

UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA



MOTIVACIÓN DE LOGRO Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA

AUTOR:

MAX PEDRO TORRES ROJAS
ORCID: 0000-0003-4939-8403

Tesis para optar el Grado de
MAESTRO EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA

ASESOR:

Dr. Aguirre Chávez Felipe
ORCID: 0000-0002-5799-0653

LIMA – PERÚ
2020



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Permite descargar la obra y compartirla, pero no permite ni su modificación ni usos comerciales de ella.



ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el jurado integrado por los profesores Dr. Marino Latorre Ariño, Dra. Cecilia Salgado Lévano y Dr. Ambrosio Tomás Rojas.

El graduando don **Max Pedro TORRES ROJAS** sustentó su Trabajo de Investigación titulado "**MOTIVACIÓN DE LOGRO Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA**", para obtener el Grado Académico de Maestro en Docencia y gestión universitaria.

El Jurado, después de haber deliberado sobre los aspectos metodológico, temático de la investigación y sobre la calidad de la sustentación, declaró al graduando:

APROBADO POR MAYORÍA

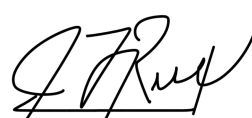
Surco, 04 de diciembre del año dos mil veinte



Dr. Marino Latorre Ariño
Presidente



Dra. Cecilia Salgado Lévano
Secretario



Dr. Ambrosio Tomás Rojas
Miembro

A Dios, por mostrarme esta hermosa vocación.

A mi familia, por su apoyo.

Agradecimiento

A la Virgen María, por estar presente en mi vida.

A Jesús, porque a través de sus enseñanzas me recuerda que educar es un servicio.

A mis padres, hermanos, esposa, hijos y sobrinos, por su apoyo y confianza.

A la universidad, por brindarme un espacio de crecimiento personal y profesional.

A todas las personas, que me han acompañado y ayudado.

CONTENIDO

	Pág.
Dedicatoria.....	II
Agradecimiento.....	III
Contenido.....	IV
Lista de tablas.....	VII
Lista de figuras.....	IX
Resumen / Abstract.....	X
Introducción.....	11
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	14
1.1. Descripción del problema.....	14
1.2. Formulación del problema.....	18
1.3. Justificación.....	19
II. MARCO TEÓRICO.....	21
2.1. Antecedentes.....	21
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	21
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	24
2.2. Bases teóricas.....	30
2.2.1. Motivación de Logro.....	31
2.2.2. Estilos de Aprendizaje.....	37
2.2.3. Motivación de Logro y Estilos de Aprendizaje.....	41
2.2.4. Marco conceptual.....	41

	Pág.
III. OBJETIVOS.....	43
3.1. General.....	43
3.2. Específicos.....	43
IV. HIPÓTESIS.....	44
4.1. General.....	44
4.2. Específicas.....	44
V. MÉTODO.....	45
5.1. Tipo de investigación.....	45
5.2. Diseño de investigación.....	45
5.3. Variables.....	46
5.3.1. Variable independiente: Motivación de Logro.....	46
5.3.2. Variable dependiente: Estilos de Aprendizaje.....	47
5.3.3. Variables de control.....	47
5.3.4. Variables que se controlaron.....	47
5.4. Población y muestra.....	48
5.4.1. Población.....	48
5.4.2. Muestra.....	48
5.5. Instrumentos.....	50
5.5.1. Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML – L)...	50
5.5.2. Cuestionario de Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)...	55
5.6. Procedimiento.....	62

	Pág.
VI. RESULTADOS.....	65
6.1. Análisis descriptivo.....	66
6.2. Análisis inferencial.....	68
6.3. Análisis de la relación entre variables.....	69
6.4. Análisis multivariado: Regresión lineal múltiple.....	73
VII. DISCUSIÓN.....	77
VIII. CONCLUSIONES.....	88
IX. RECOMENDACIONES.....	90
REFERENCIAS.....	91
APÉNDICES.....	99
APÉNDICE A.....	100
APÉNDICE B.....	101

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1 Distribución poblacional según el sexo y edad.....	48
Tabla 2 Distribución muestral según el sexo y edad.....	49
Tabla 3 Pruebas de viabilidad para el análisis factorial de la Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML – M)	53
Tabla 4 Análisis Factorial Exploratorio de la Escala Atribucional de Logro Modificada (EAML – M).....	54
Tabla 5 Fiabilidad por consistencia interna de la Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EALM – M).....	55
Tabla 6 Pruebas de viabilidad para el análisis factorial del Cuestionario de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA).....	59
Tabla 7 Matriz de componentes rotados del Cuestionario de Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA).....	60
Tabla 8 Fiabilidad por consistencia interna del Cuestionario de Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA).....	62
Tabla 9 Análisis descriptivo de la Motivación de Logro.....	66
Tabla 10 Niveles de Motivación de Logro.....	67
Tabla 11 Análisis descriptivo de los Estilos de Aprendizaje.....	67
Tabla 12 Porcentaje de los Estilos de Aprendizaje predominantes.....	68
Tabla 13 Prueba de bondad de ajuste a la distribución normal con la prueba de Kolmogorov – Smirnov (Motivación de Logro)	68

	Pág.
Tabla 14 Prueba de bondad de ajuste a la distribución normal con la prueba de Kolmogrov – Smirnov (Estilos de Aprendizaje)	69
Tabla 15 Relación entre las dimensiones de Motivación de Logro y el Estilo de Aprendizaje Activo.....	70
Tabla 16 Relación entre las dimensiones de Motivación de Logro y el Estilo de Aprendizaje Reflexivo.....	71
Tabla 17 Relación entre las dimensiones de Motivación de Logro y el Estilo de Aprendizaje Teórico.....	72
Tabla 18 Relación entre las dimensiones de Motivación de Logro y el Estilo de Aprendizaje Pragmático.....	73
Tabla 19 Modelos de regresión lineal para los estilos de aprendizaje.....	76

Lista de figuras

	<u>Pág.</u>
Figura 1 Diseño de la investigación	46

RESUMEN

El objetivo principal de la presente investigación fue identificar un modelo explicativo para los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático), a partir de las dimensiones de la motivación de logro. El diseño fue no experimental transversal, correlacional causal y se evaluó sobre una muestra no probabilística conformada por 181 estudiantes de ambos sexos de una universidad privada de Lima, cuyas edades fluctúan entre 18 y 26 años, a quienes se les aplicó la Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML-M), y el Cuestionario de Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Se encontró que el modelo explicativo del estilo de aprendizaje activo fue insatisfactorio, ya que ninguna de las dimensiones de la motivación de logro pudo explicar de forma significativa este estilo de aprendizaje. El modelo del estilo de aprendizaje reflexivo muestra que existe una relación de dependencia directa con la interacción con el profesor e indirecta con el interés y esfuerzo. El modelo del estilo de aprendizaje teórico, refleja que existe relación de dependencia directa con la interacción con el profesor y exámenes y de forma indirecta con el interés y esfuerzo. El modelo del estilo de aprendizaje pragmático, muestra que existe una relación de dependencia directa con la tarea y capacidad e indirecta con la influencia con los pares. Se concluye que las dimensiones de la motivación de logro explican parcialmente los estilos de aprendizaje.

Palabras clave: *Estilos de aprendizaje, estudiantes universitarios, motivación de logro, universidad privada*

ABSTRACT

The main objective of this research was to identify an explanatory model for learning styles (active, reflective, theoretical and pragmatic), based on the dimensions of the motivation for achievement. The design was non-experimental transversal, causal correlational and was evaluated on a non-probabilistic sample formed by 181 students of both sexes of a private university of Lima, our fluctuating ages between 18 and 26 years, to whom the Attributional Motivation Scale was applied of Modified Achievement (EAML-M), and the Honey Questionnaire - Alonso de Styles de Aprendizaje (CHAEA). He found that the explanatory model of the Active learning style was unsatisfactory, since none of the dimensions of achievement motivation could explain this learning style significantly. The Reflective learning style model shows that there is a relationship of direct dependence with the Interaction with the teacher and indirectly with the Interest and effort. The Theoretical learning style model reflects that there is a relationship of direct dependence with the interaction with the teacher and Exams and indirectly with the Interest and effort. The Pragmatic learning style model shows that there is a direct dependency relationship with the Task and the capacity and indirectly with the Influence with peers. It is concluded that the dimensions of achievement motivation specifically explain learning styles.

Keywords: *Achievement motivation, learning styles, private university, university students*

Introducción

En estos últimos años se han establecido discusiones acerca de la necesidad de realizar reformas en la Educación Superior Universitaria, con el propósito de adecuarla a los requerimientos que plantea el mundo actual, ya que se considera que la sociedad mejora cuando existen relaciones interpersonales positivas.

Entonces, el aprendizaje se ha convertido en uno de los desafíos más importantes en la actualidad, ya que la educación no es sólo la entrega de un paquete rígido de conocimientos y habilidades, por lo contrario, ahora se requiere de la formación integral de personas que sean capaces de reconocer y desarrollar todo su potencial y talento por sí mismos; todo esto en un mundo cada vez más rápido, cambiante y donde se trabaja con equipos multidisciplinarios.

Por eso, la mayoría de las instituciones de Educación Superior Universitaria han orientado sus metas hacia el desarrollo de las diferentes competencias que existen en cada uno de sus estudiantes, lo que implica dar una mayor valoración a la mejora personal lograda durante las actividades académicas, pues, es frecuente escuchar a los docentes que la mayoría de estudiantes universitarios comienzan la carrera con mucho entusiasmo, y conforme avanzan se vuelven apáticos y desinteresados en las actividades académicas que se les asignan; otros vienen mostrando poco interés en los cursos y asistiendo a las sesiones de aprendizaje sin el ánimo de involucrarse de lleno, parece que vienen porque no hay otra cosa que hacer o a que dedicarse y solo les queda hacer lo obvio, es decir seguir la inercia del colegio a la universidad. Sin embargo,

también se encuentran los estudiantes que vienen muy interesados, pero son una minoría.

Todos los grupos son importantes, incluso los desmotivados por aprender deben ser prioridad, pues son los que necesitan más apoyo para que alcancen sus metas de logro. Entonces, reforzar la motivación de logro en los estudiantes es importante, ya que el desinterés influye en el desempeño de los mismos, causándoles diversos tipos de problemas, como un bajo rendimiento académico que a largo plazo lleva a la pérdida o retraso de sus metas de vida que se trazaron en algún momento o a la falta de entusiasmo por el aprendizaje, lo cual, incide a la larga en repetir los cursos o abandonar la carrera ante la frustración que les causan los fracasos académicos.

Es prioritario, lograr el compromiso en los estudiantes para alcanzar metas de logro para un aprendizaje significativo, situación en la que los docentes tienen la capacidad de incidir e influenciar, promoviendo el entusiasmo por aprender, lo cual, y que va más allá de solo aprobar el curso; entonces, es necesario un enfoque profundo del aprendizaje que se desarrollará a medida que le encuentre sentido al esfuerzo que debe realizar para lograrlo.

Por lo tanto, el resultado en el trabajo educativo, pone de manifiesto la relación estrecha entre la calidad del proceso educativo con la motivación de logro y un plan de acción que conduzca a lograr estos objetivos. Asimismo, implica un cambio en las metodologías de enseñanza utilizadas en la formación de los estudiantes, ya que estas habilidades no la podrán adquirir si no son puestas en práctica en forma permanente.

Para sustentar lo expuesto se realizó la presente investigación, cuya información ha sido estructurada en nueve capítulos. El primero muestra el planteamiento del problema con la descripción, formulación y justificación; el segundo se refiere al marco teórico con los antecedentes de la investigación, bases teóricas y marco conceptual; el tercero está dedicado a los objetivos, tanto al general como a los específicos; el cuarto muestra las hipótesis, general y específicas; el quinto explica el método, tipo y diseño de investigación, las variables, la población y muestra los instrumentos empleados junto a sus respectivas pruebas de validez y confiabilidad, y el procedimiento de los datos obtenidos; en el sexto se aprecian los resultados obtenidos, la descripción de los datos, las pruebas de normalidad y las correlaciones entre las variables; en el séptimo se encuentra la discusión; en el octavo las conclusiones; en el noveno las recomendaciones; por último, se detallan las referencias y los apéndices correspondientes.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

Si es necesaria o no la motivación para que se lleve a cabo el aprendizaje, es una pregunta que ha ocasionado controversias, debido a que las posiciones varían desde la afirmación de que ningún aprendizaje se realizará si no existe motivación, hasta la negación completa de la motivación como variable importante para que se realice este proceso. Además se presentan cantidad de aprendizajes que no son impulsados por la motivación, pues ocurren de manera incidental y sin una intención explícita. Sin embargo, al referirse a la motivación para el aprendizaje se dan situaciones promovidas por el docente sin que necesariamente surjan con anterioridad los intereses y las motivaciones de parte de los estudiantes.

Al docente universitario es común escucharle expresiones tales como “No sé cómo motivar a mis alumnos”, “Tengo un curso numeroso de estudiantes y me resulta difícil mantener la atención de todos; me atienden por quince minutos como mucho y luego se ponen a conversar entre ellos o a interactuar con el celular”, “A estos chicos no les interesa aprender”, “Los chicos ya tendrían que saber cómo estudiar...pero esto no es así... ¿Cómo puedo orientarlos?”.

