



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**DOCTORADO EN ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA**



**TESIS**

**ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ACTITUDES HACIA LA INVESTIGACIÓN EN  
LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN FILIAL  
JULIACA 2023**

**PRESENTADA POR:**

**NOE COILA JALLAHUI**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:**

**DOCTORIS SCIENTIAE EN ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA**

**PUNO, PERÚ**

**2024**



# NOE COILA JALLAHUI

## ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ACTITUDES HACIA LA INVESTIGACIÓN EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDA...

- 7.- ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA
- DOCTORADOS
- Universidad Nacional del Altiplano

### Detalles del documento

Identificador de la entrega  
trn:oid::8254:411804034

110 Páginas

Fecha de entrega  
2 dic 2024, 1:33 p.m. GMT-5

26,945 Palabras

Fecha de descarga  
2 dic 2024, 3:58 p.m. GMT-5

152,537 Caracteres

Nombre de archivo  
ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ACTITUDES HACIA LA INVESTIGACIÓN EN LOS ESTUDIANTES DE LA U....docx

Tamaño de archivo  
2.1 MB

  
D.Sc. Angel Javier Quispe Carita  
ING. ESTADÍSTICO E INFORMÁTICO  
CIP. N° 104263





## 12% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

### Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 12 palabras)

### Fuentes principales

- 8% Fuentes de Internet
- 3% Publicaciones
- 8% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

### Marcas de integridad

#### N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

D.Sc. Angélica Javier Quispe Carita  
ING. ESTADÍSTICO E INFORMATICO  
CIP. N° 104253





UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO  
ESCUELA DE POSGRADO  
DOCTORADO EN ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA

TESIS

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ACTITUDES HACIA LA INVESTIGACIÓN EN  
LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN FILIAL  
JULIACA 2023



PRESENTADA POR:

NOE COILA JALLAHUI

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

DOCTORIS SCIENTIAE EN ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA

APROBADA POR EL JURADO SIGUIENTE:

PRESIDENTE

.....  
Dr. LEONEL COYLLA IDME

PRIMER MIEMBRO

.....  
Dra. TERESA PAOLA ALVAREZ ROZAS

SEGUNDO MIEMBRO

.....  
Dr. MILTON ANTONIO LOPEZ CUEVA

ASESOR DE TESIS

.....  
D. Sc. ANGEL JAVIER QUISPE CARITA

Puno, 07 de noviembre de 2024.

**ÁREA:** Estadística e Informática.

**TEMA:** Estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca 2023.

**LÍNEA:** Estadística aplicada a las ciencias sociales.



## DEDICATORIA

A Dios, por darme la fortaleza, la sabiduría y la fe necesarias para culminar este camino.

Gracias por guiarme en cada paso y brindarme las oportunidades para seguir adelante.

A mi amada esposa Margot, quien ha sido mi mayor apoyo y mi compañera incondicional.

Tu amor, paciencia y comprensión han sido esenciales para que pudiera alcanzar este logro. Gracias por estar siempre a mi lado, por creer en mí y por ser mi inspiración constante.

A mis queridas hijas Saraí y Tatiana, que llenan mi vida de alegría y propósito. Ustedes son la razón por la que sigo esforzándome día a día. Este logro es también para ustedes, con la esperanza de que siempre persigan sus sueños con dedicación, perseverancia y amor.

*Noe Coila Jallahui.*



## AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas que, de una u otra manera, han sido parte fundamental en la culminación de este proyecto.

Primero, agradezco a Dios, por darme la fortaleza, sabiduría y perseverancia para superar los retos que encontré en este camino. Sin Su guía y bendiciones, no habría sido posible alcanzar este objetivo.

A mi esposa, por su incondicional amor, apoyo y paciencia. Gracias por estar siempre a mi lado, por ser mi mayor inspiración y por motivarme a seguir adelante, incluso en los momentos más difíciles.

A mis hijas, quienes son mi motor de vida. Su alegría y entusiasmo me impulsan a ser mejor cada día, y este logro es también para ustedes.

A mi asesor Dr. Ángel Javier Quispe Carita, a mis Jurados, Dr. Leonel Coyla Idme, a Dra. Teresa Paola Álvarez Rozas y Dr. Milton Antonio López Cueva, por compartir su conocimiento y brindarme las herramientas necesarias para el desarrollo de este trabajo. Su dedicación y orientación han sido clave en mi formación académica.

A mi alma Mater, Universidad Nacional del Altiplano de Puno, escuela de posgrado, unidad de posgrado y Universidad Peruana Unión Campus Juliaca por haber confiado en el crecimiento de mi profesión.

A mis amigos y compañeros, quienes me brindaron su apoyo, consejos y motivación a lo largo de este proceso. Gracias por su compañerismo y por estar siempre dispuestos a ayudar.

Finalmente, a mi familia, papá Benigno, mamá Julia, por su amor y confianza inquebrantables. Gracias por creer en mí y por acompañarme en cada paso de este viaje.

*Noe Coila Jallahui.*



## ÍNDICE GENERAL

	<b>Pág.</b>
DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE GENERAL	iii
ÍNDICE DE TABLAS	v
ÍNDICE DE FIGURAS	vi
ÍNDICE DE ANEXOS	vii
RESUMEN	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	3

### CAPÍTULO I

#### REVISIÓN DE LITERATURA

1.1	Marco teórico	6
1.1.1	Teoría del aprendizaje	6
1.1.2	Conceptos sobre aprendizaje	7
1.1.3	Los estilos de aprendizaje	8
1.1.4	Los estilos en el ciclo de aprendizaje	9
1.1.5	Características de cada uno de los estilos de aprendizaje	11
1.1.6	Actitud hacia la investigación	13
1.1.7	Componentes de la Actitud	16
1.1.8	Análisis de Correspondencia	19
1.2	Antecedentes	19
1.2.1	Internacionales	19
1.2.2	Nacionales	23
1.2.3	Locales	30

### CAPÍTULO II

#### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1	Identificación del problema	32
2.2	Enunciados del problema	33
2.2.1	Problema general	33
2.2.2	Problemas específicos	34
2.3	Justificación	34



2.4	Objetivos	35
2.4.1	Objetivo general	35
2.4.2	Objetivos específicos	35
2.5	Hipótesis	36
2.5.1	Hipótesis general	36
2.5.2	Hipótesis específicas	36

### **CAPÍTULO III**

#### **MATERIALES Y MÉTODOS**

3.1	Lugar de estudio	37
3.2	Población	37
3.3	Muestra	37
3.3.1	Formula de muestreo estratificado para proporciones	37
3.4	Método de investigación	39
3.5	Descripción detallada de métodos por objetivos específicos	40
3.5.1	Criterio de decisión para interpretar la correlación de Pearson	41

### **CAPÍTULO IV**

#### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

4.1	Resultados	42
4.1.1	Prueba de normalidad	42
4.1.2	Formulación de las hipótesis estadísticas	42
4.1.3	Criterios de decisión	43
4.1.4	Supuestos a seguir para análisis de regresión	44
4.1.5	Análisis del modelo N°1	47
4.1.6	Análisis del modelo N°2	53
4.1.7	Análisis del modelo N°3	60
4.1.8	Análisis del modelo N°4	67

4.2	Discusión	74
-----	-----------	----

	CONCLUSIONES	78
--	--------------	----

	RECOMENDACIONES	80
--	-----------------	----

	BIBLIOGRAFÍA	81
--	--------------	----

	ANEXOS	90
--	--------	----



## ÍNDICE DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
1. Cálculo estratificado	38
2. Distribución estratificada de la población y muestras	38
3. Matriz de variables	39
4. Valores de coeficiente de correlación de Pearson	41
5. Prueba de normalidad de las variables de estudio.	42
6. Análisis de correlación de las variables estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación	43
7. Modelo de análisis de regresión de la hipótesis general	47
8. Coeficiente de hipótesis general	48
9. Resumen ANOVA de la hipótesis general	48
10. Análisis de correlación entre estilos de aprendizaje y actitudes cognitivas hacia la investigación	49
11. Modelo de análisis de regresión de la hipótesis específico 1	53
12. Coeficiente de hipótesis específico 1	54
13. Resumen ANOVA de la hipótesis específico 1	55
14. Análisis de correlación entre estilos de aprendizaje y actitudes afectivas hacia la investigación	56
15. Modelo de análisis de regresión de la hipótesis específico 2	60
16. Coeficiente de hipótesis específico 2	61
17. Resumen ANOVA de la hipótesis específico 2	62
18. Análisis de correlación entre estilos de aprendizaje y actitudes conductuales hacia la investigación	63
19. Modelo de análisis de regresión de la hipótesis específico 3	67
20. Coeficiente de hipótesis específico 3	68
21. Resumen ANOVA de la hipótesis específico 3	69
22. Modelo de análisis logarítmica según las variables predictoras	69
23. Coeficiente del modelo logarítmica	70
24. Resumen ANOVA de modelo logarítmica	71
25. Resumen de correlación en base a los objetivos	73



## ÍNDICE DE FIGURAS

	<b>Pág.</b>
1. Ciclo del aprendizaje experiencial según Kolb (1984)	10
2. Análisis de linealidad de dispersión con ajuste de línea de actitud hacia la investigación por estilos de aprendizaje	44
3. Gráfico de residuos vs. valores ajustados	45
4. Gráfico de normalidad de errores, histograma de residuos	46
5. Análisis de linealidad de dispersión con ajuste de línea de actitud cognitiva por estilos de aprendizaje	50
6. Gráfico de residuos vs. valores ajustados	51
7. Gráfico de normalidad de errores, histograma de residuos	52
8. Análisis de linealidad de dispersión con ajuste de línea de actitud afectiva por estilos de aprendizaje	57
9. Gráfico de residuos vs. valores ajustados	58
10. Gráfico de normalidad de errores, histograma de residuos	59
11. Análisis de linealidad de dispersión con ajuste de línea actitudes conductuales por estilos de aprendizaje	64
12. Gráfico de residuos vs. valores ajustados	65
13. Gráfico de normalidad de errores, histograma de residuos	66
14. Gráfica de mapa de calor según objetivos de la investigación	73



## ÍNDICE DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
1. Matriz de consistencia	90
2. Instrumentos de investigación	92
3. Aplicación de las métricas con encuestas realizadas	95
4. Base de datos de los instrumentos en SPSS	96
5. Visualización de los resultados en SPSS	97
6. Declaración jurada de autenticidad de tesis	98
7. Autorización para el repositorio institucional	99



## RESUMEN

Los estilos de aprendizaje facilitan comprender cómo los estudiantes procesan y aplican conocimientos, mejorando estrategias pedagógicas y metodológicas para fomentar el aprendizaje efectivo. Mientras las actitudes hacia la investigación determinan el interés y la disposición de los individuos para explorar, analizar y contribuir al conocimiento científico. El objetivo fue, determinar la relación de los estilos de aprendizaje y las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca 2023. La metodología se encuentra dentro del enfoque cuantitativo, diseño no experimental de corte transversal y tipo correlacional y aplicación del modelo de regresión lineal, la población está conformada de 2450 estudiantes de cuarto semestre al décimo semestre y la muestra se determinó por muestreo estratificado, que en total fue 281. La técnica de recolección de datos es de entrevista y el instrumento es cuestionario. La estadística a utilizar es de análisis de correspondencia, los resultados demostraron que el coeficiente de Pearson (0,844) y la regresión lineal indica una fuerte correlación positiva entre los estilos de aprendizaje y las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca 2023, donde, confirma una relación significativa entre ambas variables, con un modelo de regresión que muestra una asociación positiva alta ( $R = 0,844^{**}$ ). En conclusión, existe una relación positiva alta entre los estilos de aprendizaje y las actitudes hacia la investigación.

**Palabras clave:** Acomodador, actitudes, afectiva, aprendizaje, asimilador. cognitiva, convergente, divergente.

## ABSTRACT

Learning styles make it easier to understand how students process and apply knowledge, improving pedagogical and methodological strategies to promote effective learning. While attitudes towards research determine the interest and willingness of individuals to explore, analyze and contribute to scientific knowledge. The objective was to determine the relationship between learning styles and attitudes towards research in a student at the Universidad Peruana Unión Filial Juliaca 2023. The methodology is within the quantitative approach, non-experimental cross-sectional design and correlational type and application of the linear regression model, the population is made up of 2,450 students from the fourth semester to the tenth semester and the sample was determined by stratified sampling, which in total is 281. The data collection technique is an interview and the instrument is a questionnaire. The statistics to be used are correspondence analysis, the results showed that the Pearson coefficient (0.844) and the linear regression indicate a strong positive correlation between learning styles and attitudes towards research in the students of the Universidad Peruana Unión Filial Juliaca 2023, where it confirms a significant relationship between both variables, with a regression model that shows a high positive association ( $R=0.844^{**}$ ). In conclusion, there is a high positive relationship between learning styles and attitudes towards research.

**Keywords:** Learning, attitudes, accommodator, assimilator, affective, convergent, cognitive, behavioral and divergent



WENCESLAO T. MEDINA ESPINOZA  
Ing. Industrias Alimentarias Reg. CIP. 39643  
Doctor en Ciencias de la Ingeniería

## INTRODUCCIÓN

Las actitudes hacia la investigación científica representan un tema de especial interés tal y como reflejan los estudios de diversos investigadores quienes reflejan las dificultades que tienen los estudiantes de pre y posgrado por los innumerables factores que repercuten en este campo (Veliz Manrique, 2019). Por tanto, es importante responder con éxito a las necesidades de la sociedad cambiante, es por ello que las instituciones responsables se ven obligados a proponer un nuevo tipo de formación basada en el enfoque por competencias, por lo cual los nuevos escenarios que enmarcan la educación del siglo XXI, orientan su brújula hacia el aprendizaje competencias que den lugar al trabajo autónomo, y al desarrollo de capacidades, que permitan responder con éxito a los vertiginosos cambios científicos, tecnológicos, sociales, culturales suscitados en el contexto actual bien llamado era del conocimiento, en consideración a esto, el docente está llamado a redescubrir, inventar o encontrar una actitud de investigación científica que le permitan efectuar los estilos de aprendizaje hacia la investigación científica dando clases innovadoras donde se guíe al estudiante a descubrir y alcanzar el conocimiento de manera exitosa.

Por otro lado, la educación es uno de los temas más antiguos de la humanidad. La Asamblea General de las Naciones Unidas, hace más de 60 años, afirmó, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, según el Artículo 26 que “toda persona tiene derecho a la educación”, Esta declaración es básica y fundamental de los derechos humanos. Todos los países tienen consenso al respecto, Sin embargo, pese a los esfuerzos importantes realizados por los países de todo el mundo para asegurar el derecho a la educación de todos (Fernández O., 2002).

Además, es frecuente observar, en estudiantes que terminan la carrera universitaria, el escaso interés para realizar trabajos de investigación, aunque han cursado y aprobado varios cursos de investigación. Sobre este aspecto, el Art. 45° de la Ley Universitaria N° 30220 (2014), establece una de las modalidades para optar el título profesional: la presentación y aprobación de tesis. Sin embargo, ésta la opción poco preferida por los graduandos, quienes en su mayoría se titulan siguiendo las otras modalidades que la misma ley contempla. Esta opción legal inclusive es muy poco motiva por las administraciones universitarias.

Según documentos de la Oficina de Grados y Títulos de la Universidad Peruana Unión en las Facultades han obtenido su título hasta el año 2017, por la modalidad de Programa de actualización el 98 % y por tesis el 2 %; situación que no se muestra la participación en la investigación o investigan muy poco, por lo tanto, según los cambios de la ley universitaria ahora los estudiantes están obligados a optar los títulos con una tesis realizada por parte de cada estudiante.

Según Acuña Casas (2014) se puede sostener buenos argumentos para apoyar que los estilos de aprendizajes de los estudiantes influyen en el rendimiento académico; por lo tanto, se debe identificar el efecto de adoptar tipo de enseñanza de acuerdo con la realidad. Esta realidad relacionada con la situación de la investigación también se refleja en los niveles superiores, expresados en la poca calidad académica y las débiles capacidades de los estudiantes y los docentes.

Determinar y valorar los estilos de aprendizajes específicos y predominantes se hacen necesarios para disponer información sobre el modo como aprenden. Los modelos de estilos de aprendizaje permiten entender como un estudiante aprende en un momento dado en forma más eficaz. Conocer los estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación se constituye en una alternativa viable para mejorar las actitudes hacia la investigación en el pregrado.

El presente trabajo se circunscribe solamente estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación del estudiante, porque los estudiantes en general no tienen una actitud positiva hacia la investigación; si se valora cada estilo de aprendizaje se fortalece de ese modo también sus actitudes hacia la investigación.

Según documentos de la Oficina de Grados y Títulos de la Universidad Peruana Unión han obtenido su título hasta el año 2017, por la modalidad de Programa de actualización el 98 % y por tesis el 2 %; situación que no se muestra la participación en la investigación o investigan muy poco, ahora según las exigencias de la SUNEDU, se está implementando las exigencias para realizar tesis, así el estudiante pueda tener la seguridad de que debe de estar afianzando a implementar un tesis para optar su grado académico.

La Ley Universitaria 30220 (2014) establece que uno de los fines de las universidades es la investigación; sin embargo, que la universidad peruana está en crisis porque solamente cumple una parte de su función: enseñar, y esta parte debe ser complementada con la otra función:

investigar; si no hay un esfuerzo paralelo para investigar al mismo tiempo que enseñar, entonces la universidad no cumple cabalmente con su función.

Asimismo, con esta investigación se estará aportando a la comunidad estudiantil especialmente a la universidad, en donde se dará los resultados de cómo se relaciona los estilos de aprendizaje asimilador, convergente, divergente y acomodador con la actitud cognitiva, afectiva y conductual positiva o negativa hacia la investigación, para elevar la calidad de aprendizaje de los estudiantes y su actividad, en la investigación, sea más productiva.

El conocimiento sobre las actitudes hacia la investigación y los estilos de aprendizaje, constituye la primera fuente de sus bondades y necesidades en el aspecto académico de los estudiantes de nivel superior y tiene relevancia cuando se trata de influir o toma de decisiones individuales y/o grupos sociales involucrados en solución de sus problemas académicos de los procesos de su desarrollo. Por lo tanto, la investigación beneficiará al estudiante como al docente y a la sociedad estudiantil.

La investigación brinda luces para enfocar y analizar el diseño curricular de la universidad, específicamente, el área de investigación. Así mismo, ofrece datos a los docentes y a las autoridades del nivel superior, para protagonizar la atención a la diversidad cognitiva del estudiante; además los resultados permitirán tomar decisiones para implementar programas correctivos.

La presente investigación está organizada en cuatro capítulos. El capítulo I, corresponde a revisión de la literatura, compuesta por marco teórico y antecedentes. El capítulo II, planteamiento del problema, compuesto por identificación del problema, enunciado del problema, justificación, objetivos e hipótesis. El capítulo III, corresponde a materiales y métodos, compuesta por lugar de estudio, población, muestra, método de investigación y descripción detallada de métodos por objetivos específicos. El capítulo IV, corresponde a resultados y discusiones, compuesta por conclusiones, recomendaciones, lista de referencias bibliográficas revisadas y anexos.



## CAPÍTULO I

### REVISIÓN DE LITERATURA

#### 1.1 Marco teórico

##### 1.1.1 Teoría del aprendizaje

La teoría permite hacer referencia de fenómenos que se observan en las realidades educativas para comprender y analizar de forma sistemática las prácticas del pasado, presente y futuro del aprendizaje. El proceso académico valora la teoría del aprendizaje porque busca construir conocimiento en la persona. El ambiente educativo se mueve por diversas teorías de aprendizaje con el fin de mejorar la enseñanza. El docente utiliza teorías adecuadas como apoyo para sistematizar contenidos para cada curso. La teoría del aprendizaje es clave para impartir información a los estudiantes para captar muy bien la instrucción. De esta manera, Eggen et al. (1999) señalan que “los profesores determinan el tono emocional en el aula, planean y aplican actividades de aprendizaje y evalúan el aprendizaje de los estudiantes. Sus características personales influyen poderosamente en el aprendizaje y en la motivación” (p. 60).

La teoría del aprendizaje es fundamental para no perder la comunicación mutua entre profesor y estudiante, en el proceso de formación educativa, tal como lo señalan Pool et al. (como se citó en Eggen et al. (1999): Los profesores poco eficientes ponen menos atención a sus alumnos, dedican menos tiempo a actividades de aprendizaje, abandonan a maestros. Los profesores eficientes también suelen ser más flexibles, incluyen nuevos materiales de sus programas y cambian de estrategias más fácilmente que los menos eficientes. (p. 61)

Según García Cué et al. (2009) el aprendizaje se fortalece mediante la formación de conexiones, dependiendo de la estimulación y la disposición a aprender. El docente juega un rol crucial, al conectar la enseñanza con la realidad del estudiante y emplear métodos experimentales que facilitan la percepción y la experiencia del aprendizaje. Así, la influencia del docente es fundamental para provocar y construir conocimientos en los estudiantes.

En términos generales, el aprendizaje comprende tres enfoques distintos reflejados en las definiciones anteriores y que pueden conducir a entender el aprendizaje como el producto resultado de una experiencia, como el proceso asociado a un cambio en el comportamiento, o como una función producto de la interacción con el medio (Alonso et al., 2012). A partir de estas y otras consideraciones, estos autores llegan a proponer la siguiente definición: “Aprendizaje es el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia”

Desde la perspectiva de la educación según Alonso et al. (2012) el aprendizaje se considera como un proceso cíclico, que incluye la adquisición de saberes, la modificación de actitudes y comportamientos y, el enriquecimiento y diversificación de las capacidades de respuesta a estímulos de distinta naturaleza. Además, este proceso por sus características propias conduce a cambios que a su vez conducen a nuevos aprendizajes.

### **1.1.2 Conceptos sobre aprendizaje**

Según la Real Academia Española (2019) el aprendizaje es la acción por la práctica de una conducta duradera. Aprender es adquirir el conocimiento de alguna cosa.

Díaz González Iturbe (2008) afirma que se llama aprendizaje a la modificación relativamente permanente en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de su actividad y que no puede atribuirse simplemente al proceso de crecimiento y maduración o a causas tales como enfermedad o mutaciones genéticas.

Según Chiva Gómez y Camisón Zornoza (2002) el aprendizaje es el incremento de la capacidad de una persona para llevar a cabo acciones eficaces. Sin embargo Chiva Gómez y Camisón Zornoza (2002) piensan que el aprendizaje es más complejo que la adquisición para suplir una deficiencia, porque siendo a menudo un proceso continuo de ensayo y error, debería representarse de forma cíclica.

El modelo experimental de Kolb (1984) menciona que, en las ideas de Lewin y la dicotomía operativo-conceptual de Kim, este modelo conceptualiza el aprendizaje como un ciclo continuo. Inicia con experiencias directas, seguidas de reflexión y observación, luego la creación de conceptos abstractos y generalizaciones, y finalmente, la aplicación de estos conceptos en nuevas situaciones para verificar su validez. Este proceso implica cuatro fases sucesivas: involucramiento, reflexión, desarrollo conceptual y aplicación práctica.

El aprendizaje puede definirse como un cambio relativamente permanente de la conducta, debido a la experiencia que no puede explicarse por un estado transitorio del organismo, por la maduración o por tendencias de respuestas inmediatas (Klein, 1994). Además, precisa que el aprendizaje es el proceso mediante el cual se posibilita el cambio en el comportamiento ya sea por adquisición de nuevas conductas o modificación de las ya existentes.

### **1.1.3 Los estilos de aprendizaje**

Según Woolfolk (2021) los estilos de aprendizaje se refieren a los métodos y particularidades con los que una persona aborda el aprendizaje y el estudio, abarcando enfoques que van desde el procesamiento de información de manera profunda hasta maneras más superficiales.

Por otra parte, Keefe y Ferrell (1990) el estilo de aprendizaje, en el ámbito de la psicología educativa, integra tanto procesos internos como externos, los cuales se originan en la intersección de la neurobiología, la personalidad y el crecimiento personal, manifestándose en la conducta del estudiante. Dentro de este modelo, el estilo de aprendizaje se concibe como un conjunto de rasgos tanto innatos como moldeados por el contexto ambiental.

