, sexto, octavo y décimo semestre de acuerdo a la muestra. Para obtener los resultados de nuestra investigación se hicieron coordinaciones con la Facultad de Ciencias de la Educación y respectivamente con el Programa de Educación Primaria durante el segundo semestre del 2017.

El proceso de recolección y análisis de la información se realizó de la siguiente manera: a) Aplicar el cuestionario a los estudiantes, b) Procesar la información mediante el SPSS y otros programas estadísticos, c) Organizar los datos en cuadros para poder probar las hipótesis y d) Interpretar y fundamentar las principales evidencias y resultados encontrados.

### **3.9. Diseño de análisis e interpretación de datos**

Esta investigación es no-experimental, por ello nosotros no manipulamos las variables y eso hace que sólo nos hayamos limitado a describir e interpretar los datos organizados en tablas de estadística descriptiva y relacional.

El diseño de análisis e interpretación de los datos seguirá el siguiente esquema:

- a) Utilización de la propuesta teórica.
- b) Confrontación de los datos con nuestra propuesta teoría.
- c) Confrontación de nuestra propuesta teoría con otras teorías sobre la base de la información obtenida y analizada.
- d) Planteamiento de la interpretación.
- e) Desarrollo de la discusión.



## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el presente acápite se da a conocer los resultados de la investigación, el cual está estructurado de acuerdo a los objetivos planteados, primero se da a conocer los resultados de la variable Motivación Académica tomando en consideración el componente de valor, denotado en los indicadores de orientación a meta de tarea, de autoenlazamiento del ego, de autofrustración del ego, de evitación y valor de la tarea; en el componente de expectativas tenemos los indicadores de las creencias de autocontrol y autoeficacia para el aprendizaje, la autoeficacia para el rendimiento; y en el componente de afectividad denotamos el indicador de ansiedad de los estudiantes.

En segundo lugar se tiene los resultados de la variable Estilos de Aprendizaje que está determinado por el componente de los estilos cognitivos que responden a los indicadores de elaboración, organización y factor de autointerrogación; en el componente estilos metacognitivos, se considera el indicador de la autorregulación metacognitiva; y en el componente estilos de control y gestión de recursos se toma en cuenta los indicadores de gestión del tiempo y lugar de estudio, la regulación del esfuerzo y el aprendizaje con otros compañeros y búsqueda de ayuda.

En tercer lugar, como resultado de ambas variables se da conocer el grado de correlación de las dos variables a través del coeficiente de correlación de Pearson ( $r$ ) y la regresión lineal del coeficiente de determinación, así como la prueba de hipótesis estadística para la contrastación de hipótesis y la aceptación de las hipótesis estadísticas.

Finalmente, en cuarto lugar, se realiza la discusión de los resultados de la investigación, con referencia a los antecedentes expuestos.

#### 4.1. Motivación Académica de los estudiantes

Bajo la afirmación que: “*la motivación se refiere a los procesos que dan energía y dirección al comportamiento*” en la tabla se muestra que el 49% de los estudiantes *casi siempre se motiva* académicamente los cuales tienen un puntaje entre 119 y 146 puntos, y *siempre se motivan* académicamente un 10% que oscila entre 147 – 175 puntos obtenidos. La figura muestra que la mayoría de los estudiantes del Programa de Educación Primaria *siempre se motivan* académicamente y *casi siempre se motivan* haciendo un total de 59% denotándose las creencias del estudiante sobre sus capacidades cuando realiza una actividad (componente valor), la tarea debe ser importante o tener interés (componente expectativa) y que el estudiante pueda sentir determinadas emociones al enfrentarse a la tarea (componente afectividad).

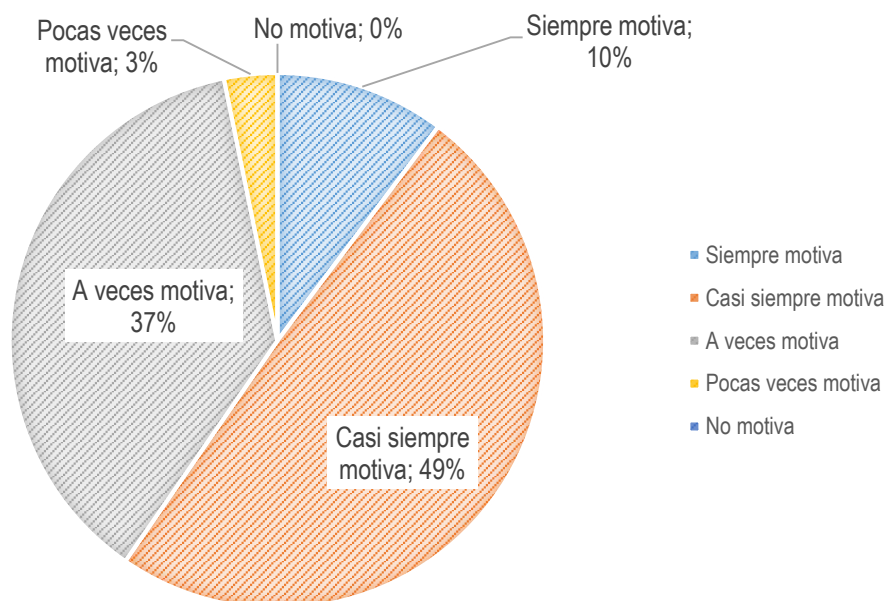
Estos componentes denotan las autopercepciones y creencias sobre uno mismo, ya que están referidas a la propia capacidad, por esto son fundamentales en la Motivación Académica, puesto que los estudiantes pueden tener buenos motivos para hacer una tarea, pero ésta no se realizará si la persona no se percibe lo suficientemente competente para llevar a cabo las tareas propuestas.

Tabla 6

*Resultados de la frecuencia con que se motivan académicamente los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017*

Escala de calificación		fi	%
Literal	Puntaje		
<b>Siempre se motiva</b>	[147 - 175]	16	10%
<b>Casi siempre se motiva</b>	[119 - 146]	77	49%
<b>A veces se motiva</b>	[ 91 - 118]	58	37%
<b>Pocas veces se motiva</b>	[ 63 - 90]	5	3%
<b>No se motiva</b>	[ 35 - 62]	0	0%
<b>Total</b>		<b>156</b>	<b>100%</b>

Fuente: Matriz de resultados de la encuesta sobre la motivación.



*Figura 1.* Distribución porcentual de la frecuencia con que se motivan académicamente los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017.

Fuente: Tabla 6.

#### 4.1.1. Componente valor

Estudios recientes intentan explicar la motivación de logro basándose en las metas que persigue el alumno. Las metas que se eligen dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales. En la tabla se puede apreciar que los estudiantes están de acuerdo en un 58% en que la orientación a meta de tarea se fundamenta por lo importante que es aprender cosas nuevas, las asignaturas por el valor que tienen para mi formación, resolver los problemas que se proponen, entender los contenidos de las asignaturas. El 57% afirma que la orientación a meta de autoenlazamiento del ego está basada en tener éxito en sus estudios, hacer las tareas mejor que otros estudiantes, conseguir notas altas, entender tareas que otros compañeros no lo hacen y siempre intentar hacerlo mejor que mis compañeros. El 54% del valor de la tarea se simplifica en estar preocupado por mejorar mis destrezas, capacidades y actitudes en clase, desarrollar temas interesantes en las aulas.

Según G. Cabanach (1996) las distintas metas elegidas se pueden situar entre dos polos, que van desde una orientación extrínseca a una orientación intrínseca. De modo que algunos autores distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Elliot y Dweck, 1988),

En la figura se observa que los estudiantes están muy de acuerdo y de acuerdo con la orientación a meta de tarea, orientación a meta de autoenlazamiento del ego, orientación a la meta de autofrustración del ego, orientación a meta de evitación y valor de la tarea, denotándose los más altos porcentajes, asimismo se puede evidenciar dos aspectos fundamentales, así, mientras que unos estudiantes se mueven por el deseo de saber, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender, otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas como obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y evitación de las valoraciones negativas.

Tabla 7

*Resultados del componente valor de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017*

Escala de evaluación	Componente de valor									
	Orientación a meta de tarea		Orientación a meta de autoenlazamiento del ego		Orientación a la meta de autofrustración del ego		Orientación a meta de evitación		Valor de la tarea	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
<b>Muy de acuerdo</b>	27	17%	21	13%	18	12%	2	1%	20	13%
<b>De acuerdo</b>	90	58%	89	57%	34	22%	42	27%	85	54%
<b>Indeciso</b>	35	22%	41	26%	66	42%	83	53%	43	28%
<b>En desacuerdo</b>	4	3%	5	3%	31	20%	27	17%	8	5%
<b>Muy en desacuerdo</b>	0	0%	0	0%	7	4%	2	1%	0	0%
<b>Total</b>	156	100%	156	100%	156	100%	156	100%	156	100%

Fuente: Matriz de resultados de la encuesta sobre la motivación.