Los estudiantes universitarios también hacen comentarios opuestos, que manifiestan su real interés por estudiar, por progresar en el mundo laboral y encontrar un rol social y profesional en el cual desempeñarse: “Quiero estudiar esta carrera porque siempre soñé con ser...”, “Me entusiasma esta carrera”; junto con estas declaraciones, sobre todo entre aquellos que se encuentran en el primero o segundo

año de una carrera, se escuchan otras que muestran temor o desconocimiento de las exigencias propias del nivel superior, falta de habilidades para adaptarse a este, disgusto frente al esfuerzo, creencias falsas sobre las estrategias cognitivas y motivacionales necesarias para alcanzar metas académicas.

La divergencia en el discurso de unos y otros puede llevar a un desentendimiento y a que el diálogo docente - discente, necesario para que se produzca un proceso de enseñanza - aprendizaje significativo, se desgaste o se interrumpa. Posiblemente estas diferencias se deban a una falta de conocimiento intergeneracional y a cómo los aspectos que los caracterizan influyen sobre los estilos que unos y otros poseen para aprender, en particular, sobre lo que los motiva y sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan (Daura, 2010).

Los investigadores en psicología de la educación concuerdan en que el interés por los estudios de los estilos de aprendizaje se origina en la necesidad de mejorar la calidad del proceso educativo, por una parte, examinando la forma cómo se instruyen mejor los estudiantes para orientar apropiadamente su aprendizaje seleccionando las estrategias didácticas y el estilo de enseñanza más efectivo, y por otra parte, generando interés para que los estudiantes logren aprendizajes significativos considerando su propio estilo de aprendizaje.

Muchas investigaciones han puesto en evidencia que las personas en general, y los estudiantes en particular, tienen diferentes maneras de pensar, de aprender y de motivarse, y una manera de superar estas heterogeneidades en el aula es conociendo

las estrategias predominantes que cada estudiante tiene para aprender, es decir sus “estilos de aprendizaje” y, luego, tratar de integrarlos para hacer más eficaz su proceso de enseñanza.

En la actualidad los resultados de aprendizaje no son muy alentadores tanto en el contexto nacional como en el internacional. El deficiente desempeño de los estudiantes, la baja calidad educativa, el desinterés estudiantil y el descuido de los sistemas educativos estatales se reflejan en los índices educativos.

En el ámbito internacional un estudio sobre educación superior en países de Centro América, muestra datos preocupantes, por ejemplo, en República Dominicana, Guatemala, Honduras y El Salvador como países con logros educativos por debajo del promedio de países cuyos estudiantes sí culminan sus estudios superiores (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2019). También el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) de España, en el informe de datos y cifras del sistema universitario español 2015 y 2016, muestra cifras sobre el abandono universitario; por ejemplo, un 28,5% de los universitarios españoles de universidades privadas abandona el estudio en el primer año y el 5.2% cambió de estudio en el primer año (Estudio de cohorte de nuevo ingreso de 2015 - 2016).

En el ámbito nacional las situaciones de los resultados educativos tampoco son alentadores; de esto dan cuenta los resultados del programa PISA (2018) en el que el Perú ocupó el puesto 64 de 77 países, obteniendo calificaciones de 400 de un total de 555 en comprensión lectora, 401 de un total de 591 en matemáticas y 404 de un total

de 590 en ciencias; estos datos son importantes porque la educación básica está conectada con los desempeños del estudiante de educación superior.

También, son importantes los datos que proporciona el INEI (2017) respecto a que en el Perú existen 8 millones 441 mil jóvenes de 15 a 29 años de edad, de los cuales cuatro millones 275 mil son hombres y cuatro millones 165 mil son mujeres, y, al año 2016, solo cuentan con educación superior el 35,8%, de ellos: el 21,5% con educación superior universitaria y el 14,3% con educación superior no universitaria.

Entonces, Motivación de Logro y Estilos de Aprendizaje son variables importantes en todos los niveles de educación porque presentan una relación intrínseca con los procesos y los resultados de aprendizaje. Es por eso que debemos conocer cómo valora el estudiante de acuerdo a su manera de aprender el interés por el estudio, el esfuerzo por tener un mejor desempeño, la influencia de su interacción con el profesor sobre su desempeño, el grado de dificultad de las tareas, su capacidad para el estudio, la influencia de los exámenes sobre la nota obtenida, la influencia de su interacción con sus pares sobre su desempeño, la calidad de sus habilidades para aprender, su persistencia en las tareas difíciles, su compromiso para tener un óptimo desempeño, su interacción colaborativa con sus pares en el aprendizaje de la asignatura, motivos suficientes para que en el presente estudio de investigación se haya buscado conocer las probables relaciones entre las variables Motivación de Logro y Estilos de Aprendizaje en los estudiantes de la asignatura de modelación estructural del cuarto ciclo de la Facultad de Arquitectura de una universidad privada de Lima.

1.2. Formulación del problema

Problema general

¿En qué medida las dimensiones de la motivación de logro explican los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático en los estudiantes de una universidad privada?

Problemas específicos

- ¿Cómo es la motivación de logro en los estudiantes de una universidad privada?
- ¿Cómo son los estilos de aprendizaje en los estudiantes de una universidad privada?
- ¿Qué relación existe entre las dimensiones de la motivación de logro y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de una universidad privada?
- ¿Qué relación existe entre las dimensiones de la motivación de logro y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de una universidad privada?
- ¿Qué relación existe entre las dimensiones de la motivación de logro y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de una universidad privada?
- ¿Qué relación existe entre las dimensiones de la motivación de logro y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de una universidad privada?

1.3. Justificación

Justificación teórica

Es conveniente porque, al ser de carácter correlacional, desea aportar información actualizada sobre la relación entre Motivación de Logro y Estilos de Aprendizaje en estudiantes de una universidad privada, buscando contribuir a la discusión y a la reflexión del conocimiento y al desarrollo de dichos constructos en relación al aprendizaje. Asimismo, servirá para generar hipótesis que promuevan más investigaciones relacionando estas variables.

Justificación práctica

Es relevante porque, a partir de los resultados obtenidos, se conocerá la importancia que tiene para el docente tomar en cuenta no sólo la Motivación de Logro, sino también los Estilos de Aprendizaje para diseñar estrategias que mejore el nivel del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, permitirá conocer la necesidad de programar jornadas para promover una Motivación de Logro que vaya acorde a los Estilos de Aprendizaje, y así combinar metodologías en una misma situación de aprendizaje que funcionen y sean útiles.

Justificación metodológica

Es importante porque, tiene que ver con el análisis de las propiedades psicométricas de la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML - M) y del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Con esto se pone a disposición de la comunidad académica evidencias actuales sobre la vigencia de estos instrumentos, con lo cual se

podrán utilizar en futuras investigaciones donde se busque explorar el comportamiento de estas variables.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

La información en relación al problema de investigación fue consultada en las bases de datos Scopus, Web of Science, SciELO, ERIC y Redalyc. Así mismo, se han revisado los repositorios de tesis de la Pontificia Universidad Católica del Perú y de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. El periodo de búsqueda comprende desde el 2009 al 2019.

2.1.1. Antecedentes internacionales

Coronel (2016) investigó los estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de estudiantes universitarios aplicando una investigación con metodología cualitativa - cuantitativa y un diseño no experimental, descriptivo y correlacional en una muestra de 124 estudiantes del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Popular del Cesar - Seccional Aguachica – Colombia, para los estilos de aprendizaje mediante el cuestionario de Honey – Alonso (CHAEA) y para el rendimiento académico se trabajó con información suministrada por la Oficina de Registro y Control Académico de dicha Universidad; según los resultados, se encontró que todos los estilos de aprendizaje se encuentran presentes en el grupo de estudiantes evaluados, y el estilo de aprendizaje predominante es el reflexivo; además halló que entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico no existe una relación significativa.

Regalado (2015) investigó si existe relación entre motivación de logro y rendimiento académico aplicando una investigación con metodología cuantitativa y un

diseño no experimental, descriptivo y correlacional, en una muestra no probabilística seleccionada a conveniencia que estuvo conformada por 14 estudiantes de séptimo grado, 14 estudiantes de octavo grado y 12 estudiantes de noveno grado, cuyas edades oscilaban entre 12 y 16 años los estudiantes de séptimo, octavo y noveno grado de Educación Básica en el área de actividades prácticas en el Instituto Departamental San José - Honduras, para obtener los resultados se utilizó la escala de motivación de logro ML1, realizada por Morales (2006) y para el rendimiento académico se trabajó con información suministrada por la Oficina de Registro y Control Académico del mencionado instituto. Según los resultados, se llegó a la conclusión que no existe relación entre motivación de logro y rendimiento académico.

Osorio (2014) investigó el nivel de motivación de logro para compararlo con las variables sexo, edad, trabajo, beca, actividad extra aula y escolaridad de los padres, con una investigación de diseño no experimental, descriptivo y correlacional. La muestra fue no probabilística seleccionada a conveniencia tomando una sección de cada curso que totalizó 136 estudiantes universitarios de los cursos de proyectos arquitectónicos correspondientes al ciclo 2014 - 1 de la Licenciatura en Arquitectura de la Universidad Rafael Landívar - Guatemala. Se utilizó la escala ML1 y ML2 de motivación de logro según Morales (2006), y se concluyó que el nivel de motivación de logro en los estudiantes se encuentra por arriba del nivel medio.

Ortiz y Canto (2013) investigaron los estilos de aprendizaje de los estudiantes de diferentes carreras de Ingeniería y su relación con rendimiento académico, con una metodología cuantitativa, diseño no experimental, descriptivo y correlacional y una

muestra probabilística estratificada proporcional de 170 estudiantes de cuatro carreras de ingeniería del Instituto Tecnológico de Motul – México, utilizando el Cuestionario Honey - Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) y para el rendimiento académico se trabajó con información suministrada por la Oficina de Registro y Control Académico de la Universidad. Se encontró que el estilo de aprendizaje predominante fue el reflexivo, y también una relación positiva significativa entre el estilo de aprendizaje pragmático y el rendimiento académico, tanto en estudiantes de la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales como en la de Ingeniería Industrial, y una relación positiva significativa entre el estilo de aprendizaje teórico y el rendimiento académico en los estudiantes de la carrera de Ingeniería Electromecánica.

Gil y Sánchez (2012) investigaron el estilo de aprendizaje de los estudiantes que cursan Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en el Centro Integrado Politécnico de Estella – Navarra, con un diseño no experimental y descriptivo de los estudiantes de bachillerato y de los estudiantes de matemática. La muestra corresponde a la totalidad de estudiantes que fueron 26 estudiantes, de los cuales 16 son hombres y 10 son mujeres, las edades están comprendidas entre los 16 y los 19 años. El instrumento utilizado ha sido el cuestionario de Honey y Alonso (CHAEA), que diferencia cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático; y encontró que el estilo activo es el que posee una media aritmética más elevada, seguido del reflexivo y pragmático y en último lugar el estilo teórico.

Valenzuela y Gonzáles (2010) investigaron los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios en la universidad de Sonora – México, el principal objetivo

fue identificar los estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios como punto de partida para reflexionar sobre el proceso de enseñanza; el segundo objetivo era averiguar si hay diferencias de estilos de aprendizaje en los estudiantes según el tipo de carrera que estudian y determinar si las clases que imparten sus profesores influyen en sus estilos, con un diseño no experimental y descriptivo. La muestra fue de 180 estudiantes de diversas carreras universitarias y de diferentes semestres de la universidad. Las edades de los jóvenes oscilaban entre los 18 y 23 años, de sexo femenino y masculino, a través del instrumento (CHAEA), que es el cuestionario Honey - Alonso de estilos de aprendizaje. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el estilo de aprendizaje predominante entre los estudiantes que componen la muestra es el reflexivo, un grupo grande de encuestados que no tienen su estilo claramente definido, pero que estarían colocados entre los estilos teórico y reflexivo, quedando una representación muy baja en el estilo activo y el estilo teórico, el resto tiene el estilo pragmático.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Aquino y Guerreros (2018) investigaron la relación de motivación de logro y estilos de aprendizaje en estudiantes de instituciones educativas de Ayacucho, con un diseño no experimental, descriptivo y correlacional, mediante un muestreo no probabilístico intencional que estuvo conformada por 452 personas entre las edades de 14 a 17 años, en el cual el 48.5% representa al género femenino y 51.5% al género masculino. El 39.8% pertenecen a una institución educativa privada y el 60.2% a una institución educativa pública. Se aplicaron los cuestionarios de motivación de logro escolar (Becerra y Morales, 2015) y estilos de aprendizaje de Honey y Alonso (CHAEA)

(Escurra, 2011). Dentro de los principales resultados se obtuvo que la motivación de logro extrínseca e intrínseca está relacionada de manera significativa positiva con el estilo teórico y reflexivo; y la desmotivación presenta una relación significativa negativa con el estilo teórico y reflexivo.