Una agrupación de habilidades, inclinaciones, disposiciones y posturas que caracterizan a un individuo en su manera de actuar, reflejadas en un comportamiento distintivo y diversas competencias que lo diferencian de otros, todo ello agrupado bajo una categoría unificadora que engloba su forma de comportarse, expresarse, razonar, adquirir conocimientos y educar. Finalmente, para efectos del presente estudio, el estilo de aprendizaje se define como una

forma de percibir, organizar, procesar y recordar la información para enfrentar al estudio (Colonio García, 2017).

Por otro lado, Alonso Tapia (1998) menciona que los estilos de aprendizaje reflejan rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que muestran cómo los individuos perciben y responden a su entorno educativo. Aunque útiles para examinar conductas, existe el riesgo de que se reduzcan a etiquetas simplistas. Representan más que meras apariencias externas. Además, señala que los investigadores han descubierto progresivamente que estas expresiones externas están influenciadas tanto por las predisposiciones innatas de los individuos como por los resultados de experiencias y aprendizajes anteriores.

La mayoría de los autores coincide en que los estilos de aprendizaje tienen relación con el cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo (Alonso et al., 2012).

#### **1.1.4 Los estilos en el ciclo de aprendizaje**

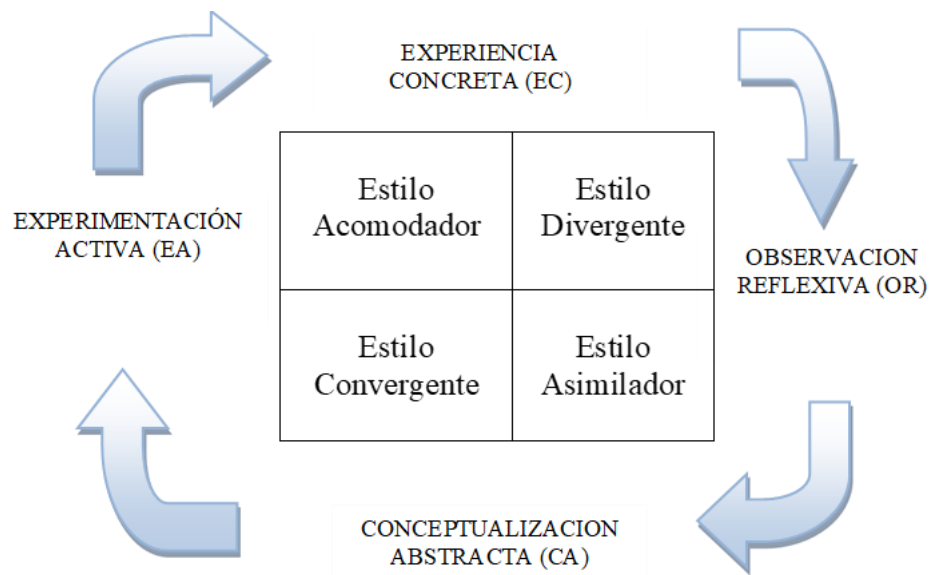
La propuesta de Kolb (1984) como parte del modelo de preferencias de interacción social, supone que para aprender algo se debe trabajar o procesar la información que se recibe. Propone cuatro estilos de aprendizaje: divergente, asimilador, convergente y acomodador.

Según Kolb (1984) el aprendizaje formal, los estilos de aprendizaje varían: los convergentes prefieren experimentar y aplicar conceptos, los divergentes trabajan en equipo y analizan información, los asimiladores optan por conferencias y reflexión profunda, y los acomodadores buscan colaboración y trabajos de campo. Esto subraya la diversidad en las metodologías de aprendizaje entre los estudiantes.

En el modelo experiencial de Kolb (1984) el aprendizaje se concibe como un ciclo de cuatro etapas: 1) Experimentando mediante experiencias concretas inmediatas, 2) Reflexionando y observando esas experiencias, 3) Pensando para formular generalizaciones y asimilar eventos con conocimientos previos, y 4) Actuando, implementando acciones basadas en las lecciones aprendidas. Este proceso se desarrolla de manera secuencial dentro de un ciclo continuo de aprendizaje.

**Figura 1**

*Ciclo del aprendizaje experiencial según Kolb (1984)*



*Nota.* Adaptado de Kolb (1984).

En la Figura 1, el ciclo de aprendizaje se divide en dos ejes principales que representan polaridades entre competencias esenciales. El eje CA-EC contrasta lo abstracto (Conceptualización Abstracta) con lo concreto (Experiencia Concreta). En CA, se utiliza razonamiento lógico y teorización para comprender y solucionar problemas, mientras que, en EC, el aprendizaje se basa en experiencias reales y conexiones emocionales. El segundo eje, EA-OR, distingue entre la Observación Reflexiva, que implica un análisis metódico y la formulación de preguntas, y la Experimentación Activa, donde se aplican los conocimientos en situaciones prácticas y se exploran nuevas variables. Este modelo subraya la importancia de equilibrar diferentes modos de aprender para una educación integral.

Según Kolb (1984) los estilos de aprendizaje son patrones distintivos que reflejan cómo las personas experimentan y asimilan nueva información, diferenciándose en su manera de observar, sentir, reflexionar o actuar en contextos de aprendizaje. La eficacia del aprendizaje requiere la integración de cuatro capacidades distintas para la percepción y procesamiento de información, cada una con sus ventajas y limitaciones. Por ejemplo, el estilo divergente enfatiza la observación, mientras que el asimilador se destaca en la organización lógica de

grandes volúmenes de datos, prefiriendo métodos educativos como conferencias y dedicando tiempo a la reflexión profunda sobre los temas.

Las personas con estilo de aprendizaje convergente destacan en aplicar teorías de forma práctica, enfocadas en resolver problemas y tomar decisiones, preferentemente en áreas técnicas sobre las sociales. En ambientes de aprendizaje estructurado, se inclinan por experimentar con nuevos conceptos, participar en simulaciones, y actividades de laboratorio, buscando aplicaciones prácticas.

Por otro lado, Personas con estilo de aprendizaje acomodador se destacan en aprender mediante experiencias directas y enfrentar retos nuevos, prefiriendo actuar basándose en intuiciones y emociones más que en análisis lógicos. Tienen tendencia a valorar las opiniones de otros en la resolución de problemas. En ambientes formales, colaboran activamente y exploran diversas estrategias para proyectos, influyendo en investigaciones sobre estrategias de aprendizaje, métodos de enseñanza y rendimiento tanto en lo laboral como personal.

### **1.1.5 Características de cada uno de los estilos de aprendizaje**

Las características de los estilos de aprendizaje según Kolb (1984) son:

#### **A. Divergente**

Sobresale en experiencias concretas (EC) y en la observación reflexiva (OR). Su mayor fortaleza es la imaginación, destacándose por su habilidad para analizar situaciones desde diversas perspectivas. Este estilo se denomina “divergente” debido a su eficacia en contextos que requieren generación de múltiples ideas, como en sesiones de brainstorming.

#### **B. Asimilador**

Se especializa en la conceptualización abstracta (CA) y la observación reflexiva (OR). Su principal fortaleza es la creación de modelos teóricos, utilizando un enfoque de razonamiento inductivo para integrar observaciones diversas en explicaciones cohesivas. Prefiere los conceptos abstractos sobre las interacciones personales y favorece la teoría sobre la aplicación práctica, perfilándose típicamente como científico o investigador.

### **C. Convergente**

Excelente en la conceptualización abstracta (CA) y la experimentación activa (EA). Su talento radica en la aplicación práctica de conceptos, mostrando preferencia por situaciones que exigen soluciones únicas y concretas. Utiliza el conocimiento organizado para resolver problemas mediante razonamiento hipotético deductivo, con una inclinación hacia lo conceptual más que hacia lo interpersonal, y un enfoque en especializaciones científicas.

### **D. Acomodador**

Destaca en la experiencia concreta (EC) y la experimentación activa (EA). Su fuerza reside en la participación activa en nuevas experiencias y la disposición a tomar riesgos, superior a la de los otros estilos de aprendizaje. Conocido como "acomodador" por su habilidad para adaptarse rápidamente a situaciones específicas y cambiantes. Es pragmático, dispuesto a desechar teorías si estas no concuerdan con la realidad práctica. Se siente a gusto trabajando con otras personas, aunque puede mostrarse impaciente. Su campo de acción incluye la política, la enseñanza, y áreas técnicas o prácticas.

### **E. Estilo divergente**

Según Rodríguez Gómez (2006) el estudiante de estilo divergente pone énfasis en la experiencia concreta y la observación reflexiva; es consciente de sus valores, es creativo y analiza las situaciones concretas desde diferentes perspectivas. Su aprendizaje se fundamenta más en la observación que en la acción. Presenta interés por las personas y se orienta por los sentimientos. Recibe este nombre porque aporta con sus ideas y su participación en diferentes situaciones.

### **F. Estilo asimilador**

El estudiante con estilo asimilador se orienta por la conceptualización abstracta y la observación reflexiva. Se interesa más por las ideas y crea modelos teóricos: su razonamiento es inductivo. El

estudiante de estilo asimilador considera que lo importante de las ideas reside más en su lógica que en su nivel práctico (Munoz-Seca y Silva Santiago, 2003).

### **G. Estilo Convergente**

El estilo convergente se relaciona con la conceptualización abstracta y la experimentación activa. El sujeto que presenta este estilo es capaz de resolver problemas y tomar decisiones. Se desempeña con eficiencia en situaciones prácticas que en las evaluaciones convencionales de inteligencia. El estudiante controla sus emociones y prefiere trabajar con problemas técnicos que con asuntos interpersonales. Precisamente, señalan Munoz-Seca & Silva Santiago (2003) que el nombre de estilo convergente es porque el alumno se desempeña mejor en situaciones en las que hay una solución al problema o una respuesta correcta Rodríguez Gómez (2006)

### **H. Estilo acomodador**

Según Mario Tamayo (2001) afirma que el alumno de estilo acomodador presta mayor atención a las experiencias directas y a la participación activa. Tiene predilección por organizar, realizar actividades e inmersión en nuevos desafíos, destacándose especialmente en su habilidad para ajustarse a las variaciones. Disfruta del trato con otros, aunque en ocasiones puede mostrar impaciencia y adoptar una actitud más confrontativa.

#### **1.1.6 Actitud hacia la investigación**

Aldana y Joya (2011) mencionaron que las actitudes hacia la investigación científica se caracterizan por ser una estructura estable y sostenida de creencias relacionadas con esta, adoptadas por un grupo. En su aspecto afectivo, estas actitudes se manifiestan a través de emociones de gusto o disgusto y se articulan mediante sentimientos de afinidad o rechazo hacia la investigación.

Landrove-Escalona et al. (2022) mencionan que la actitud hacia la investigación científica se puede definir como el proceso mediante el cual un



sujeto se encamina hacia los hechos para obtener un conocimiento científico de ellos.

A su vez Cacsire Castillo (2018) afirma que la actitud científica se refiere a la predisposición de los sujetos por las actividades relacionadas con la ciencia, prepara el camino para entrar al mundo de la ciencia porque permite discernir, analizar qué es lo más conveniente.

El Artículo 18 de la Constitución Política del Perú de 1993 establece que los objetivos de la educación universitaria incluyen la capacitación profesional, la promoción cultural, el desarrollo de la creatividad intelectual y artística, así como la realización de investigaciones científicas y tecnológicas. Y la actual Ley universitaria N° 30220, en su artículo 6, manifiesta entre los fines de la universidad peruana consigna realizar y promover la investigación científica (Veliz Manrique, 2019).

Valverde Caro (2005) afirma que la actitud hacia la investigación es la predisposición del estudiante universitario para actuar y/o participar en la investigación científica, mediante su capacidad y/o características inherentes, que posee para su desarrollo.

#### **A. La actitud**

Según la definición clásica de Allport (1935, como se citó en Escalante Gómez et al. (2012) una actitud es un estado mental y neurofisiológico de disponibilidad, organizado por la experiencia, que ejerce una influencia directiva sobre las reacciones del individuo hacia todos los objetos o todas las situaciones que se relacionan con ella.

Santandreu Ledda et al. (2010) sostuvieron que el término actitud es un concepto polisémico dado que hay una multitud de vocablos aparentemente no relacionados como impulso adquirido, creencia, reflejo condicionado, fijación, juicio, entre otros. Además, Zanden y Wilfrid (1986) afirman que la actitud es la predisposición relativamente estable a actuar de determinada manera debido a una disposición interna a valorar favorable o desfavorablemente una situación, un hecho, una creencia.

Asimismo, Rodríguez Kauth (1987) asevera que las actitudes hacen referencia a los sentimientos, pensamientos y conductas de los individuos, los cuales configuran una predisposición psicológica hacia un objeto actitudinal. A su vez Zanden y Wilfrid (1986) definen el concepto de actitud como la tendencia o inclinación que tiene una persona hacia ciertos fines o propósitos, identificándola como una agrupación de creencias interconectadas y estructuradas alrededor de un objeto o circunstancia específica.

Según Bohorquez Ordoñez (2017) la actitud se relaciona con el modo en que una persona se conduce o las acciones que adopta en el proceso de realizar actividades. Desde esta perspectiva, puede verse como un tipo de motivación de índole social, de carácter secundario, en contraposición a la motivación biológica primaria, la cual dirige y motiva el comportamiento hacia objetivos y fines específicos.

Por otro lado, se concibe que las actitudes son creencias internas que influyen en los actos personales y que reflejan características como la generosidad, la honestidad o los hábitos de vida saludables (Schunk, 1997).

Por su parte Rokeach (1968) refiere que la actitud es una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o una situación, las cuales predisponen a reaccionar preferentemente de una manera determinada.

Finalmente, la actitud es la forma de actuar de una persona, el comportamiento que emplea un individuo para hacer las cosas; en este sentido, se puede decir que es su forma de ser o el comportamiento de actuar, también puede considerarse como cierta forma de motivación social de carácter, por tanto, secundario, frente a la motivación biológica, de tipo primario que impulsa y orienta la acción hacia determinados objetivos y metas (Chocca Quispe, 2018).

### 1.1.7 Componentes de la Actitud

Según Ospina Rodríguez (2006) las actitudes se componen de tres elementos fundamentales, a saber:

#### A. Componente cognitivo

La presencia de una actitud requiere de una representación mental del objeto que la provoca. La identificación de este elemento implica un papel significativo del proceso de percepción y de las creencias, actuando como mecanismos para clasificar los objetos o conceptos que se integran en el ámbito cognitivo. En el caso que se hable de modelos actitudinales de expectativa por valor, los objetos no conocidos o sobre los que no se posee información no pueden generar actitudes (Arnau Sabatés y Montané Capdevila, 2010).

Los componentes cognitivos abarcan el conocimiento de hechos, puntos de vista, creencias, reflexiones, principios, saberes y anticipaciones (particularmente aquellos de naturaleza evaluativa) relacionados con el objeto hacia el cual se dirige la actitud. Destaca en ellos, el valor que representa para el individuo el objeto o situación (Bohorquez Ordoñez, 2017).

Este componente manifiesta lo consiente, percepciones, ideas o pensamientos, afirmaciones, valores, juicios de un objeto o circunstancia o persona, dentro de límites de evidencia, el cual puede ser verdadero o falso, agrado y desagrado (Aldana de Becerra et al., 2016).

Según Veliz Manrique (2019) el componente cognitivo se compone de todas las percepciones que se tienen sobre el objeto. Es necesario tener un conocimiento previo sobre él para poder desarrollar una actitud, indicando que las actitudes se basan en lo que ya se sabe de antemano y no sobre aspectos desconocidos.

#### B. Componente afectivo

Se refiere a los sentimientos a favor o en contra de un objeto social, abarcando la dimensión emocional o afectiva que conecta al individuo con

el objeto de la actitud. Este elemento es el más distintivo de las actitudes, marcando una diferencia clave con las creencias y opiniones, las cuales se definen principalmente por su aspecto cognitivo. El sujeto puede experimentar distintas experiencias con el objeto los cuales pueden ser positivos como de agrado, simpatía y hasta de amor por el objeto; o negativos es decir el tono será de desagrado, antipatía, y hasta odio (Arnau Sabatés y Montané Capdevila, 2010).

Los Componentes Afectivos son aquellos procesos que avalan o contradicen las bases de nuestras creencias, expresados en sentimientos evaluativos y preferencias, estados de ánimo y las emociones que se evidencian física y/o emocionalmente (Bohorquez Ordoñez, 2017).

Este componente refleja las reacciones emocionales, los afectos y los estados anímicos que una persona experimenta ante una experiencia u objeto, manifestándose a través de sensaciones de gusto o disgusto, alegría, placer, dolor, temor, angustia, aspiraciones, ansiedad, aversión, y otros sentimientos similares. Si se desarrolla un afecto positivo hacia un objeto, por consiguiente, mejorará el aprendizaje y por ende la asimilación de la información transmitida será mucho mejor (Aldana de Becerra, 2012).

Según Veliz Manrique (2019) la actitud afectiva se refiere a las emociones o sentimientos que inducen a la aceptación o rechazo de algo, evaluando la impresión emocional, sea positiva o negativa, que se forma.

El componente conductual implica la propensión a responder de cierta forma ante objetos específicos. Representa el aspecto activo de la actitud, basado en las intenciones, predisposiciones o inclinaciones hacia algo; esto ocurre cuando se establece una relación auténtica entre el objeto y el sujeto. En otras palabras, el componente racional señala la preparación para actuar y, hasta cierto punto, esa disposición puede preverse por el conocimiento de los otros dos componentes. Sobre este componente y la relación entre actitud-conducta, y las variables que están interviniendo, girará nuestra investigación (Arnau Sabatés y Montané Capdevila, 2010).

Los componentes conductuales revelan las pruebas de comportamiento ya sea a favor o en contra del objeto o circunstancia hacia el cual se dirige la actitud, a pesar de la ambigüedad en dicha relación "conducta-actitud". Cabe destacar que éste es un componente de gran importancia en el estudio de las actitudes que incluye además la consideración de las intenciones de conducta y no sólo las conductas propiamente dichas (Bohorquez Ordoñez, 2017)

Este componente es entendido como predisposiciones o tendencias a actuar de una manera u otra ante un determinado objeto, persona o contexto en función de pensamientos y sentimientos generados dicho objeto o contexto (Aldana de Becerra et al., 2016).

### **C. La investigación científica**

Aguirre Raya (2011) indica que la investigación científica es un procedimiento que, a través del uso del método científico, busca adquirir datos relevantes y confiables acerca de un tema específico del saber.

Del mismo modo Arias Galicia (1991) describe la investigación como un conjunto de técnicas destinadas a encontrar soluciones a problemas, las cuales deben lograrse mediante secuencias de pasos lógicos, partiendo de información objetiva.

Mario Tamayo (2001) la investigación científica es una actividad social donde los individuos exploran nuevos descubrimientos, analizan propiedades, relaciones y composiciones, y verifican o modifican conclusiones. Fundamentalmente, permite intervenir en procesos naturales y sociales para modificar sus efectos.

Asimismo, Jiménez Paneque (1998) considera que la investigación científica puede definirse como: un conjunto de acciones planificadas que se emprenden con la finalidad de resolver, total o parcialmente, un problema científico determinado.

Por último, la investigación es la actividad de búsqueda, que se caracteriza por ser reflexiva, sistemática y metódica; cuya finalidad es

obtener conocimientos y solucionar problemas científicos, filosóficos o empírico-técnicos, y se desarrolla teniendo en cuenta el ordenamiento técnico y metodológico de la investigación científica (Villanueva, 2020).

### **1.1.8 Análisis de Correspondencia**

Fernández (1995) refiere que el análisis de correspondencia es una técnica de análisis exploratorio de datos diseñado para tablas de doble entrada (correspondencia simple) y tablas de múltiples entradas (correspondencia múltiple) que presentan algún tipo de relación entre las filas y las columnas. Al mismo tiempo es una técnica descriptiva de análisis multivariable de datos usada para la simplificación de datos que presentan dificultad para su descripción o comprensión.

Es de útil aplicación en trabajos exploratorios donde son pocas o inexistentes las hipótesis previas del comportamiento de la población, tanto en las vertientes correlaciones como experimentales (Cornejo Álvarez, 1988). El análisis de Correspondencia es concebido como una técnica estadística diseñada para analizar (Fernández O., 2002).

## **1.2 Antecedentes**

### **1.2.1 Internacionales**

Rico Pérez et al. (2015) realizaron un estudio en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la UJED con el objetivo de medir las actitudes hacia la investigación y explorar las barreras percibidas para ser investigador entre 110 estudiantes de posgrado. Utilizando una escala tipo Likert diseñada para evaluar varias dimensiones de la actitud hacia la investigación, incluyendo conocimientos, habilidades, valoración de la ciencia, y el prestigio y éxito económico asociados a los investigadores, se aplicó un análisis discriminante y se verificó la fiabilidad con el coeficiente Alfa de Cronbach. Los resultados indicaron que el 80% de los estudiantes tenía una actitud favorable hacia la investigación, con un interés significativo en dedicarse profesionalmente a esta área.

Por otro lado, Acón-Hernández et al. (2021) en un estudio realizado en la Universidad Hispanoamericana, se exploraron los conocimientos y actitudes hacia la investigación científica entre estudiantes de medicina mediante un cuestionario validado. En este análisis transversal de 233 estudiantes, el 58,4 % eran mujeres y la edad media fue de 21,7 años. Solo el 17,6 % había participado en cursos extracurriculares de investigación, y un 14,6 % mostró un buen nivel de conocimientos en investigación, mientras que un 21,5 % tenía una actitud adecuada hacia la investigación, con una mayor proporción en mujeres (62,7 %). La correlación significativa entre un buen conocimiento y la participación en actividades de investigación sugiere que el nivel general de conocimientos es bajo y la actitud hacia la investigación es mayormente inadecuada entre los estudiantes.

De la misma manera, Chocca Quispe (2018) en un estudio descriptivo, observacional, cuantitativo y transversal realizado en la UNCP en 2020, se evaluaron las actitudes hacia la investigación de 171 estudiantes de medicina de todos los semestres, seleccionados mediante muestreo aleatorio estratificado. Utilizando la “construcción de escala de actitudes hacia la investigación (EACIN)”, se midieron las actitudes. Los resultados mostraron que el 18,7 % de los estudiantes tenía una actitud positiva hacia la investigación, principalmente en los componentes afectivos y conductuales. Un 63,2 % presentó una actitud moderadamente favorable, con el comportamiento como componente más destacado. Un 18,1 % exhibió una actitud negativa, con baja aceptación en el aspecto afectivo. La tendencia general refleja una actitud moderadamente favorable hacia la investigación entre los estudiantes de medicina de la UNCP.

Donde, Rojas Gallo (2018) en un estudio cuantitativo y descriptivo en una universidad pública, se evaluó la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de 92 estudiantes de Ingeniería Económica, seleccionados de un total de 470. Utilizando el cuestionario CHAEA y técnicas de estadística descriptiva e inferencial, los análisis no revelaron correlaciones significativas entre los estilos de aprendizaje teórico, reflexivo, pragmático y activo y el rendimiento académico, con valores  $p$  que superaron el umbral de significancia de 0,05. Esto indica que no existe una relación directa entre los estilos de aprendizaje evaluados y el rendimiento académico en este grupo de estudiantes.

Por otra parte, Sánchez Pérez (2016) en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, se llevó a cabo una investigación cuantitativa, descriptiva, correlacional y transversal para determinar la actitud hacia la investigación entre 40 docentes y 259 estudiantes universitarios. Utilizando escalas de actitud, el estudio encontró un promedio de actitud de 3,8 (70 % en escala) con una desviación estándar de 0,50. Los análisis indicaron una actitud más favorable en el ámbito cognitivo para ambos grupos, con significancia estadística. Los estudiantes de ciencias exactas presentaron actitudes más positivas hacia la relevancia de la investigación y menores dificultades conductuales. Sin embargo, a pesar de algunas actitudes positivas, el nivel general de actitud hacia la investigación fue considerado bajo, solo alcanzando el 70 %.

Ortega Carrasco et al. (2018) investigaron “Percepción y actitudes hacia la investigación científica” a fin de describir la percepción y actitudes hacia la investigación científica por parte de estudiantes de grado de siete facultades de la Universidad Nacional de Pilar en el año 2020. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, con diseño observacional, transversal, prospectivo y descriptivo. Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario a una muestra representativa, estratificada y aleatoria conformada por 358 participantes. Los hallazgos más importantes identificados fueron: debilidades en el desarrollo de capacidades de los estudiantes para presentar proyectos en instancias de convocatorias; escasa participación en eventos de divulgación científica; poca utilización de artículos científicos por parte de los docentes en sus cátedras; así como la necesidad de mayor énfasis en la enseñanza del método científico. Así también el 90% de los estudiantes encuestados consideran que la formación en investigación contribuirá en su vida profesional, y al menos el 80% de los mismos gustaría participar de semilleros de investigación.