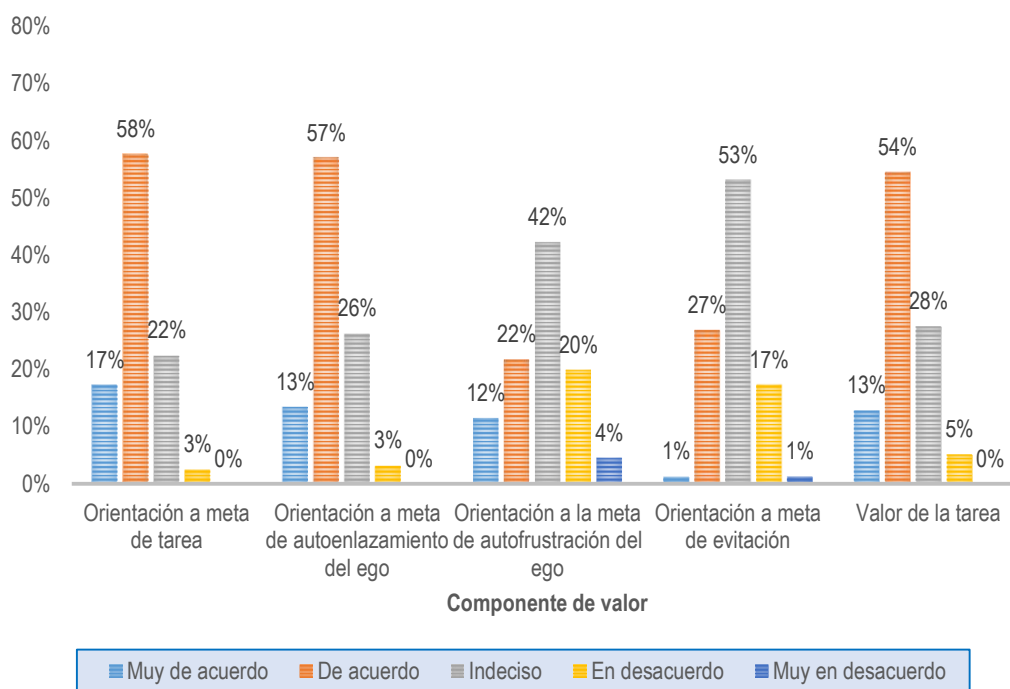


Figura 2. Distribución porcentual del componente valor de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA- Puno, año 2017.

Fuente: Matriz de resultados de la encuesta sobre la motivación.

#### 4.1.2. Componente expectativas

Hay que considerar las creencias del estudiante sobre sus capacidades cuando realiza una actividad. En la tabla se puede ver que el 63% de los estudiantes están de acuerdo con las creencias de autocontrol y autoeficacia para el aprendizaje y el 52% en la autoeficacia para el rendimiento. Según Bandura (1977) señala que la persona anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento. Los resultados demuestran que el 71% de los estudiantes están **muy de acuerdo** y **de acuerdo** sobre las actividades de aprender los contenidos principales que le enseñan, entender incluso los temas más complicados que expliquen los docentes, pueden hacer muy bien los trabajos y exámenes, y dominan las capacidades o técnicas que se enseñan en las asignaturas. Y el 62% de los estudiantes están **muy**

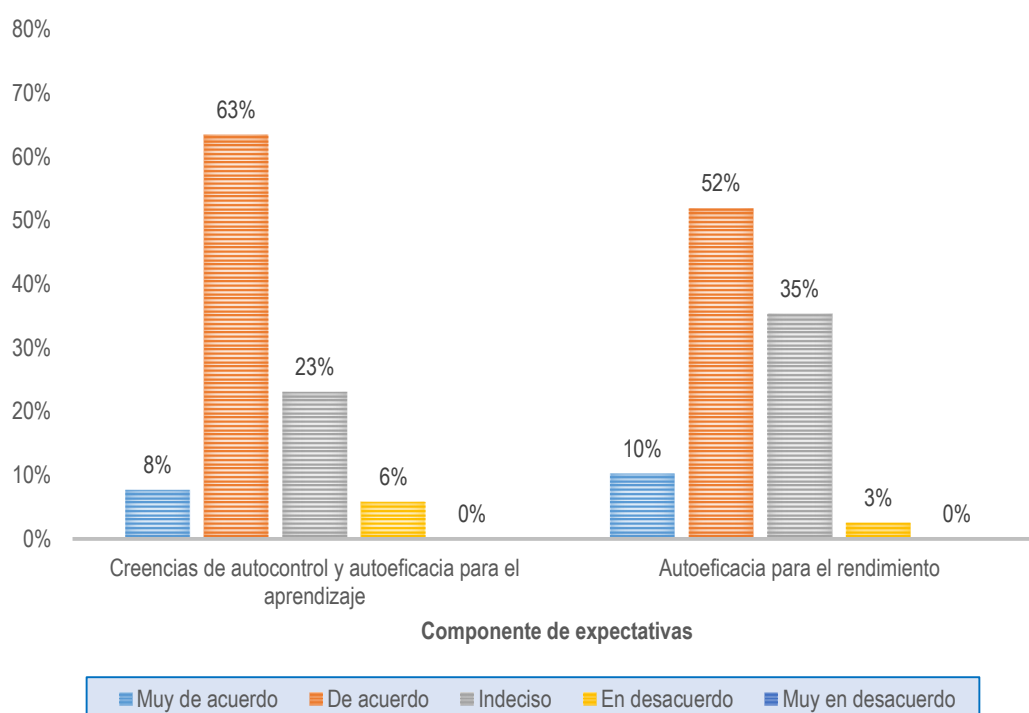
*de acuerdo y de acuerdo* en la obtención de muy buenas notas y el desarrollo de capacidades.

Tabla 8

*Resultados del componente expectativa de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017*

Escala de evaluación	Componente expectativas			
	Creencias de autocontrol y autoeficacia para el aprendizaje		Autoeficacia para el rendimiento	
	fi	%	fi	%
Muy de acuerdo	12	8%	16	10%
De acuerdo	99	63%	81	52%
Indeciso	36	23%	55	35%
En desacuerdo	9	6%	4	3%
Muy en desacuerdo	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>156</b>	<b>100%</b>	<b>156</b>	<b>100%</b>

Fuente: Matriz de resultados de la encuesta sobre la motivación.



*Figura 3.* Distribución porcentual del componente expectativas de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017.

Fuente: Matriz de resultados de la encuesta sobre la motivación.

### 4.1.3. Componente afectividad

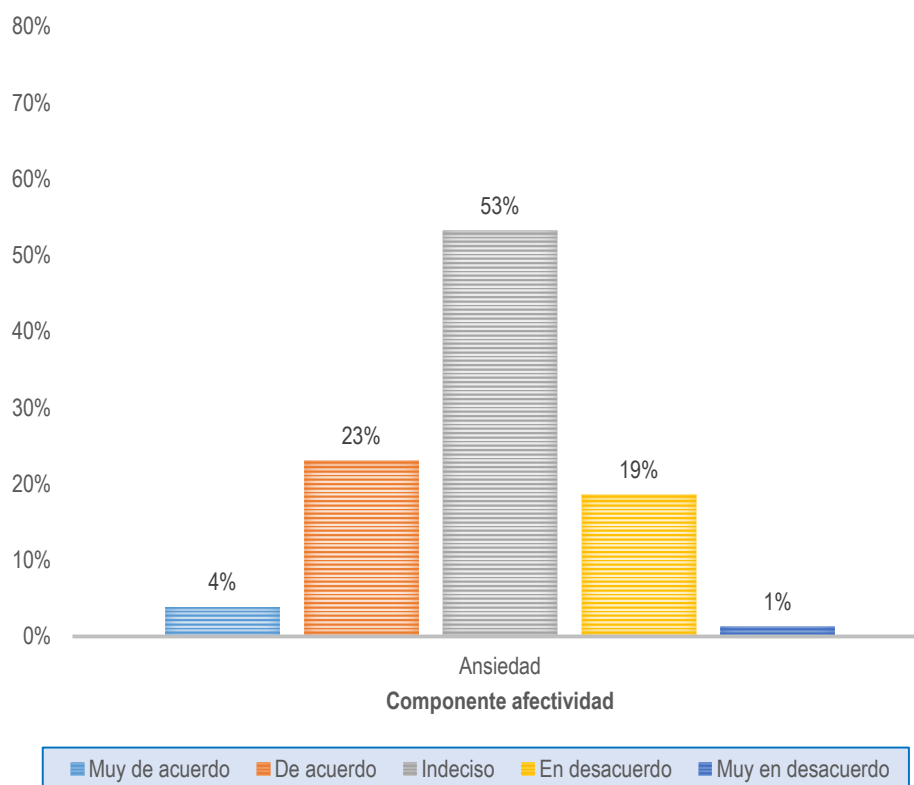
Los estudiantes pueden sentir determinadas emociones al enfrentarse a una serie de distintas tareas. En la tabla se aprecia que el 53% de los estudiantes se muestran indecisos. Según Pekrun (1992) ha generalizado a otras emociones los efectos que la ansiedad y el estado anímico producen en el aprendizaje y el rendimiento, estos efectos pueden ser de satisfacción y decepción, fue por ello que ha elaborado un modelo teórico en el que los procesos cognitivos y motivacionales actúan de mediadores. Los resultados denotan que los estudiantes muestran cierta ansiedad e indecisión ya que cuando desarrollan un examen se sienten desconfiados de sus capacidades cognitivas, piensan en las consecuencias que sucederían si lo lograrían aprobar el examen, se sienten nerviosos y preocupados.