Inocente (2018) investigó la relación que existe entre el estilo de aprendizaje predominante y la motivación en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, así como también la relación entre los demás estilos de aprendizaje y la motivación. Este estudio fue realizado con una metodología cuantitativa, diseño no experimental, descriptivo y correlacional, en una muestra de 80 estudiantes de la Facultad de Educación, como instrumento se utilizó la clasificación del Cuestionario de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y un cuestionario sobre motivación. El procesamiento de información se hizo a través del programa Excel y el SPSS 22 con análisis estadísticos a través de medidas de frecuencia, de normalidad y de correlación Rho Spearman. Se concluyó que existe una relación directa alta y significativa entre el estilo predominante (pragmático) y la motivación, así como también existe una relación alta y moderada con los demás estilos de aprendizaje (teórico, reflexivo y activo) y la motivación.

Fernández (2017) investigó la relación entre los estilos de aprendizaje y la motivación de logro en los estudiantes de la Clínica Estomatológica de la Universidad Privada Antenor Orrego, con un diseño no experimental, descriptivo y correlacional. La muestra estuvo conformada por la población total que fue de 46 estudiantes de la Clínica Estomatológica; se seleccionó la muestra por el método no probabilístico por

conveniencia de los estudiantes para que cumplan con los criterios de inclusión y exclusión. Para la recolección de información del estudio se tuvo en cuenta dos inventarios: el test de estilos de aprendizaje de Kolb y el inventario de motivación de logro de Vicuña. Los porcentajes obtenidos fueron los siguientes: el 28.3% presenta un estilo acomodador, este mismo porcentaje de estudiantes presentan un estilo de asimilador, mientras que el 23.9% tiene un estilo convergente y el 19.5% tiene un estilo divergente. Los estudiantes en su mayoría tienen un nivel de motivación de logro muy alto, ninguno en el nivel bajo y nivel muy bajo, sólo el 4.4% se ubicó en el nivel alto; mientras que el 39.1% tiene un nivel de tendencia muy alto, también el 56.5% presenta un nivel de motivación de logro de tendencia al bajo. Demostrando que no existe relación entre estilos de aprendizaje y motivación de logro.

López (2017) investigó si existe relación significativa entre motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Eléctrica y Electrónica en una Universidad Pública de Lima, con una metodología cuantitativa y diseño no experimental de corte longitudinal. Realizó una muestra probabilística correlacional que estuvo conformada por 85 estudiantes que llevaron el curso de Estadística en el ciclo 2017 - 2. Para la recopilación de información se empleó el cuestionario EAML - M y el rendimiento académico mostrado por los estudiantes en el ciclo mencionado según información suministrada por la Oficina de Registro y Control Académico de la universidad. El instrumento fue sometido al análisis de validez y confiabilidad utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, logrando un valor igual a 0,877; con lo que se comprobó que su consistencia interna era positiva y

confiable. Respecto a los resultados, aplicando el estadístico chi cuadrado se concluyó que no existe relación entre las variables.

Trigoso (2017) investigó la relación que existe entre motivación y estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Institución Educativa N° 0763 del distrito de Cuñumbuque, provincia de Lamas, región de San Martín, con un diseño no experimental, descriptivo y correlacional. Se tomó como muestra la población total conformada por 37 estudiantes a quienes se les aplicó dos cuestionarios, el de motivación que fue estructurado en dimensiones de valor, expectativa y afectiva para la variable de motivación a través de 21 ítems validada por el juicio de tres expertos; y el cuestionario de estilos de aprendizaje de Honey y Alonso (CHAEA), y se determinó que no existe una asociación significativa entre motivación y estilos de aprendizaje.

Ruiz y Quintana (2016) investigaron la relación entre motivación de logro y rendimiento académico en Matemática, con un diseño no experimental, descriptivo y correlacional y una muestra de 993 estudiantes de educación secundaria. Se les administró la Escala Atribucional de Motivación de Logro, EAML (Manassero y Vásquez, 1998) y un informe de rendimiento académico autopercebido, encontrándose covariación directa y altamente significativa entre rendimiento académico y la atribución causal de motivación de logro en Matemática y sus componentes. Además, concluyendo que el rendimiento académico guarda relación con el interés por el curso, la atribución de resultados al propio esfuerzo, la esperanza de obtener un resultado determinado, la influencia de los exámenes en la nota y con la capacidad del profesor.

De los antecedentes internacionales y nacionales podemos deducir que se investigan y se relacionan con frecuencia la motivación de logro, los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico porque toman a esta última variable como un logro de éxito o de fracaso y el instrumento que utilizan son las notas otorgadas por las Oficinas de Registro y Control Académico de la Institución Educativa. En opinión de Edel (2003), una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son las calificaciones. Por su parte Garbanzo (2007) considera que el rendimiento académico integra diversos factores que inciden en el aprendiz y que tiene que ver con el logro del estudiante en las tareas académicas, midiéndose en términos de las calificaciones obtenidas por el estudiante. A su vez Rodríguez, Fita y Torrado (2004, citados por Garbanzo, 2007) consideran que las notas obtenidas son un indicador que puede certificar el logro y, por ende, del rendimiento académico.

Sin embargo, es importante señalar que las calificaciones como medida de los resultados de enseñanza son el resultado tanto de factores relacionados con el estudiante como relacionado con el docente, así como relacionados con el contexto institucional y social. En contraste, De Miguel (2001, citado por Garbanzo, 2007), advierte que se debe diferenciar entre el rendimiento académico inmediato, referido a las calificaciones, y el mediato, referido a los logros personales y profesionales.

En los antecedentes internacionales encontramos que Coronel (2016) demostró que no hay relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico; Regalado (2015) probó que no existe relación estadística entre motivación de logro y rendimiento

académico; Osorio (2014) evidenció que el nivel de motivación de logro en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Arquitectura se encuentra por arriba del nivel medio; Ortiz y Canto (2013) verificaron que el estilo de aprendizaje predominante es el reflexivo y hay una relación positiva significativa entre el estilo de aprendizaje pragmático y el rendimiento académico; Gil y Sánchez (2012) concluyeron que el estilo de aprendizaje activo es el predominante y Valenzuela y Gonzáles (2010) encontraron que el estilo de aprendizaje reflexivo es el predominante.

Y en los antecedentes nacionales encontramos que Aquino y Guerreros (2018) demostraron que la motivación de logro extrínseca e intrínseca está relacionada de manera significativa positiva con el estilo teórico y reflexivo; Inocente (2018) evidenció que el estilo de aprendizaje predominante es el pragmático y tiene relación directa, alta y significativa con la motivación; Fernández (2017) verificó que no hay relación entre la motivación de logro y los estilos de aprendizaje; López (2017) probó que no hay relación entre motivación de logro y rendimiento académico; Trigoso (2017) demostró que no existe relación entre motivación y estilos de aprendizaje y Ruiz y Quintana (2016) mostró que si hay una relación positiva significativa entre motivación de logro y rendimiento académico.

Diversidad de resultados que son motivos suficientes para seguir investigando las variables Motivación de Logro y Estilos de Aprendizaje.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Motivación de Logro

La motivación interviene en el proceso de enseñanza - aprendizaje porque todo el que aprende configura inconscientemente ese aprendizaje mediante el estímulo que recibe de su deseo o necesidad de formarse.

El estudio del motivo de logro surge como un intento, iniciado por Mc Clelland (1974) por encontrar el método que explicase el origen y evolución de la motivación humana. Así llegó a la conclusión de que la motivación de logro es la principal causa del desarrollo de las sociedades y le atribuye la función impulsora del desarrollo histórico de los pueblos, señalándola como el motivo que ha impulsado la evolución humana y social hacia el alcance de altos grados de realización, tanto material como cultural.

Marshall (2000) señala que el motivo de logro es el impulso de superación en relación a un criterio de excelencia y atribuye a Mc Clelland (1998) el concepto de que el motivo o necesidad de logro es el éxito en la competición con un criterio de excelencia.

El modelo motivacional de Weiner (1986) explica la conducta de logro mediante las atribuciones causales percibidas por las personas en resultados de logro anteriores y a las consecuencias de esas atribuciones, relacionadas con las dimensiones de la atribución causal, tanto cognitivas como afectivas. Según este modelo una secuencia motivacional se inicia cuando una persona obtiene un resultado que puede

ser positivo / éxito, o negativo / fracaso, y como consecuencia, experimenta sentimientos genéricos de felicidad o frustración / tristeza - denominados emociones independientes de la atribución - e inicia un proceso de búsqueda causal para determinar la causa del resultado. En este proceso influyen un gran número de antecedentes como, por ejemplo, algunas informaciones concretas, reglas de asignación causal, sesgos perceptivos específicos, comunicaciones de otros, que culminan con la atribución del resultado a una determinada causa singular.

Teorías de la Motivación

Existen teorías que tratan de explicar la motivación y la motivación de logro, entre otras, comentaremos las más significativas, como la Teoría clásica de Maslow (1991), llamada también Teoría de la pirámide de las necesidades de Maslow. Esta se basa en que cada ser humano se esfuerza por satisfacer necesidades escalonadas que se satisfacen desde los niveles inferiores a los superiores, correspondiendo las necesidades al nivel en el que se encuentre la persona. Estas necesidades escalonadas están organizadas en una pirámide, donde la base son las necesidades básicas como la respiración, alimentación y otras necesidades fisiológicas y en la cima se encuentran las necesidades de autorrealización como la creatividad, moralidad y adaptación al cambio.

La Teoría de expectación / valor, propuesta y creada por Eccles (1983), sostiene que la motivación por el logro de una tarea sería el producto resultante de ambos términos que dan nombre al modelo. El primero de estos componentes corresponde a la expectativa que una persona tiene de poder realizar adecuadamente una tarea y el

segundo al valor que se le asigna a la tarea y este estaría compuesto por cuatro componentes: importancia, interés, utilidad y costo.

La teoría de la autodeterminación (SDT) según Ryan y Deci (2000), postula que el comportamiento de las personas puede ser motivado intrínsecamente, extrínsecamente o desmotivado en función de las razones de su participación en una tarea determinada. La motivación intrínseca se refiere a la participación en una actividad para el placer que se deriva de la misma, sin la mediación de recompensas y es considerada como el tipo más autónomo de la motivación. La extrínseca se refiere a la participación en una tarea buscando resultados, no para la satisfacción interna que se deriva de la propia tarea. Hay varios tipos de motivación extrínsecas que van de menor a mayor autodeterminación; como la motivación extrínseca de regulación externa, en la que las razones para el compromiso corresponden a la consecución de incentivos materiales, reconocimientos o para evitar un castigo; luego la de regulación introyectada, cuando las personas realizan alguna actividad con el fin de evitar ansiedad o para incrementar su orgullo y está muy asociada con la autoestima; por último la de regulación identificada, que es la búsqueda de resultados significativos internalizados completamente, pero que el esfuerzo que demanda no es placentero. Y la desmotivación que se refiere a la falta de voluntad para emprender algo; es cuando las personas participan en forma pasiva porque no tienen intención de participar en la actividad.

También Mc Clelland (1961) sostuvo que todos los individuos poseen las siguientes necesidades: De logro, que es el esfuerzo por sobresalir en relación a un

grupo de estándares logrando éxito. De poder, que es la necesidad de conseguir que las demás personas se comporten en una manera que no lo harían, influyendo y controlando a los demás. De afiliación, que es el deseo de relacionarse con las demás personas, entablando relaciones interpersonales amistosas y cercanas.

La teoría atribucional propuesta por Weiner (1986) establece que las atribuciones realizadas por el estudiante para explicar el resultado, son por lo general debido a las siguientes causas: capacidad, esfuerzo, suerte y grado de dificultad de la tarea; aunque reconoce que puedan existir otras. Estas causas tienen propiedades o dimensiones que se describen a continuación:

- El locus de control. Se refiere al lugar donde se encuentra la causa, la cual puede estar dentro del propio individuo (locus interno) o fuera de él (locus externo). La capacidad y el esfuerzo son consideradas causas internas y la dificultad de la tarea, la evaluación del profesor y la suerte, externas.
- Estabilidad o constancia de la causa. Hace referencia al grado en que las causas se consideran más o menos constantes en el tiempo. La capacidad y la dificultad de la tarea suelen ser vistos como factores estables y el esfuerzo, el docente y la suerte como inestables.
- Controlabilidad. Se refiere al grado en el que se percibe que las causas están bajo control voluntario, o escapan a él. La dificultad de la tarea, la suerte, la capacidad y la competencia docente se consideran incontrolables, el esfuerzo no.

Según Weiner (1990) son estas dimensiones y no las causas en sí las que determinan las expectativas y afectos de los sujetos y, por lo tanto, su motivación, lo que

posteriormente repercutirá también sobre su rendimiento. Entonces, se cree que los alumnos que atribuyen sus resultados a causas internas, inestables y controlables (el esfuerzo) tienen mejores probabilidades de obtener éxito en sus resultados académicos; por el contrario, los alumnos que atribuyen sus resultados a causas externas, inestables e incontrolables (suerte), harán poco esfuerzo en su estudio y aprendizaje.

Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez (2009) consideran que las motivaciones que generan aprendizajes son el interés del estudiante por el estudio porque interviene en su motivación para el aprendizaje; el aprendizaje cooperativo porque multiplica sus fuerzas al sentirse responsable y comprometido con el aprendizaje propio y el de sus compañeros; el sentirse competente porque hace pensar al estudiante que puede aprender; la sensación de estar haciendo lo que se quiere y lo que conviene hacer porque es un elemento muy significativo de madurez; la ayuda del profesor porque es una relación interactiva y de influencia es mutua; la ayuda de los compañeros porque genera empatía y potencia la capacidad individual del estudiante.