Así también, Obermeier Pérez (2018) estudió “Índice de actitud hacia la investigación y disposición a la titulación por tesis” con el propósito de identificar el índice de actitud de los alumnos hacia la investigación, además de determinar la existencia de correlación con la disposición para titularse por tesis y conocer el concepto que tienen sobre las condiciones institucionales. La muestra estuvo conformada 27 alumnos de la Licenciatura en inglés en modalidad virtual. De los resultados la actitud de los alumnos hacia la investigación es baja debido a que no



se fomenta la actitud hacia la investigación durante las unidades académicas porque no se ha fomentado desde los contenidos de las unidades académicas así también se reveló información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del programa, el cual no contempla la formación en investigación.

Por su parte, Estrada García (2018) efectuó la investigación “Estilos de aprendizaje y rendimiento académico” con el objetivo de identificar los estilos de aprendizajes preferidos por los estudiantes y analizar la influencia de los mismos en el rendimiento académico. El estudio tuvo un enfoque cualitativo. La población fue de 46 estudiantes. Para la recolección de datos se aplicó el Test de Honey y Alonso, el cual, estaba estructurado por 86 preguntas. Se concluye que los estilos de aprendizaje si influyen en el rendimiento académico, sin embargo, se presentan diversos factores que contribuyen al bajo rendimiento de los estudiantes.

Asimismo, Villacís Zambrano et al. (2020) investigaron los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador, utilizando un enfoque metodológico basado en análisis multivariado y discriminante. Se aplicó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje a 130 estudiantes de cinco carreras diferentes. Los resultados revelaron un predominio de los estilos activo y pragmático, con una presencia notablemente reflexiva y se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los estilos reflexivo y activo, indicando una variabilidad en función de la carrera estudiada. En conclusión, el estilo activo predominó en la mayoría de las carreras, excepto en Mercadotecnia, donde prevaleció el estilo pragmático.

Por su parte Flores Mejía et al. (2021) investigaron “Actitudes, Estrategias y Estilos de Aprendizaje en estudiantes universitarios” cuyo objetivo fue conocer la relación que existe entre estilos de aprendizaje y actitudes frente al aprendizaje, así como su asociación con estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios de Psicología. El estudio fue de tipo transversal, aplicado a una muestra no probabilística de 159 estudiantes universitarios de Psicología. Se utilizó el Cuestionario de Evaluación de las Actitudes ante el Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios, la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios y el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje. Se concluye que el estilo de aprendizaje teórico mostró mayor

relación con las diferentes actitudes frente al aprendizaje y las estrategias, que los demás estilos.

### 1.2.2 Nacionales

Blanco Aliaga (2017) la investigación abordó la relación entre los estilos de aprendizaje y las actitudes hacia la investigación científica en estudiantes de distintas especialidades de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, Perú. El estudio, de diseño descriptivo correlacional, incluyó a 195 estudiantes seleccionados de una población total de 1513. Para la evaluación, se emplearon el inventario de estilos de aprendizaje de Kolb y una escala de actitudes hacia la investigación científica. Los análisis mediante la prueba  $\chi^2$  revelaron una correlación significativa entre las variables, con un coeficiente de contingencia de 0.62. Se identificó que, entre los participantes, predominan el estilo de aprendizaje divergente y una actitud de indiferencia hacia la investigación científica.

También, Luján Johnson (2019) realizó un estudio sobre la actitud hacia la estadística en estudiantes de Maestría, analizando la autorregulación del aprendizaje y la actitud hacia la investigación como variables predictoras. Se examinaron teorías sobre actualización, motivación y predisposición cognitiva. Se aplicaron inventarios y escalas de actitud a 115 estudiantes, empleando un enfoque explicativo predictivo. Los resultados mostraron que la autorregulación del aprendizaje y la actitud hacia la investigación influyen significativamente en la actitud hacia la estadística, explicando el 97,7 % de la variabilidad. El modelo de regresión reveló una asociación fuerte y positiva ( $r = 0,989^{**}$ ) entre estas variables.

De la misma manera, Huamaní Huamaní (2018) determinó los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial y Sistemas de la Universidad Nacional de Ingeniería del Perú. Para ello, primero se describen y analizan algunas teorías y estrategias de aprendizaje, así mismo se analiza tres modelos de estilos de aprendizaje. Seguidamente, se aplica el inventario de estilo de aprendizaje de Felder y Soloman a los alumnos de dicha casa de estudios. Finalmente, la investigación demuestra que los estudiantes tienen una predominancia del estilo de aprendizaje visual, y son equilibrados en los estilos activo, sensitivo y secuencial.

También, Díaz Díaz (2017) la investigación analizó los Estilos de Aprendizaje de estudiantes mediante un enfoque metodológico mixto. Utilizando el cuestionario CHAEA en un diseño descriptivo no probabilístico, se evaluaron opiniones sobre métodos de enseñanza para sugerir alternativas pedagógicas. Los resultados cuantitativos mostraron una distribución equitativa de estilos de aprendizaje, indicando diversidad sin un estilo predominante. Cualitativamente, se observaron discrepancias en la percepción de la enseñanza entre estudiantes, docentes y directivos. Esto resalta la importancia de adaptar estrategias pedagógicas a las variadas preferencias de aprendizaje, una tarea esencial tanto para docentes como para autoridades académicas.

De la misma manera, Asto Arrivasplata y Delgado Mejía (2019) el estudio realizado en la Universidad Nacional de Trujillo en 2016 investigó la relación entre estilos de aprendizaje y habilidades sociales en estudiantes de Educación. Se empleó un diseño descriptivo correlacional con una muestra de 245 estudiantes seleccionados mediante muestreo estratificado. Los estilos de aprendizaje fueron evaluados usando el cuestionario de Honey-Alonso, y las habilidades sociales mediante el instrumento de Elena Gismero Gonzales, adaptado por el Dr. Cesar Ruiz Alva. Los resultados indicaron una relación positiva moderada entre los estilos de aprendizaje y las habilidades sociales, sugiriendo que diferentes maneras de aprender pueden influir en cómo los estudiantes interactúan socialmente.

Donde, Briceño Valiente (2016) realizó una investigación con el objetivo de describir los estilos de aprendizaje de los alumnos del Programa de Ingeniería Industrial y de Sistemas de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Piura, con el fin de comprender cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a las diferentes situaciones de aprendizaje. El estudio concluyó que los estilos de aprendizaje reflexivo, sensorial, visual y global son los que predominan en los estudiantes del Programa de Ingeniería Industrial y de Sistemas, donde, el estilo reflexivo prevalece, un gran porcentaje de estudiantes también emplea un estilo activo.

Así también, Abanto Cruz y Pairazamán Nomberto (2019) en el Instituto Tecnológico Pablo Casals, se realizó un estudio descriptivo y correlacional para

comparar estilos de aprendizaje entre estudiantes de Prótesis Dental y Cosmética durante el segundo semestre de 2019. Utilizando el Inventario de Estilo de Aprendizaje de David Kölb, se analizaron 100 estudiantes de ambos géneros inscritos en 2017. Los resultados revelaron diferencias significativas en los estilos de aprendizaje entre las dos especialidades. Los estudiantes de Prótesis Dental mostraron un promedio más alto en el estilo Divergente (66 %) comparado con Cosmética (94 %), y un 34 % de ellos también presentaron el estilo Acomodador, frente al 6 % en Cosmética. Esto indica una variación notable en cómo los estudiantes de diferentes disciplinas procesan la información y aprenden.

Por otro lado, Ríos Sánchez (2019) llevó a cabo un estudio cuantitativo en una universidad pública de Lima para diagnosticar los estilos de aprendizaje de 350 estudiantes de ingeniería, utilizando el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). La muestra incluyó estudiantes de ambos sexos, matriculados en diversas especialidades de ingeniería. Los resultados indicaron que el estilo de aprendizaje más predominante fue el reflexivo (41,7 %), seguido por el teórico (31,7 %), el pragmático (14,0 %) y el activo (12,6 %). Este estudio proporciona un entendimiento detallado de las preferencias de aprendizaje de los estudiantes de ingeniería, lo cual es crucial para adaptar métodos educativos eficaces.

Colonio García (2017) realizó un estudio en la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería en Lima, Perú, para explorar la relación entre los estilos de aprendizaje de 244 estudiantes de construcción y su rendimiento académico. Utilizando el Cuestionario CHAEA y el coeficiente de correlación de Pearson, se encontró que los estilos de aprendizaje activo, reflexivo y teórico eran moderadamente preferidos, con una marcada inclinación hacia el estilo pragmático. El estilo reflexivo fue el más común (39,3 %), seguido por el teórico (36,8 %). No se encontraron correlaciones significativas entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, indicando que otros factores, como el entorno y la motivación, podrían tener un mayor impacto en el desempeño académico.

Por otro lado, Veliz Manrique (2019) en un estudio realizado en dos universidades de Lima en 2019, se exploró la relación entre las actitudes hacia la

investigación y la disposición para elaborar tesis entre 142 estudiantes de posgrado, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. A través de un cuestionario y un análisis correlacional, se descubrió una correlación positiva significativa en los ámbitos cognitivo ( $p = 0,034$ ), afectivo ( $p = 0,003$ ) y conductual ( $p = 0,000$ ) entre la actitud hacia la investigación y la disposición para realizar la tesis. Esto confirma que una actitud favorable hacia la investigación influye positivamente en la motivación para desarrollar tesis, rechazando la hipótesis nula con un nivel de significancia de  $p = 0,004$ .

Del mismo modo, Palomino León (2017) tuvo como objetivo determinar el impacto del uso de portafolios como herramienta pedagógica en las actitudes de los estudiantes de la carrera de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú hacia la investigación. La hipótesis planteada sugería que implementar portafolios en el ámbito educativo mejora las actitudes de los alumnos hacia la investigación en las dimensiones afectiva, cognitiva y conductual. Para evaluar esta hipótesis, se empleó un enfoque experimental cuasi experimental, incluyendo pruebas antes y después en dos grupos, utilizando el portafolio como el elemento pedagógico central. Mediante el análisis estadístico descriptivo e inferencial, se validó la hipótesis inicial. Los resultados indicaron una mejora significativa en las dimensiones afectiva y conductual de los estudiantes hacia la investigación, aunque no se observaron cambios significativos en la dimensión cognitiva.

Por otro lado, Bohorquez Ordoñez (2017) en un estudio realizado en 2021 en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, se examinó la relación entre la actitud científica y el logro de competencias en un curso de investigación con 237 estudiantes de Educación. Utilizando técnicas descriptivas como frecuencias y porcentajes para analizar la distribución de variables, y estadística paramétrica para inferencias, específicamente el coeficiente de correlación de Pearson con un nivel de significancia de 0.05, se encontró una correlación moderada y estadísticamente significativa entre la actitud hacia la ciencia y el nivel de competencias alcanzado. Esto indica que una actitud positiva hacia la ciencia está directamente relacionada con un mayor logro de competencias académicas en los estudiantes.

Del mismo modo, Cacsire Castillo (2018) en su investigación se estudia de qué manera se relaciona la actitud científica y el pensamiento crítico en los estudiantes de la escuela de posgrado de la Policía Nacional del Perú, Chorrillos - 2020. La muestra estuvo constituida por 134 sujetos, el muestro empleado es de tipo probabilístico, estratificado. El análisis de los resultados se llevó a cabo tanto en el ámbito descriptivo, empleando frecuencias y porcentajes, como en el ámbito inferencial, donde se utilizó la estadística paramétrica y el coeficiente de correlación de Pearson con un nivel de significancia de 0,05, debido a la normalidad en la distribución de los datos. Los hallazgos revelan que tanto la actitud científica como el pensamiento crítico predominan en un nivel medio entre los participantes. Además, se establece que hay una correlación directa, de intensidad moderada y estadísticamente significativa entre la actitud científica y el desarrollo del pensamiento crítico.

Además, Oyarce Villanueva (2015) en un estudio realizado en 2020 en la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, se investigó la autopercepción de habilidades y actitudes hacia la investigación científica y su relación con los conocimientos sobre metodología de la investigación en 86 estudiantes de maestría. Mediante un enfoque descriptivo y correlacional, se utilizaron cuestionarios para evaluar habilidades y actitudes hacia la investigación, y una prueba de conocimientos metodológicos. Los análisis estadísticos revelaron una baja correlación entre habilidades investigativas y conocimientos metodológicos, sin correlación significativa entre actitudes y conocimientos. Sin embargo, se encontró una correlación moderada entre habilidades investigativas y actitudes hacia la investigación, sugiriendo que las habilidades pueden influir positivamente en las actitudes hacia el trabajo científico.

Del mismo modo, Mercado Rey (2019) la investigación “Attitudes toward research by students of Human Medicine course at Universidad Peruana Los Andes” se enfocó en evaluar las actitudes hacia la investigación de los estudiantes de Medicina Humana, específicamente en los cursos de Proceso de Investigación, Seminario de Tesis I y II. Utilizando un diseño observacional, prospectivo y transversal, los participantes fueron seleccionados mediante criterios de inclusión y exclusión específicos. De los 94 estudiantes evaluados, se destacaron actitudes

positivas significativas en las dimensiones afectiva, cognitiva y conductual. En general, un 63,83 % alcanzó puntuaciones altas en actitud afectiva, 45,74 % mostró alto conocimiento en la dimensión cognitiva y 72,34 % demostró alta conducta en la dimensión conductual. Estos hallazgos indican una actitud generalmente positiva hacia la investigación, con altos niveles de conocimiento y conducta apropiados en ambas dimensiones.

Por otro lado, Gálvez Díaz et al. (2020) en un estudio cuantitativo, descriptivo y transversal realizado en la Universidad Señor de Sipán en Perú, se evaluaron las características sociodemográficas y la actitud hacia la investigación científica de 80 internos de enfermería, utilizando un cuestionario sociodemográfico y una escala de actitudes tipo Likert. Los hallazgos indicaron que un 58,8 % de los internos mostraron una actitud negativa y un 41,3 % una actitud positiva hacia la investigación. Se identificó una relación estadísticamente significativa entre factores como edad, sexo, educación en investigación y experiencia en investigación, con las actitudes hacia la investigación científica. Esto resalta la importancia de desarrollar competencias investigativas para mejorar las actitudes y evitar que la práctica se limite solo a lo técnico.

Del mismo modo, Joaquín García (2018) investigó la relación que existe entre el nivel de conocimientos sobre la investigación científica y la actitud hacia la investigación científica en los estudiantes de la carrera de educación primaria. Este estudio se caracterizó por ser de tipo descriptivo y correlacional, utilizando una técnica de muestreo aleatorio para seleccionar a 40 estudiantes. Con el objetivo de evaluar la relación entre el conocimiento sobre investigación científica y la actitud hacia ella, se aplicaron dos instrumentos: una evaluación de conocimientos científicos y una escala de actitudes hacia la investigación. Los hallazgos del estudio indican una conexión significativa entre el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre la investigación científica y su actitud hacia la misma, específicamente en aquellos que cursan la carrera de Educación Primaria en la UNT durante el año 2020.

Moscaira Butron (2019) materializó el estudio de la relación entre la autoeficacia para la investigación y la actitud hacia la elaboración de una tesis en los estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima. La muestra

estuvo conformada por 222 estudiantes de 4to y 5to año de la carrera de psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, para la selección de la muestra se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico por conveniencia. La investigación fue de tipo descriptivo correlacional y de un diseño no experimental-transversal. Los resultados del estudio determinó que existe una relación positiva entre las variables de la investigación, pero solo en un nivel medio, no se encontraron diferencias significativas en relación con el sexo y grado de estudios, y respecto al análisis descriptivo, los estudiantes presentaron niveles moderados en autoeficacia para la investigación y la actitud hacia la elaboración de una tesis.

Arellano-Sacramento et al. (2019) en este estudio se evaluó la actitud hacia la investigación de los alumnos de estomatología en una universidad de Lima, utilizando un enfoque cuantitativo, observacional y transversal. El análisis se llevó a cabo con 194 estudiantes de sexto a noveno ciclo, evaluados directamente en sus aulas. Los resultados mostraron que el 18,6% (n=36) de los estudiantes presentaron una buena actitud hacia la investigación, mientras que la mayoría, el 58,2% (n=113), mostraron una actitud regular y un 23,2% (n=45) manifestaron una mala actitud hacia la investigación, encontrándose una diferencia estadísticamente significativa ( $p=0,00$ ). De este modo, se concluye que la actitud más común hacia la investigación entre los estudiantes de estomatología fue de nivel regular.

También, Arellano-Sacramento et al. (2017) realizó un estudio en la Facultad de Ciencias de la Salud (excluyendo Medicina Humana) de la Universidad Privada Norbert Wiener en Lima para evaluar la actitud hacia la investigación científica de los estudiantes. Utilizando un enfoque cuantitativo, observacional y transversal, se encuestó a 1300 estudiantes de los ciclos V al X. Se adaptó y validó un cuestionario de 13 ítems, previamente diseñado para estudiantes de odontología, para este grupo específico, asegurando su validez y confiabilidad. Los resultados mostraron que un 50.9% de los estudiantes exhibieron una actitud regular hacia la investigación, con una mayor representación de mujeres y estudiantes de Odontología en la muestra.

De la misma manera, Delgado Vásquez (2004) en el estudio “Relación entre los estilos de aprendizaje y los estilos de pensamiento en estudiantes de



maestría” utilizaron el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb y el Cuestionario de estilos de pensamiento de Sternberg-Wagner Forma Corta, aplicados a estudiantes de la U.N.M.S.M. y la U.R.P. Se evaluaron diferencias en estilos de aprendizaje según especialidad y tipo de universidad. Los resultados indican que el estilo Divergente fue ligeramente más prevalente (26,7 %), seguido de Acomodador (24,7 %), Asimilador (24,5 %) y Convergente (24,1 %). Los análisis estadísticos mostraron que no hay diferencias significativas en los estilos de aprendizaje entre las universidades ni entre las áreas de estudio específicas. En conclusión, a pesar de la variedad en estilos de aprendizaje, no se encontraron diferencias significativas que sugieran una variación sustancial por tipo de universidad o especialidad profesional.

Finalmente, Blanco Aliaga (2017) en un estudio realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, se investigó la correlación entre los estilos de aprendizaje y las actitudes hacia la investigación en 135 estudiantes del segundo ciclo. Se utilizaron un Test de estilos de aprendizaje y una escala de actitudes hacia la investigación, analizados estadísticamente mediante el coeficiente de contingencia y la prueba de Chi-cuadrado, con un nivel de significancia de 0,05. Los resultados mostraron una correlación moderada de 0,48. Se encontró que los estilos de aprendizaje variaban según la especialidad, con una actitud generalmente negativa hacia la investigación en todas las áreas, predominando la indiferencia y escasas actitudes positivas.

### 1.2.3 Locales

En la Universidad Peruana Unión, Velarde Ocharan y Lucas Videira (2017) en un estudio correlacional y transversal en una universidad privada, se examinó la relación entre estilos de aprendizaje y calificaciones académicas de 190 estudiantes, seleccionados por muestreo no aleatorio y por conveniencia. Se utilizó el cuestionario CHAEA para evaluar estilos de aprendizaje y se revisaron las notas académicas. Mediante análisis estadístico de Tau b de Kendall, se encontró una correlación significativa solo entre el estilo de aprendizaje activo y las calificaciones ( $p = 0,001$ ), mientras que los estilos reflexivo, pragmático y teórico no mostraron correlación significativa con el rendimiento académico. Esto



indica que el estilo activo es influyente en el éxito académico en esta población estudiantil.

De la misma manera, Álvarez Flores y Domínguez (2001) realizó el estudio: “Estilos de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad particular”. El propósito de este estudio fue identificar el predominio de los estilos de aprendizaje—acomodador, asimilador, divergente o convergente—entre los estudiantes de distintas maestrías. Se trata de una investigación descriptiva correlacional que involucró a 186 estudiantes de varios programas de maestría. Para determinar los estilos de aprendizaje, se aplicó el inventario desarrollado por Kolb y adaptado por Ecurra. Los hallazgos mostraron una distribución equilibrada entre los diferentes estilos de aprendizaje, aunque el estilo convergente fue ligeramente más prevalente. Específicamente, el estilo convergente fue el más notable entre los estudiantes de las maestrías de Estrategias de la Comunicación (64 %), Ingeniería de Sistemas (43 %) e Ingeniería Industrial (35 %). Por otro lado, el estilo Asimilador sobresalió en Administración de la Educación (36 %) y Derecho Empresarial (29 %), mientras que el estilo divergente fue predominante en Banca y Finanzas (32 %).

## CAPÍTULO II

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

#### 2.1 Identificación del problema

La educación es uno de los temas más antiguos de la humanidad. La Asamblea General de las Naciones Unidas, hace más de 60 años, afirmó, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, según el Artículo 26 que “toda persona tiene derecho a la educación”, Esta declaración es básica y fundamental de los derechos humanos. Todos los países tienen consenso al respecto, Sin embargo, pese a los esfuerzos importantes realizados por los países de todo el mundo para asegurar el derecho a la educación de todos (Fernández O., 2002).

Las demandas actuales de las sociedades académicas, profesionales, tecnológicas e investigativas exigen la formación de un hombre analítico, crítico, reflexivo, pragmático, creativo; en este contexto, el hombre posee la necesidad de adquirir conocimientos específicos, también conocimientos sobre estrategias para generar aprendizajes de manera más eficaz y para solucionar sus problemas a través de la investigación. Para atender estas demandas, la educación tiene el reto fundamental: formar hombres y mujeres con actitudes positivas, necesarias y prácticas para la investigación científica, con capacidades para materializar la búsqueda de informaciones actualizadas, inclusive seleccionar, sistematizar, utilizar y generar nuevos conocimientos, de acuerdo con el proceso planificado para atender el qué, cómo y mediante qué aprende (Aldana de Becerra et al., 2016).

Además, es frecuente observar, en estudiantes que terminan la carrera universitaria, el escaso interés para realizar trabajos de investigación, aunque han cursado y aprobado varios cursos de investigación. Sobre este aspecto, el Art. 45° de la Ley Universitaria N° 30220 (2014) establece una de las modalidades para optar el título profesional: la presentación y aprobación de tesis. Sin embargo, ésta la opción poco preferida por los graduandos, quienes en su mayoría se titulan siguiendo las otras modalidades que la misma ley contempla.

Según documentos de la Oficina de Grados y Títulos de la Universidad Peruana Unión en las diferentes Facultades han obtenido su título hasta el año 2017, por la modalidad de Programa de actualización el 98 % y por tesis el 2 %; situación que no se

muestra la participación en la investigación o investigan muy poco, por lo tanto, según los cambios de la ley universitaria ahora los estudiantes están obligados a optar los títulos con una tesis realizada por parte de cada estudiante.

Según Infante y Letelier (2012) se puede sostener buenos argumentos para apoyar que los estilos de aprendizajes de los estudiantes influyen en el rendimiento académico; por lo tanto, se debe identificar el efecto de adoptar tipo de enseñanza de acuerdo con la realidad. Esta realidad relacionada con la situación de la investigación también se refleja en los niveles superiores, expresados en la poca calidad académica y las débiles capacidades de los estudiantes y los docentes.

Determinar y valorar los estilos de aprendizajes específicos y predominantes se hacen necesarios para disponer información sobre el modo como aprenden. Los modelos de estilos de aprendizaje permiten entender como un estudiante aprende en un momento dado en forma más eficaz. Conocer los estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación se constituye en una alternativa viable para mejorar las actitudes hacia la investigación en el pregrado.

## **2.2 Enunciados del problema**

El presente trabajo se circunscribe solamente estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación del estudiante universitario, porque los estudiantes en general no tienen una actitud positiva hacia la investigación; si se valora cada estilo de aprendizaje se fortalece de ese modo también sus actitudes hacia la investigación.

De acuerdo con la situación problemática, para el desarrollo del presente trabajo se ha propuesto el siguiente problema de investigación:

### **2.2.1 Problema general**

- ¿Cuál es la relación entre los estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca 2023?

### 2.2.2 Problemas específicos

- ¿Cuál es la relación entre las dimensiones de los estilos de aprendizaje y las actitudes cognitivas hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca 2023?
- ¿Cuál es la relación entre las dimensiones de los estilos de aprendizaje y las actitudes afectivas hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca 2023?
- ¿Cuál es la relación de los estilos de aprendizaje y las actitudes conductuales hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca 2023?