Tabla 9

*Resultados del componente afectividad de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017*

Escala de evaluación	Componente afectividad	
	Ansiedad	
	fi	%
Muy de acuerdo	6	4%
De acuerdo	36	23%
Indeciso	83	53%
En desacuerdo	29	19%
Muy en desacuerdo	2	1%
Total	156	100%

Fuente: Matriz de resultados de la encuesta sobre la motivación.



*Figura 4.* Distribución porcentual del componente afectividad de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017.

Fuente: Matriz de resultados de la encuesta sobre la motivación.

#### 4.2. Estilos de Aprendizaje

Como se asume los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, metacognitivos, fisiológicos y afectivos, que vienen a ser indicadores, de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden a los diferentes ambientes de aprendizaje. En la tabla se aprecia que el 58% de los estudiantes del Programa de Educación Primaria que aplican estilos de aprendizaje es bueno, ya que lo emprenden de acuerdo a su ritmo de aprendizaje, suelen ser estrategias que han ido adquiriendo (en ocasiones hasta por ellos mismos) a veces con menor o mayor eficacia.

Según el psicólogo David Kolb (1984), quien planteo su teoría de los estilos de aprendizaje por primera vez afirmó que nuestros estilos individuales de aprendizaje emergen debido a tres factores causales: la genética, las experiencias de vida y las exigencias del entorno.



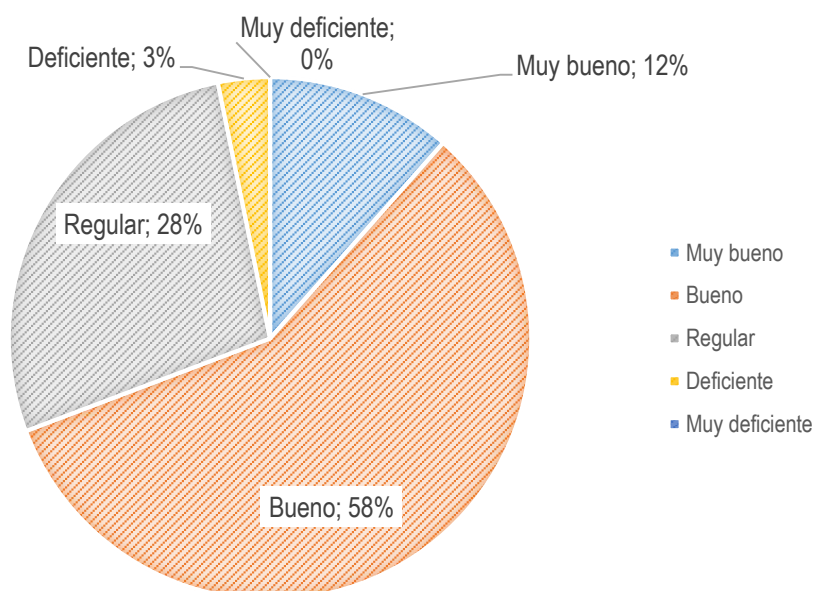
La figura da a conocer que el 70% de los estudiantes utilizan de manera *muy buena* y *buena* los estilos de aprendizaje bajo los componentes de estilos cognitivos, metacognitivos y estilos de control y gestión de recursos.

Tabla 10

*Resultados de la utilización de los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017*

Escala de calificación		fi	%
Literal	<b>Puntaje</b>		
<b>Muy bueno</b>	[210 - 250]	18	12%
<b>Buena</b>	[170 - 209]	90	58%
<b>Regular</b>	[ 130 - 169]	43	28%
<b>Deficiente</b>	[ 90 - 129]	5	3%
<b>Muy deficiente</b>	[ 50 - 89]	0	0%
Total		<b>156</b>	100%

Fuente: Matriz de resultados de la encuesta sobre los Estilos de Aprendizaje.



*Figura 5. Distribución porcentual del uso de Estilos de Aprendizaje de los estudiantes del Programa de Educación Primaria, año 2017.*

Fuente: Tabla 10.

#### 4.2.1. Componente estilos cognitivos

Estos estilos se usan para controlar la actividad cognitiva. Estas operaciones mentales requieren esfuerzo y tienen una aplicación controlada y planificada relacionada con la metacognición. La tabla muestra que el 60% de los estudiantes están de acuerdo con el **indicador elabora** en el que se realizan diversas actividades como estudia y hace una primera lectura rápida de los libros, apuntes o el internet e intenta encontrar las ideas más importantes, lo que le resulta difícil de entender lo practica de un modo distinto, analiza si hay buenos argumentos que la sustenten y con ello fundamenta sus propias ideas, reúne información de diferentes fuentes, cuando es necesario cambia su forma de estudiar para adecuarse a las exigencias de cada asignatura y de cada docente, hace preguntas a los docentes y tutores para aclarar los conceptos que no entiende. En el **indicador organización** el 59% de los estudiantes está de acuerdo con que subraya lo que estudia para organizar mejor las ideas, realiza gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar mejor el tema de estudio, memoriza palabras clave para recordar mejor las ideas importantes, escribe resúmenes de las ideas principales de los textos y apuntes de clase, y hace listas con los puntos importantes del tema de estudio y las memoriza. En el **indicador factor de autointerrogación** el 51% de los estudiantes está de acuerdo con que se plantee preguntas que le ayuden a centrarse y que sean convincentes, generalmente antes de que estudie con detenimiento un tema nuevo lo analiza para ver cómo está organizado, se hace preguntas para asegurarse si entiende los temas que ha estado estudiando, piensa en aprender lo más importante de cada tema.

Según Navea (2015), existe por parte del sujeto una selección de sus propios recursos y habilidades, una planificación de la secuenciación a seguir, la ejecución de los procedimientos para alcanzar el objetivo y la evaluación con la introducción de modificaciones si procede.

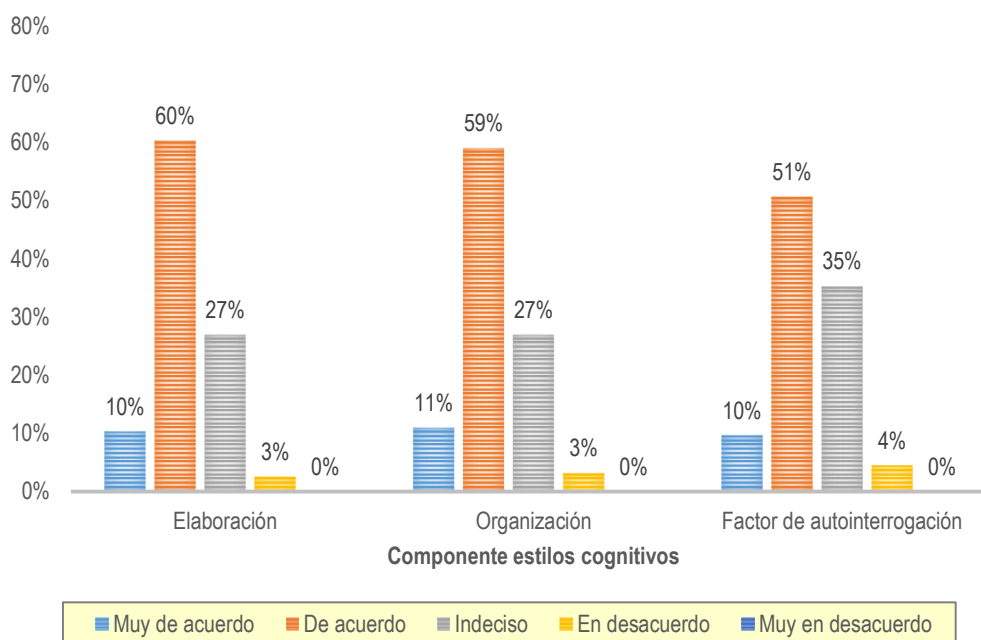
La figura denota que la mayoría de los estudiantes están *muy de acuerdo* y *de acuerdo*. Con un total del 70% en los indicadores de la elaboración y organización y con 61% en el indicador factor de autointerrogación denotándose en los estudiantes que utilizan los estilos cognitivos para administrar su propio aprendizaje, así como apoyan el aprendizaje de otros dominios.