Manassero y Vázquez (1998) elaboraron una Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) en contextos educativos, inspirada en el modelo motivacional de Weiner, basado en las atribuciones causales (atribución – emoción - acción). El análisis factorial de la EAML muestra una estructura conformada por cinco sub escalas: Motivación de interés, motivación de tarea y capacidad, motivación de esfuerzo, motivación de exámenes y motivación de competencia de profesor. A cada

una de estas sub escalas se asociaron ítems causales e ítems no causales que se relacionaban de una manera racional con los ítems causales de cada factor.

La escala Atribucional de motivación de logro EAML (Manassero y Vásquez, 1998) fue diseñada en función de los elementos descritos en la Teoría Atribucional de Weiner y cuenta con respaldo empírico reciente en diversas investigaciones (Manassero y Vásquez, 2000; Valenzuela, 2007; Morales - Bueno y Gómez - Nocetti, 2009), lo cual les otorga fortaleza a sus planteamientos, facilita la comparación entre diversos estudios y el estudio de su relación con otras variables.

En la nueva escala (EAML - M) adaptada para su aplicación en contextos educativos universitarios por Morales - Bueno y Gómez - Nocetti (2009) reemplazaron la dimensión original de motivación de competencia del profesor por la dimensión motivación de interacción, en la cual se incorporaron aspectos relacionados con la percepción del estudiante acerca de la influencia de la interacción con sus pares y el profesor, en un contexto de aprendizaje colaborativo.

En síntesis, la interpretación teórica de la estructura factorial de EAML - M permite describir cada una de las dimensiones como se detalla a continuación:

- Interés y esfuerzo. Es la valoración del estudiante acerca de su propio interés por el estudio de la asignatura y de su esfuerzo por tener un buen desempeño en ella.

- Interacción con el profesor. Es la valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con el profesor sobre su desempeño en la asignatura.
- Tarea y capacidad. Es la valoración del estudiante acerca del grado de dificultad de las tareas de la asignatura y sobre su propia capacidad para el estudio de ella.
- Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje. Es la valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con sus pares sobre aspectos relacionados con su aprendizaje, como son el mejoramiento de sus habilidades para aprender, su persistencia en las tareas difíciles y su compromiso para tener un buen desempeño.
- Examen. Es la valoración del estudiante acerca de la influencia de los exámenes sobre la nota obtenida en la asignatura.
- Interacción colaborativa con pares. Es la valoración del estudiante acerca de la interacción colaborativa con sus pares en el trabajo de la asignatura.

Por lo tanto, en esta investigación consideramos la propuesta teórica, desde la perspectiva atribucional, para la motivación de logro, en la que señala la dependencia de este tipo de motivación de las atribuciones causales que el sujeto realiza sobre sus resultados según Weiner (1986), utilizando la nueva escala (EAML - M) que se obtuvo de la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) que elaboraron Manassero y Vázquez (1998).

2.2.2. Estilos de Aprendizaje

Los estilos se definen como una serie de cualidades cognitivas, afectivas y fisiológicas que - al permanecer relativamente invariables en el tiempo - posibilitan conocer la forma en que las personas perciben, responden e interactúan en situaciones de aprendizaje y el cual se refiere a la manera en que cada persona recurre a su propia estrategia al momento de aprender algo, su estilo de aprender, velocidad, características y eficacia. Por lo tanto, los estilos de aprendizaje se definen como las distintas maneras en que un individuo puede aprender (Keefe, 1988).

Entonces el estudio de los estilos de aprendizaje intenta responder a la siguiente interrogante: ¿Cómo dos individuos que participan de la misma situación asimilan diferentes magnitudes de información? (Honey y Mumford, 1986).

Kolb (2012) incluye este concepto dentro de su modelo de aprendizaje por experiencia y lo define como algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras, como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medio ambiente actual.

Revilla (1998) explica que cada estilo de aprendizaje es parcialmente permanente, no obstante, puede tener variaciones si se aplican técnicas adecuadas. Pueden ser diferentes cuando se presentan situaciones diferentes. Con esfuerzo pueden mejorarse y que, al enseñarle al estudiante de acuerdo a su propio estilo de aprendizaje, este aprende mejor.

Honey y Mumford (1986) desarrollaron su teoría sobre los estilos de aprendizaje, como continuación de los estudios de Kolb acerca del aprendizaje por experiencia. Según ellos, el estilo de aprendizaje es la representación de actitudes y comportamientos que distinguen la preferencia en la manera de aprender que posee cada persona, por lo tanto, para lograr un buen aprendizaje se debe identificar el estilo natural de aprendizaje, conocerlo y aprender a complementarlo.

Teorías de los Estilos de Aprendizaje

Existen teorías que tratan de explicar los diferentes estilos de aprendizaje y comentaremos las más significativas. La Teoría del aprendizaje por experiencia, en la que Kolb (1984) sustentó que para aprender algo, es necesario disponer de las siguientes capacidades básicas: Experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa, de cuya combinación se originan los cuatro estilos de aprendizaje propuestos por esta teoría y estos son:

- Divergente, concreto y reflexivo.
- Asimilador, abstracto y reflexivo.
- Convergente, abstracto y activo.
- Acomodador, concreto y activo.

La Teoría del cerebro total, en la que Herrmann (1989) afirmó que el cerebro está compuesto por cuatro cuadrantes que presentan formas distintas de operar, pensar, crear y aprender. Las características de estos cuadrantes son:

- Cortical derecho, el estratega está orientado al futuro.
- Cortical izquierdo, el experto está orientado al presente.

- Límbico derecho, el comunicador está orientado a las personas y los sentimientos.
- Límbico izquierdo, el organizador está orientado a los procesos.

Alonso, Gallego y Honey (1994) hacen suya la definición que Keefe propone en 1988 acerca de los estilos de aprendizaje, explicando que estos son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, con relativa estabilidad temporal, y que indican cómo perciben, interaccionan y responden a sus ambientes quienes aprenden; por ejemplo, los estudiantes de una universidad, quienes participan en algún proceso de capacitación. Una manera más simple de decirlo es que los estilos de aprendizaje son preferencias y tendencias altamente individualizadas, que influyen en la manera de aprender de las personas.

Honey y Mumford (1986) a partir de la teoría de Kolb, desarrollaron los siguientes cuatro estilos de aprendizaje:

- Activo. Corresponde a las personas activas que se involucran con las experiencias nuevas y que se dejan llevar por los acontecimientos. Tienen a actuar primero y pensar después en las consecuencias.
- Reflexivo. Incluye a las personas que son observadoras y analizan sus experiencias desde diferentes perspectivas. Tratan de recoger datos y analizarlos detalladamente antes de llegar a una conclusión.
- Teórico. Caracteriza a las personas que adaptan e integran sus observaciones en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Analizan y sintetizan la información y su sistema de valores prioriza la lógica y la racionalidad.

- Pragmático. Pertenece a las personas que prueban ideas, teorías y técnicas nuevas, y tratan de comprobar si funcionan en la práctica. Les desagradan las largas discusiones sobre un mismo tema. Son prácticos y apegados a la realidad.

Estos estilos, de acuerdo con el modelo teórico de Honey y Mumford, fueron modificados en su contenido por Alonso, Gallego y Honey (1994), quienes los redefinen como:

- Activo. Corresponde a las personas que se caracterizan por ser animadoras, improvisadoras, descubridoras, espontáneas y arriesgadas. Están interesadas en vivir las experiencias y ser cambiantes.
- Reflexivo. Incluye a las personas que son ponderadas, receptivas, analíticas y exhaustivas. Son observadoras, pacientes, detallistas, investigadoras y asimiladoras.
- Teórico. Caracteriza a las personas que son metódicas, lógicas, objetivas, críticas y estructuradas; son disciplinadas, ordenadas, buscadoras de hipótesis y teorías, además de exploradoras.
- Pragmático. Pertenece a las personas experimentadoras, prácticas, eficaces y realistas; se caracterizan por ser rápidas, organizadoras, estar seguras de sí mismas, de solucionar problemas y de planificar sus acciones.

Es por eso que para esta investigación hemos optado por la clasificación de Alonso, Gallego y Honey (1994), por ser la que mejor se adapta al contexto formativo de estudiantes de Arquitectura de una universidad privada.

2.2.3. Motivación de Logro y Estilos de Aprendizaje

Destacados investigadores en el área de la pedagogía y la didáctica concuerdan en que el interés por los estudios de Motivación de Logro y Estilos de Aprendizaje se origina en la necesidad de mejorar la calidad del proceso educativo, seleccionando las estrategias didácticas de acuerdo a su estilo de aprendizaje preferente, y de una motivación aprendida a través de la interacción social que mueve a la persona a conducir sus esfuerzos y sus acciones de manera persistente, y en busca de un desempeño exitoso que alcance o sobrepase estándares de excelencia.

No sólo el tomar en cuenta la motivación de logro ayuda a mejorar resultados, también existen otros factores que suman y que en la presente investigación se ha considerado importante tenerlos en cuenta y estos son los estilos de aprendizaje.

2.2.4. Marco conceptual

Estilos de Aprendizaje

Alonso, Gallego y Honey (1994) hacen suya la definición de Keefe (1988) quien considera que los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Motivación de Logro

Manassero y Vásquez (1995) siguen la teoría atribucional de Weiner (1986) que establece que las atribuciones realizadas por el estudiante para explicar el resultado de éxito o fracaso respecto a su motivación de logro. Son por lo general debido a las

siguientes causas: capacidad, esfuerzo, suerte y el grado de dificultad de la tarea, aunque reconoce que puedan existir otras.

Estudiantes universitarios

Son quienes han aprobado el nivel de educación secundaria, han cumplido con los requisitos establecidos para su admisión en la universidad y se han matriculado en ella (Artículo 55 de la Ley universitaria N° 23733).

Universidad

Son personas jurídicas públicas o privadas, según se creen por iniciativa del Estado o de particulares. Las primeras son de derecho público interno y las segundas son de derecho privado sin fines de lucro. El excedente que pudiera resultar al término de un ejercicio presupuestal anual, tratándose de universidades privadas, lo invierten en favor de la institución y en becas para estudios. No puede ser distribuido entre sus miembros ni utilizado por ellos, directa ni indirectamente (Artículo seis de la Ley universitaria N° 23733).

III. OBJETIVOS

3.1. General

Identificar en qué medida las dimensiones de la motivación de logro explican los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático en los estudiantes de una universidad privada

3.2. Específicos

- Describir la motivación de logro en los estudiantes de una universidad privada.
- Describir los estilos de aprendizaje en los estudiantes de una universidad privada.
- Determinar la relación que existe entre las dimensiones de la motivación de logro y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de una universidad privada.
- Determinar la relación que existe entre las dimensiones de la motivación de logro y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de una universidad privada.
- Determinar la relación que existe entre las dimensiones de la motivación de logro y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de una universidad privada.
- Determinar la relación que existe entre las dimensiones de la motivación de logro y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de una universidad privada.

IV. HIPÓTESIS

4.1. General

Las dimensiones de la motivación de logro explican significativamente los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático en los estudiantes de una universidad privada.

4.2. Específicas

H1: La dimensión de la motivación de logro predominante en los estudiantes de una universidad privada es el interés y esfuerzo.

H2: El estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes de una universidad privada es el pragmático.

H3: Existe relación significativa entre las dimensiones de la motivación de logro y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de una universidad privada.

H4: Existe relación significativa entre las dimensiones de la motivación de logro y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de una universidad privada.

H5: Existe relación significativa entre las dimensiones de la motivación de logro y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de una universidad privada.

H6: Existe relación significativa entre las dimensiones de la motivación de logro y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de una universidad privada.

V. MÉTODO

5.1. Tipo de investigación

Según la naturaleza de los datos, se trata de un estudio cuantitativo porque se basa en el uso de técnicas estadísticas para conocer aspectos de interés en el caso a estudiar (Hueso y Cascant, 2012).

Asimismo, es una investigación de tipo sustantiva porque trata de responder a problemas teóricos y está orientada a describir, explicar, predecir o retro decir la realidad (Sánchez y Reyes 2006).

De acuerdo con Ato, López y Benavente (2013), la presente investigación es de tipo empírica, en la que predomina la estrategia asociativa, específicamente se trata de un estudio no experimental de tipo explicativo, pues se busca explorar las relaciones entre las variables de estudios con el objeto de explicar su comportamiento.

5.2. Diseño de investigación

El diseño de la investigación es no experimental porque no se realiza la manipulación deliberada de las variables; además es transversal, pues se trata una medición realizada en un momento específico en el tiempo; correlacional causal, ya que se busca establecer una relación de dependencia entre la Motivación de Logro y los Estilos de Aprendizaje en los estudiantes de arquitectura de una universidad privada de Lima (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).



Figura: 1: Diseño de la investigación

Donde:

Variable independiente: Motivación de Logro.

Variable dependiente: Estilos de Aprendizaje (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático).