### 2.3 Justificación

Según documentos de la Oficina de Grados y Títulos de la Universidad Peruana Unión han obtenido su título hasta el año 2017, por la modalidad de Programa de actualización el 98 % y por tesis el 2 %; situación que no se muestra la participación en la investigación o investigan muy poco, ahora según las exigencias de la SUNEDU, se está implementando las exigencias para realizar tesis, así el estudiante pueda tener la seguridad de que debe de estar afianzando a implementar un tesis para optar su grado académico.

La Ley Universitaria 30220 (2014) establece que uno de los fines de las universidades es la investigación; sin embargo, la universidad peruana está en crisis porque solamente cumple una parte de su función: enseñar, y esta parte debe ser complementada con la otra función: investigar; si no hay un esfuerzo paralelo para investigar al mismo tiempo que enseñar, entonces la universidad no cumple cabalmente con su función.

Asimismo, con esta investigación se estará aportando a la comunidad estudiantil especialmente a la universidad, en donde se dará los resultados de cómo se relaciona los estilos de aprendizaje asimilador, convergente, divergente y acomodador con la actitud cognitiva, afectiva y conductual positiva o negativa hacia la investigación, para elevar la calidad de aprendizaje de los estudiantes y su actividad, en la investigación, sea más productiva.

El conocimiento sobre las actitudes hacia la investigación y los estilos de aprendizaje constituye la primera fuente de sus bondades y necesidades en el aspecto académico de los estudiantes de nivel superior y tiene relevancia cuando se trata de influir o toma de decisiones individuales y/o grupos sociales involucrados en solución de sus problemas académicos de los procesos de su desarrollo. Por lo tanto, la investigación beneficiará al estudiante como al docente y a la sociedad estudiantil.

La investigación brinda luces para enfocar y analizar el diseño curricular de la universidad, específicamente, el área de investigación. Así mismo, ofrece datos a los docentes y a las autoridades del nivel superior, para protagonizar la atención a la diversidad cognitiva del estudiante; además los resultados permitirán tomar decisiones para implementar programas correctivos.

## **2.4 Objetivos**

### **2.4.1 Objetivo general**

- Determinar la relación de los estilos de aprendizaje y las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca 2023.

### **2.4.2 Objetivos específicos**

- Determinar la relación entre las dimensiones de los estilos de aprendizaje y las actitudes cognitivas hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca 2023.
- Determinar la relación entre las dimensiones de los estilos de aprendizaje y las actitudes afectivas hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023.
- Determinar la relación entre las dimensiones de los estilos de aprendizaje y las actitudes conductuales hacia la investigación en de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023.

## 2.5 Hipótesis

### 2.5.1 Hipótesis general

- Los estilos de aprendizaje y las actitudes hacia la investigación se relacionan significativamente en estudiantes de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca 2023.

### 2.5.2 Hipótesis específicas

- Las dimensiones de los estilos de aprendizaje y actitudes cognitivas hacia la investigación se relacionan significativamente en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca 2023.
- Las dimensiones de los estilos de aprendizaje y las actitudes afectivas hacia la investigación se relacionan significativamente en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca 2023.
- Las dimensiones de los estilos de aprendizaje y las actitudes conductuales hacia la investigación se relacionan significativamente en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca 2023.

## CAPÍTULO III

### MATERIALES Y MÉTODOS

#### 3.1 Lugar de estudio

El lugar de estudios es la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca, está ubicada en la carretera Arequipa – Km.6 Chullunquiani, que se encuentra en la ciudad de Juliaca de la Provincia de San Román del departamento de Puno, al Sur del Perú. Esta investigación se desarrolla porque es de mucha importancia hoy en día la población de estudiantes debe de desarrollar investigaciones para obtener el título profesional por ende muchos de los estudiantes tienen falencias respecto a los temas de investigación, y es por eso se realiza esta investigación para identificar si las estrategias de estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación es significativa en el desarrollo de las estrategias planteadas por los docentes.

#### 3.2 Población

La población está constituida por 2450 estudiantes del cuarto al décimo semestre, porque los estudiantes desde el semestre tienen la noción de realizar los trabajos de investigación es por ello se considera dicha población, de los cuales son de la facultad de ingeniería y arquitectura, facultad de ciencias empresariales, facultad de ciencias de la salud y facultad de ciencias de la educación, los datos son recabados de la Unidad de Procesos Académicos de la Universidad Peruana Unión campus Juliaca.

#### 3.3 Muestra

La muestra está determinada por la fórmula siguiente, utilizando la determinación del número de las unidades de análisis donde sigue un proceso probabilístico.

##### 3.3.1 Formula de muestreo estratificado para proporciones

$$n = \frac{(\sum N_h \sqrt{p_h q_h})^2}{N^2 \left(\frac{e^2}{z^2}\right) + \sum N_h * p_h * q_h}$$

Dónde:

- n = Tamaño de muestra



- $N_h$  = Tamaño de la población del estrato h
- $p_h$  = Porcentaje de respuestas afirmativas en el estrato h (con pruebas piloto)
- $q_h = 1-p_h$  Porcentaje de respuestas negativas en el estrato h
- N = Tamaño de la Población
- Z = Nivel de confianza
- e = Error expresado en las mismas unidades de la variable o porcentaje del promedio

**Tabla 1**

*Cálculo estratificado*

	$N_h$	$P_h$	$q_h$	$\left(\sum N_h \sqrt{p_h q_h}\right)^2$	$\sum N_h * p_h * q_h$
Cuarto	412	0,5	0,5	42436	103
Quinto	380	0,5	0,5	36100	95
Sexto	320	0,5	0,5	25600	80
Sétimo	310	0,5	0,5	24025	78
Octavo	330	0,5	0,5	27225	83
Noveno	348	0,5	0,5	30276	87
Décimo	350	0,5	0,5	30625	88
<b>Total</b>	<b>2450</b>			<b>216287</b>	<b>613</b>

*Nota.* e = 001, Z = 1.96; n = 281.

**Tabla 2**

*Distribución estratificada de la población y muestras*

Semestre	N	n
Cuarto	412	47
Quinto	380	44
Sexto	320	37
Sétimo	310	36
Octavo	330	38
Noveno	348	40
Décimo	350	40
<b>Total</b>	<b>2450</b>	<b>281</b>

*Nota.* Secretaria Académica de la UPeU Juliaca.

En la tabla 2, se muestra la distribución de la población por semestre (N) y las muestras (n) El tamaño de la muestra es de 281 estudiantes del total de la población.

### 3.4 Método de investigación

El diseño o tipo de muestreo que se está utilizando para este tipo de investigación es el muestreo probabilístico según estratos, tal como señalan Hernández Sampieri et al. (2014).

El presente trabajo tiene diseño de investigación no experimental transversal o transeccional, se utiliza el término para describir un tipo de estudio en el que los datos se recopilan en un solo momento o en un período corto de tiempo. Este tipo de investigación se utiliza para observar y analizar una determinada situación, fenómeno o variable en un momento específico, sin realizar seguimiento a lo largo del tiempo, con el propósito de describir y correlacionar las variables estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación, incluyendo sus respectivas dimensiones.

**Tabla 3**

Matriz de variables

Variables	Dimensiones	Ítems	Definición instrumental
<b>X = Estilos de aprendizaje</b>	X1=Estilo acomodador	1,2,3,4,5,6	Totalmente de desacuerdo (1); En desacuerdo (2); Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3); De acuerdo (4); Totalmente de acuerdo (5)
	X2=Estilo divergente	7,8,9,10,11,12	
	X3=Estilo asimilador	13,14,15,16,17,18	
	X=4Estilo convergente	19,20,21,22,23,24	
<b>Y = Actitudes hacia la investigación</b>	Y1=Actitud cognitiva	25,26,27,28,...,38,39	Totalmente de desacuerdo (1); En desacuerdo (2); Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3); De acuerdo (4); Totalmente de acuerdo (5)
	Y2=Actitud afectiva	40,41,42,43,...,46,47	
	Y3=Actitud conductual	48,49,50,51,...,55,56	

### 3.5 Descripción detallada de métodos por objetivos específicos

Para la exploración e interpretar los datos necesariamente se tuvo que revisar bibliografía relacionado con el tema, revisándose también otros trabajos de investigación similares, con la finalidad de ser interpretados y contrastados los resultados finales de la investigación. A través del coeficiente de correlación de Pearson y para realizar los análisis de modelos de regresión se determinó mediante los supuestos de la regresión lineal donde me permitió demostrar la validación de supuestos y el modelo logarítmica y el mapa de calor, que representa intensidad de las correlaciones, así demostrando los resultados según las hipótesis planteadas. La información se recopiló de forma manual y se ingresó a la base de datos en Excel. Donde la confiabilidad, el procesamiento estadístico y el análisis de datos se realizaron a través del software SPSS mostrándose los resultados en tablas y figuras.

Descripción del instrumento de estilos de aprendizaje, fue validado por Kolb (1984) utilizado y revalidado por Abanto Cruz y Pairazamán Nomberto (2019). El instrumento contiene 24 ítems, correspondiente a la dimensión divergente 6, dimensión Asimilador 6, dimensión convergente 6 y 6 a la dimensión acomodador. Los instrumentos fueron evaluados por los expertos, quienes analizaron la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems, obteniendo un coeficiente V de Aiken superior a 0,90, lo que indica una alta validez de contenido. Además, tiene una consistencia interna óptima, con un Alpha de Cronbach superior a 0,851, según el baremo del instrumento es de medición bueno, esto indica que es aplicable el instrumento para dicha investigación.

El instrumento de Actitudes hacia la Investigación fue validado por: Aldana de Becerra et al. (2016). El instrumento contiene 33 ítems, correspondientes a la dimensión afectiva 8, 16 a la dimensión cognitiva y 9 a la dimensión conductual. Por otro lado, los expertos evaluaron el instrumento, destacando su claridad, pertinencia y coherencia, obteniendo un coeficiente V de Aiken superior a 0.90, lo que confirma una alta validez de contenido. Además, su consistencia interna es óptima, con un Alpha de Cronbach superior a 0.855, según el baremo del instrumento es de medición bueno, lo que asegura su aplicabilidad en la investigación.

### 3.5.1 Criterio de decisión para interpretar la correlación de Pearson

**Tabla 4**

*Valores de coeficiente de correlación de Pearson*

Valor de coeficiente R	Significado
-1,00	Correlación negativa grande y perfecta
-0,90 a 0,99	Correlación negativa muy alta
-0,70 a 0,89	Correlación negativa alta
-0,40 a 0,69	Correlación negativa moderada
-0,20 a 0,39	Correlación negativa baja
-0,01 a 0,19	Correlación negativa muy baja
0,00	Correlación nula
+0,01 a 0,19	Correlación positiva muy baja
+0,20 a 0,39	Correlación positiva baja
+0,40 a 0,69	Correlación positiva moderada
+0,70 a 0,89	Correlación positiva alta
+0,90 a 0,99	Correlación positiva muy alta
+1,00	Correlación positiva grande y perfecta

*Nota.* Martínez y Campos (2015).

## CAPÍTULO IV

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

## 4.1 Resultados

El análisis de los datos se ejecutó por medio de la estadística inferencial en el software estadístico SPSS, las variables y comparación de hipótesis y objetivos planteadas se empleó la regresión lineal bajo los supuestos de regresión lineal, donde nos permitió identificar el grado de modelo lineal de las dos variables según las dimensiones, estableciendo si la relación del modelo es negativa o positiva.

## 4.1.1 Prueba de normalidad

Tabla 5

*Prueba de normalidad de las variables de estudio.*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl.	Sig.
Estilos de aprendizaje	0,220	281	0,000
Actitud hacia la investigación	0,185	281	0,000

En la tabla 6 se muestran las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para las variables: Estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación, donde son pertenecientes a pruebas estadísticas paramétricas, ya que existe una distribución normal con un valor de  $p$  inferior al 5 % ( $p < 0,05$ ). Por lo tanto, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson.

## 4.1.2 Formulación de las hipótesis estadísticas

- H0: Los estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación no se relacionan significativamente en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023.
- H1: Los estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación se relacionan significativamente en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023.

#### 4.1.3 Criterios de decisión

- Si  $p\text{-valor} < \alpha$ , se acepta  $H_1$
- Si  $p\text{-valor} \geq \alpha$ , se acepta  $H_0$ .

**Tabla 6**

*Análisis de correlación de las variables estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación*

		Estilos de aprendizaje	Actitudes hacia la investigación
Estilos de aprendizaje	Correlación de Pearson	1	0,844**
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	281	281
Actitudes hacia la investigación	Correlación de Pearson	0,844**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	281	281

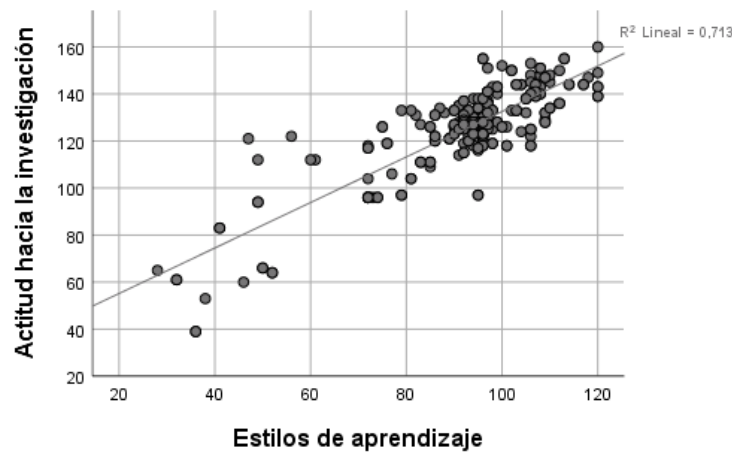
*Nota.* \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Teniendo en cuenta el nivel de significancia  $\text{sig.} = 0,000$ . Los resultados inferenciales nos muestran que el nivel ( $\text{sig. bilateral} = 0,000 < 0,05$ ), por lo cual se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ), que nos indica, existe relación significativa entre los estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023. Según el coeficiente de Pearson es 0,844, de acuerdo al coeficiente de estimación, existe una correlación positiva alta, según las variables de estudio.

#### 4.1.4 Supuestos a seguir para análisis de regresión

##### Figura 2

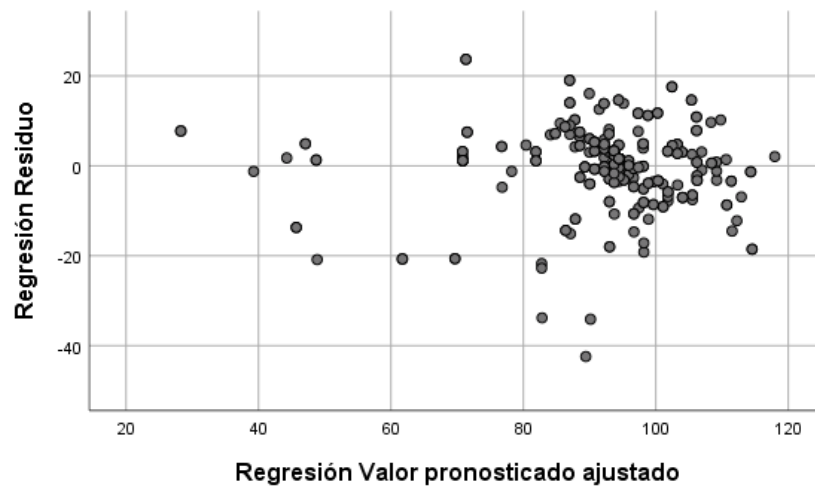
*Analisis de linealidad de dispersión con ajuste de línea de actitud hacia la investigación por estilos de aprendizaje*



En la figura 2, esta gráfica de dispersión muestra la relación entre estilos de aprendizaje (eje X) y actitud hacia la investigación (eje Y). La gráfica revela una correlación positiva entre las variables, lo que significa que a medida que los estilos de aprendizaje aumentan, la actitud hacia la investigación también tiende a aumentar. Esto se observa en la inclinación ascendente de la línea de regresión, donde el valor de  $R^2 = 0,713$  indica que el 71,3 % de la variabilidad en la actitud hacia la investigación puede explicarse por los estilos de aprendizaje. Este es un valor relativamente alto, lo que sugiere un buen ajuste del modelo. En otras palabras, los estilos de aprendizaje tienen una influencia considerable en la actitud hacia la investigación, por lo tanto, la mayoría de los puntos están distribuidos de manera cercana a la línea de regresión, lo que indica una buena predicción de los datos por el modelo lineal, donde el ajuste de la línea de regresión es adecuado para los datos observados, ya que sigue el patrón general de los puntos dispersos. Este modelo permite prever cómo variaciones en los estilos de aprendizaje pueden predecir cambios en la actitud hacia la investigación. En resumen, el modelo de regresión lineal ajusta bien los datos y muestra una fuerte correlación positiva entre los estilos de aprendizaje y la actitud hacia la investigación, con un  $R^2$  que sugiere que el modelo explica la mayor parte de la variabilidad observada en la actitud hacia la investigación.

### Figura 3

*Gráfico de residuos vs. valores ajustados*

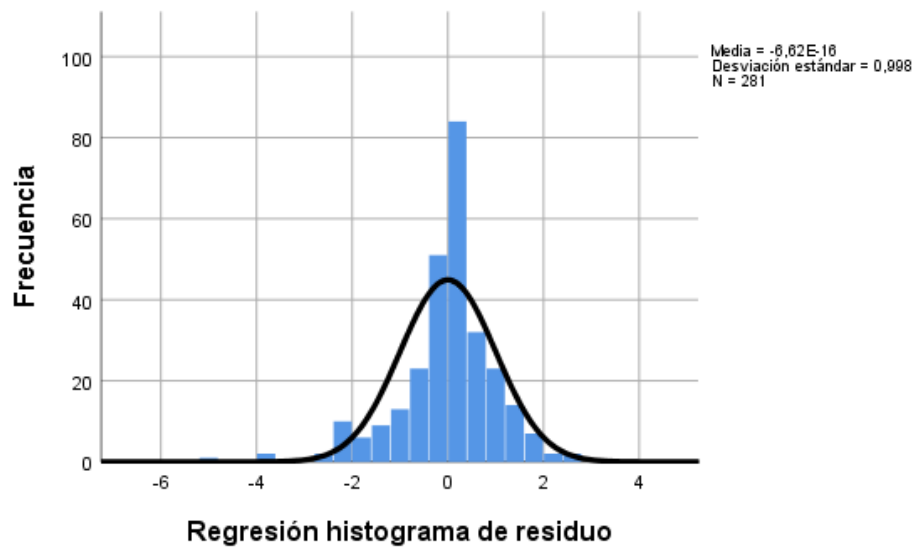


Este gráfico de dispersión de residuos vs. valores ajustados muestra la relación entre los residuos (en el eje vertical) y los valores pronosticados ajustados (en el eje horizontal) del modelo de regresión lineal. Este tipo de gráfico es clave para diagnosticar si el modelo de regresión cumple con algunos de los supuestos fundamentales, como la homocedasticidad y la linealidad. La homocedasticidad se refiere a que los residuos deben mostrar una dispersión constante a lo largo de todos los niveles de los valores ajustados. En este gráfico, se observa una dispersión más o menos aleatoria de los puntos en diferentes niveles del valor ajustado, aunque hay algunos puntos dispersos de manera irregular, especialmente en los extremos. En general, parece que la varianza de los residuos no aumenta ni disminuye significativamente a lo largo de los valores pronosticados, lo que sugiere que el supuesto de homocedasticidad se cumple razonablemente. En ese sentido, el gráfico no presenta una estructura curva evidente, lo que sugiere que el supuesto de linealidad también se respeta en este modelo. Si hubiera una forma clara, como un patrón en forma de "U" o "V", indicaría que la relación no es lineal, lo cual no es el caso aquí, por lo tanto, no hay un patrón claro o sistemático en la dispersión de los puntos, lo que es un buen signo de ajuste. Si existieran patrones discernibles, como agrupaciones o formas, podría indicar problemas de ajuste en el modelo o la necesidad de transformar variables. En conclusión, este gráfico sugiere que el modelo de regresión lineal se ajusta razonablemente bien a los datos, cumpliendo con los supuestos de homocedasticidad y linealidad. No parece haber patrones evidentes en los residuos, lo que refuerza la validez del modelo.



#### Figura 4

*Gráfico de normalidad de errores, histograma de residuos*



Este gráfico muestra un histograma de los residuos estandarizados con una curva superpuesta que representa la distribución normal teórica. Se utiliza para comprobar uno de los supuestos clave de la regresión lineal: la normalidad de los errores o residuos. La simetría y ajuste a la curva normal, el histograma parece estar bastante simétrico, con la mayor parte de los residuos distribuidos alrededor de 0, lo que indica que los residuos tienden a seguir una distribución normal. La curva superpuesta (distribución normal teórica) se ajusta razonablemente bien a la forma del histograma, aunque hay algunas ligeras desviaciones, especialmente en los extremos. En este caso, la presencia de la mayor cantidad de datos en el centro (cerca de 0) y una disminución gradual hacia los extremos (valores más negativos y positivos) es una característica esperada en un modelo bien ajustado, por lo cual, la media de los residuos estandarizados es  $-6,82E-16^{**}$ , que es prácticamente cero. Esto es un buen indicador de que los errores no están sesgados hacia un lado u otro, lo cual es un supuesto deseable en la regresión lineal, además, la desviación estándar es cercana a 1 (0,998), lo que es otra señal positiva, ya que los residuos deben tener una distribución estándar en torno a 1, aunque en general los residuos se ajustan bien a la distribución normal, algunos puntos atípicos o residuos más alejados de la media pueden estar presentes en los extremos (cola izquierda en particular), lo que podría requerir un análisis más detallado de los outliers o puntos influyentes. En conclusión, este gráfico indica que los residuos

del modelo de regresión siguen una distribución normal, lo que sugiere que el supuesto de normalidad de los errores se cumple adecuadamente. A pesar de algunas desviaciones leves en los extremos, el modelo parece estar bien ajustado, y no hay evidencia significativa de que los residuos estén sesgados.

#### 4.1.5 Análisis del modelo N°1

**Tabla 7**

*Modelo de análisis de regresión de la hipótesis general*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	0,844 <sup>a</sup>	0,713	0,712	8,792	1,704

*Nota.* a. Predictores: (Constante), Actitud hacia la investigación. b. Variable dependiente: Estilos de aprendizaje.

La tabla 5, denominada resumen del modelo, presenta los resultados de un análisis de regresión lineal, donde se evalúa la relación entre la variable dependiente estilos de aprendizaje y el predictora actitud hacia la investigación, donde el valor de  $R = 0,844$  indica una alta correlación positiva entre las variables. Esto sugiere que la actitud hacia la investigación tiene una fuerte relación con los estilos de aprendizaje, a demás el valor de  $R^2 = 0,713$  significa que el 71,3 % de la variabilidad en los estilos de aprendizaje es explicado por la actitud hacia la investigación. Este valor muestra un buen ajuste del modelo, es decir, una gran parte de las variaciones en los estilos de aprendizaje puede predecirse a partir de la actitud hacia la investigación. El valor de  $R^2$  ajustado = 0,712 es ligeramente inferior a  $R^2$ , lo que ajusta el valor de  $R^2$  teniendo en cuenta el número de predictores en el modelo. En este caso, la diferencia es pequeña, lo que confirma la validez del modelo, también el valor de 8,792 indica la desviación promedio de los puntos observados en relación con la línea de regresión. Un error estándar más pequeño indicaría un mejor ajuste; aunque este valor no es extremadamente bajo, sigue estando dentro de un rango aceptable, por lo tanto, el valor de Durbin-Watson = 1,704 es cercano a 2, lo que indica que no hay una autocorrelación significativa en los residuos. En otras palabras, no hay una dependencia entre los errores, lo cual es un buen indicador para el cumplimiento del supuesto de independencia en el modelo de regresión. En conclusión, el modelo muestra un buen ajuste general, con una fuerte correlación entre las variables ( $R = 0,844$ ) y

un 71,3 % de la variabilidad explicada por el predictor. Además, el valor de Durbin-Watson sugiere que el supuesto de independencia de los errores está validado, lo que respalda la validez del modelo de regresión lineal.