Tabla 11

*Resultados del componente estilos cognitivos de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017*

Escala de evaluación	Componente estilos cognitivos					
	Elaboración		Organización		Factor de autointerrogación	
	fi	%	fi	%	fi	%
<b>Muy de acuerdo</b>	16	10%	17	11%	15	10%
<b>De acuerdo</b>	94	60%	92	59%	79	51%
<b>Indeciso</b>	42	27%	42	27%	55	35%
<b>En desacuerdo</b>	4	3%	5	3%	7	4%
<b>Muy en desacuerdo</b>	0	0%	0	0%	0	0%
<b>TOTAL</b>	156	100%	156	100%	156	100%

Fuente: Matriz de resultados de la encuesta sobre la motivación.



*Figura 6. Distribución porcentual del componente estilos cognitivos de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017.*

Fuente: Matriz de resultados de la encuesta sobre los estilos de aprendizaje.

#### 4.2.2. Componente estilos metacognitivos

Aquel conocimiento que tenían los estudiantes acerca del uso efectivo o no efectivo de los Estilos de Aprendizaje en distintos ámbitos, los estudiantes se interesan por los procesos de pensamientos propios y ajenos. La tabla revela que el 67% de los estudiantes se sienten *indecisos* en la autorregulación metacognitiva que se expresa en que muchas veces no entiende ideas importantes durante las clases porque está pensando en otras cosas, se aburre mucho cuando estudia, se confunde en el manejo de un plan de estudio, frecuentemente se da cuenta de que ha estado leyendo sin darse cuenta de lo que leía, deja de estudiar lo que no entiende y solo estudia las partes fáciles, asiste a clase con regularidad, habitualmente le cuesta encontrar tiempo para repasar los libros, apuntes o conceptos del internet antes del examen.

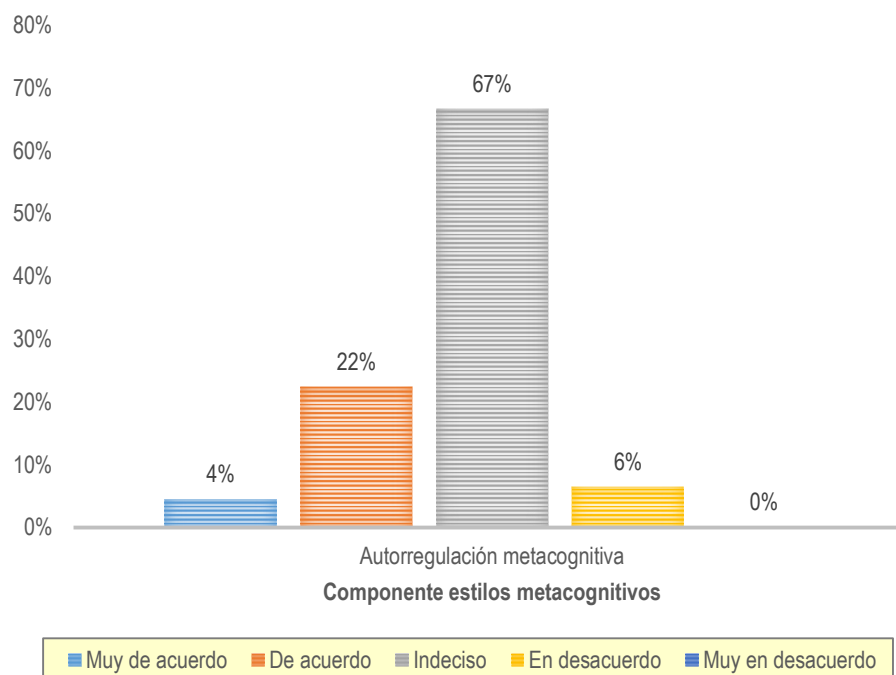
En la figura se puede observar que los estudiantes están: *de acuerdo* e *indeciso* en el proceso de reconocimiento de las actividades de autorregulación metacognitiva, puesto que no reconocen que los estilos metacognitivos se convierten en herramientas vitales que nos permiten aprender a aprender, ya que nos permiten comprender y desarrollar eficiente y conscientemente las tareas que nos posibilitan aprender cosas nuevas y usar nuestros conocimientos para resolver problemas.

Tabla 12

*Resultados del componente estilos metacognitivos de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017*

Escala de evaluación	Componente estilos metacognitivos	
	Autorregulación metacognitiva	
	fi	%
Muy de acuerdo	7	4%
De acuerdo	35	22%
Indeciso	104	67%
En desacuerdo	10	6%
Muy en desacuerdo	0	0%
TOTAL	156	100%

Fuente: Matriz de resultados de la encuesta sobre los Estilos de Aprendizaje.



*Figura 7.* Distribución porcentual de los estilos metacognitivos de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017.

Fuente: Matriz de resultados de la encuesta sobre los Estilos de Aprendizaje.

#### 4.1.3. Componente estilos de control y gestión de recursos

Al momento que los estudiantes deciden implantar un estilo es importante que tenga en cuenta una adecuada asignación de sus recursos, el control y rendimiento de los mismos. En la tabla se puede ver que en el **indicador gestión del tiempo y lugar de estudio** el 55% de los estudiantes afirman estar *de acuerdo* en que normalmente estudia en un sitio donde puede concentrarse, cuando lee algo referente a una asignatura y sino le está quedando claro vuelve atrás; tiene un lugar fijo para estudiar, se fija metas concretas para encauzar sus actividades en función de los diferentes periodos de estudio. En el **indicador regulación del esfuerzo** el 54% está *de acuerdo* con que trata de retener la información repitiendo los contenidos una y otra vez, cuando estudia lee apuntes, libros y el internet varias veces, trabaja duro para que le vaya bien en las diferentes asignaturas, incluso cuando no le gusta lo que está avanzando, procura cumplir para el día indicado las diferentes tareas, cuando se pierde o se distrae toma apuntes e intenta completarlos

luego. Y en el **indicador aprendizaje con otros compañeros y búsqueda de ayuda** el 57% de los estudiantes están *de acuerdo* con que a veces explica el tema a un compañero de clase para comprobar lo que sabe, si tiene problemas para aprender las asignaturas intenta aprender sin ayuda de nadie, estudia y realiza las tareas de clase con otros compañeros, suele comentar y resolver dudas sobre los contenidos de las asignaturas con otros compañeros del salón, cuando no entiende algún contenido de una asignatura pide ayuda a otro compañero, trata de averiguar a qué compañeros de clase debe pedir ayuda si fuese necesario.

La figura permite identificar que la mayoría de los estudiantes están *muy de acuerdo* y *de acuerdo* con el componente de estrategias de control de recursos asumiendo actividades de gestión del tiempo y lugar de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje con otros compañeros y búsqueda de ayuda, lo que les permite determinar la capacidad, distribución o asignación de recursos, también la creación de mecanismos apropiados para corregir la deficiencia de estos y así lograr con éxito los objetivos trazados por el estudiante.

Tabla 13

*Resultados del componente estilos de control y gestión de recursos de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017*

Escala de evaluación	Componente estilos de control y gestión de recursos					
	Gestión del tiempo y lugar de estudio		Regulación del esfuerzo		Aprendizaje con otros compañeros y búsqueda de ayuda	
	fi	%	fi	%	fi	%
<b>Muy de acuerdo</b>	25	16%	22	14%	11	7%
<b>De acuerdo</b>	86	55%	84	54%	89	57%
<b>Indeciso</b>	40	26%	40	26%	52	33%
<b>En desacuerdo</b>	5	3%	10	6%	4	3%
<b>Muy en desacuerdo</b>	0	0%	0	0%	0	0%
<b>TOTAL</b>	156	100%	156	100%	156	100%

Fuente: Matriz de resultados de la encuesta sobre Estilos de Aprendizaje.