5.3. Variables

De acuerdo al diseño de investigación y con base a los lineamientos teóricos desarrollados por Kerlinger y Lee (2002), las variables en la presente investigación son:

- Variable independiente: es la causa supuesta de la variable dependiente, el antecedente.
- Variable dependiente: es aquella hacia la que se hace la predicción; es el resultado medido.

5.3.1. Variable independiente: Motivación de Logro.

Se define por el puntaje obtenido en la Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML - M), y las dimensiones son:

- Interés y esfuerzo.
- Interacción con el profesor.
- Tarea y capacidad.
- Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje.

- Examen.
- Interacción colaborativa con los pares.

5.3.2. Variable dependiente: Estilos de Aprendizaje.

Se define por el puntaje obtenido en el Cuestionario de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), y las dimensiones son:

- Activo.
- Reflexivo.
- Teórico.
- Pragmático.

5.3.3. Variables de control

Se han considerado las siguientes variables de control:

- Edad: De 18 a 26 años.
- Estudiante: Regular.
- Tipo de universidad: Privada.

5.3.4. Variables que se controlaron

Las variables que se controlaron fueron las condiciones medioambientales y la deseabilidad social; la primera con una adecuada iluminación, buena ventilación y sin estímulos distractores que pudieran interferir con la atención y concentración de los participantes, y la segunda con una encuesta anónima para que de ese modo los participantes respondan sin reservas.

5.4. Población y muestra

5.4.1. Población

La población de la presente investigación estuvo conformada por 342 estudiantes de ambos sexos, matriculados en la asignatura de modelación estructural del cuarto ciclo de la Facultad de Arquitectura de una universidad privada de Lima.

En la Tabla 1 se presentan las frecuencias y porcentajes de la población caracterizada por edad y sexo.

Tabla 1

Distribución poblacional según sexo y edad

<i>Sexo/Edad</i>	<i>Masculino</i>		<i>Femenino</i>		<i>Total</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
18 - 20 años	168	49.17	98	28.70	266	77.90
21 - 23 años	38	11.05	34	9.94	72	21.00
24 - 26 años	04	1.10	00	.00	04	1.10
Total	210	61.33	132	38.67	342	100.00

5.4.2. Muestra

El muestreo es de tipo no probabilístico, por conveniencia (Sánchez y Reyes, 2006) porque se eligieron a los participantes de acuerdo a la disposición para formar parte la investigación y de acuerdo al acceso a la muestra de interés. Así, para determinar el tamaño de muestra requerido en el estudio se empleó el software G Power versión 3.1.9.5 (Faul, et al., 2009) para el cual se tomó como antecedente el estudio realizado por Aquino y Guerreros (2018) quienes reportaron una correlación máxima .28 con un error estándar de .05 y una potencia estadística de 95%.

A partir de estos valores se determinó un tamaño mínimo de muestra de 153 estudiantes; sin embargo, a esto se agregó un 16% adicional por posibles pérdidas, con lo que se alcanzó un total de 181 participantes, de los cuales 111 (61%) fueron varones y 70 (39%) fueron mujeres, con edades que oscilan entre los 18 años y 26 años (ver Tabla 2).

Tabla 2

Distribución muestral según sexo y edad

<i>Sexo/Edad</i>	<i>Masculino</i>		<i>Femenino</i>		<i>Total</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
18 - 20 años	89	49.17	52	28.70	141	77.90
21 - 23 años	20	11.05	18	9.94	38	21.00
24 - 26 años	02	1.10	00	.00	02	1.10
Total	111	61.33	70	38.67	181	100.00

Criterios de inclusión

- Estudiantes con edades comprendidas entre 18 y 26 años.
- Que estén matriculados en una universidad privada ubicada en Lima.
- Estudiantes de la asignatura de modelación estructural del cuarto ciclo de la Facultad de Arquitectura.
- Que hayan firmado el consentimiento informado.

Criterios de exclusión

- Haber respondido con errores los instrumentos de medición, como ítems en blanco o doble respuesta.
- Estudiantes de intercambio.

5.5. Instrumentos

5.5.1. Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML - M)

Este instrumento fue construido en 1998 por Manassero y Vázquez, quienes elaboraron la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) en contextos educativos, basados en las atribuciones causales (atribución - emoción - acción). El análisis factorial de la EAML muestra una estructura conformada por cinco factores:

- Motivación de interés.
- Motivación de tarea y capacidad.
- Motivación de esfuerzo.
- Motivación de exámenes.
- Motivación de competencia de profesor.

A cada una de estas subescalas se asociaron puntos causales y puntos no causales que se relacionaban de una manera racional con los puntos causales de cada factor. En la mayoría de instituciones de educación superior se está produciendo una transición hacia el uso de metodologías activas, entonces se hace necesario contar con instrumentos que permitan evaluar la influencia de la dinámica del aprendizaje colaborativo sobre la motivación de logro en contextos educativos. Con este propósito, Morales – Bueno y Gómez - Nocetti (2009) elaboraron una versión de la EAML, y fue denominada Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML - M); con un cuestionario que está conformado por 30 ítems de diferencial semántico, que se valoran sobre una gradación de uno a seis puntos; las partes se presentan con las puntuaciones contra balanceadas en sentido creciente y decreciente para evitar sesgos.

El puntaje total en cada dimensión refleja el nivel de motivación de logro correspondiente a cada caso, así como el puntaje total del test reflejará el nivel de motivación de logro en el contexto de aprendizaje de la asignatura, dado que el puntaje máximo de cada parte es seis y el mínimo uno, el puntaje máximo por persona es de ciento ochenta y el mínimo de treinta.

La interpretación teórica de la estructura factorial de la Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML - M) permite describir cada una de las dimensiones:

- Interés y esfuerzo.
- Interacción con el profesor.
- Tarea y capacidad.
- Examen.
- Interacción con los pares.

Y esta la conforman dos sub dimensiones:

- Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje.
- Interacción colaborativa con los pares.

Evidencias de validez y fiabilidad de la versión original

Duran - Aponte y Pujol en el 2013, analizaron las propiedades psicométricas de la Escala Atribucional de la Motivación de Logro General (EMAL - G) en estudiantes universitarios venezolanos. Los análisis se realizan en una muestra de 220 estudiantes de la Universidad Simón Bolívar, 104 mujeres y 116 hombres con edades entre 18 y

25 años. Se modificó la redacción de los ítems para identificar las atribuciones en los resultados del rendimiento general. Los resultados muestran que la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML - G) es válida y confiable para identificar las atribuciones causales sobre el rendimiento general en estudiantes universitarios y se discuten en función de los elementos descritos en la Teoría Atribucional de Weiner (1986). Además, se encontraron relaciones significativas entre las dimensiones de la escala, las que sugieren la presencia de patrones atribucionales adaptativos y no adaptativos. Finalmente, se consideran las implicaciones de estos resultados para la revisión y mejora de la práctica pedagógica.

Evidencias de validez y fiabilidad de la versión adaptada

Morales - Bueno y Gómez - Nocetti en el 2009, realizaron una investigación con un grupo conformado por 224 estudiantes universitarios peruanos de primer año, inscritos en el segundo curso de Química General de los Estudios Generales Ciencias, en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Entre los estudiantes que conformaron la muestra en este estudio, las especialidades con mayor ocurrencia fueron Ingeniería Industrial (23.2%), Ingeniería Electrónica (20.1%) e Ingeniería Informática (20.1%), y la especialidad con menor ocurrencia fue la de Matemática (0.4%). Las edades de los participantes oscilaron entre los 16 y 20 años, y el mayor porcentaje correspondió a estudiantes de 18 años (37.5%) y el menor porcentaje a estudiantes de 16 años (1.3%). El 76.8% de estudiantes en la muestra fueron varones y el 23.2% mujeres. El valor de confiabilidad para la escala total y la consistencia interna del Alfa de Cronbach fue de .9026.

Evidencias de validez en la muestra de estudio

Se empleó el análisis factorial exploratorio a través del método de ejes principales (AFE) debido a la naturaleza ordinal de los datos y a razón que los reactivos no presentaron distribución normal, lo cual fue verificado mediante los coeficientes de asimetría y curtosis encontrándose valores por encima de ± 2.5 (Kline, 2016). Previo a la interpretación del AFE se evaluó la adecuación muestral y la intercorrelación de los ítems con los coeficientes KMO y Bartlett respectivamente.

La Tabla 3, se aprecia que el valor obtenido de KMO es mayor a .70; esto indica el cumplimiento del supuesto de adecuación muestral (Hair et al., 2010). Adicionalmente, el Test de Bartlett indica que la matriz de correlaciones no es una matriz identidad ($p < .001$).

Tabla 3

Pruebas de viabilidad para el análisis factorial de la Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML – M)

Variable	KMO	Test de Bartlett		
		χ^2	g.l.	p
Motivación de Logro	.84	2300.92	435	$p < .001$

Los resultados corroboran la estructura de seis factores: interés y esfuerzo son las preguntas 4, 9, 11, 13, 15, 16, 17, 20; interacción con profesor son las preguntas 12, 27, 28, 29, 30; tarea y capacidad son las preguntas 5, 6, 7, 8, 18, 22; influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje son las preguntas 23, 24, 25; examen son las preguntas 1, 2, 3, 14; y interacción colaborativa con pares son las preguntas 10, 19, 21, 26. Asimismo, las cargas factoriales de los ítems alcanzan valores aceptables en cada una de las dimensiones.

En la Tabla 4, se presenta la matriz factorial donde se observa que la estructura original se mantiene alcanzando un porcentaje de varianza explicada de 57.60%. Asimismo, se empleó una rotación ortogonal, ya que teóricamente las variables no se relacionan (Muñiz, 2018), seleccionándose el método equamax. Con estos elementos, se pudo comprobar que la estructura original presenta adecuadas evidencias de validez basada en la estructura interna.

Tabla 4

Análisis Factorial Exploratorio de la Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML – M)

Ítems	Factores					
	1	2	3	4	5	6
M15	.81					
M11	.69					
M17	.63					
M09	.32				.30	
M13	.57					
M04	.57		.41			
M20	.54		.39			
M25		.78				
M23		.78				
M24		.76				
M26		.57			.40	
M21	.30	.49				
M10		.44	.38			
M12			.63		.35	
M30			.60		.39	
M22			.58	.46		
M16	.40		.57	.33		
M18			.57	.37		
M14			.45	.42		
M05				.80		
M07				.69		
M08			.34	.58		
M06		.33		.50		
M19				.49	.32	
M29					.78	
M27					.77	
M28			.43		.67	
M01						.84
M02						.80
M03						.54
Autovalores	4.14	3.61	3.20	2.56	1.90	1.87
% Varianza	13.79	12.02	10.67	8.54	6.32	6.24
Total Varianza	57.60 %					

Nota: Método de extracción: Ejes principales. Método de rotación: Equamax con normalización Kaiser.

Evidencias de fiabilidad en la muestra de estudio

Las evidencias de fiabilidad se obtuvieron por el método de consistencia interna y los resultados se evaluaron mediante el Alfa de Cronbach. Este permite medir la consistencia de cada una de las dimensiones considerando la correlación de sus ítems, los valores obtenidos oscilan entre .84 y .63

Tabla 5

Fiabilidad por consistencia interna de la Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML – M)

<i>Dimensiones</i>	<i>n</i>	<i>α</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Interés y esfuerzo	8	.84	5.11	.29
Interacción con el profesor	5	.80	4.79	.14
Tarea y capacidad	6	.78	4.79	.47
Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje	3	.82	3.83	.15
Examen	4	.63	4.19	.37
Interacción colaborativa con los pares	4	.65	4.43	.28

5.5.2. Cuestionario de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

Fue creado por Catalina Alonso en el año 1992 en España y tiene la finalidad de estudiar e identificar los estilos de aprendizaje predominante de cada estudiante y es el resultado de la adaptación del Cuestionario LSQ de Honey y Mumford que Alonso adaptó junto con Gallego Gil al idioma español y también al ámbito académico.

El CHAEA contiene 80 ítems estructurados en cuatro grupos de 20 ítems que corresponden a cada uno de los estilos de aprendizaje:

- Activo, animado, improvisador, descubridor, espontáneo, cambiante y arriesgado, interesado en vivir las experiencias.

- Reflexivo, ponderado, receptivo, analítico, exhaustivo, observador, paciente, detallista, investigador y asimilador.
- Teórico, metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado, disciplinado, ordenado, explorador, buscador de hipótesis y teorías.
- Pragmático, experimentador, práctico, eficaz, realista, rápido, organizador, seguro de sí mismo, de solucionar problemas y de planificar sus acciones.

El CHAEA es una prueba autoadministrable con puntuación dicotómica, si está de acuerdo marca (+) y si está en desacuerdo marca (-); y la puntuación que obtenga la persona en cada grupo será el nivel que alcance en cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje.

Evidencias de validez y fiabilidad de la versión original

La traducción del cuestionario realizada por Alonso fue revisada por 16 jueces y aplicada a un grupo piloto de 91 alumnos. Más adelante, Alonso (1992) realizó un estudio con 1371 alumnos de 25 diversas Facultades de dos universidades españolas (Complutense y Politécnica de Madrid), donde los estudios de confiabilidad y validez del instrumento reflejan valores desde aceptable hasta bueno.