**Tabla 8**

*Coficiente de hipótesis general*

Modelo		Coficientes no estandarizados		Coficientes estandarizados		
		B	Desv. Error	Beta	T	Sig.
1	(Constante)	0,148	3,543		0,042	0,967
	Actitudes hacia la investigación	0,737	0,028	0,844	26,300	0,00

*Nota.* a. Variable dependiente: Estilos de aprendizaje.

Según la tabla 6, el modelo resultante es: Actitudes hacia la investigación = 0,737 + 0,148. Estilos de aprendizaje. Como se observa, el coeficiente de determinación ( $R^2$ ) es 0,713 por lo que el modelo es adecuado para explicar la relación entre la variable estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación. Es decir, la variable actitud hacia la investigación tiene una capacidad predictiva alta para explicar la variable del criterio.

**Tabla 9**

*Resumen ANOVA de la hipótesis general*

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	53463,233	1	53463,233	691,667	0,000 <sup>b</sup>
	Residuo	21565,656	279	77,296		
	Total	75028,890	280			

*Nota.* a. Variable dependiente: Estilos de aprendizaje. b. Predictores: (Constante), Actitudes hacia la investigación.

La Tabla 7 resumen del ANOVA, nos indica si existe o no relación significativa entre las variables. El estadístico F permite contrastar la hipótesis nula de que el valor poblacional de R es cero, lo cual, el modelo de regresión equivale a contrastar la hipótesis de regresión. El nivel crítico (Sig.) indica que, si suponemos que el valor poblacional de R es cero, es improbable (probabilidad =

0,000) que R, en esta muestra, toma el valor  $F = 691,667$  con 1 grado de libertad. Lo cual implica que R es menor que cero, en consecuencia, ambas variables están linealmente relacionadas, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ). Se concluye que: Los estilos de aprendizaje influye significativamente en las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023.

#### A. Formulación de las hipótesis estadísticas para estilo de aprendizaje y actitudes cognitivas hacia la investigación

- $H_0$ : Los estilos de aprendizaje y actitudes cognitivas hacia la investigación no se relacionan significativamente en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023.
- $H_1$ : Los estilos de aprendizaje y actitudes cognitivas hacia la investigación se relacionan significativamente en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023.

#### B. Criterios de decisión

- Si  $p\text{-valor} < \alpha$ , se acepta  $H_1$
- Si  $p\text{-valor} \geq \alpha$ , se acepta  $H_0$

**Tabla 10**

*Análisis de correlación entre estilos de aprendizaje y actitudes cognitivas hacia la investigación*

		Estilos de aprendizaje	Actitudes cognitivas
Estilos de aprendizaje	Correlación de Pearson	1	0,877**
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	281	281
Actitudes cognitivas	Correlación de Pearson	0,877**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	281	281

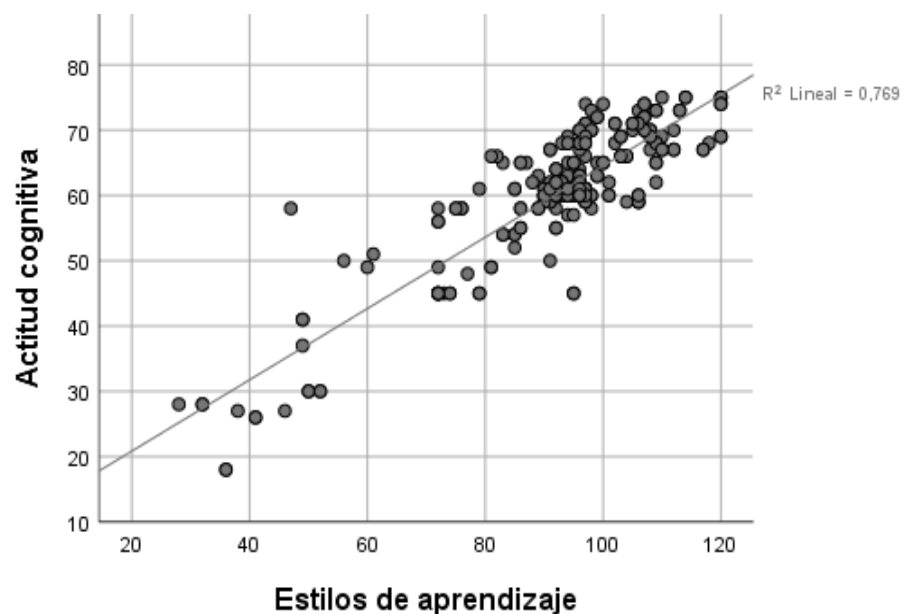
*Nota.* \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Teniendo en cuenta el nivel de significancia  $\text{sig.} = 0,000$ . Los resultados inferenciales nos muestran que el nivel (sig. bilateral es  $= 0,000 < 0,05$ ), por lo cual se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ), que nos indica, existe relación significativa entre los estilos de aprendizaje y actitudes cognitivas hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023. Según el coeficiente de Pearson es 0.877, por lo cual, existe una correlación positiva alta.

### C. Supuestos a seguir para análisis de regresión

#### Figura 5

*Análisis de linealidad de dispersión con ajuste de línea de actitud cognitiva por estilos de aprendizaje*

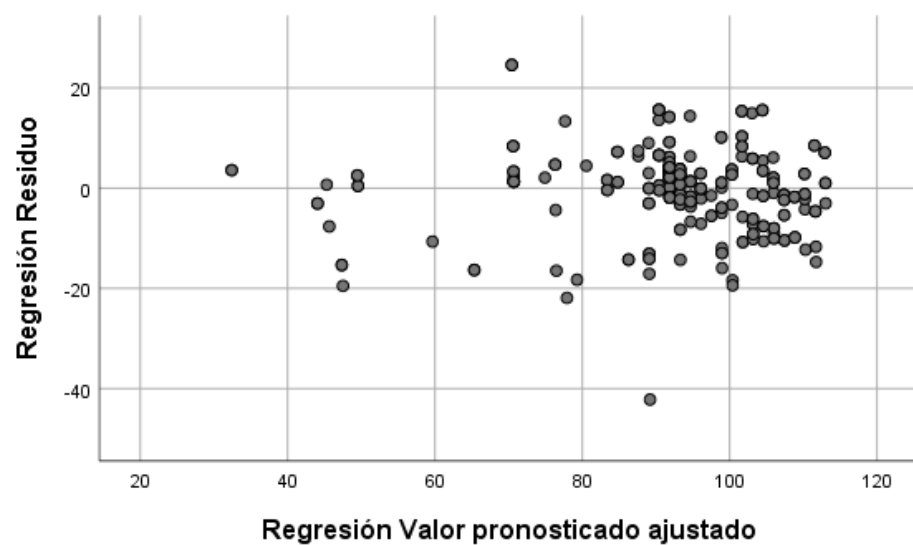


La figura 5 muestra gráfica de dispersión, la relación entre dos variables: Estilos de aprendizaje en el eje X y actitud cognitiva en el eje Y. Los puntos representan las observaciones individuales, y la línea recta trazada a través de los puntos es el modelo de regresión lineal que mejor ajusta los datos. La gráfica muestra una relación positiva entre los estilos de aprendizaje y la actitud cognitiva. A medida que los estilos de aprendizaje aumentan, la actitud cognitiva también tiende a aumentar. La línea de regresión muestra una relación lineal fuerte entre las dos variables. El valor de  $R^2 = 0,769$  indica que aproximadamente el 76,9 % tiene una

variación en la actitud cognitiva se puede explicar por los estilos de aprendizaje. Esto sugiere un buen ajuste del modelo de regresión lineal, Además los puntos están agrupados en torno a la línea de regresión, lo que refuerza la relación positiva entre las variables. En resumen, existe una fuerte correlación entre los estilos de aprendizaje y la actitud cognitiva, y el modelo de regresión lineal utilizado ajusta bien los datos, explicando una parte significativa de la variación en la actitud cognitiva.

### Figura 6

*Gráfico de residuos vs. valores ajustados*

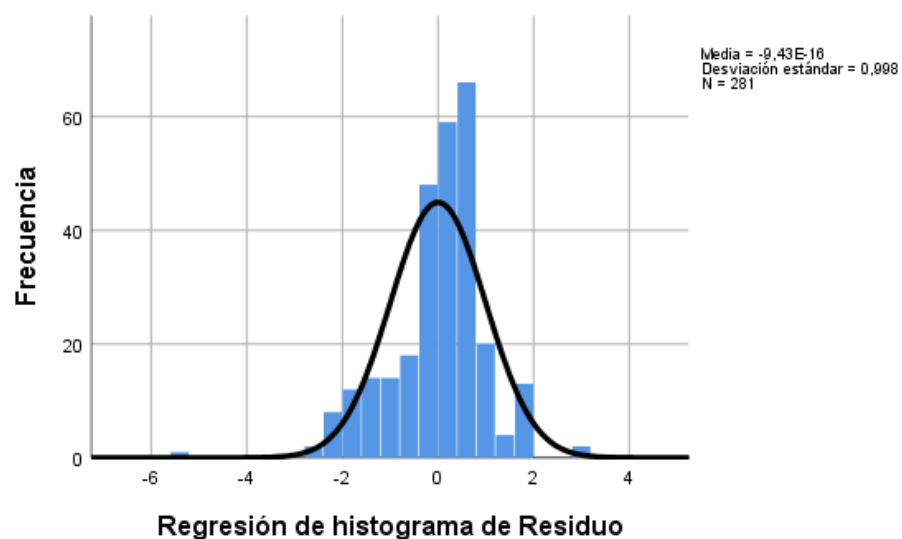


La gráfica de dispersión de Residuos vs. Valores Pronosticados Ajustados es una herramienta clave en la validación del modelo de regresión lineal, ya que permite analizar algunos supuestos básicos del modelo, como la homocedasticidad y la linealidad. En la distribución de los residuos parecen estar dispersos aleatoriamente alrededor de la línea de cero (0) en el eje vertical. Esto sugiere que no hay un patrón claro entre los residuos y los valores ajustados, lo cual es un buen indicador de que el modelo de regresión no presenta problemas de linealidad. Por otro lado, la homocedasticidad implica que la varianza de los residuos es constante a lo largo de todos los valores predichos. En esta gráfica, se observa cierta concentración de puntos en el lado derecho (mayores valores de pronóstico ajustado), lo que podría sugerir una leve heterocedasticidad en esos valores (mayor dispersión en residuos para valores predichos más altos).

Sin embargo, la variabilidad no parece excesiva, lo que sugiere que el supuesto de homocedasticidad es relativamente aceptable, además, se observan algunos residuos que se alejan considerablemente de la mayoría de los puntos en la parte inferior izquierda, lo que podría indicar la presencia de outliers o puntos que no se ajustan bien al modelo, también en la linealidad del modelo, la dispersión de los residuos no muestra un patrón curvilíneo, lo que sugiere que el modelo de regresión lineal es apropiado para estos datos. Si hubiera un patrón, indicaría que una relación no lineal podría ser más adecuada. En conclusión, la gráfica de residuos vs. valores ajustados indica que, en general, el modelo parece cumplir con los supuestos de linealidad y homocedasticidad, aunque hay ligeros indicios de posibles outliers y una leve heterocedasticidad en algunos valores pronosticados altos.

### Figura 7

*Gráfico de normalidad de errores, histograma de residuos*



La gráfica presentada es un histograma de los residuos estandarizados con una curva normal superpuesta. Este tipo de gráfico se utiliza para evaluar si los residuos del modelo de regresión lineal se distribuyen de manera normal, lo cual es un supuesto fundamental en la regresión lineal. El histograma muestra una distribución aproximadamente simétrica con una concentración de los residuos estandarizados en torno al valor de cero. Esta forma es similar a la de una distribución normal, lo que sugiere que los errores están distribuidos normalmente, cumpliendo con

uno de los supuestos de la regresión lineal. Por otro lado, la curva superpuesta corresponde a una distribución normal teórica. En este caso, los residuos estandarizados se ajustan bastante bien a la curva normal, lo que refuerza la idea de que los errores siguen una distribución normal, aunque la mayoría de los residuos están cerca de la media (cero), hay algunos valores extremos en los bordes, especialmente hacia la izquierda ( $< -2$ ) y derecha ( $> 3$ ). Estos puntos sugieren la posible existencia de outliers, pero no parecen ser lo suficientemente numerosos o extremos como para afectar significativamente el cumplimiento del supuesto de normalidad. Por otro lado, la media de los residuos es cercana a cero, ( $-9,43E-16$ , que es prácticamente cero), y la desviación estándar es baja (0,988), lo que es coherente con una distribución normal de los residuos. Por tanto, el histograma de los residuos estandarizados indica que los errores del modelo de regresión siguen aproximadamente una distribución normal, lo cual es uno de los supuestos clave de la regresión lineal. Aunque se observan algunos valores atípicos, el modelo parece ajustarse bien a este supuesto.

#### 4.1.6 Análisis del modelo N°2

**Tabla 11**

*Modelo de análisis de regresión de la hipótesis específico 1*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
2	0,877 <sup>a</sup>	0,769	0,769	7,873	1,799

*Nota.* a. Predictores: (Constante), Actitud cognitiva. b. Variable dependiente: Estilos de aprendizaje

La tabla 9 presenta el resumen del modelo de regresión lineal donde el coeficiente de correlación ( $R$ ) = 0,877, este valor mide la fuerza y dirección de la relación lineal entre las variables predictoras (en este caso, "Actitud cognitiva") y la variable dependiente ("Estilos de aprendizaje"), indica una correlación fuerte y positiva, lo que sugiere que a medida que aumentan los valores de la actitud cognitiva, también tienden a aumentar los estilos de aprendizaje de los estudiantes. El coeficiente de determinación ( $R$  cuadrado) = 0,769 mide la



proporción de la varianza en la variable dependiente (estilos de aprendizaje) que es explicada por la variable independiente (actitud cognitiva). En este caso, 0,769 (76,9 %) de la variación en los estilos de aprendizaje es explicada por la actitud cognitiva. Esto indica que el modelo es bastante preciso en explicar la relación entre estas dos variables, también el R cuadrado ajustado = 0,769, este valor ajusta el R<sup>2</sup> teniendo en cuenta el número de predictores en el modelo y el tamaño de la muestra. En este caso, dado que solo hay un predictor, R<sup>2</sup> ajustado y R<sup>2</sup> son prácticamente iguales (0,769), lo que confirma que el modelo es eficiente. Por otro lado, el error estándar de la estimación = 7,873 este valor refleja el promedio de error de las predicciones del modelo. Es decir, el valor promedio en que las predicciones del modelo difieren de los valores reales, por lo cual un error estándar bajo sugiere que las predicciones del modelo están bastante cerca de los valores observados. También, Durbin-Watson = 1,799 este estadístico mide la independencia de los errores (residuos). Un valor cercano a 2 indica que no existe autocorrelación significativa entre los errores (es decir, que los errores no están correlacionados entre sí), por tanto, el valor de 1,799 es muy cercano a 2, lo que sugiere que los residuos son independientes, cumpliendo con uno de los supuestos clave de la regresión lineal. En conclusión, el modelo de regresión lineal muestra una relación fuerte y positiva entre la actitud cognitiva y los estilos de aprendizaje, con un R<sup>2</sup> de 0,769, lo que indica que el 76,9 % de la variación en los estilos de aprendizaje puede explicarse por la actitud cognitiva. El Durbin-Watson sugiere independencia de los errores, y el modelo parece ajustarse bien a los datos con un error estándar relativamente bajo.

**Tabla 12**

*Coefficiente de hipótesis específico 1*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Desv. Error	Beta	t	Sig.
2 (Constante)	7,270	2,825		2,573	,011
Actitudes cognitivas	1,410	,046	,877	30,519	,000

*Nota.* a. Variable dependiente: Estilos de aprendizaje

Según la tabla 10, el modelo resultante es: Actitudes cognitivas hacia la investigación = 1,410 + 7,270 Estilos de aprendizaje. Como se observa, el coeficiente de determinación ( $R^2$ ) es 0,769 por lo que el modelo es adecuado para explicar la relación entre la variable estilos de aprendizaje y la dimensión actitudes cognitivas hacia la investigación. Es decir, la dimensión actitud cognitiva hacia la investigación tiene una capacidad predictiva alta para explicar la variable del criterio.

**Tabla 13**

*Resumen ANOVA de la hipótesis específico 1*

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
2	Regresión	57734,423	1	57734,423	931,391	0,000 <sup>b</sup>
	Residuo	17294,467	279	61,987		
	Total	75028,890	280			

*Nota.* a. Variable dependiente: Estilos de aprendizaje. b. Predictores: (Constante), Actitudes cognitivas

La Tabla 11 resumen del ANOVA, nos indica si existe o no relación significativa entre las variables. El estadístico F permite contrastar la hipótesis nula de que el valor poblacional de R es cero, lo cual, el modelo de regresión equivale a contrastar la hipótesis de regresión. El nivel crítico (Sig.) indica que, si suponemos que el valor poblacional de R es cero, es improbable (probabilidad = 0,000) que R, en esta muestra, toma el valor  $F = 931,391$  con 1 grado de libertad. Lo cual implica que R es menor que cero, en consecuencia, están linealmente relacionadas, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ). Se concluye que: Los estilos de aprendizaje influye significativamente en las actitudes cognitivas hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023.

#### **A. Formulación de las hipótesis estadísticas para estilo de aprendizaje y actitudes afectivas hacia la investigación**

- $H_0$ : Los estilos de aprendizaje y actitudes afectivas hacia la investigación no se relacionan significativamente en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023.

- H1: Los estilos de aprendizaje y actitudes afectivas hacia la investigación se relacionan significativamente en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023.

**B. Criterios de decisión:**

- Si  $p\text{-valor} < \alpha$ , se acepta H1
- Si  $p\text{-valor} \geq \alpha$ , se acepta Ho

**Tabla 14**

*Análisis de correlación entre estilos de aprendizaje y actitudes afectivas hacia la investigación*

		<b>Estilos de aprendizaje</b>	<b>Actitud afectiva</b>
Estilos de aprendizaje	Correlación de Pearson	1	0,675**
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	281	281
Actitud afectiva	Correlación de Pearson	0,675**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	281	281

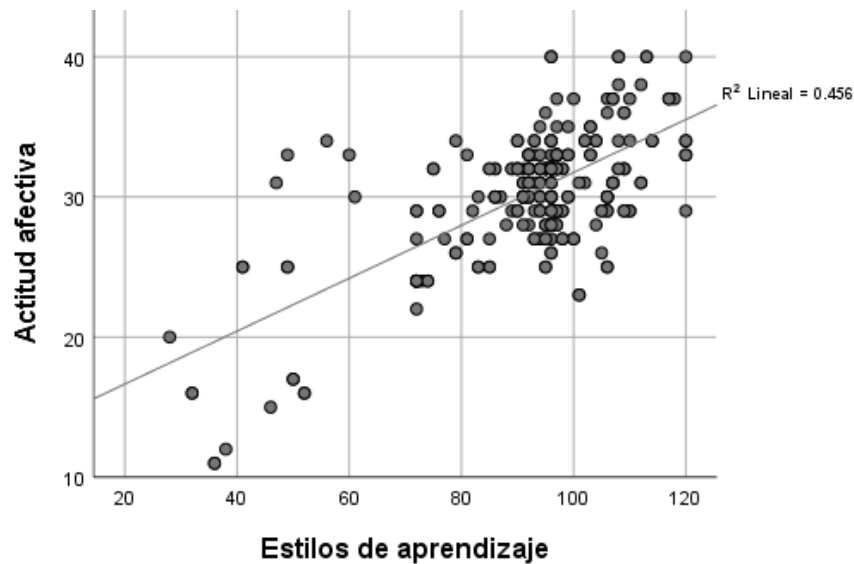
*Nota.* \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Teniendo en cuenta el nivel de significancia  $\text{sig.} = 0,000$ . Los resultados inferenciales nos muestran que el nivel (sig. bilateral es =  $0,000 < 0,05$ ), por lo cual se rechaza la hipótesis nula (H0) y se acepta la hipótesis alterna (H1), que nos indica, existe relación significativa entre los estilos de aprendizaje y actitudes afectivas hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023. Según el coeficiente de Pearson es 0,675; por lo cual, existe una correlación positiva moderada.

### C. Supuestos a seguir para análisis de regresión

**Figura 8**

*Análisis de linealidad de dispersión con ajuste de línea de actitud afectiva por estilos de aprendizaje*

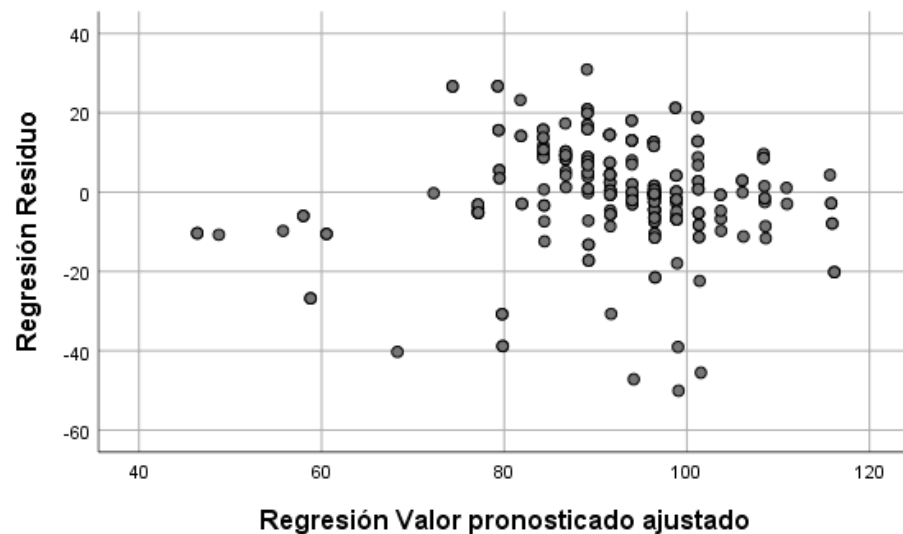


En la figura 8, esta gráfica de dispersión muestra la relación entre estilos de aprendizaje (eje X) y actitud afectiva (eje Y), con un modelo de ajuste de regresión lineal. Se observa una relación positiva entre los estilos de aprendizaje y la actitud afectiva, es decir, a medida que los estilos de aprendizaje aumentan, también lo hace la actitud afectiva. Esto se refleja en la pendiente ascendente de la línea de regresión, donde el valor de  $R^2 = 0,456$  indica que el 45,6 % de la variabilidad en la actitud afectiva puede explicarse por los estilos de aprendizaje. Aunque la correlación es positiva, el valor de  $R^2$  es moderado, lo que sugiere que existen otros factores no considerados en este modelo que también influyen en la actitud afectiva, también, los datos muestran una mayor dispersión en comparación con los gráficos anteriores, particularmente en los rangos más bajos de los estilos de aprendizaje, donde los puntos se encuentran alejados de la línea de regresión, esto indica variabilidad, por lo cual, la línea de regresión sigue una tendencia general en los datos, pero no ajusta de manera tan precisa como en otros gráficos. Existen más puntos alejados de la línea, lo que podría indicar que el modelo de regresión lineal no es completamente adecuado para explicar la relación entre estas dos variables, al menos en

ciertos intervalos. En resumen, aunque hay una correlación positiva moderada entre los estilos de aprendizaje y la actitud afectiva, el ajuste del modelo de regresión lineal no es tan fuerte como en otras gráficas, con un  $R^2$  de 0,456, lo que indica que otros factores podrían estar influyendo en la actitud afectiva que no están siendo considerados por este modelo.