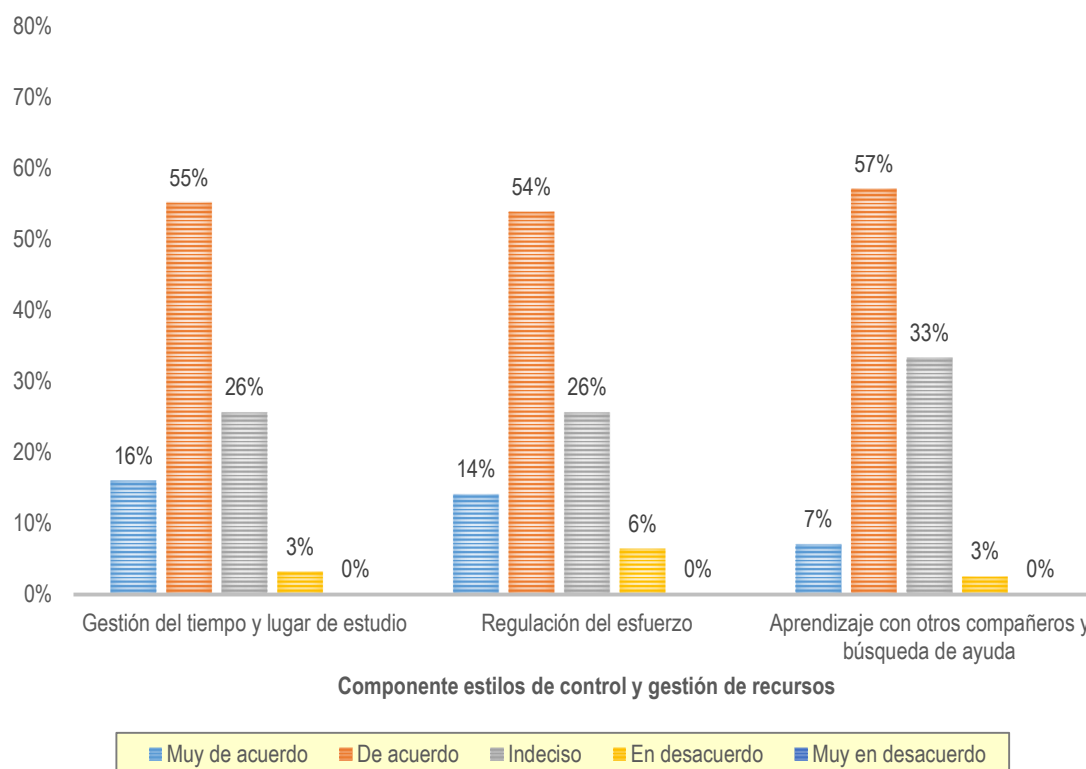


Figura 8. Distribución porcentual del componente estilos de control y gestión de recursos de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la UNA - Puno, año 2017.

Fuente: Matriz de resultados de la encuesta sobre los Estilos de Aprendizaje.

### 4.3. Correlación de variables

#### 4.3.1 Estadísticos descriptivos

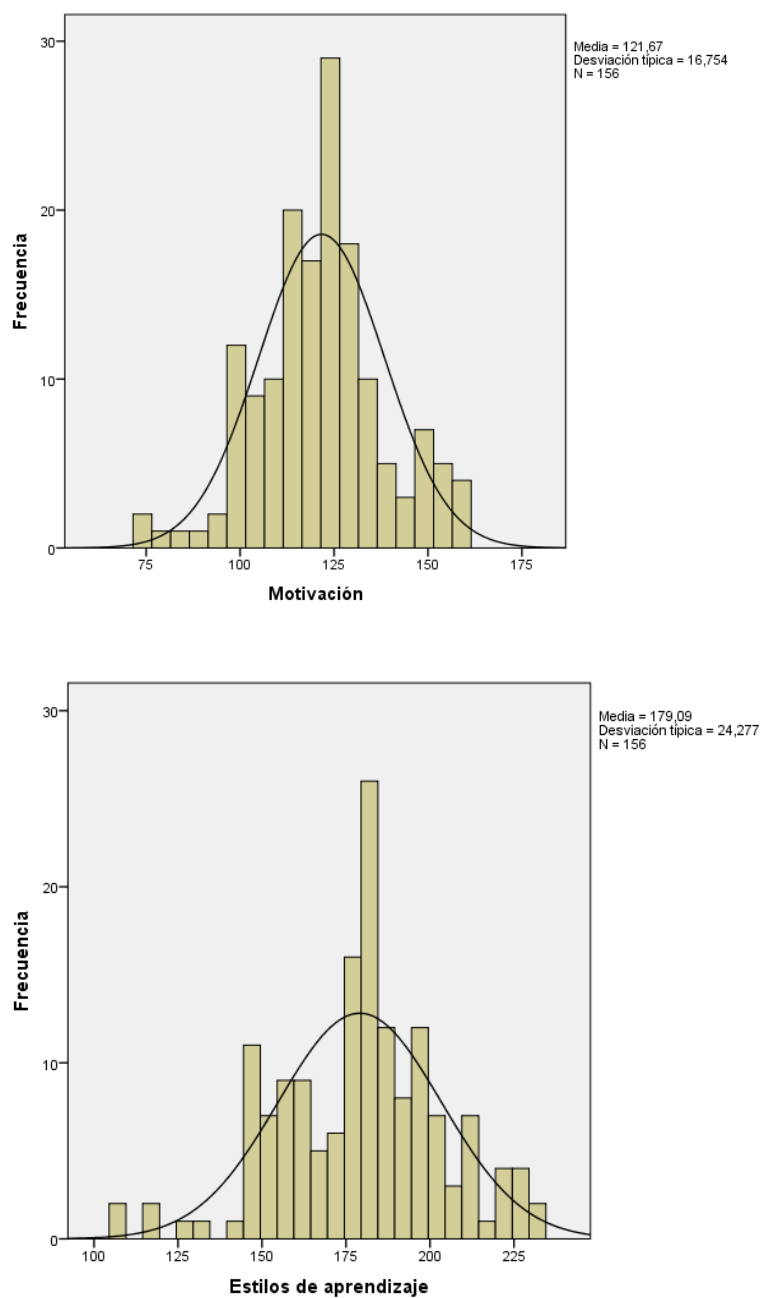
Los resultados muestran que se tiene un promedio de 121.67 puntos y una desviación estándar de 16,75 en la variable Motivación Académica y en la variable Estilos de Aprendizaje se tiene el promedio de 179,09 puntos y una desviación estandar de 24,28 de una población total de 156 estudiantes encuestados. De acuerdo a los resultados, la desviación típica es grande para ambas variables, lo que significa que los valores en el conjunto de datos están más lejos de la media en promedio, sin embargo estan dentro del rango de la normalidad de acuerdo a los graficos mostrados.

Tabla 14

*Promedio y desviación típica*

	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>	<b>N°</b>
<b>Motivación Académica</b>	121.67	16.75	156
<b>Estilos de Aprendizaje</b>	179.09	24.28	156

Fuente: Matriz de resultados de la investigación.



*Figura 9. Normalidad de los puntajes obtenidos.*

Fuente: Matriz de resultados de la investigación.



#### 4.3.2. Coeficiente de correlación de Pearson

El coeficiente de correlación de Pearson, pensado para variables cuantitativas, en primera instancia, que sus valores absolutos oscilan entre 0 y 1. Esto es, si tenemos dos variables X e Y, y definimos el coeficiente de correlación de Pearson entre estas dos variables como entonces:

$$0 \leq r_{xy} \leq 1$$

Según el coeficiente de correlación es igual a 0,831; por ello se ubica en una **correlación positiva muy alta** entre la Motivación Académica y los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano - Puno, año 2017, lo cual denota que mientras frecuentemente se motiven académicamente los estudiantes mejor será la utilización de los estilos de aprendizaje en el proceso educativo.

Tabla 15

##### *Correlación de variables*

		Motivación Académica	Estilos de Aprendizaje
<b>Motivación Académica</b>	Correlación de Pearson	1	0,831**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	156	156
<b>Estilos de Aprendizaje</b>	Correlación de Pearson	0,831**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	156	156

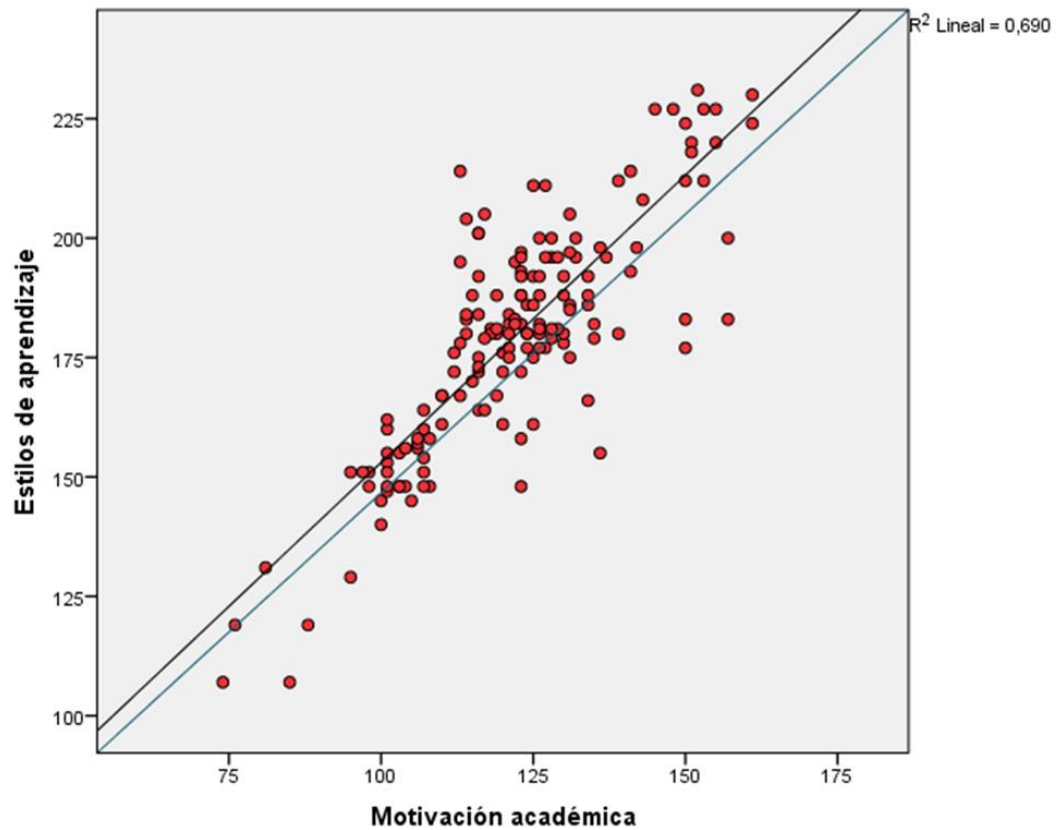
**\*\*.** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Matriz de resultados de la investigación.