Se realizó la validez del instrumento a través del:

- Análisis de contenido, revisado por 16 jueces calificados del área de educación y de consultoría de recursos humanos especialistas en aprendizaje.
- Análisis factorial del total de los 80 ítems, identificando quince factores y mediante los cuales explican el 40% de la varianza total.

- Análisis de los 20 ítems de cada uno de los estilos y de los cuatro estilos a partir de las medias de sus 20 ítems.

Los valores que se obtuvieron fueron los siguientes: .84925 (teórico); .82167 (reflexivo); .78633 (pragmático) y .74578 (activo).

Alonso (1992) estableció la confiabilidad por medio del Alfa de Cronbach, y los resultados obtenidos fueron: .6272 (activo); .7275 (reflexivo); .6584 (teórico) y .5854 (pragmático).

Freiberg y Fernández (2013) investigaron las propiedades psicométricas del Cuestionario Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje, mediante dos estudios de validez, uno de contenido y aparente, y otro de constructo. El primero examinó reactivos y escala mediante juicio experto y administraciones piloto. El segundo revisó la estructura dimensional, mediante el análisis de componentes principales (ACP) y consistencia interna, por un lado, y el análisis factorial confirmatorio (AFC) por el otro, a partir de dos muestras independientes de estudiantes universitarios argentinos.

El primer estudio modificó ocho reactivos, y conservó la escala dicotómica de respuesta. Del segundo, el análisis de componentes principales extrajo cuatro dimensiones - convergente, asimilador, adaptador y pragmático, con adecuada consistencia interna, respondiendo solo la pragmática al modelo teórico de partida. El análisis factorial confirmatorio comparó el modelo del análisis de componentes principales con el de Alonso, Gallego y Honey (1994) obteniéndose un mejor ajuste del primero. Los resultados avalan la estructura factorial obtenida en el análisis de

componentes principales concluyendo que el cuestionario evalúa los cuatro estilos hallados.

Evidencias de validez y fiabilidad de la versión adaptada

Escurra (2011) aplicó el CHAEA a 1260 estudiantes universitarios de Lima, encontrando evidencias de validez de constructo bajo el modelo de la Teoría Clásica de los Test. En cuanto a la validez de constructo, se obtuvo un análisis factorial confirmatorio que mostró que, en el modelo de un factor, el test de bondad de ajuste Chi - cuadrado presenta un valor de 2.83 y con un grado de libertad alcanza una probabilidad de .92 indicando que el modelo es adecuado. Y respecto a la confiabilidad, el CHAEA lo demuestra por consistencia interna en todos sus estilos con los siguientes valores: .83 (activo); .80 (reflexivo); .78 (teórico) y .79 (pragmático).

Evidencias de fiabilidad y adaptación semántica del instrumento

Zavala (2008) realizó la adaptación semántica de este cuestionario en el Perú para poder mejorar la comprensión de los ítems y así este se pueda aplicar en estudiantes universitarios de bachillerato, de educación secundaria y adultos en general. El nuevo instrumento fue sometido a juicio de expertos, siendo revisado en la parte semántica por dos lingüistas y tres docentes en actividad del área de comunicación y, en la parte psicológica, por dos psicólogas educacionales que actualmente trabajan con alumnos de secundaria. Se observa una confiabilidad por el método de consistencia interna, usando la fórmula Kuder Richardson N° 20 y los resultados que se obtuvieron fueron: .83 (teórico); .82 (reflexivo); .84 (pragmático) y .78 (activo).

Evidencias de validez en la muestra de estudio

Para determinar la validez estructural del CHAEA se realizó un AFE a través del método de mínimos cuadrados no ponderados, debido a la naturaleza ordinal de las variables (Kline, 2016) y a razón que constituye un mejor estimador con muestras pequeñas (Lloret et al., 2014). El método de rotación empleado fue varimax ya que teóricamente las dimensiones del CHAEA son independientes (Muñiz, 2018).

El análisis de los supuestos indica una aceptable adecuación muestral ($KMO > .50$) (Hair et al., 2010), cumpliéndose satisfactoriamente la intercorrelación de los ítems ($p < .001$) (Muñiz, 2018).

Tabla 6

Pruebas de viabilidad para el análisis factorial del Cuestionario de Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

Variable	KMO	Test de Bartlett		
		χ^2	g.l.	p
Estilos de aprendizaje	.56	4789.29	3160	p<.001

De acuerdo al Cuestionario de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), los ítems se asociaron en cuatro dimensiones, las del estilo de aprendizaje activo son las preguntas 3, 5, 7, 9, 13, 20, 26, 27, 35, 37, 41, 43, 46, 48, 51, 61, 67, 74, 75, 77; las del estilo de aprendizaje reflexivo son las preguntas 10, 16, 18, 19, 28, 31, 32, 34, 36, 39, 42, 44, 49, 55, 58, 63, 65, 69, 70, 79; las del estilo de aprendizaje teórico son las preguntas 2, 4, 6, 11, 15, 17, 21, 23, 25, 29, 33, 45, 50, 54, 60, 64, 66, 71, 78, 80; y las del estilo pragmático son las preguntas 1, 8, 12, 14, 22, 24, 30, 38, 40, 47, 52, 53, 56, 57, 59, 62, 68, 72, 73, 76. En la Tabla 7, se presenta la matriz factorial donde se observa que la estructura original se mantiene alcanzando un porcentaje de varianza explicada de 18.07%.

Tabla 7

Matriz de componentes rotados del Cuestionario de Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

Ítems	Factores			
	1	2	3	4
P71	.57			
P45	.46			
P64	.43			
P59	.43			
P57	.41			
P78	.40		.30	.37
P70	.39			
P40	.36			
P58	.35			
P55	.32			
P11	.32			
P50	.31			
P12	.30			
P61	.29			
P17	.29			
P44	.28			
P60	.28			
P15	.27			
P32	.27			
P09	.25			
P31	.25			
P66	.24			
P19	.24			
P36	.23			
P72		.57		
P03		.52		
P77		.50		
P35		.45		
P75		.43		
P14		.42		
P46		.41		
P68		.38		
P37		.37		
P76		.35		
P04	.34	-.35		
P73		.35		
P38		.33		
P05		.31		
P56		.30		
P67		.29		
P48		.29		
P79		.28		
P24		.22		
P13				
P52			.48	
P51			.42	
P53			.42	
P41			.42	
P06			.38	
P21			.38	
P30			.38	
P43	.35		.36	-.34
P22			.35	

<i>Continuación</i>				
P20			.34	
P26			.33	
P18			.33	
P62			-.32	
P33			.32	
P54			.27	
P25			-.25	
P63			.24	
P23			-.22	
P07				
P01				-.47
P27				-.46
P74				-.46
P65				.43
P16				.36
P29				.36
P69				.35
P39				.35
P10				.33
P34				.32
P28				.32
P08				.31
P47				.29
P42				.24
P49				.20
P80				
P02				
Autovalores	3.94	3.93	3.34	3.25
% Varianza	4.92	4.91	4.18	4.06
Toral varianza			18.07%	

Nota: Método de extracción: Mínimos Cuadrados no Ponderados. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

Evidencias de fiabilidad en la muestra de estudio

Las evidencias de fiabilidad se obtuvieron por el método de consistencia interna los resultados se evaluaron mediante el Alfa de Cronbach que permite medir la consistencia de cada una de las dimensiones considerando la correlación de sus ítems, los valores obtenidos oscilan entre .48 y .65. Por lo tanto, el instrumento presenta evidencias de validez y fiabilidad parciales.

Tabla 8

Fiabilidad por consistencia interna del Cuestionario de Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

<i>Dimensiones</i>	<i>n</i>	<i>Alfa</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Activo	20	.65	1.40	.21
Reflexivo	20	.62	1.23	.11
Teórico	20	.53	1.30	.20
Pragmático	20	.48	1.33	.19

5.6. Procedimiento

Coordinaciones previas

Se realizó las coordinaciones respectivas con las autoridades de la Universidad Privada con el fin de dar una información detallada del estudio, precisar los términos de la participación y pedir su colaboración (ver apéndice A).

Presentación

La presentación se realizó de la siguiente manera:

“Buen día estudiantes, soy Max Torres Rojas y estoy realizando una investigación con la finalidad de saber la relación significativa existente entre Motivación de Logro y Estilos de Aprendizaje en los estudiantes de una universidad privada de Lima, por lo que solicito vuestra colaboración.”

Aplicación del consentimiento informado

Se aplicó el consentimiento informado a los participantes en el que se indicó el nombre del investigador responsable y el objetivo del estudio; la participación fue anónima y

los datos fueron manejados de modo confidencial, y finalmente se les brindó un correo electrónico y teléfono a través del cual podían hacerle consultas al investigador (ver apéndice B).

Condiciones de aplicación

Los instrumentos aplicados fueron identificados por un número para poder establecer la correlación y se realizó en forma colectiva en el campus de la universidad privada, primero el Cuestionario de Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML – M), durante 15 minutos y después el Cuestionario de Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) durante 45 minutos. Los cuestionarios se aplicaron en un día.

Instrucciones

Las instrucciones fueron dadas acorde a lo establecido por cada autor. En el caso del instrumento Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML - M), fueron:

- Esta escala es anónima por lo tanto no escriba su nombre.
- Contestar las treinta preguntas que están valoradas de uno a seis puntos.
- Las preguntas se presentan con los puntajes contrabalanceados en sentido creciente y decreciente para evitar cortes.
- Los puntajes más altos en cada punto corresponden al sentido de la motivación más favorable por lograr el éxito académico.

- El puntaje total en cada dimensión reflejará el nivel de motivación de logro correspondiente a cada caso, así como el puntaje total del test reflejará el nivel de motivación de logro en el contexto de aprendizaje de la asignatura.
- Considerando que el puntaje máximo de cada ítem es seis y el mínimo uno, el puntaje máximo por persona es de ciento ochenta y el mínimo de treinta.

Y en el caso del segundo instrumento Cuestionario de Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) fueron:

- Este cuestionario es anónimo por lo tanto no escriba su nombre.
- Ha sido diseñado para identificar su estilo preferido de aprendizaje, no es un test de inteligencia ni de personalidad
- No hay respuestas correctas o erróneas, pero será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.
- Marcar los enunciados que describen tu comportamiento.
- Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem seleccione Más (+).
- Si está más en desacuerdo que de acuerdo con el ítem seleccione Menos (-).
- Por favor conteste todos los ítems.
- Rodear con una línea cada uno de los números que ha señalado con un signo más (+).
- Sumar el número de círculos que hay en cada columna.
- Así se comprobará cuál es su estilo o estilos de aprendizaje preferentes.

VI. RESULTADOS

Para el análisis de los datos se utilizó el programa IBM SPSS - versión 26, con el que se hicieron los análisis descriptivos de las variables especificando los valores obtenidos de la media, de la desviación típica y del coeficiente de variación, así como de los puntajes mínimos y máximos y el análisis inferencial teniendo en cuenta el tamaño muestral que es mayor a 50 y el nivel de significancia de .05.

Primero se realizó una revisión y limpieza de la base de datos obtenida, luego se hizo el análisis descriptivo de las variables; una vez conocidos los datos antes señalados teniendo en cuenta el tipo de análisis inferencial y considerando que el tamaño de la muestra es mayor a 50, se utilizó la prueba de Kolmogorov - Smirnov para determinar si la distribución de los datos era normal o no. Finalmente, se establecieron las correlaciones a partir de la prueba Rho de Spearman debido a que la variable es discreta (Spearman, 1904).

Para dar respuesta al objetivo principal del estudio se realizó un análisis de regresión lineal múltiple, donde se evaluaron los supuestos de normalidad de los residuos, la colinealidad de las variables y el porcentaje de varianza compartida para cada uno de los modelos propuestos y se utilizó el coeficiente Rho de Spearman para evaluar la relación entre las dimensiones de la Motivación de Logro y las dimensiones de los Estilos de Aprendizaje.

6.1. Análisis descriptivo

En la Tabla 9, se presentan las medidas descriptivas para la dimensión Interés y esfuerzo, se puede apreciar como el promedio tiende hacia sus puntajes máximos, lo que indica un rendimiento alto. En cuanto a la Interacción con el profesor y Tarea y capacidad, se aprecia que sus promedios tienden hacia los puntajes mínimos, lo que indica una poca presencia de los atributos. Por otra parte, la influencia de los pares, Examen e Interacción colaborativa, tienden hacia los puntajes máximos, lo que hace referencia a una fuerte presencia de estos atributos. El análisis del CV sugiere que en su mayoría se trata de un conjunto de datos homogéneo; sin embargo, las dimensiones Interacción con el profesor y Tarea y capacidad presentan una distribución heterogénea ($CV > 27\%$).

Tabla 9

Análisis descriptivo de la Motivación de Logro

<i>Dimensiones</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>CV</i>
Interés y esfuerzo	40.88	5.82	18.00	48.00	14.24%
Interacción con el profesor	6.34	2.00	5.00	30.00	31.55%
Tarea y capacidad	7.57	2.34	6.00	35.00	30.91%
Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje	11.50	3.00	3.00	18.00	26.09%
Examen	16.76	3.80	8.00	24.00	22.67%
Interacción colaborativa con los pares	17.72	3.93	8.00	24.00	22.18%

Nota: M: Media, DE: Desviación Estándar, Min: Puntaje Mínimo, Max: Puntaje Máximo, CV: Coeficiente de Variación.