### Figura 9

*Gráfico de residuos vs. valores ajustados*

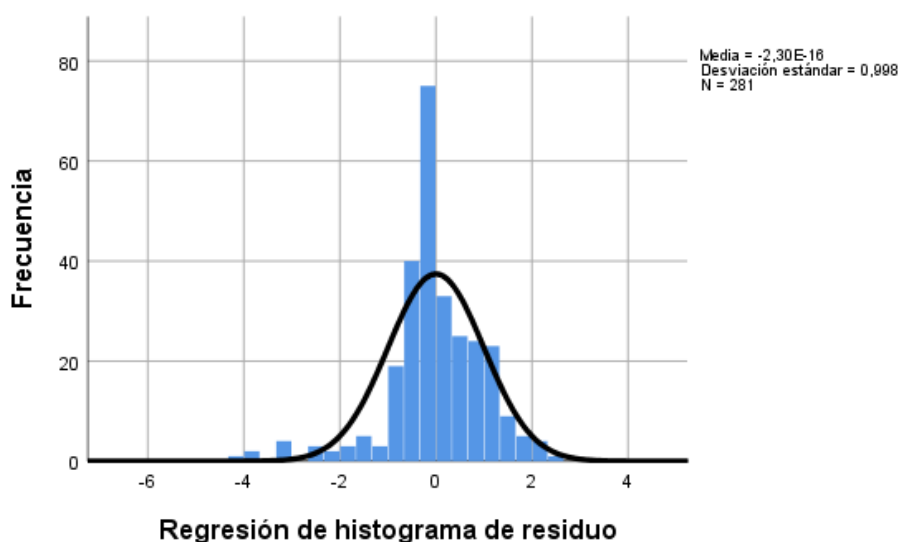


La gráfica de residuos vs. valores ajustados es fundamental para evaluar varios supuestos del modelo de regresión lineal, en la gráfica, los residuos parecen estar dispersos alrededor de la línea horizontal cero sin una clara estructura o patrón visible. Esto sugiere que los residuos no presentan una tendencia evidente, lo que es un buen indicio de que los errores del modelo son aleatorios y no están correlacionados. Por otro lado, el supuesto de homocedasticidad indica que la variabilidad de los errores debe ser constante a lo largo de todos los niveles del valor ajustado. En esta gráfica, no se observa un aumento o disminución clara en la dispersión de los residuos a medida que los valores ajustados aumentan, lo que sugiere que este supuesto se cumple razonablemente bien. Si la dispersión de los residuos aumentara o disminuyera consistentemente a lo largo del eje horizontal, indicaría heterocedasticidad. Además, la disposición aleatoria de los residuos alrededor de la línea cero también respalda el supuesto de independencia de los errores, lo que significa que los errores no están correlacionados entre sí. Por otro lado, se observan

algunos puntos fuera del rango central de los residuos (valores entre -40 y 40), lo que puede indicar la presencia de valores atípicos. Aunque la mayoría de los puntos están cerca de cero, algunos puntos más alejados podrían requerir una revisión adicional para asegurarse de que no influyan significativamente en el modelo. Por tanto, esta gráfica de residuos vs. valores ajustados sugiere que el modelo de regresión lineal cumple con los supuestos de homocedasticidad e independencia de los errores, ya que los residuos se distribuyen aleatoriamente alrededor de cero y no muestran patrones claros.

### Figura 10

*Gráfico de normalidad de errores, histograma de residuos*



La gráfica que muestra el histograma de los residuos es una herramienta clave para validar el supuesto de normalidad de los errores en un modelo de regresión lineal. El histograma presenta una distribución aproximadamente simétrica y en forma de campana, lo cual es un indicio de que los residuos siguen una distribución normal. La curva superpuesta (curva normal) también ayuda a visualizar si los residuos se ajustan a la normalidad, donde, la media de los residuos es cercana a cero (Media = -2,30E-16), lo cual es una característica deseada en los residuos de un modelo de regresión, ya que indica que no existe un sesgo sistemático en las predicciones. Además, la desviación estándar de los residuos es baja (0,998), lo que indica que los errores están relativamente concentrados

alrededor de la media, lo cual es un buen indicador para el ajuste del modelo, de forma general, aunque el histograma muestra una mayor concentración de puntos alrededor del centro (entre -1 y 1), lo cual es esperado, se observa una ligera asimetría en los extremos (residuos en la parte negativa y positiva), aunque no parece excesiva. Por tanto, el histograma sugiere que los residuos del modelo de regresión están aproximadamente distribuidos de forma normal, ya que la mayoría de los puntos se concentran alrededor de cero y siguen un patrón simétrico. Este resultado apoya la validez del modelo, cumpliendo razonablemente con el supuesto de normalidad de los errores. Sin embargo, es importante tener en cuenta que algunos puntos en los extremos podrían ser outliers.

#### 4.1.7 Análisis del modelo N°3

**Tabla 15**

*Modelo de análisis de regresión de la hipótesis específico 2*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
3	0,675 <sup>a</sup>	0,456	0,454	12,096	1,803

*Nota.* a. Predictores: (Constante), Actitud afectiva. b. Variable dependiente: Estilos de aprendizaje

La tabla 13 presenta resumen del modelo de regresión lineal, que permite interpretar la relación entre la variable predictora “Actitud afectiva” y la variable dependiente “Estilos de aprendizaje”. El valor de  $R = 0,675$  indica la correlación entre la variable predictora “Actitud afectiva” y la variable dependiente “Estilos de aprendizaje”. Este valor sugiere una correlación moderada positiva, lo que significa que, a mayor actitud afectiva, mayor sería el estilo de aprendizaje, aunque la relación no es perfecta. Por otro lado, el  $R^2 = 0,456$  indica que el 45,6 % de la variabilidad en los estilos de aprendizaje puede explicarse por la actitud afectiva. En otras palabras, el modelo predice un poco menos de la mitad de la variabilidad total en los estilos de aprendizaje, también, el valor de  $R^2$  ajustado = 0,454 se utiliza para ajustar el  $R^2$  cuando se considera el número de variables en el modelo. Dado que el  $R^2$  ajustado es cercano al  $R^2$ , sugiere que el modelo no está sobre ajustado y que el predictor (actitud afectiva) contribuye de manera

significativa. Además, el valor de 12,096 es el error estándar, que indica cuánto se desvían los datos observados de la línea de regresión. Un menor error estándar implica una mayor precisión en las predicciones, y en este caso, aunque no es bajo, está dentro de un rango aceptable. El estadístico Durbin-Watson es 1,803, lo que está cercano a 2. Este valor sugiere que no hay problemas serios de autocorrelación de los residuos, es decir, que no hay una relación secuencial entre los errores del modelo. Por tanto, el modelo de regresión lineal muestra una correlación moderada positiva entre la actitud afectiva y los estilos de aprendizaje. Aproximadamente el 45,6 % de la variabilidad en los estilos de aprendizaje se explica por la actitud afectiva. El modelo parece adecuado en términos de ajuste y no presenta problemas importantes de autocorrelación en los errores. Sin embargo, dado el valor del error estándar, es recomendable ser cauteloso al interpretar las predicciones individuales.

**Tabla 16**

*Coefficiente de hipótesis específico 2*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Desv. Error	Beta		
3 (Constante)	19,096	4,841		3,945	0,000
Actitud afectiva	2,417	0,158	0,675	15,292	0,000

*Nota.* a. Variable dependiente: Estilos de aprendizaje.

Según la tabla 14, el modelo resultante es: Actitudes afectivas hacia la investigación = 2.417 + 19.096 Estilos de aprendizaje. Como se observa, el coeficiente de determinación ( $R^2$ ) es 0.456 por lo que el modelo es adecuado para explicar la relación entre la variable estilos de aprendizaje y la dimensión actitudes afectivas hacia la investigación. Es decir, la dimensión actitud afectiva hacia la investigación tiene una capacidad predictiva para explicar la variable del criterio.



**Tabla 17***Resumen ANOVA de la hipótesis específico 2*

<b>Modelo</b>		<b>Suma de cuadrados</b>	<b>gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
3	Regresión	34210,260	1	34210,260	233,831	0,000 <sup>b</sup>
	Residuo	40818,629	279	146,303		
	Total	75028,890	280			

Nota. a. Variable dependiente: Estilos de aprendizaje. b. Predictores: (Constante), Actitud afectiva.

La Tabla 15 resumen del ANOVA, nos indica si existe o no relación significativa entre las variables. El estadístico F permite contrastar la hipótesis nula de que el valor poblacional de R es cero, lo cual, el modelo de regresión equivale a contrastar la hipótesis de regresión. El nivel crítico (Sig.) indica que, si suponemos que el valor poblacional de R es cero, es improbable (probabilidad = 0,000) que R, en esta muestra, toma el valor  $F = 233,831$  con 1 grado de libertad. Lo cual implica que R es menor que cero, en consecuencia, están linealmente relacionadas, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ). Se concluye que: Los estilos de aprendizaje influye significativamente en las actitudes afectivas hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023.

#### **A. Formulación de las hipótesis estadísticas para estilo de aprendizaje y actitudes conductuales hacia la investigación**

- $H_0$ : Los estilos de aprendizaje y actitudes conductuales hacia la investigación no se relacionan significativamente en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023.
- $H_1$ : Los estilos de aprendizaje y actitudes conductuales hacia la investigación se relacionan significativamente en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023.

**B. Criterios de decisión:**

- Si  $p\text{-valor} < \alpha$ , se acepta  $H_1$
- Si  $p\text{-valor} \geq \alpha$ , se acepta  $H_0$

**Tabla 18**

*Análisis de correlación entre estilos de aprendizaje y actitudes conductuales hacia la investigación*

	Estilos de aprendizaje	Actitudes conductuales
Estilos de aprendizaje	Correlación de Pearson	0,709**
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	281
Actitudes conductuales	Correlación de Pearson	0,709**
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	281

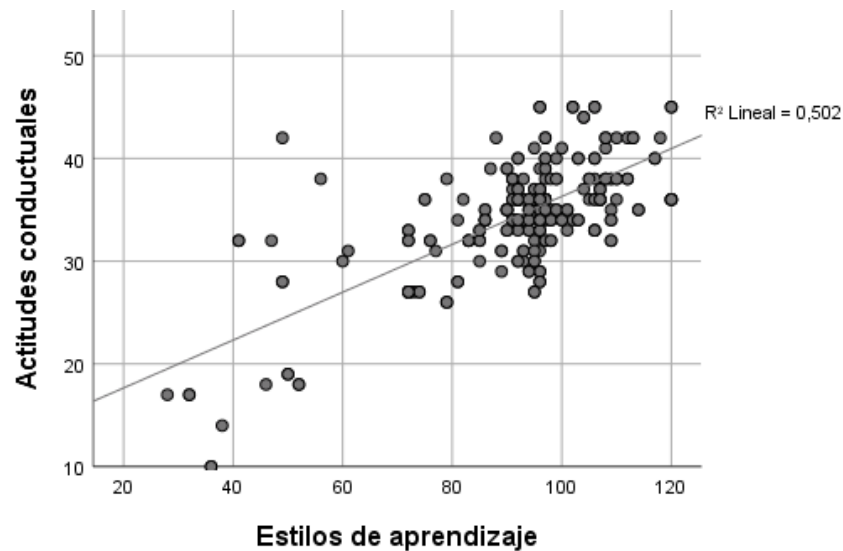
*Nota.* \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Teniendo en cuenta el nivel de significancia  $\text{sig.} = 0,000$ . Los resultados inferenciales nos muestran que el nivel ( $\text{sig. bilateral} = 0,000 < 0,05$ ), por lo cual se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ), que nos indica, existe relación significativa entre los estilos de aprendizaje y actitudes conductuales hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023. Según el coeficiente de Pearson es 0,709, por lo cual, existe una correlación positiva alta.

### C. Supuestos a seguir para análisis de regresión

**Figura 11**

*Análisis de linealidad de dispersión con ajuste de línea actitudes conductuales por estilos de aprendizaje*

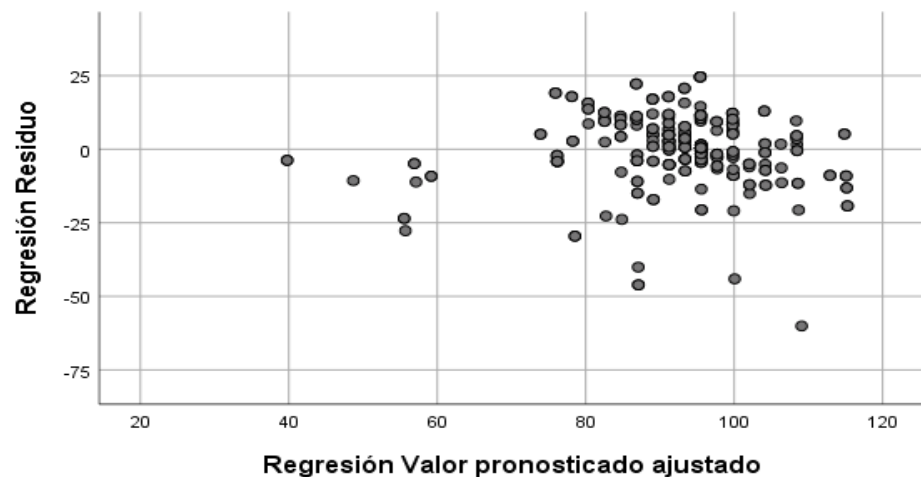


La figura 11 muestra la gráfica de dispersión entre estilos de aprendizaje (eje X) y actitudes conductuales (eje Y), con un modelo de ajuste de regresión lineal. Se observa una relación positiva entre los estilos de aprendizaje y las actitudes conductuales, lo que significa que a medida que los estilos de aprendizaje aumentan, también lo hacen las actitudes conductuales. La línea de regresión tiene una pendiente ascendente, lo que refleja esta tendencia, donde el valor de  $R^2 = 0,502$  indica que aproximadamente el 50,2 % de la variabilidad en las actitudes conductuales puede ser explicada por los estilos de aprendizaje. Este valor sugiere una correlación moderada entre ambas variables, lo que significa que los estilos de aprendizaje explican alrededor de la mitad de las variaciones observadas en las actitudes conductuales, además los datos presentan cierta dispersión en los extremos de los estilos de aprendizaje (específicamente en valores bajos), aunque en general los puntos tienden a agruparse cerca de la línea de regresión. Esto indica que el modelo de regresión lineal es más preciso para describir la relación a partir de este umbral de estilos de aprendizaje, aunque muestra cierta variabilidad en los valores más bajos, en este caso, la línea de regresión se ajusta de manera

aceptable a los datos, pero no capta todas las variaciones, ya que algunos puntos están alejados de la línea. Este comportamiento sugiere que, aunque existe una relación moderada entre los estilos de aprendizaje y las actitudes conductuales, otros factores no considerados en el modelo podrían estar influyendo en las actitudes conductuales. En conclusión, la gráfica indica una correlación moderada entre los estilos de aprendizaje y las actitudes conductuales, con un coeficiente de determinación ( $R^2$ ) de 0.502. El modelo de regresión lineal muestra una parte significativa de la relación, pero deja margen para variabilidad no explicada, especialmente en los valores más bajos de estilos de aprendizaje.

### Figura 12

*Gráfico de residuos vs. valores ajustados*

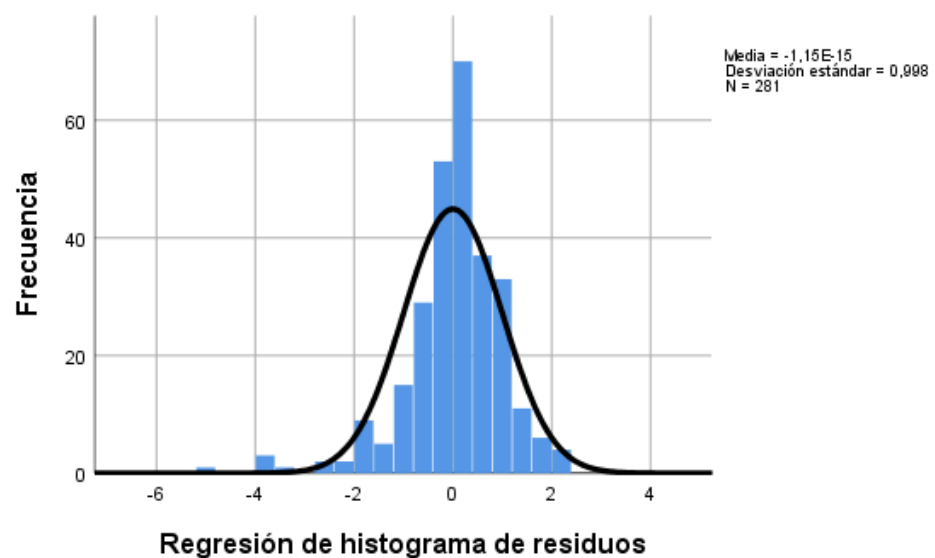


La gráfica de residuos vs. valores ajustados es utilizada para evaluar si se cumplen ciertos supuestos del modelo de regresión lineal, por lo cual, la dispersión de los puntos parece aumentar hacia los extremos, especialmente en valores menores de los pronósticos ajustados, lo que podría sugerir una posible heterocedasticidad (varianza de los residuos no constante), también se observa un patrón en los residuos que sugiere que los residuos no tienen una varianza constante a lo largo de los valores ajustados, esto podría violar el supuesto de homocedasticidad, en ese sentido, los puntos parecen estar distribuidos de manera dispersa alrededor de la línea central (cero), pero no muestran un patrón claramente curvilíneo y no parece haber un patrón no lineal significativo en la relación entre los residuos y los valores ajustados, lo que sugiere que el supuesto

de linealidad está siendo cumplido adecuadamente, aunque algunos puntos están más dispersos en los extremos, no se observa una correlación secuencial o agrupación de los residuos y no hay evidencia clara de dependencia entre los residuos en términos secuenciales, lo que indica que el supuesto de independencia está siendo cumplido. Por tanto, la gráfica muestra un comportamiento que es en su mayoría aceptable para la regresión lineal.

**Figura 13**

*Gráfico de normalidad de errores, histograma de residuos*



La gráfica muestra un histograma de los residuos estandarizados junto con una curva normal superpuesta, lo que permite evaluar el supuesto de normalidad de los errores en un modelo de regresión lineal. La mayoría de los residuos están concentrados cerca de 0, lo cual es esperable en un modelo bien ajustado. Sin embargo, hay algunos residuos que se alejan de este valor, tanto a la derecha como a la izquierda. Además, la distribución de los residuos parece seguir una forma aproximadamente normal, con un leve sesgo hacia la derecha, pero no muestra indicaciones de grandes asimetrías o curtosis excesiva. Esto sugiere que el supuesto de normalidad es razonablemente cumplido, donde la curva normal superpuesta sobre el histograma se ajusta bastante bien a la distribución de los residuos, aunque con algunas ligeras desviaciones en los extremos. El ajuste de la curva normal indica que la mayoría de los residuos siguen una

distribución aproximadamente normal. Esto es crucial para la validez de los intervalos de confianza y pruebas de hipótesis en la regresión lineal, además, la media de los residuos es muy cercana a 0 (1,15E-15), y la desviación estándar es de aproximadamente 0,998, lo que indica que los residuos tienen una dispersión adecuada alrededor del valor central y la media cercana a cero confirma que los residuos no presentan un sesgo sistemático en una dirección específica, y la desviación estándar está en un rango esperado para este tipo de análisis, lo cual refuerza la validez del modelo. En general, el histograma y la curva normal sugieren que el supuesto de normalidad de los errores en el modelo de regresión lineal está razonablemente cumplido, también sugiere que las pruebas de hipótesis y las estimaciones derivadas del modelo son confiables bajo este supuesto.

#### 4.1.8 Análisis del modelo N°4

**Tabla 19**

*Modelo de análisis de regresión de la hipótesis específico 3*

<b>Modelo</b>	<b>R</b>	<b>R cuadrado</b>	<b>R cuadrado ajustado</b>	<b>Error estándar de la estimación</b>	<b>Durbin-Watson</b>
4	0,709 <sup>a</sup>	0,502	0,500	11,571	1,803

*Nota.* a. Predictores: (Constante), Actitud conductual. b. Variable dependiente: Estilos de aprendizaje.

La tabla 19, muestra los resultados del modelo de regresión lineal, la variable actitud conductual como predictor y los estilos de aprendizaje como variable dependiente. El coeficiente de correlación lineal indica el grado de relación entre las variables independientes (actitud conductual) y la variable dependiente (estilos de aprendizaje). Un valor de 0,709 sugiere una correlación positiva moderada a fuerte entre estas variables, lo que significa que, a medida que aumenta la actitud conductual, también lo hacen los estilos de aprendizaje, en general. Además, el valor de  $R^2$  indica el porcentaje de la variabilidad de la variable dependiente (estilos de aprendizaje) que es explicado por la variable independiente (actitud conductual). En este caso, el 50,2 % de la variación en los estilos de aprendizaje es explicada por la actitud conductual. Por otro lado, el  $R^2$  ajustado es una versión corregida de  $R^2$  que toma en cuenta el número de

predictores en el modelo, donde, el valor de 0,500 es muy cercano a  $R^2$ , lo que indica que el modelo no se ha visto afectado significativamente por la cantidad de predictores, y la variable independiente utilizada sigue siendo un buen predictor de la variable dependiente. Además, el error estándar mide la precisión de las predicciones del modelo. En este caso, un valor de 11,571 indica que, en promedio, las predicciones de los estilos de aprendizaje se desvían en aproximadamente 11,57 unidades de los valores observados. Un error estándar más bajo indicaría un mejor ajuste del modelo. Finalmente, el estadístico Durbin-Watson evalúa la presencia de autocorrelación en los residuos. Un valor cercano a 2 indica que no hay autocorrelación significativa. En este caso, con un valor de 1,803, no hay evidencia de autocorrelación significativa, lo que sugiere que los residuos son independientes, y es un buen indicio para el cumplimiento de los supuestos del modelo de regresión. En conclusión, el modelo de regresión lineal muestra que la actitud conductual tiene una correlación positiva alta con los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca, explicando aproximadamente el 50 % de la variabilidad en la variable dependiente. El modelo cumple con los supuestos de independencia de los errores, y el error estándar de la estimación es aceptable. Sin embargo, el 50 % restante de la variabilidad en los estilos de aprendizaje podría estar influenciada por otras variables no incluidas en el modelo.

**Tabla 20**

*Coefficiente de hipótesis específico 3*

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Desv. Error	Beta	t	Sig.
4	(Constante)	17,912	4,488		3,991	0,000
	Actitudes conductuales	2,156	0,129	0,709	16,775	0,000

*Nota.* a. Variable dependiente: Estilos de aprendizaje.

Según la tabla 18, el modelo resultante es: Actitudes conductuales hacia la investigación = 2,156 + 17,912 Estilos de aprendizaje. Como se observa, el coeficiente de determinación ( $R^2$ ) es 0,502 por lo que el modelo es adecuado para explicar la relación entre la variable estilos de aprendizaje y la dimensión actitudes conductuales hacia la investigación. Es decir, la dimensión actitud conductual

hacia la investigación tiene una capacidad predictiva alta para explicar la variable del criterio.

**Tabla 21**

*Resumen ANOVA de la hipótesis específico 3*

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
4	Regresión	37674,042	1	37674,042	281,384	,000 <sup>b</sup>
	Residuo	37354,847	279	133,888		
	Total	75028,890	280			

*Nota.* a. Variable dependiente: Estilos de aprendizaje. b. Predictores: (Constante), Actitudes conductuales.

La Tabla 19 resumen del ANOVA, nos indica si existe o no relación significativa entre las variables. El estadístico F permite contrastar la hipótesis nula de que el valor poblacional de R es cero, lo cual, el modelo de regresión equivale a contrastar la hipótesis de regresión. El nivel crítico (Sig.) indica que, si suponemos que el valor poblacional de R es cero, es improbable (probabilidad = 0,000) que R, en esta muestra, toma el valor  $F = 281,384$  con 1 grado de libertad. Lo cual implica que R es menor que cero, en consecuencia, están linealmente relacionadas, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ). Se concluye que: Los estilos de aprendizaje influye significativamente en las actitudes conductuales hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023.

**Tabla 22**

*Modelo de análisis logarítmica según las variables predictoras*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
5	0,898 <sup>a</sup>	0,806	0,804	0,10173

*Nota.* a. Predictores: (Constante), Log. Actitud conductual, Log. Actitud cognitiva, Log. Actitud afectiva

La tabla 20 presenta el modelo de ajuste Logarítmico de Regresión Lineal, donde el coeficiente de Correlación es  $R = 0,898$ , indica una alta correlación entre las variables predictoras logarítmicas (Log. Actitud Conductual, Log. Actitud Cognitiva y Log. Actitud Afectiva) y la variable dependiente. Esto sugiere que el



modelo ajustado tiene una relación fuerte con los datos observados, donde el coeficiente de determinación  $R^2 = 0,806$  indica que el 80,6 % de la variabilidad en la variable dependiente (Estilos de aprendizaje) es explicada por las variables independientes logarítmicas del modelo. Este es un nivel muy alto de explicación, lo que refuerza la calidad del modelo. Además el  $R^2$  ajustado = 0,804, corrige  $R^2$  considerando el número de variables independientes en el modelo. Esta ligera reducción indica que el modelo es robusto, incluso después de ajustar por el número de predictores, en consecuencia, el Error Estándar de la Estimación = 10,173 mide la precisión del modelo. Un valor más bajo de error estándar implica que las predicciones del modelo están más cerca de los valores reales. Aunque este número depende de la escala de la variable dependiente, su comparación con otros modelos puede ser útil. En conclusión, el modelo logarítmico muestra un excelente ajuste, con una fuerte correlación (R), una alta capacidad explicativa ( $R^2$ ) y un bajo error estándar. Esto indica que las variables predictoras logarítmicas tienen un impacto significativo en la variable dependiente, haciendo del modelo un enfoque válido para predecir la relación entre estas variables.