#### 4.3.3. Dispersión de variables

El gráfico de correlación de variables, revela que existe una correlación **directa y positiva** entre la Motivación Académica y los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano - Puno en el periodo del segundo semestre 2017, lo expresado lo

podemos corroborar y explicar por la concentración de puntos sobre la línea tendencial, en el que se nota un  $R^2$  lineal = 0,69.



*Figura 10.* Dispersión de puntos con relación a las variables

Fuente: Matriz de resultados de los puntajes de la Motivación Académica y los Estilos de Aprendizaje.

#### 4.3.4. Coeficiente de determinación

Una vez ajustada la recta de regresión a la nube de observaciones es importante disponer de una medida que mida la bondad del ajuste realizado y que permita decidir si el ajuste lineal es suficiente o se deben buscar modelos alternativos. Como medida de bondad del ajuste se utiliza el coeficiente de determinación, definido como sigue:

$$R^2 = r^2 * 100\%$$

Donde:

\*  $r$  es una medida de la relación lineal entre las variables X e Y.

El coeficiente de determinación es una proporción que nos indica que el 69% de los estudiantes que tienen una frecuente Motivación Académica son plasmadas en los Estilos de Aprendizaje.

Tabla 16

*Coeficiente de determinación (R<sup>2</sup>)*

**Resumen del modelo<sup>b</sup>**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,831 <sup>a</sup>	,690	,688	9,357

a. Variables predictoras: (Constante), Estilos de aprendizaje

b. Variable dependiente: Motivación

#### 4.3.5. Prueba de hipótesis estadística

La prueba estadística que se utilizó es la “t calculada” puesto que los datos obtenidos son puntajes.

##### a) Planteamiento de la Hipótesis:

Ho: **No existe correlación** entre la Motivación Académica y los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano - Puno, año 2017.  $r_s = 0$

Ha: **Existe correlación** entre la Motivación Académica y los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano - Puno, año 2017.  $r \neq 0$

##### b) Nivel de significancia

$\alpha = 0,05$  = 5% margen de error.

Tt =  $n - 2$

Tt =  $156 - 2$

$$T_t = 154 \text{ Grados de libertad}$$

$$T_t = -1.97$$

### c) Cálculo y toma de decisión

Se asumió la  $T_c$  en razón de la correlación Pearson.

$$T_c = r \sqrt{\frac{n-2}{1-r^2}}$$

Donde:

$r$  : Coeficiente de correlación

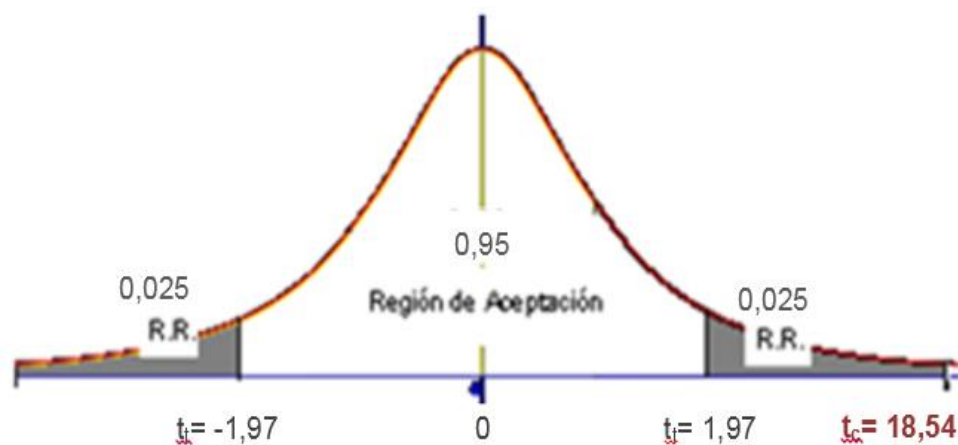
$n$  : Es el número de observaciones en pares

$$T_c = 0.831 \sqrt{\frac{156-2}{1-0.831^2}}$$

$$T_c = 0.831 \sqrt{22.31}$$

$$T_c = 18.54$$

### Gráfico de representación



Como  $t_c = 18.54$  es mayor que  $t_t = -1.97$  rechazamos la hipótesis nula y aceptamos hipótesis alterna que afirma que existe relación directa entre la Motivación Académica y los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano - Puno, año 2017.

#### d) Conclusión

Con una probabilidad del 95% se acepta la hipótesis alterna, lo cual significa que existe relación directa entre las variables evaluadas.

#### 4.4. Discusión

Los resultados de la investigación dan a conocer que ***la correlación es positiva y alta*** entre la Motivación Académica y los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano - Puno, año 2017, lo que significa que mientras con mayor frecuencia se motivan, será buena la utilización de los estilos de aprendizaje de los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

De acuerdo a los antecedentes: Cuesta (2008), en la tesis denominada: *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera*, el investigador tuvo el objetivo de ver la importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera de los estudiantes, donde se observó una íntima relación entre la motivación y la adquisición de la Lengua Extranjera. Farfán (2013) en su investigación, *la motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes del primer grado de educación secundaria* en la ciudad de Piura - Perú: PIRHUA, esta investigación arribó a la conclusión que la motivación y el rendimiento académico se encuentran ligados positiva e integralmente en el desarrollo del aprendizaje cognoscitivo de los estudiantes del primer grado de educación secundaria.

Los resultados encontrados en la investigación confirman los antecedentes expuestos anteriormente, ya que existe una correlación positiva alta entre la Motivación Académica y los Estilos de Aprendizaje en los estudiantes. Desde diversas posiciones teóricas e investigaciones recientes se ha enfatizado la importancia de atender no sólo a los componentes cognitivos implicados en el

aprendizaje, sino también a los componentes motivacionales o afectivos. En distintos estudios se reconoce el interjuego de afecto y cognición en el proceso de aprendizaje, lo que no se sabe con precisión es cómo interactúan aspectos motivacionales y cognitivos y cómo correspondería intervenir en beneficio de la formación de los estudiantes. Asimismo, existe una diversidad de teorías educativas que profundizan acerca de la forma de aprendizaje de los seres humanos, muchas de estas teorías proponen metodologías para identificar la manera en que el estudiantado aprende un contenido determinado. Cabe señalar la importancia de identificar que cada alumno presenta características muy diferentes en la forma de aprender, es decir, posee un Estilo de Aprendizaje particular que le ayuda a interiorizar, de forma simple y permanente el conocimiento nuevo, haciéndolo significativo. Por lo que el Estilo de Aprendizaje es interpretado como la forma en que una persona comienza a comprender una información nueva, la procesa y retiene; es un proceso que define Piaget como la asimilación y la acomodación.

## CONCLUSIONES

- Los resultados obtenidos al aplicar el coeficiente de correlación de Pearson demuestran que la Motivación Académica tiene una relación positiva alta  $r = 0.831$  con los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano - Puno, año 2017 de igual manera la prueba de hipótesis de la  $t$  calculada = 18,54 es mayor al  $t$  tabulada = 1,97 confirmando lo establecido a un nivel de significancia del 5%.
- En la Motivación Académica se observa que el 49% de los estudiantes casi siempre se motiva y siempre se motivan en un 10% demostrándose que la mayoría de los estudiantes del Programa de Educación Primaria muestran capacidad, interés y emoción al realizar una actividad. Estos aspectos denotan las autopercepciones y creencias sobre uno mismo, es decir referidas a la propia capacidad; los autoconceptos son fundamentales en la Motivación Académica, puesto que los estudiantes pueden tener buenos motivos para hacer una tarea, pero ésta no se realizará si la persona no se percibe lo suficientemente competente para llevarla a cabo en diversas actividades.
- Los resultados muestran que el 58% y 12% de los estudiantes del Programa de Educación Primaria es bueno y muy bueno respectivamente en la utilización de los Estilos de Aprendizaje que emprende de acuerdo a su ritmo de aprendizaje, suelen ser estrategias que han ido adquiriendo en ocasiones por ellos mismos a veces con menor o mayor eficacia, así como interaccionando y respondiendo a los diferentes ambientes del aprendizaje asumiendo estilos cognitivos, metacognitivos y estilos de control y gestión de recursos.