Respecto a la primera hipótesis específica acerca del predominio de las dimensiones de la motivación de logro en los estudiantes, se calculó a partir de la proporción del puntaje máximo y el promedio reportado en la dimensión, con esta fórmula se pudo verificar en que dimensiones se alcanzó un mayor desempeño respecto a su propia dimensión independientemente de la cantidad de reactivos. Los

resultados indican que la dimensión interés y esfuerzo es la predominante en esta variable, seguida por la dimensión interacción colaborativa con los pares (ver Tabla 10).

Tabla 10

Niveles de la Motivación de Logro

<i>Dimensiones</i>	<i>M</i>	<i>Max</i>	<i>p</i>	<i>q</i>
Interés y esfuerzo	40.88	48	0.85	0.15
Interacción con el profesor	6.34	30	0.21	0.79
Tarea y capacidad	7.57	35	0.22	0.78
Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje	11.50	18	0.64	0.36
Examen	16.76	24	0.70	0.30
Interacción colaborativa con los pares	17.72	24	0.74	0.26

Nota: p: proporción de alcance respecto al puntaje máximo, q: complemento de p.

En la Tabla 11, se presentan los estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas en Estilos de aprendizaje, se aprecia que los promedios de las dimensiones Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático muestran una orientación hacia los puntajes máximos, lo que indica una fuerte presencia de los atributos medidos. Asimismo, la interpretación del CV indica que se trata de datos muy homogéneos ($CV < 27\%$)

Tabla 11

Análisis descriptivo de los Estilos de Aprendizaje

<i>Estilos de aprendizaje</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>CV</i>
Activo	27.88	3.23	20.00	38.00	11.58%
Reflexivo	24.55	2.84	20.00	33.00	11.57%
Teórico	26.10	2.65	21.00	36.00	10.15%
Pragmático	26.47	2.61	21.00	34.00	9.86%

Nota: M: Media, DE: Desviación Estándar, Min: Puntaje Mínimo, Max: Puntaje Máximo, CV: Coeficiente de Variación.

Respecto a la segunda hipótesis específica acerca de que el estilo de aprendizaje pragmático, se señala que es el predominante en los estudiantes universitarios. En la Tabla 12 se puede apreciar que el estilo de aprendizaje que alcanza una proporción positiva más alta es el pragmático, seguido por el reflexivo.

Tabla 12

Porcentaje de los Estilos de Aprendizaje predominantes

<i>Estilos de aprendizaje</i>	<i>M</i>	<i>Max</i>	<i>p</i>	<i>q</i>
Activo	27.88	38	0.73	0.27
Reflexivo	24.55	33	0.74	0.26
Teórico	26.10	36	0.73	0.28
Pragmático	26.47	34	0.78	0.22

Nota: p: proporción de alcance respecto al puntaje máximo, q: complemento de p.

6.2. Análisis inferencial

Para identificar la distribución de los datos se empleó el estadístico Kolmogorov - Smirnov. Los resultados expuestos en la Tabla 13, indican que los puntajes de las dimensiones de la Escala de Motivación de Logro no presentan distribución normal.

Tabla 13

Prueba de normalidad de la Escala de Motivación de Logro

<i>Dimensiones</i>	<i>KS</i>	<i>p</i>
Interés y esfuerzo	.11	.00
Interacción con el profesor	.26	.00
Tarea y capacidad	.25	.00
Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje	.08	.01
Examen	.09	.00
Interacción colaborativa con los pares	.08	.00

Nota: KS: Prueba de Kolmogorov - Smirnov, p: Probabilidad de significancia estadística.

En la Tabla 14 se presenta la evaluación de la normalidad de los puntajes de los Estilos de Aprendizaje, y los resultados indican que los datos no presentan distribución normal.

Tabla 14

Prueba de bondad de ajuste a la distribución normal con prueba Kolmogorov – Smirnov – Estilos de Aprendizaje

<i>Dimensiones</i>	<i>KS</i>	<i>p</i>
Activo	.07	.04
Reflexivo	.17	.00
Teórico	.12	.00
Pragmático	.10	.00

Nota: KS: Prueba de Kolmogorov - Smirnov, p: Probabilidad de significancia estadística.

6.3. Análisis de la relación entre las variables

Esta parte tiene como objetivo mostrar la relación entre las dimensiones de Motivación de Logro y las dimensiones de Estilos de Aprendizaje, y para esto se empleó el coeficiente de correlación Rho de Spearman (r_s) y los niveles de significancia estadística bilateral (p).

Respecto a la tercera hipótesis específica acerca de la relación entre las dimensiones de la motivación de logro y el estilo de aprendizaje Activo (ver Tabla 15) se observa que la Interacción con el profesor ($r_s=.23$; $p<.01$) y la Tarea y capacidad ($r_s=.26$; $p<.01$) presentan relación positiva y estadísticamente significativa y de magnitud moderada, mientras que la Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje ($r_s=-.19$; $p<.01$) presenta una relación negativa, estadísticamente

significativa y de una magnitud baja. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que las dimensiones Interacción con el profesor, Tarea y capacidad e Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje se relacionan significativamente con el estilo de aprendizaje Activo.

Tabla 15

Relación entre las dimensiones de Motivación de Logro y el Estilo de Aprendizaje Activo

<i>Dimensiones de la Motivación de Logro</i>	<i>Estilo aprendizaje activo (n=181)</i>		
	<i>r_s</i>	<i>r_s²</i>	<i>p</i>
Interés y esfuerzo	-.04	.00	.63
Interacción con el profesor	.23	.05	.00
Tarea y capacidad	.26	.07	.00
Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje	-.19	.04	.01
Examen	-.10	.01	.20
Interacción colaborativa de los pares	-.14	.02	.06

Nota: *r_s*: Coeficiente de correlación de Spearman, *r_s²*: Determinante, *p*: Probabilidad de significancia estadística.

Respecto a la cuarta hipótesis específica acerca de la relación entre las dimensiones de la motivación de logro y el estilo de aprendizaje Reflexivo (ver Tabla 16) se observa que la Interacción con el profesor ($r_s=.34$; $p<.01$) y la Tarea y capacidad ($r_s=.22$; $p<.01$) presentan relación positiva, estadísticamente significativa y con una magnitud moderada. El resto de dimensiones de la motivación de logro no alcanzó valores estadísticamente significativos ($p>.05$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que las dimensiones Interacción con el profesor y Tarea y capacidad se relacionan significativamente con el estilo de aprendizaje Reflexivo.

Tabla 16

Relación entre las dimensiones de Motivación de Logro y el Estilo de Aprendizaje Reflexivo

<i>Dimensiones de la Motivación de Logro</i>	<i>Estilo de Aprendizaje Reflexivo</i> <i>(n=181)</i>		
	<i>r_s</i>	<i>r_s²</i>	<i>p</i>
Interés y esfuerzo	-.04	.00	.62
Interacción con el profesor	.34	.11	.00
Tarea y capacidad	.22	.05	.00
Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje	-.01	.00	.93
Examen	.01	.00	.93
Interacción colaborativa con los pares	.00	.00	1.00

Nota: *r_s*: Coeficiente de correlación de Spearman, *r_s²*: Determinante, *p*: Probabilidad de significancia estadística.

Respecto a la quinta hipótesis específica acerca de la relación entre las dimensiones de la motivación de logro y el estilo de aprendizaje Teórico (ver Tabla 17) se observa que la Interacción con el profesor ($r_s=.26$; $p<.01$) presenta una relación positiva, estadísticamente significativa y con una magnitud moderada, mientras que la dimensión Tarea y capacidad ($r_s=.19$; $p<.01$) presenta una relación positiva, estadísticamente significativa y de una magnitud baja. El resto de dimensiones de la motivación de logro no alcanzó valores estadísticamente significativos ($p>.05$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que las dimensiones Interacción con el profesor y Tarea y capacidad se relacionan significativamente con el estilo de aprendizaje Teórico.

Tabla 17

Relación entre las dimensiones de Motivación de Logro y el Estilo de Aprendizaje Teórico

<i>Dimensiones de la Motivación de Logro</i>	<i>Estilo de Aprendizaje Teórico (n=181)</i>		
	<i>r_s</i>	<i>r_s²</i>	<i>p</i>
Interés y esfuerzo	-.07	.01	.32
Interacción con el profesor	.26	.07	.00
Tarea y capacidad	.19	.04	.01
Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje	-.11	.01	.14
Examen	.13	.02	.09
Interacción colaborativa con los pares	-.06	.00	.42

Nota: *r_s*: Coeficiente de correlación de Spearman, *r_s²*: Determinante, *p*: Probabilidad de significancia estadística.

En cuanto a la sexta hipótesis específica acerca de la relación entre las dimensiones de la motivación de logro y el estilo de aprendizaje Pragmático (ver Tabla 18) se observa que la Interacción con el profesor ($r_s=.22$; $p<.01$) presenta una relación positiva, estadísticamente significativa y con una magnitud moderada, mientras que la dimensión Tarea y capacidad ($r_s=.34$; $p<.01$) presenta una relación positiva, estadísticamente significativa y de una magnitud moderada. La dimensión Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje presenta una relación negativa, estadísticamente significativa y de magnitud baja ($r_s=-.16$; $p<.01$). El resto de dimensiones de la motivación de logro no alcanzó valores estadísticamente significativos ($p>.05$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que las dimensiones Interacción con el profesor, Tarea y capacidad e Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje se relacionan significativamente con el estilo de aprendizaje Pragmático.

Tabla 18

Relación entre las dimensiones de Motivación de Logro y el Estilo de Aprendizaje Pragmático

<i>Dimensiones de la Motivación de Logro</i>	<i>Estilo de Aprendizaje Pragmático (n=181)</i>		
	<i>r_s</i>	<i>r_s²</i>	<i>p</i>
Interés y esfuerzo	-.03	.00	.72
Interacción con el profesor	.22	.05	.00
Tarea y capacidad	.34	.12	.00
Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje	-.16	.02	.03
Examen	-.04	.00	.58
Interacción colaborativa con los pares	-.02	.00	.79

Nota: *r_s*: Coeficiente de correlación de Spearman, *r_s²*: Determinante, *p*: Probabilidad de significancia estadística.

Para dar respuesta a la hipótesis general se ha considerado conveniente presentar cuatro modelos de regresión lineal múltiple donde se consideran como variables predictores a las dimensiones de la motivación de logro; actuando en cada uno de los estilos de aprendizaje como la variable dependiente en cada uno de los modelos, según la Tabla 19.

6.4. Análisis multivariado: Regresión lineal múltiple

En el modelo 1 (VD: Estilo de aprendizaje Activo) se alcanzó un determinante que explica el 23% de la varianza, así también el estadístico de contraste no alcanza valores estadísticamente significativos ($F=1.62$), no se encontraron coeficientes beta (B) significativos dentro del modelo. Los resultados no brindan evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, las dimensiones de la motivación no explican el estilo de aprendizaje Activo. Asimismo, el supuesto de adecuación del modelo no resultó satisfactorio, este se evaluó mediante un ANOVA el mismo que identificó que ninguna de las variables resultó estadísticamente significativa ($F=1.38$; $p>.05$) para predecir la dependiente; esto a pesar, del del

cumplimiento del supuesto de colinealidad ($VIF < 3$) y de independencia de los residuos ($DW = 1.92$).

En el modelo 2 (VD: Estilo de aprendizaje Reflexivo) se alcanzó un determinante que explica el 33% de la varianza, así también el estadístico de contraste alcanza valores estadísticamente significativos ($F=3.65^{**}$; $p<.01$), donde los puntajes de Interés y esfuerzo ($B=-.10$; $p<.01$) e Interacción con el profesor ($B=.42$; $p<.05$) explican de forma significativa la varianza del estilo de aprendizaje Reflexivo. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que el Interés y esfuerzo y la Interacción con el profesor explican el estilo de aprendizaje Reflexivo. Asimismo, el supuesto de adecuación del modelo resultó satisfactorio, este se evaluó mediante un ANOVA el mismo que identificó que al menos una de las variables es estadísticamente significativa para predecir la dependiente ($F = 4.57$; $p<.01$). Además, se constató el supuesto de colinealidad ($VIF < 3$) y de independencia de los residuos ($DW = 1.89$).

En el modelo 3 (VD: Estilo de aprendizaje Teórico) se alcanzó un determinante que explica el 42% de la varianza, así también el estadístico de contraste no alcanza valores estadísticamente significativos ($F=6.16^{**}$; $p<.05$), donde los puntajes de Interés y esfuerzo ($B=-.09$; $p<.05$), Interacción con el profesor ($B=.35$; $p<.05$) y Examen ($B=.15$; $p<.05$) explican de forma significativa la varianza del estilo de aprendizaje Teórico. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que el Interés y esfuerzo, la Interacción con el profesor y Examen explican el estilo de aprendizaje Teórico. Asimismo, el supuesto de adecuación del modelo resultó

satisfactorio, este se evaluó mediante un ANOVA el mismo que identificó que al menos una de las variables es estadísticamente significativa para predecir la dependiente ($F = 8.72$; $p < .01$). Además, se constató el supuesto de colinealidad ($VIF < 3$) y de independencia de los residuos ($DW = 2.20$).