**Tabla 23**

*Coefficiente del modelo logarítmica*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		Sig.
	B	Desv. Error	Beta	t	
(Constante)	0,670	0,119		5,615	0,000
Log. Actitud cognitiva	0,968	0,055	0,917	17,681	0,000
Log. Actitud afectiva	-0,097	0,075	-0,077	-1,287	0,199
Log. Actitud conductual	0,060	0,073	0,051	0,821	0,412

Nota. a. Variable dependiente: Log. Estilos aprendizaje

La Tabla 23, presenta el Coeficientes del Modelo Logarítmico de Regresión Constante (Intersección)  $B = 0,670$  con un valor de significancia  $p = 0,000$  indica que, cuando todas las variables predictoras son iguales a cero, el valor base de la variable dependiente (Log. Estilos Aprendizaje) será 0,670. Este valor es estadísticamente significativo, lo que valida su inclusión en el modelo. Donde, el Log. Actitud Cognitiva  $B = 0,968$ ,  $p = 0,000$  (significativo), este coeficiente

indica que un aumento de una unidad logarítmica en "Actitud Cognitiva" incrementa la variable dependiente (Log. Estilos Aprendizaje) en 0.968 unidades, manteniendo constantes las demás variables. Además, el coeficiente estandarizado (Beta = 0,917) muestra que esta variable es la de mayor peso relativo en el modelo, siendo un predictor altamente influyente. En Log. Actitud Afectiva  $B = -0,097$ ,  $p = 0,199$ , este coeficiente sugiere que un aumento de una unidad logarítmica en "Actitud Afectiva" reduciría la variable dependiente en 0,097 unidades, pero como el valor de  $p > 0,05$ , este efecto no es estadísticamente significativo en el modelo. El Log. Actitud Conductual  $B = 0,060$ ,  $p = 0,412$ , el coeficiente indica que un aumento de una unidad logarítmica en "Actitud Conductual" incrementaría la variable dependiente en 0,060 unidades. Sin embargo, su valor de  $p > 0,05$  lo convierte en un predictor no significativo dentro del modelo. En conclusión, el modelo logarítmico identifica que la Actitud Cognitiva tiene el mayor impacto sobre la variable dependiente (Log. Estilos Aprendizaje), siendo estadísticamente significativa y con un peso considerable en el modelo. Mientras que las variables Actitud Afectiva y Actitud Conductual no presentan significancia estadística en este modelo, lo que sugiere que su inclusión no contribuye de manera importante a explicar la variabilidad en la variable dependiente, en términos prácticos, se debe priorizar la Actitud Cognitiva como foco de análisis o intervención, dada su influencia dominante.

**Tabla 24**

*Resumen ANOVA de modelo logarítmica*

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
5 Regresión	11,987	4	2,997	295,355	0,000 <sup>b</sup>
Residuo	2,800	276	0,010		
Total	14,787	280			

Nota. a. Variable dependiente: Log. Estilos aprendizaje. b. Predictores: (Constante), Log. Actitud conductual, Log. Actitud cognitiva, Log. Actitud afectiva, Log. Actitud investigación.

La Tabla 24, muestra ANOVA del Modelo Logarítmico, el propósito de la prueba ANOVA utiliza para evaluar si el modelo logarítmico ajustado es estadísticamente significativo. Es decir, si existe al menos una relación significativa entre las variables independientes (predictoras) y la variable

dependiente, donde los componentes de la Tabla: Regresión (Suma de cuadrados = 11,920), representa la variabilidad explicada por el modelo logarítmico debido a las variables independientes (predictoras): Log. Actitud Conductual, Log. Actitud Cognitiva y Log. Actitud Afectiva. Residuos (Suma de cuadrados = 2,867), representa la variabilidad no explicada por el modelo (el error). Total (Suma de cuadrados = 14,787) es la suma total de la variabilidad en la variable dependiente (Log. Estilos Aprendizaje). Grados de Libertad de la Regresión ( $gl = 3$ ), indica el número de variables predictoras en el modelo. Residuos ( $gl = 277$ ) corresponde al número de observaciones menos el número de parámetros estimados en el modelo. Total ( $gl = 280$ ) es igual al número total de observaciones menos uno. (Media cuadrática = 3,973) es el cociente entre la suma de cuadrados de la regresión y sus grados de libertad. Residuos (Media cuadrática = 0,010) es el cociente entre la suma de cuadrados de los residuos y sus grados de libertad. Estadístico  $F = 383,907$ , este valor evalúa la relación entre la variabilidad explicada por el modelo y la variabilidad no explicada. Un valor alto sugiere que el modelo ajustado tiene un buen desempeño explicativo y Significancia ( $Sig. < 0,000$ ), indica que el modelo logarítmico es estadísticamente significativo con un nivel de confianza del 99,9 %. Esto significa que las variables predictoras en conjunto tienen un efecto significativo sobre la variable dependiente. En conclusión, el modelo logarítmico ajustado es estadísticamente significativo ( $p < 0,001$ ), lo que confirma que las variables predictoras (Log. Actitud Conductual, Log. Actitud Cognitiva y Log. Actitud Afectiva) en conjunto explican una parte relevante de la variabilidad en la variable dependiente (Log. Estilos Aprendizaje). Este resultado respalda el uso del modelo para interpretar y predecir el comportamiento de la variable dependiente en función de las independientes.

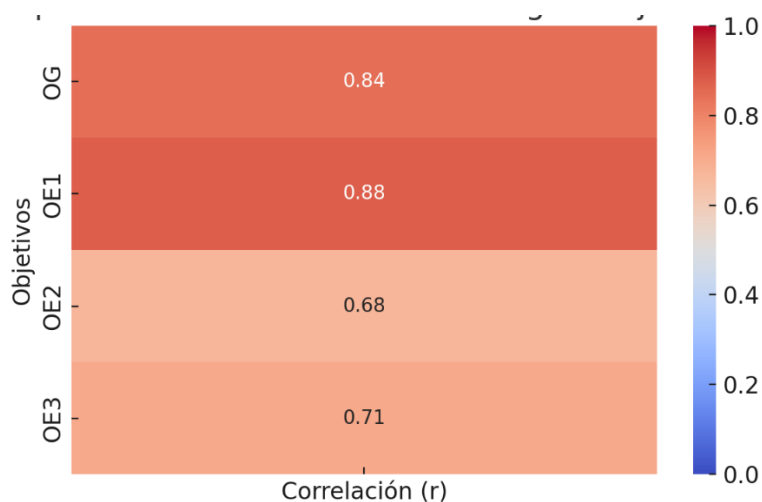
**Tabla 25**

*Resumen de correlación en base a los objetivos*

Objetivos	Correlación "r" (Pearson)	P-valor	Decisión
<b>OG:</b> Determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023	0,844**	0,000	Hipótesis alterna (H1)
<b>OE1:</b> Determinar la relación entre las dimensiones de los estilos de aprendizaje y las actitudes cognitivas hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023	0,877**	0,000	Hipótesis alterna (H1)
<b>OE2:</b> Determinar la relación de los estilos de aprendizaje y las actitudes afectivas hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023	0,675**	0,000	Hipótesis alterna (H1)
<b>OE3:</b> Determinar la relación de los estilos de aprendizaje y las actitudes conductuales hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023	0,709**	0,000	Hipótesis alterna (H1)

**Figura 14**

*Gráfica de mapa de calor según objetivos de la investigación*



La figura 14, Gráfica de Mapa de Calor, muestra las correlaciones según los objetivos planteados. Este gráfico representa la intensidad de las correlaciones

entre los estilos de aprendizaje y las diferentes actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca 2023, con los valores de correlación variando desde 0,68 hasta 0,88. Los colores más oscuros representan una mayor correlación. Según los objetivos planteados muestra lo siguiente: Objetivo General (OG): La relación entre los estilos de aprendizaje y las actitudes hacia la investigación muestra una correlación fuerte de 0,84. Esto indica una relación muy significativa, donde a medida que los estilos de aprendizaje mejoran, también lo hacen las actitudes hacia la investigación. OE1 (Actitudes cognitivas): La relación entre los estilos de aprendizaje y las actitudes cognitivas hacia la investigación es la más fuerte, con una correlación de 0.88. Esto sugiere que el estilo de aprendizaje está muy relacionado con la forma en que los estudiantes procesan y comprenden la investigación a nivel cognitivo. OE2 (Actitudes afectivas): La correlación entre los estilos de aprendizaje y las actitudes afectivas es de 0.68, lo que indica una relación positiva moderada. Aunque no es tan fuerte como las actitudes cognitivas, aún sugiere que los estilos de aprendizaje influyen en las actitudes emocionales hacia la investigación. OE3 (Actitudes conductuales): La relación entre los estilos de aprendizaje y las actitudes conductuales hacia la investigación tiene una correlación de 0,71, lo que también indica una relación positiva moderada. Esto significa que los estilos de aprendizaje tienen un impacto en las acciones y comportamientos relacionados con la investigación, aunque menos marcado que en el nivel cognitivo. En resumen, el mapa de calor destaca que la relación más fuerte es con las actitudes cognitivas (OE1), seguida de las actitudes conductuales (OE3) y, finalmente, las actitudes afectivas (OE2). Todas las relaciones son estadísticamente significativas y refuerzan la hipótesis de que los estilos de aprendizaje tienen un impacto considerable en cómo los estudiantes abordan la investigación.

## 4.2 Discusión

Con los resultados obtenidos mediante Pearson y regresión lineal en la hipótesis general es correcto afirmar hay una correlación positiva siendo así, los resultados inferenciales nos muestran que, existe relación significativa entre los estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023. Según el coeficiente de Pearson es 0,844, de acuerdo al coeficiente de estimación, existe una correlación positiva alta, también, el modelo de

regresión reveló una asociación fuerte y positiva ( $R = 0,844^{**}$ ). En este hallazgo se puede observar una coincidencia con la investigación desarrollada por, Blanco Aliaga (2017) investigó la relación entre estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación científica en estudiantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, Perú. Con un diseño descriptivo correlacional, se evaluó a 195 estudiantes mediante el inventario de Kolb y una escala de actitudes. Los resultados mostraron una correlación significativa con un coeficiente de Pearson de 0,62, donde predominó una correlación positiva, así mismo, Villacís et al. (2021) investigó los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador, los resultados revelaron un predominio de diferencias estadísticamente significativas entre los variables de estudio.

Además, en hipótesis específico 1, los resultados inferenciales nos muestran que el nivel (sig. bilateral es =  $0,000 < 0,05$ ), por lo cual nos indica, que existe relación significativa entre los estilos de aprendizaje y actitudes cognitivas hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023. Según el coeficiente de Pearson es 0.877, por lo cual, existe una correlación positiva alta, también, el modelo de regresión reveló una asociación fuerte y positiva ( $R=0.877^{**}$ ). Estos resultados coinciden con la investigación realizada por Flores et al. (2022) cuyo objetivo fue conocer la relación que existe entre estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación frente a actitudes cognitivas, así como su asociación con estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. El estudio fue de tipo transversal, aplicado a una muestra no probabilística de 159 estudiantes universitarios. Se concluye que el estilo de aprendizaje mostró mayor relación con las diferentes actitudes cognitivas frente al aprendizaje y las estrategias, que los demás estilos. Por otro lado, Veliz (2020), exploró la relación entre las actitudes hacia la investigación cognitiva y la disposición para elaborar tesis entre 142 estudiantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, llegando a la conclusión, que hay una correlación positiva significativa entre la actitud hacia la investigación cognitiva y estilos de aprendizaje para realizar la tesis. Esto confirma que una actitud favorable hacia la investigación influye positivamente en los estilos de aprendizaje para desarrollar tesis.

Respecto a hipótesis específico 2, los resultados inferenciales nos muestran que el nivel (sig. bilateral es =  $0,000 < 0,05$ ), por lo cual se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ), nos indica, la existencia de relación significativa entre

los estilos de aprendizaje y actitudes afectivas hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023, en el coeficiente de Pearson es 0.675, indicando, una correlación positiva moderada, el modelo de regresión reveló una asociación positiva ( $R=0.675^{**}$ ). Estos resultados coinciden con la investigación realizada por Mercado (2020), la investigación "Attitudes toward research by students at Universidad Peruana Los Andes" se enfocó en evaluar las actitudes afectivas hacia la investigación de los estudiantes, Utilizando un diseño observacional, prospectivo y transversal. De los 94 estudiantes evaluados, se destacaron actitudes positivas significativas en las dimensiones afectiva, cognitiva y conductual. En general, un 63,83 % alcanzó puntuaciones altas en actitud afectiva, 45,74 % mostró alto conocimiento en la dimensión cognitiva y 72,34 % demostró alta conducta en la dimensión conductual. Estos hallazgos indican una actitud generalmente positiva hacia la investigación, con altos niveles de conocimiento y conducta apropiados en ambas dimensiones. También, Arellano (2021) realizó un estudio para evaluar la actitud afectiva hacia la investigación científica de los estudiantes. Utilizando un enfoque cuantitativo, observacional y transversal, encuestó a 1300 estudiantes de los ciclos V al X. Los resultados mostraron que un 50,9 % de los estudiantes exhibieron una actitud afectiva regular hacia la investigación respecto a los estilos de aprendizaje.

Finalmente, en hipótesis específico 3, Los resultados muestran que existen relación significativa entre los estilos de aprendizaje y actitudes conductuales hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023. Según el coeficiente de Pearson es 0,709, por lo cual, existe una correlación positiva alta, el modelo de regresión reveló una asociación positiva ( $R = 0,709^{**}$ ), el nivel (sig. bilateral es =  $0,000 < 0,05$ ), por lo cual se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ). Estos resultados coinciden con la investigación realizada por García (2020), investigó la relación que existe entre estilos de aprendizaje sobre la investigación científica y actitudes conductuales hacia la investigación en los estudiantes universitarios. Este estudio se caracterizó por ser de tipo descriptivo y correlacional, utilizando una técnica de muestreo aleatorio seleccionando a 40 estudiantes, los hallazgos del estudio indican una conexión significativa entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes sobre la investigación científica y actitudes cognitivas. Así mismo, Luján (2020) realizó un estudio sobre la actitud hacia la estadística en estudiantes, analizando la autorregulación del aprendizaje y la actitud hacia la investigación como variables



predictoras. Se aplicaron inventarios y escalas de actitud a 115 estudiantes, empleando un enfoque explicativo predictivo. Los resultados mostraron que los estilos de aprendizaje y la actitud conductual hacia la investigación influyen significativamente, explicando el 97,7 % de la variabilidad. El modelo de regresión reveló una asociación fuerte y positiva ( $R = 0,989^{**}$ ). Por otro lado, Mercado (2020) enfocó en evaluar las actitudes conductuales hacia la investigación de los estudiantes, Utilizando un diseño observacional, prospectivo y transversal. De los 94 estudiantes evaluados, se destacaron actitudes positivas significativas en la dimensión conductual, como resultado final fue, 72,34 % demostrando una alta conducta en la dimensión conductual. Estos hallazgos indican una actitud generalmente positiva hacia la investigación, con altos niveles de conocimiento y conductas apropiados en las dimensiones.



## CONCLUSIONES

- PRIMERO:** En función al objetivo general, los resultados obtenidos a través del coeficiente de Pearson (0,844) y la regresión lineal indican una correlación positiva alta entre los estilos de aprendizaje y las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca. El análisis inferencial confirma una relación significativa entre ambas variables, con un modelo de regresión que muestra una asociación positiva alta ( $R = 0,844^{**}$ ). En conclusión, existe una relación considerablemente alta entre los estilos de aprendizaje y las actitudes hacia la investigación.
- SEGUNDO:** Respecto al primer objetivo específico, los resultados indican que existe una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y las actitudes cognitivas hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión, ya que el nivel de significancia bilateral es ( $0,000 < 0,05$ ). El coeficiente de Pearson muestra una correlación positiva alta, y el modelo de regresión confirma una asociación alta y positiva ( $R = 0,877^{**}$ ). En conclusión, hay una relación alta y significativa entre los estilos de aprendizaje y las actitudes cognitivas hacia la investigación.
- TERCERO:** En relación con el segundo objetivo específico, Los resultados muestran que se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ), lo que indica la existencia de una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y las actitudes afectivas hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión. El coeficiente de Pearson revela una correlación positiva moderada, y el modelo de regresión confirma esta asociación ( $R = 0,675^{**}$ ). En conclusión, existe una correlación positiva moderada y significativa entre los estilos de aprendizaje y las actitudes afectivas hacia la investigación en estos estudiantes.
- CUARTO:** Finalmente, ante el tercer objetivo específico, los resultados indican que existe una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y las actitudes conductuales hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión, filial Juliaca, 2023. El coeficiente de Pearson



muestra una correlación positiva alta, respaldada por el modelo de regresión ( $R = 0,709^{**}$ ). Con un nivel de significancia bilateral de ( $0,000 < 0,05$ ), se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ). En conclusión, hay una correlación positiva alta y significativa entre los estilos de aprendizaje y las actitudes conductuales hacia la investigación.



## RECOMENDACIONES

- PRIMERO:** Fomentar el desarrollo de estilos de aprendizaje diversos para mejorar las actitudes hacia la investigación
- SEGUNDO:** Reforzar el enfoque cognitivo en la enseñanza para fortalecer la relación positiva con la investigación.
- TERCERO:** Implementar estrategias que impacten en las actitudes afectivas hacia la investigación.
- CUARTO:** Promover actividades que favorezcan comportamientos investigativos en los estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abanto Cruz, L. A., & Pairazamán Nomberto, A. M. (2019). *Estilos de Aprendizaje en estudiantes de las especialidades de Prótesis dental y Cosmética del Instituto Pablo Casals en el II semestre del año 2017* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. <http://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/646>
- Acón-Hernández, E., Fonseca-Artavia, K., Artavia-Chávez, L., & Galán-Rodas, E. (2021). Conocimientos y actitudes hacia la investigación científica en estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Costa Rica, 2015. *Revista Del Cuerpo Médico Del HNAAA*, 8(4), 217–221. <https://doi.org/10.35434/rcmhnaaa.2015.84.161>
- Acuña Casas, R. (2014). Implicaciones didácticas de la presencia de los lugares geométricos en la ciencia, tecnología y arte para la formación profesional del ingeniero - Didactic implications of the presence of the places geometric in science, technology and art to engineer... *Apuntes Universitarios*, 4(1). <https://doi.org/10.17162/au.v0i1.271>
- Aguirre Raya, D. (2011). La investigación en enfermería en América Latina 2000-2010. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 10(3), 396–409. <https://revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/1851/1648>
- Aldana de Becerra, G. M. (2012). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 367–379. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194224362019>
- Aldana de Becerra, G. M., Babativa Novoa, D. A., & Caraballo Martínez, G. J. (2016). Escala para medir actitudes hacia la investigación (EACIN): validación de contenido y confiabilidad. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 8(2), 104–121. <https://doi.org/10.11600/21450366.8.2aletheia.104.121>
- Aldana, G. M., & Joya, N. S. (2011). Actitudes hacia la investigación científica en docentes de metodología de la investigación. *Tabula Rasa*, 14, 295–309. <https://doi.org/10.25058/20112742.428>

- Alonso, C., Gallego, D. J., & Honey, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora* (7a ed.). Mensajero.  
<https://amazon.com/-/es/Catalina-Alonso/dp/8427119143>
- Alonso Tapia, J. (1998). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Edebé.
- Álvarez Flores, D., & Domínguez, J. (2001). *Estilos de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad particular*.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12724/2197>
- Arellano-Sacramento, C., Hermoza-Moquillaza, R. V., Elías-Podestá, M., & Ramírez-Julca, M. (2017). Actitud hacia la investigación de estudiantes universitarios en Lima, Perú. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 20(4), 191.  
<https://doi.org/10.33588/fem.204.901>
- Arellano-Sacramento, C., Hermoza-Moquillaza, R. V., Elías-Podestá, M., & Ramírez-Julca, M. (2019). Actitud hacia la investigación en la facultad de ciencias de la salud de la Universidad Privada Norbert Wiener, 2017. *Revista de Investigación de la Universidad Privada Norbert Wiener*, 7(1), 47–58.  
<https://doi.org/10.37768/unw.rinv.07.01.005>
- Arias Galicia, F. (1991). *Introducción a la metodología de investigación en ciencias de la Administración del Comportamiento*. Trillas .
- Arnau Sabatés, L., & Montané Capdevila, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1283–1302.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122000016>
- Asto Arrivasplata, L. A., & Delgado Mejía, M. M. (2019). *Estilos de aprendizaje y habilidades sociales en estudiantes universitarios, Trujillo - 2016* [Tesis de maestría]. Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI. Escuela de Posgrado.
- Blanco Aliaga, M. R. (2017). Learning styles and attitudes toward the scientific investigation in university students. *investigación & desarrollo*, 25(2), 82–99.  
<https://doi.org/10.14482/indes.25.2.10960>

- Bohorquez Ordoñez, Á. A. (2017). *Actitud científica y logro de las competencias del curso de investigación en los estudiantes de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2015* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Escuela de Postgrado]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/894>
- Briceño Valiente, C. (2016). *Estilos de aprendizaje de los estudiantes del Programa de Ingeniería Industrial y de Sistemas de la Universidad de Piura* [Tesis de maestría, Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación]. <https://hdl.handle.net/11042/2490>
- Cacsire Castillo, M. P. (2018). *La actitud científica y el pensamiento crítico en los estudiantes de la escuela de Posgrado de la Policía Nacional del Perú, Chorrillos – 2016* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2637>
- Chiva Gómez, R., & Camisón Zornoza, C. (2002). *Aprendizaje organizativo y teoría de la complejidad: implicaciones en la gestión del diseño del producto* (6a ed.). Athenea.
- Chocca Quispe, J. (2018). *Actitudes hacia la investigación en estudiantes de medicina de la Universidad Nacional del Centro del Perú – 2017* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Centro del Perú. Facultad de Medicina Humana]. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/4344>
- Colonio García, L. A. (2017). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de los cursos comprendidos dentro de la línea de construcción – DAC-FIC-UNI* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia. Escuela de Posgrado Víctor Alzamora Castro]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/3848>
- Congreso de la República. (2014). *LEY No 3022, Ley Universitaria* (Normas legales). <https://www.sunedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-universitaria-30220.pdf>
- Cornejo Álvarez, J. M. (1988). *Técnicas de investigación social: el análisis de correspondencias : teoría y práctica*. Psychology.