## RECOMENDACIONES

- De los resultados encontrados se sugiere a los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano tengan en consideración estudiar la influencia de las variables de Motivación Académica y de los Estilos de Aprendizaje.
- A las autoridades educativas del Programa de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano crear una comisión permanente de docentes que se encarguen de producir, evaluar, asesorar y divulgar de manera constante la importancia de la Motivación Académica y la automotivación en los estudiantes y su repercusión en la utilización de los Estilos de Aprendizaje que contribuyan a la formación profesional de los futuros educadores.
- Fomentar la producción de estilos, estrategias, técnicas, dinámicas, material educativo, recursos didácticos que permitan a los estudiantes valorar la Motivación Académica y automotivación. El papel del docente en la promoción del aprendizaje de los estudiantes, no necesariamente debe ser actuar como un transmisor de conocimientos o facilitador del aprendizaje, sino que él debe ser un tutor en el encuentro afectivo de sus estudiantes con el conocimiento de manera que pueda orientar y guiar las actividades de enseñanza – aprendizaje de sus estudiantes.



## BIBLIOGRAFÍA

- American Psychological Association (2002). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (5 ed.)*. México, D.F: Editorial El Manual Moderno.
- American Psychological Association (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (6 ed.)*. México, D.F: Editorial El Manual Moderno.
- Amasifuen, C., & Saavedra, A. (2015). *Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del 5º grado de primaria de instituciones educativas de la zona Morona Cocha, Iquitos – 2014* (tesis de pregrado). Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, Loreto, Perú.
- Alba Cardozo de Angulo, R. (2010). *Motivación y características socio-demográficas de los estudiantes de medicina de la Universidad de Carabobo, Venezuela y de la Universidad Autónoma de Madrid, España 2009-2010 (Tesis Doctoral)*. (Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España).
- Britton, B., y Tesser, A. (1991). Effects of time management practices on college grades. *Educational Psychology*, 83, 405-410.
- Bedoya, et al (2016). *El juego dirigido como medio para propiciar la motivación en los estudiantes del grado tercero* (tesis de maestría). Fundación Universitaria los Libertadores, Bogotá, Colombia.
- Bueno Alvarez, J. (1993). *La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención (Tesis Doctoral)*. (Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España).

- Centeno, M. (2008). *Cuestionario sobre clima motivacional de clase para alumnos de sexto de primaria* (tesis de pregrado). Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Charaja, F. (2011). *El MAPIC en la Metodología de la Investigación*. Lima, Perú: Sagitario Impresiones. 407 pp.
- Chura, Y. (2016). *La motivación y el interaprendizaje del idioma ingles en los estudiantes del tercer grado de la institución educativa emblemática Tawantinsuyo del distrito de Desaguadero, provincia de Chucuito Juli*. Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú.
- Corno, L. (1986). The metacognitivecontrol components of Self-regulated Learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.
- Cuesta Ramajo, A. (2008). *La importancia de la Motivación en el proceso de adquisicion de una lengua extranjera (Tesis Maestria)*. Madrid: Universidad de Nebrija.
- Dansereau, D. (1985). Learning strategy research. En J. W. Segal, S. F. Chipman, y R. Glaser (Eds.), *Thinking and Learning Skills. V. 1* (pp. 209-239). Hillsdale, New Jersey: Erlbaun.
- Decy, E., y Ryan, R. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- De Torres, H. (2013). *Estilos de Aprendizaje y características sociales, personales e institucionales asociadas al rendimiento académico de estudiantes de psicología en un proyecto de acción afirmativa* (tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Díaz. A. K. (2010). *La Motivación y los Estilos de Aprendizaje y su influencia en el nivel de rendimiento académico de los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma inglés de la Escuela de Oficiales de la FAP (Tesis Maestría)*. (Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú).
- DRAE (2016). *Diccionario de la Real Academia Española, formato virtual 2016*. España: RAE.

- Farfán Vivar, M. (2013). *La motivación para el Aprendizaje y su Relación con el Rendimiento Académico en el Área de Inglés de los Estudiantes del primer grado de Educación Secundaria*. Piura: PIRHUA.
- Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. E. Weinert, y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*, (pp. 21-29). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Gibson, B., y Sachau, D. (2000). Sandbagging as a self-presentational strategy: Claiming to be less than you are. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(1), 56-70.
- Gonzales, S, (2009). *Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje de los Alumnos y Estilos de Enseñanza de los Docentes del CECyT N° 8 'Narciso Bassols' Generación 2004-2007 y su Relación con el Rendimiento Académico: una propuesta para la Formación Docente* (tesis de maestría). Instituto Politécnico Nacional, México.
- Guzmán Brito, M. P. (2012). *Modelos predictivos y explicativos del Rendimiento Académico Universitario: Caso de una Institución Privada de Mexico*. Madrid: Universidad Complutense.
- Jiménez, M. (2003). *Motivación intrínseca. Competencia, autodeterminación y control*. En E. E. Fernández-Abascal, M. Jiménez y Martín (Eds), *Emoción y motivación II. La adaptación humana* (pp. 797-827). Madrid: Editorial Centro Ramón Araces.
- Lan, W. (1996). The effects of self-monitoring on student`s course performance use learning strategies, attitude, self-judgment ability, and knowledge representation. *The Journal of Experimental Educational*, 64(2), 101-115.
- López, P. M. (2014). *Estilos de aprendizaje de enseñanza y niveles de rendimiento académico en estudiantes y docentes universitarios de ciencias sociales de la universidad nacional del altiplano (Tesis Doctoral)*. (Universidad Nacional del Altiplano. Puno, Perú).
- Malacaria, M. I. (2010). *Estilos de Enseñanza, Estilos de Aprendizaje y Desempeño Académico (Tesis Licenciatura)*. (Universidad de FASTA).

- Mejia, M. (2014). *Estilos de aprendizaje de docentes y alumnos, y su relación con el rendimiento académico en educación primaria*. Durango, México: Editorial REDIE.
- Navea, A. (2015). *Un Estudio sobre la Motivación y Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios de Ciencias de la Salud (Tesis Doctoral)*. (UNED).
- Nevado, M. (2017). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios* (tesis de maestría). Universidad Señor de Sipán, Perú.
- Núñez, J. (2008). *Aportaciones de la psicología educativa al proceso de enseñanza-aprendizaje*. Oviedo: FOCAD.
- Pagalajar, M. (2015). *Desarrollo de estrategias de aprendizaje en el proceso de formación docente*. Revista iberoamericana de educación: 173-190.
- Pokay, P., y Blumenfeld, P. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82, 41-50.
- Polanco, A. (2005). *La motivación en los estudiantes universitarios* (tesis doctoral). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Pintrich, P., y De Groot, E. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40.
- Quinallata, Ana. (2010). *Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa del Callao* (tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Ryan, R., y Deci, L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development al well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Reyes Tejada, Y. N. (2016). *Relación entre el Rendimiento Académico, la Ansiedad ante los exámenes, los Rasgos de Personalidad, el Autoconcepto y la Asertividad en Estudiantes del Primer año de Psicología de la UNMSM*. Lima: San Marcos.

- Ribeiro, Lair. (2012). *El Éxito no llega por Casualidad*. Editorial Objetiva. Rio de Janeiro, Brasil. 136 pp.
- Rivas, M. (2012). *Estilos de Aprendizaje y Metacognición en Estudiantes Universitarios* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.
- Rodríguez, et al. (2016). *Análisis de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios del área de la salud* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Coahuila, México.
- Rodríguez, S., Gonzáles, R., y Piñeiro, I. (2002). Gestión de recursos y estrategias motivacionales. En J. A. Gonzáles-Pineda, R. Gonzáles, J. C. Nuñez, y A. Valle (Eds), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 145-165). Madrid: Pirámide.
- Steele, C. (1988). The Psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 261-302.
- Suárez, J., y Fernández, A. (2004). *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Madrid: ENED.
- Suárez, J., y Fernández, A. (2011). *Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS*. *Anales de Psicología*, 27(2), 369-380.
- Tatau, A. (2011). *Estilos de aprendizaje de Estudiantes Universitarios, y su relación con su situación laboral* (tesis de maestría). Universidad Nacional de la Matanza, Aregentina.
- Varela, M. (2014). *Relación entre los estilos de aprendizaje y los niveles de creatividad motriz en los estudiantes de la institución educativa las delicias del municipio de el Bagre*. Universidad de Antioquia, Cauca, Colombia.
- Weinstein, C., y Mayer, R. (1986). Teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Winne, P. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173-187.

Yactayo, Y. (2010). *Motivación de logro académico y rendimiento académico en los alumnos de secundaria de una institución educativa del Callao* (tesis de maestría). Universidad San Ignacio De Loyola, Lima, Perú.

Zimmerman, B., y Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

Zimmerman, B., y Martínez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.



**ANEXOS**

**Anexo 1.** Cuestionario de Motivación Académica**SECCIÓN MOTIVACIÓN**

Pintrich y De Groot (1990)

Aplicado: NAVEA MARTIN, Ana (2015)

Adaptado: VARGAS PACOSONCO, Kleiber R.

INSTRUCCIÓN: Marque con una “X” el elemento que mejor describe con qué frecuencia usted utiliza o practica las situaciones que se presentan.