- Delgado Vásquez, A. E. (2004). *Relación entre los estilos de aprendizaje y los estilos de pensamiento en estudiantes de maestría considerando las especialidades profesionales y el tipo de universidad* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología. Unidad de Posgrado]. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/3292>
- Díaz Díaz, M. A. (2017). *Estilos de aprendizaje y métodos pedagógicos en Educación Superior* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Escuela Internacional de Doctorado.]. <https://hdl.handle.net/20.500.14468/17829>
- Díaz González Iturbe, A. (2008). *Introducción a las técnicas de investigación pedagógica*. Ministerio de Educación. Bolivia. <https://biblioteca.minedu.gob.bo/biblio/book/40843>
- Eggen, P. D., Eggen, K. P., & Kauchak, D. P. (1999). *Estrategias Docentes: Enseñanza de Contenidos Curriculares y Desarrollo de Habilidades de Pensamiento*. Fondo de Cultura Económica. Obras de Educación y Pedagogía.
- Escalante Gómez, E., Repetto, A. M., & Mattinello, G. (2012). Exploración y análisis de la actitud hacia la estadística en alumnos de psicología. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 18(1), 15–26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68623931003>
- Estrada García, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 218–228. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/536>
- Fernández, E. (1995). *Manual de motivación y emoción*. Centro de Estudios Ramón A reces.
- Fernández O., F. J. (2002). El uso del Análisis de Correspondencia Simple (ACS) como ayuda en la interpretación del dato en arqueología. Un caso de estudio. *Boletín Antropológico*, 20(55), 687–713. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71205505>
- Flores Mejía, J. G., Velázquez Gatica, B., & Moreno Alarcón, T. I. (2021). Actitudes, Estrategias y Estilos de Aprendizaje en estudiantes universitarios. *Dilemas*

*contemporáneos: Educación, Política y Valores.*  
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2765>

Gálvez Díaz, N. del C., Gonzáles Hernández, Y., & Monsalve Menor, M. (2020). Actitud hacia la investigación científica al final de la carrera de Enfermería en Perú. *Gaceta Medica Boliviana*, 42(1), 32–37. <https://doi.org/10.47993/gmb.v42i1.51>

García Cué, J. L., Santizo Rincón, J. A., & Alonso García, C. M. (2009). Instrumentos de Medición de Estilos de Aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(4). <https://doi.org/10.55777/rea.v2i4.886>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw Hill España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>

Huamani Huamani, G. T. (2018). *Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas de la Universidad Nacional de Ingeniería Descripción del Artículo* [Tesis de maestría, Universidad de Piura. Postgrado ]. <https://hdl.handle.net/11042/3724>

Infante, M. I., & Letelier, M. E. (2012). *Alfabetización y educación: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe* (Vol. 5). Colección Innovemos. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219157>

Jiménez Paneque, R. (1998). *Metodología de la investigación: Elementos básicos para la investigación clínica*. Editorial Ciencias Médicas. <https://goo.su/Z0ffz8R>

Joaquín García, I. R. (2018). *Relación entre el nivel de conocimientos sobre la investigación científica y la actitud hacia la investigación en los estudiantes de la carrera de Educación Primaria de la UNT, 2017* [Tesis de licenciatura]. <https://hdl.handle.net/20.500.14414/10329>

Keefe, J. W. ., & Ferrell, B. G. (1990). Developing a Defensible Learning Style Paradigm. *Educational Leadership*, 48(2), 57–61. <https://eric.ed.gov/?id=EJ416436>

Klein, S. B. (1994). *Aprendizaje: Principios y aplicaciones*. MCgraw-hill, Interamericana de España.



- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. Prentice-Hall.
- Landrove-Escalona, E. A., Hernández-González, E. A., Mitjans-Hernández, D., Avila-Díaz, D., & Fajardo Quesada, A. J. (2022). Bibliometric analysis of the Cuban Journal of Neurology and Neurosurgery between 2017 and 2021. *Data & Metadata*. <https://doi.org/10.56294/dm20221>
- Luján Johnson, G. L. (2019). *Aprendizaje autorregulado y actitud hacia la investigación, predictores de la actitud hacia la estadística. Un análisis en estudiantes de maestría de una universidad* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo. Escuela de Posgrado]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/37431>
- Mario Tamayo. (2001). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa.
- Mercado Rey, M. R. (2019). Actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la carrera de Medicina Humana de la Universidad Peruana Los Andes. *Educación Médica*, 20, 95–98. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.10.012>
- Moscaira Butron, C. Y. (2019). *Autoeficacia para la investigación y actitudes hacia la elaboración de una tesis en estudiantes de la carrera de psicología de una Universidad Pública De Lima* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Federico Villarreal. Facultad de Psicología]. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/3111>
- Munoz-Seca, B., & Silva Santiago, C. (2003). Four Dimensions to Induce Learning: The Challenge Profile. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.462282>
- Obermeier Pérez, M. L. (2018). Índice de actitud hacia la investigación y disposición a la titulación por tesis. *Perspectivas Metodológicas*, 18(21). <https://doi.org/10.18294/pm.2018.1900>
- Ortega Carrasco, R. J., Veloso Toledo, R. D., & Hansen, O. S. (2018). Percepción y actitudes hacia la investigación científica. *Academo Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 101–109. <https://doi.org/10.30545/academo.2018.jul-dic.2>



- Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 158–160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56209917>
- Oyarce Villanueva, G. (2015). *Autopercepción de las habilidades y actitudes para realizar el trabajo de investigación científica y su relación con los conocimientos sobre metodología de la investigación de los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - 2015* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Escuela de Postgrado]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/268>
- Palomino León, J. de D. A. (2017). *El portafolio, recurso didáctico para mejorar las actitudes hacia la investigación en estudiantes universitarios* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Escuela de Posgrado]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1643>
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/aprendizaje>
- Rico Pérez, Ma. C., Garrido García, N. P., & Reveles Pérez, A. (2015). Attitudes Towards Research in Graduate FECA-UJED. *Revista Global de Negocios*, 3(5), 71–84. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2658820](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2658820)
- Ríos Sánchez, L. E. (2019). *Estilos de aprendizaje en los estudiantes de diversas carreras profesionales en una universidad pública de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia. Escuela de Posgrado Víctor Alzamora Castro]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/6594>
- Rodríguez Gómez, J. (2006). *Modelo de asociación entre los enfoques y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios del estado de Nuevo León* [Tesis doctoral, Universidad de Montemorelos]. <https://dspace.um.edu.mx/handle/20.500.11972/852>
- Rodríguez Kauth, A. (1987). *Psicología de las actitudes y estructuras cognitivas*. Universidad Nacional de San Luis.
- Rojas Gallo, R. A. (2018). *Relación entre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de Ingeniería Económica en una universidad pública de Lima* [Tesis de maestría]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/3766>



- Rokeach, M. (1968). A Theory of Organization and Change Within Value-Attitude Systems <sup>1</sup>. *Journal of Social Issues*, 24(1), 13–33. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1968.tb01466.x>
- Sánchez Pérez, S. H. (2016). *Actitud hacia la investigación en alumnos y docentes universitarios en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas* [Tesis de maestría, Universidad de Morelos]. <https://dspace.um.edu.mx/handle/20.500.11972/706>
- Santandreu Ledda, N. V., Pandiella, S. B., & Macías, A. (2010). Actitudes hacia las ciencias y el rendimiento Académico de estudiantes de nivel secundario. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 2(2), 47–67. <https://acortar.link/Fw8fLQ>
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Pearson Educación.
- Valverde Caro, M. N. (2005). *Actitud de las enfermeras hacia la investigación y factores que intervienen en su realización en el Hospital Nacional Daniel Alcides Carrión* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/1052>
- Velarde Ocharan, M. del C., & Lucas Videira, W. J. (2017). *Relación entre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Enfermería y Nutrición Humana de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2016* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión]. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/420>
- Veliz Manrique, C. D. (2019). *Las actitudes hacia la investigación científica y la disposición para la realización de la tesis en estudiantes de Posgrado de dos Universidades de Lima 2017* [Tesis doctoral]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2719>
- Villacís Zambrano, L. M., Loján Maldonado, B. H., De la Rosa Villao, A. S., & Caicedo Coello, E. A. (2020). Estilos de aprendizajes en estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26, 289–298. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146019>
- Woolfolk, A. (2021). *Psicología Educativa*. Pearson .



Zanden, V., & Wilfrid, J. (1986). *Manual de psicología social* (1a ed.). Ediciones Paidós.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

TÍTULO	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	TIPO Y DISEÑO	CONCEPTOS CENTRALES
Estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023	Problema general ¿Cuál es la relación entre los estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023?	Objetivo general Determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023	Hipótesis General Los estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación se relacionan significativamente en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023	Tipo: Correlacional multivariado	Estilos de aprendizaje acomodador.  Estilo divergente.  Estilo asimilador.  Estilo convergente.  Actitudes hacia la investigación  Actitud cognitiva.  Actitud afectiva.
	Problemas específicos 1. ¿Cuál es la relación entre las dimensiones de los estilos de aprendizaje y actitudes cognitivas hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023?  2. ¿Cuál es la relación entre las dimensiones de los estilos de aprendizaje y las actitudes afectivas	Objetivos específicos 1. Determinar la relación entre las dimensiones de los estilos de aprendizaje y actitudes cognitivas hacia la investigación en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023.  2. Determinar la relación de los estilos de aprendizaje y las actitudes afectivas	Hipótesis específicas 1. Las dimensiones de estilos de aprendizaje y actitudes cognitivas hacia la investigación se relacionan significativamente en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023 2. Las dimensiones de los estilos de aprendizaje y las actitudes afectivas		

	<p><b>actitudes afectivas hacia la investigación</b> en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023?</p> <p>3. ¿Cuál es la relación de los <b>estilos de aprendizaje</b> y las <b>actitudes conductuales hacia la investigación</b> en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023?</p>	
<p><b>hacia la investigación</b> en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023</p> <p>3. Determinar la relación de los <b>estilos de aprendizaje</b> y las <b>actitudes conductuales hacia la investigación</b> en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023</p>	<p><b>hacia la investigación</b> se relacionan significativamente en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023</p> <p>3. Las dimensiones de los <b>estilos de aprendizaje</b> y las <b>actitudes conductuales hacia la investigación</b> se relacionan significativamente en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca 2023</p>	
		<p>Actitud conductual.</p>

## Anexo 2. Instrumentos de investigación

### Estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación

El presente cuestionario tiene el propósito de recoger información correspondiente al desarrollo de una tesis titulada: “Estilos de aprendizaje y actitudes hacia la investigación, en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca”. En este sentido, agradecemos de antemano la honestidad de sus respuestas, dada la seriedad exigida por una investigación.

#### I. INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA

Marque con una **X** el número que corresponda a su respuesta,

##### 1. Género

Masculino ( 1 )

Femenino ( 2 )

##### 2. Año de estudios o semestre

Cuarto (1) Quinto (2) Sexto (3) Séptimo (4) Octavo (5) Noveno (6) Décimo (7)

#### II. INFORMACIÓN SOBRE LAS VARIABLES DE INVESTIGACIÓN: ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ACTITUDES HACIA LA INVESTIGACIÓN

Cada ítem tiene cinco posibles respuestas, marque con una **X** el número de la columna que corresponda a su respuesta.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

ITEMS						
ESTILOS DE APRENDIZAJE						
	Estilo acomodador	1	2	3	4	5
1	En el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de recepción	1	2	3	4	5
2	En el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de intuición	1	2	3	4	5
3	Durante el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de pragmatismo	1	2	3	4	5
4	En el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de experimentación	1	2	3	4	5
5	Durante el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de participación	1	2	3	4	5
6	Durante el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de imaginación	1	2	3	4	5

	<b>Estilo divergente</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
7	En el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de exploración	1	2	3	4	5
8	Durante el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de reflexión	1	2	3	4	5
9	Durante el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de ensayo	1	2	3	4	5
10	Durante el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de sensibilidad	1	2	3	4	5
11	Durante el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de relación	1	2	3	4	5
12	Durante el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de aplicación al presente	1	2	3	4	5
	<b>Estilo asimilador</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
13	Durante el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de sugerencia	1	2	3	4	5
14	Durante el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de análisis	1	2	3	4	5
15	Durante el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de pensamiento lógico	1	2	3	4	5
16	Durante el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de conceptualización	1	2	3	4	5
17	Durante el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de observación	1	2	3	4	5
18	Durante el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de cautela	1	2	3	4	5
	<b>Estilo convergente</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
19	Durante el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de práctica	1	2	3	4	5
20	Durante el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de emprendimiento	1	2	3	4	5
21	Durante el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de juicio	1	2	3	4	5
22	Durante el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de raciocinio	1	2	3	4	5
23	Durante el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de evaluación	1	2	3	4	5
24	Durante el proceso de mi aprendizaje, yo manifiesto mi capacidad de responsabilidad	1	2	3	4	5



<b>ACTITUDES HACIA LA INVESTIGACIÓN</b>						
<b>Actitud cognitiva hacia la investigación</b>						
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
25	Durante el proceso de mi investigación, se manifiesta mi actitud cognitiva de aceptación hacia la investigación	1	2	3	4	5
26	Una buena capacidad de análisis es importante para investigar	1	2	3	4	5
27	Saber observar es una buena herramienta para investigar	1	2	3	4	5
28	Para investigar se requiere buena capacidad de síntesis	1	2	3	4	5
29	Para investigar se requiere la ayuda de otras personas (docentes)	1	2	3	4	5
30	La investigación aporta elementos para tomar buenas decisiones	1	2	3	4	5
31	La investigación genera nuevo conocimiento	1	2	3	4	5
32	La investigación aporta conocimiento útil a la sociedad	1	2	3	4	5
33	La investigación aborda problemas que afectan a las personas	1	2	3	4	5
34	Mediante la investigación es posible detectar errores de la ciencia	1	2	3	4	5
35	La investigación corrige equivocaciones del sentido común	1	2	3	4	5
36	Investigar es posible para quien tenga la voluntad de hacerlo	1	2	3	4	5
37	La investigación contribuye a la formación de profesionales integrales.	1	2	3	4	5
38	Un buen estudiante puede llegar a ser un buen investigador	1	2	3	4	5
39	Todos los profesionales deberían aprender a investigar	1	2	3	4	5
<b>Actitud afectiva hacia la investigación</b>						
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
40	Durante el proceso de mi investigación, se manifiesta mi actitud afectiva de satisfacción hacia la investigación	1	2	3	4	5
41	La investigación puede generar demasiada carga de trabajo	1	2	3	4	5
42	Pensar en involucrarme en investigación me produce pereza	1	2	3	4	5
43	Cuando me proponen investigar me siento ansioso(a)	1	2	3	4	5
44	Considero que para investigar se requiere paciencia	1	2	3	4	5
45	Participar en investigación realmente me despierta mucho interés	1	2	3	4	5
46	Definitivamente siento que la investigación es una actividad muy laboriosa	1	2	3	4	5
47	Me gustaría tener respuestas a tantos problemas de la sociedad	1	2	3	4	5
<b>Actitud conductual hacia la investigación</b>						
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
48	Durante el proceso de mi investigación, se manifiesta mi actitud conductual de disposición al conocimiento de la investigación	1	2	3	4	5

49	Estoy al tanto de enterarme de los temas de la actualidad	1	2	3	4	5
50	Por lo regular persisto hasta alcanzar las metas que me propongo	1	2	3	4	5
51	La investigación motiva a leer artículos científicos	1	2	3	4	5
52	Para investigar se requiere ser ordenado y disciplinado	1	2	3	4	5
53	De las cosas que más me gustan son las discusiones sobre los resultados de las investigaciones	1	2	3	4	5
54	La investigación permite tener ideas innovadoras a partir de problemas cotidianos	1	2	3	4	5
55	Regularmente aplazo lo que tiene que ver con investigación	1	2	3	4	5
56	La investigación es para un grupo selecto	1	2	3	4	5

*¡Muchas gracias por su colaboración!*

### Anexo 3. Aplicación de las métricas con encuestas realizadas

The image displays two screenshots of an Excel spreadsheet titled 'DATA NOE'. The top screenshot shows a grid with columns labeled 'Genero', 'Ano\_estud', and 'p1' through 'p14'. The bottom screenshot shows a grid with columns labeled 'AW' through 'BK', 'p47' through 'p56', and 'Estilos\_aprer', 'Actitud\_haci', 'Actitud\_Cogr', 'Actitud\_Afec', and 'Actitud\_conductus'. The data consists of numerical responses for each item across multiple rows.

### Anexo 4. Base de datos de los instrumentos en SPSS

The image displays three sequential screenshots of the SPSS Statistics Editor interface, showing different columns of a dataset. Each screenshot includes a menu bar (Archivo, Editar, Ver, Datos, Transformar, Analizar, Gráficos, Utilidades, Ampliaciones, Ventana, Ayuda) and a toolbar. The status bar at the bottom of each window indicates 'IBM SPSS Statistics Processor está listo' and 'Unicode: ACTIVADO'.

**First Screenshot (Columns p1-p11):**

Idem	Genero	Año_estu	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11
1	1	7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
2	1	7	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4
3	1	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4
4	2	1	1	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
5	1	1	3	3	2	2	2	4	3	2	2	2	1
6	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1
7	1	1	5	5	4	5	3	5	5	5	3	4	5
8	1	1	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
9	2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
10	2	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
11	2	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
12	1	5	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
13	2	5	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	2
14	2	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4
15	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
16	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
17	2	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4
18	2	1	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3
19	1	7	2	2	2	3	4	2	2	3	2	2	3
20	1	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4

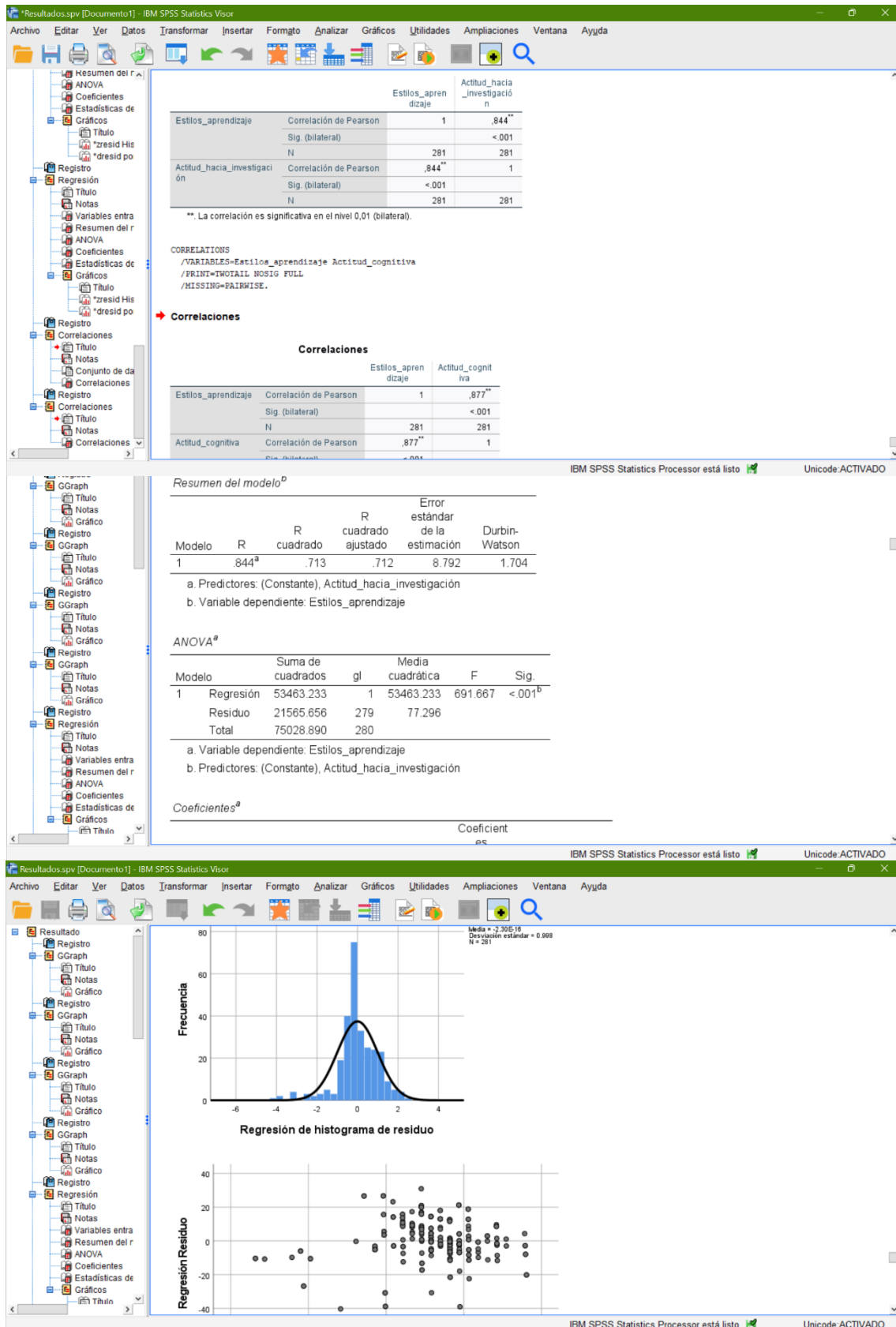
**Second Screenshot (Columns p12-p24):**

p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20	p21	p22	p23	p24
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	5
1	3	1	3	1	1	1	3	2	5	2	2	4
1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2
5	4	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3
2	3	2	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5
3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
3	3	2	4	4	3	4	3	2	4	4	3	4
3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

**Third Screenshot (Columns p39-p52):**

p39	p40	p41	p42	p43	p44	p45	p46	p47	p48	p49	p50	p51	p52
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4
4	3	4	5	4	4	5	5	5	4	4	4	3	3
4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	3	4	5	3	4	5	5	5	4	4	5	5	3
1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2
5	5	3	3	5	5	5	3	5	4	3	5	5	5
4	5	4	5	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5
5	5	3	2	1	5	3	5	5	5	5	5	5	5
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
4	3	3	3	3	3	2	2	3	3	4	4	3	4
5	5	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	4	4	3	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	4	4	5	5	4	3	5	4	4	5	4
4	3	5	4	3	4	3	5	3	3	3	4	4	4
3	3	4	4	4	4	3	3	5	4	4	4	3	3

## Anexo 5. Visualización de los resultados en SPSS



## Anexo 6. Declaración jurada de autenticidad de tesis



Universidad Nacional del  
Altiplano Puno



Vicerrectorado de  
Investigación



Repositorio  
Institucional

### DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD DE TESIS

Por el presente documento, Yo **NOE COILA JALLAHUI** identificado(a) con N° DNI: **43519173** en mi condición de egresado(a) del:

**DOCTORADO EN ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA**

con código de matrícula N° 153769, informo que he elaborado la tesis denominada:

**ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ACTITUDES HACIA LA INVESTIGACIÓN EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN FILIAL JULIACA 2023**

Es un tema original.

Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y no existe plagio/copia de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

En caso de incumplimiento de esta declaración, me someto a las disposiciones legales vigentes y a las sanciones correspondientes de igual forma me someto a las sanciones establecidas en las Directivas y otras normas internas, así como las que me alcancen del Código Civil y Normas Legales conexas por el incumplimiento del presente compromiso

Puno, 02 de del 2024.



FIRMA (Obligatorio)



Huella

## Anexo 7. Autorización para el repositorio institucional



Universidad Nacional del  
Altiplano Puno



Vicerrectorado de  
Investigación



Repositorio  
Institucional

### AUTORIZACIÓN PARA EL DEPÓSITO DE TESIS O TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Por el presente documento, Yo **NOE COILA JALLAHUI** identificado(a) con N° DNI: **43519173**, en mi condición de egresado(a) del **Programa de Maestría o Doctorado:**

**DOCTORADO EN ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA,**

informo que he elaborado la tesis denominada:

**ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ACTITUDES HACIA LA INVESTIGACIÓN EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN FILIAL JULIACA 2023**

para la obtención de  **Grado.**

Por medio del presente documento, afirmo y garantizo ser el legítimo, único y exclusivo titular de todos los derechos de propiedad intelectual sobre los documentos arriba mencionados, las obras, los contenidos, los productos y/o las creaciones en general (en adelante, los "Contenidos") que serán incluidos en el repositorio institucional de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

También, doy seguridad de que los contenidos entregados se encuentran libres de toda contraseña, restricción o medida tecnológica de protección, con la finalidad de permitir que se puedan leer, descargar, reproducir, distribuir, imprimir, buscar y enlazar los textos completos, sin limitación alguna.

Autorizo a la Universidad Nacional del Altiplano de Puno a publicar los Contenidos en el Repositorio Institucional y, en consecuencia, en el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto, sobre la base de lo establecido en la Ley N° 30035, sus normas reglamentarias, modificatorias, sustitutorias y conexas, y de acuerdo con las políticas de acceso abierto que la Universidad aplique en relación con sus Repositorios Institucionales. Autorizo expresamente toda consulta y uso de los Contenidos, por parte de cualquier persona, por el tiempo de duración de los derechos patrimoniales de autor y derechos conexas, a título gratuito y a nivel mundial.

En consecuencia, la Universidad tendrá la posibilidad de divulgar y difundir los Contenidos, de manera total o parcial, sin limitación alguna y sin derecho a pago de contraprestación, remuneración ni regalía alguna a favor mío; en los medios, canales y plataformas que la Universidad y/o el Estado de la República del Perú determinen, a nivel mundial, sin restricción geográfica alguna y de manera indefinida, pudiendo crear y/o extraer los metadatos sobre los Contenidos, e incluir los Contenidos en los índices y buscadores que estimen necesarios para promover su difusión.

Autorizo que los Contenidos sean puestos a disposición del público a través de la siguiente licencia:

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Para ver una copia de esta licencia, visita: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

En señal de conformidad, suscribo el presente documento.

Puno, 02 de del 2024.

FIRMA (Obligatorio)



Huella