El presente instrumento, está compuesto de 35 ítems, responde a dos escalas tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 5.

Donde:

1 = MUY EN DESACUERDO

2 = EN DESACUERDO

3 = INDECISO

4 = DE ACUERDO

5 = MUY DE ACUERDO

1. Es importante para mí aprender cosas nuevas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Tener éxito en mis estudios, es hacer las tareas mejor que otros estudiantes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Cuando desarrollo un examen, pienso que me está saliendo peor que a mis compañeros.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Deseo que **no** dejen tareas para hacer en casa.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Creo que obtendré muy buenas notas en las distintas asignaturas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Cuando respondo preguntas en clase me preocupa lo que van a pensar mis compañeros.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Estoy preocupado por mejorar mis destrezas, capacidades y actitudes en clase.



1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Mientras desarrollo un examen, pienso continuamente en las preguntas que **no** sé contestar de otras partes del examen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Si no aprendo los temas de las asignaturas es por mi propia culpa.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Es importante para mí aprender las asignaturas por el valor que tienen para mi formación.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Intento conseguir notas más altas que mis compañeros.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12. Estoy seguro de que puedo aprender los contenidos principales que se enseñan en las diferentes asignaturas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13. Cuando participo en alguna actividad, me preocupa lo que mis compañeros puedan estar pensando de mí.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14. Mientras desarrollo un examen pienso en las consecuencias si no lo aprobaría.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15. Estoy seguro de que puedo entender incluso los temas más complicados que expliquen los docentes de las asignaturas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16. Prefiero las asignaturas en las que no hay que trabajar (desarrollar tareas).

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

17. Me parecen interesantes los temas de las asignaturas que voy desarrollando.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

18. Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé los contenidos de las asignaturas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

19. Me siento nervioso y preocupado cuando desarrollo exámenes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

20. Estoy seguro de que puedo hacer muy bien los trabajos y exámenes de las diferentes asignaturas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21. Creo que me irá bien en las distintas asignaturas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

22. Es importante para mí aprender a resolver los problemas que se proponen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

23. Creo que es útil para mí aprender los temas de las distintas asignaturas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

24. Es importante para mí entender tareas que otros compañeros no saben.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

25. En clases me preocupa que me pongan en ridículo, es decir se burlen de mí.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

26. Me gustan los temas de todas las asignaturas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

27. Considero muy importante entender los contenidos de las asignaturas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

28. Cuando desarrollo un examen mi pulso se acelera (me pongo nervioso).

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

29. Estoy seguro de que puedo dominar las capacidades o técnicas que se enseñan en las diferentes asignaturas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

30. En clase prefiero hacer lo menos posible.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

31. Teniendo en cuenta la dificultad de las asignaturas, los docentes que tengo y mis capacidades, creo que me irá bien en mis estudios.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

32. En los estudios siempre intento hacerlo mejor que mis compañeros.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

33. Cuando respondo mal en clase lo que más me preocupa es lo que puedan pensar mis compañeros.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

34. Procuro evitar las tareas y asignaturas difíciles.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

35. En clase me gusta aprender cosas interesantes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Anexo 2.** Cuestionario Estilos de Aprendizaje**SECCIÓN ESTRATEGIAS (ESTILOS)**

Pintrich y De Groot (1990)

Aplicado: NAVEA MARTIN, Ana (2015)

Adaptado: VARGAS PACOSONCO, Kleiber R.

INSTRUCCIÓN: Marque con una "X" el elemento que mejor describe con qué frecuencia usted utiliza o practica las situaciones que se presentan.

El presente instrumento, está compuesto de 50 ítems, responde a dos escalas tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 5.

Donde:

1 = MUY EN DESACUERDO

2 = EN DESACUERDO

3 = INDECISO

4 = DE ACUERDO

5 = MUY DE ACUERDO

- 1) Cuando estudio subrayo para organizar mejor las ideas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 2) Muchas veces no entiendo ideas importantes durante las clases porque estoy pensando en otras cosas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 3) Cuando estudio, a veces explico el tema a un compañero de clase para comprobar lo que sé.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 4) Normalmente estudio en un sitio donde puedo concentrarme en la tarea.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 5) Cuando leo o estudio, me planteo preguntas que me ayuden a centrarme.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 6) Muchas veces me aburro mucho cuando estudio que abandono lo que pensaba hacer.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 7) Muchas veces me hago preguntas a mí sobre las cosas que oigo, leo u observo para ver si las encuentro convincentes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 8) Cuando estudio trato de retener la información repitiendo los contenidos una y otra vez.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 9) Incluso si tengo problemas para aprender las asignaturas, intento aprender sin ayuda de nadie.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 10) Cuando estoy leyendo algo referente a una asignatura y no me está quedando claro, vuelvo atrás y trato de aclarar mis dudas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 11) Cuando estudio hago una primera lectura rápida de los libros, apuntes o el internet e intento encontrar las ideas más importantes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 12) Aprovecho de la mejor manera el tiempo que empleo en estudiar.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 13) Si lo que leo me resulta difícil de entender, practico un modo distinto de leer.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 14) Intento estudiar o realizar las tareas de clase con otros compañeros.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 15) Cuando estudio, leo los apuntes, los libros y el internet una y otra vez.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 16) Cuando en clase, en los libros o en el internet se expone una teoría, interpretación o conclusión, trato de analizar si hay buenos argumentos que la sustenten.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 17) Trabajo duro para que me vaya bien en las diferentes asignaturas, incluso cuando no me gusta lo que estamos avanzando.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 18) Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar mejor el tema que estudio.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

19) Suelo comentar y resolver dudas sobre los contenidos de las asignaturas con otros compañeros de clase.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

20) Los temas de estudio son mi punto de partida para desarrollar mis propias ideas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21) Me parece difícil tener un plan de estudio.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

22) Cuando estudio, reúno información de diferentes fuentes: clases, lecturas, trabajos, prácticas, internet, etc.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

23) Generalmente, antes de estudiar con detenimiento un tema nuevo, lo analizo para ver cómo está organizado.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

24) Me hago preguntas para asegurarme si entiendo los temas que he estado estudiando.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

25) Si es necesario, cambio mi forma de estudiar para adecuarme a las exigencias de cada asignatura y de cada docente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

26) Frecuentemente me doy cuenta de que he estado leyendo temas, pero sin enterarme de lo que leía.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

27) Hago preguntas a los docentes y tutores para aclarar los conceptos que no entiendo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

28) Memorizo palabras clave para recordar mejor las ideas importantes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

29) Cuando el tema de estudio es difícil, a veces dejo de estudiar, o estudio sólo las partes más fáciles.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

30) Cuando estudio, pienso en aprender lo más importante de cada tema, en lugar de limitarme a leerlo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

31) Siempre que es posible, trato de relacionar las ideas de unas asignaturas con las de otras.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

32) Cuando estudio, reviso los apuntes de clase y hago un esquema de las ideas más importantes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

33) Cuando leo el tema de una asignatura, trato de relacionarla con lo que ya sé.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

34) Tengo un lugar fijo para estudiar.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

35) Trato de poner en acción ideas propias relacionadas con lo que estoy aprendiendo en las diferentes asignaturas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

36) Cuando estudio, escribo resúmenes de las ideas principales de los libros, apuntes de clase, conceptos del internet, etc.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

37) Cuando no entiendo algún contenido de una asignatura, pido ayuda a otro compañero.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

38) Trato de entender el tema de las asignaturas estableciendo relaciones entre los libros o lecturas recomendadas, los conceptos expuestos en clase y los conceptos del internet.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

39) Procuro cumplir para el día indicado las diferentes tareas y temas de estudio.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

40) Cuando oigo, leo u observo una afirmación o conclusión, pienso en otras alternativas posibles.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

41) Hago listas con los puntos importantes del tema de estudio y las memorizo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

42) Asisto a clase con regularidad, es decir falto muy pocas veces.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

43) Incluso cuando los temas son aburridos y poco interesantes, continúo trabajando hasta terminar.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

44) Trato de averiguar a qué compañeros de clase debo pedir ayuda si fuese necesario.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

45) Cuando estudio, trato de determinar qué conceptos no entiendo bien.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

46) A menudo me doy cuenta de que no dedico suficiente tiempo para estudiar por culpa de otras actividades.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

47) Cuando estudio me fijo metas concretas para encauzar mis actividades en función de los diferentes periodos de estudio.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

48) Cuando me pierdo o me distraigo tomando apuntes, intento completarlos luego.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

49) Habitualmente me cuesta mucho encontrar tiempo para repasar los libros, apuntes o conceptos del internet antes del examen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

50) Trato de aplicar los conocimientos que adquiero por medio de la lectura, el estudio o el internet, por ejemplo en las exposiciones del docente o en las clases prácticas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



**Anexo 3.** Matriz de resultados de la Motivación



**Anexo 4.** Matriz de resultados Estilos de Aprendizaje



**Anexo 5.** Matriz de resultados correlación de variables