En el modelo 4 (VD: Estilo de aprendizaje Pragmático) se alcanzó un determinante que explica el 25% de la varianza, así también el estadístico de contraste no alcanza valores estadísticamente significativos ($F = 1.97$), donde los puntajes de Tarea y capacidad ($B = .31$; $p < .05$) e Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje ($B = -.12$; $p < .05$) explican de forma significativa la varianza del estilo de aprendizaje Pragmático. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la tarea y capacidad e Influencia de los pares sobre las habilidades de aprendizaje explican el estilo de aprendizaje Pragmático. Asimismo, el supuesto de adecuación del modelo resultó satisfactorio, este se evaluó mediante un ANOVA el mismo que identificó que al menos una de las variables es estadísticamente significativa para predecir la dependiente ($F = 2.26$; $p < .05$). Además, se constató el supuesto de colinealidad ($VIF < 3$) y de independencia de los residuos ($DW = 1.95$).

Tabla 19
Modelos de regresión lineal para los Estilos de Aprendizaje

Variables predictoras	Modelo 1: Estilo de Aprendizaje Activo			Modelo 2: Estilo de Aprendizaje Reflexivo			Modelo 3: Estilo de Aprendizaje Teórico			Modelo 4: Estilo de Aprendizaje Pragmático		
	Supuestos			Supuestos			Supuestos			Supuestos		
	R	F	C Coeficientes	R	F	C Coeficientes	R	F	C Coeficientes	R	F	C Coeficientes
M1	.23	1.62	.05 p>.05	.33	3.65**	-.10 p<.01	.42	6.16**	-.09 p<.05	.25	1.97	-.01 p>.05
M2			-.12 p>.05			.42 p<.05			.35 p<.05			-.17 p>.05
M3			.15 p>.05			-.03 p>.05			.07 p>.05			.31 p<.05
M4			-.12 p>.05			-.02 p>.05			-.08 p>.05			-.12 p<.05
M5			-.04 p>.05			.06 p>.05			.15 p<.05			-.02 p>.05
M6			-.09 p>.05			.04 p>.05			.00 p>.05			.06 p>.05

Nota: R: Coeficiente de determinación; F: Prueba ANOVA; B: Coeficiente Beta; p: Probabilidad de significancia estadística. **p<.01; M1: Interés y esfuerzo; M2: Interacción con el profesor; M3: Tarea y capacidad; M4: Influencia de los pares sobre habilidades para el aprendizaje; M5: Examen; M6: Interacción colaborativa con los pares.

*p ≤ .05; **p ≤ .01.

VII. DISCUSIÓN

La discusión de esta investigación está organizada en función de las hipótesis formuladas, de los resultados obtenidos, del contraste con otros estudios, del respaldo de los hallazgos con la teoría y considerando las implicancias y limitaciones. Asimismo, su organización se ciñe al orden de las hipótesis de investigación, y se expone en primer lugar la hipótesis general para finalizar con las hipótesis específicas.

De acuerdo con la hipótesis general que determina que las dimensiones de la motivación de logro explican los estilos de aprendizaje Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático, se encontró:

Respecto al primer modelo, que busca explicar el estilo de aprendizaje Activo, que se caracteriza por ser improvisado, arriesgado y espontáneo, no resultó eficiente, por lo tanto, las dimensiones de la motivación de logro no son trascendentes para predecir la presencia de este estilo de aprendizaje.

A diferencia, en el segundo modelo se encontró que el estilo de aprendizaje Reflexivo, que se caracteriza por ser ponderado, concienzudo, analítico y exhaustivo, logró explicar significativamente por las dimensiones Interés y esfuerzo e Interacción con el profesor, las que explican la varianza de la dependiente en un 33%.

En el tercer modelo se verificó que el estilo de aprendizaje Teórico, que se caracteriza por ser metódico, objetivo y crítico, logró explicar también

significativamente por las dimensiones Interés y esfuerzo, Interacción con el profesor y Examen, y llegando a compartir una varianza de 42%.

Mientras que, en el cuarto modelo, se explica la dependencia del estilo de aprendizaje Pragmático, que se caracteriza por ser experimentador, directo, eficaz y realista, a partir de las dimensiones Tarea y Capacidad e Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje, compartiendo una varianza de 25%.

Estos resultados permiten corroborar la hipótesis general del estudio, pues en su mayoría las dimensiones de la motivación de logro explican significativamente la varianza de los estilos de aprendizaje reflexivo, teórico y pragmático.

Estos resultados coinciden con lo reportado por Aquino y Guerreros (2018) quienes también encontraron relación positiva y estadísticamente significativa entre la motivación de logro y los estilos teórico y reflexivo, sobre una muestra no probabilística de 452 estudiantes de secundaria. Sin embargo, en este estudio solo se empleó un análisis correlacional y se consideró un puntaje total para la motivación de logro, situación que resulta contradictoria con la propuesta teórica de los instrumentos utilizados en este estudio.

De igual manera, estos resultados coinciden con lo señalado por Inocente (2018) quien indica que existe una relación alta y moderada con los demás estilos de aprendizaje (teórico, reflexivo y activo), en un estudio de enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y de diseño descriptivo correlacional y en una muestra no

probabilística de 80 estudiantes. El procesamiento de datos se hizo a través de medidas de frecuencia, de normalidad y de correlación Rho de Spearman, y como instrumento utilizó la clasificación del Cuestionario de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje - CHAEA, condiciones afines a la presente investigación.

Así también, estos hallazgos difieren de lo reportado por Fernández (2017), quien dirigió un estudio similar en estudiantes universitarios, y con una muestra no probabilística por conveniencia de 46 estudiantes y con un diseño no experimental y correlacional, no obstante que coincide con el diseño de investigación y tipo de muestra.

Estos resultados se respaldan en la propuesta teórica de Mc Clelland (1974), y Marshall (2000) quienes señalan que la motivación de logro promueve la superación en relación a un criterio de excelencia y para ello es necesario que se vincule a estrategias de aprendizaje diferenciados.

A partir de estos hallazgos se verifica que las dimensiones Interés y esfuerzo y Tarea y capacidad podrían predecir el estilo de aprendizaje reflexivo ya que son afines a las características de este estilo de aprendizaje. Mientras que las dimensiones Interés y esfuerzo, Tarea y capacidad y Examen explican el estilo de aprendizaje teórico, pues guardan correspondencia con las formas de este estilo. Asimismo, las dimensiones Interés y esfuerzo y Examen explican el aprendizaje pragmático, el cual se caracteriza por aspectos más objetivos y realistas.

En cuanto a la primera hipótesis específica, que determina que la dimensión Interés y esfuerzo es la predominante en los estudiantes de Arquitectura de una universidad privada de Lima. Se corroboró que efectivamente es esta dimensión la que mayor proporción de alcance obtuvo. Asimismo, se aprecia que la dimensión Interacción colaborativa con los pares es la segunda predominante.

Estos resultados difieren de lo reportado por Ruiz (2005), quien identificó que en los estudiantes de psicología la dimensión Evaluación es la predominante.

De igual manera, esto coincide con lo señalado por Manassero y Vásquez (1998), ya que esta dimensión abarca el propio interés por el estudio de la asignatura y de su esfuerzo por tener un buen desempeño.

Esta información implica que, en los estudiantes de Arquitectura, la motivación de logro está orientada principalmente por el Interés y esfuerzo y por la Interacción colaborativa con los pares, características bastante congruentes con el perfil profesional requerido para esta profesión.

En cuanto a la segunda hipótesis específica, la cual determina que el estilo de aprendizaje Pragmático es el predominante en los estudiantes de Arquitectura de una universidad privada de Lima. Se corroboró, que efectivamente este estilo de aprendizaje Pragmático es el que se expresa en mayor medida en los participantes.

Esto se alinea con lo señalado por Inocente (2018), quien identificó que en los estudiantes de Educación de una universidad pública predominó el estilo de aprendizaje pragmático, en un estudio de enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y de diseño descriptivo correlacional en una muestra no probabilística de 80 estudiantes. El procesamiento de datos se hizo a través de medidas de frecuencia, de normalidad y de correlación Rho de Spearman. Como instrumento utilizó la clasificación del Cuestionario de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), condiciones que coinciden con la presente investigación.

Estos hallazgos difieren de lo reportado por Marra, Fioravanti y Rodríguez (2019), quienes identificaron que en los estudiantes de psicología predominan los estilos reflexivo y teórico.

De igual manera, estos resultados difieren de lo señalado por Sánchez y Alejos (2019), quienes, basados en los estilos de aprendizaje de Kolb, identificaron que los estudiantes de ciencias biológicas presentan un predominio del estilo de aprendizaje asimilador.

Estos hallazgos se sustentan en la perspectiva teórica de Honey y Mumford (1986), quienes describieron entre las características de estilo a personas que buscan contrastar la teoría en la realidad.

En cuanto a la tercera hipótesis específica que determina la relación entre las dimensiones de la motivación de logro y el estilo de aprendizaje activo, se encontró

que las dimensiones Interacción con el profesor y Tarea y capacidad, se relaciona de forma positiva con el estilo de aprendizaje activo, mientras que con la dimensión Influencia con los pares presenta una relación negativa.

Así, en diferentes estudios en los que se señala que la motivación de logro se relaciona con los estilos de aprendizaje sobre todo con los estilos reflexivo, teórico y activo (Fernández, 2017; Inocente, 2018; Aquino y Guerreros, 2018; Marra, Fioravanti y Rodríguez, 2019; Ruiz, 2005).

Estos resultados se respaldan en la propuesta teórica de Alonso, Gallego y Honey (1994), la cual señala que el estilo de aprendizaje Activo se caracteriza por ser animado, improvisador y espontáneo. Esto implica que a pesar de estas características, este estilo requiere de una orientación del docente y además se autorregula en la medida a partir de las exigencias percibidas. Asimismo, se pone en evidencia que la dimensión Influencia con los pares no interacciona directamente con este estilo de aprendizaje.

Desde esta perspectiva el estilo de aprendizaje Activo, corresponde a las personas activas que se involucran con las experiencias nuevas, se dejan llevar por los acontecimientos. Tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias (Honey y Mumford, 1986).

Respecto a la cuarta hipótesis específica, que determina la relación entre las dimensiones de la motivación de logro y el estilo de aprendizaje reflexivo, se encontró

que la Interacción con el profesor y la Tarea y capacidad se relación positivamente con este estilo.

En línea con este hallazgo se encuentra reportado por Aquino y Guerreros (2018), quienes identificaron que la motivación extrínseca e intrínseca se relacionan con el estilo de aprendizaje reflexivo.

Estos resultados se respaldan en la propuesta teórica de Alonso, Gallego y Honey (1994), la cual señala que el estilo de aprendizaje reflexivo se caracteriza por ser ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo.

Así también, esto se explica con base a la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000), la misma que señala que el comportamiento de las personas puede ser motivado intrínsecamente, extrínsecamente o desmotivado en función de las razones de su participación en una tarea determinada.

El estilo de aprendizaje reflexivo caracteriza a las personas observadoras y analíticas, que abordan sus experiencias desde diferentes perspectivas. Tratan de recoger datos y analizarlos detalladamente antes de llegar a una conclusión (Honey y Mumford, 1986), lo cual es congruente con los hallazgos reportados.

En tanto a la quinta hipótesis específica, que determina la relación entre las dimensiones de motivación de logro y el estilo de aprendizaje teórico, se verificó que la Interacción con el profesor y la Tarea y capacidad.

Estos resultados difieren de lo reportado por Fernández (2008), quien no logro establecer que las dimensiones de la motivación de logro, difirieran entre los estilos de aprendizaje.

Tangencialmente, estos hallazgos se alinean a lo señalado por Reggiani (2013), quien identifico que las dimensiones de la motivación de logro se vinculan positivamente con las estrategias de aprendizaje.

Desde la perspectiva de Honey y Mumford (1986), en este estilo de aprendizaje los estudiantes analizan y sintetizan la información y su sistema de valores prioriza la lógica y la racionalidad, lo cual es compatible con las características de la muestra de estudio y con el perfil profesional de estos.

Respeto a la sexta hipótesis específica, que determina la relación entre las dimensiones de motivación de logro y el estilo de aprendizaje teórico, se verificó que las dimensiones Interacción con el profesor y Tarea y capacidad se relacionan positivamente, mientras que la Interacción con los pares se relaciona negativamente con el estilo de aprendizaje teórico.

En esta línea, otras evidencias indican que los estilos son moldeados durante el paso del estudiante por la universidad (Camarero, 1999; Reggiani, 2013). Si bien parece razonable proponer una hipótesis que sugiera que los estilos de aprendizaje se modifican durante el trayecto universitario, es necesario destacar que esta afirmación debe ser tomada con cautela.

Esto a la luz de lo señalado por Eccles (1983), quien afirma que la motivación corresponde a la expectativa que una persona tiene de poder realizar adecuadamente una tarea, y no necesariamente responde a expectativas de terceros o a la influencia de estos.

Desde la propuesta de Honey y Mumford (1986), este estilo de aprendizaje caracteriza a personas que prueban ideas, teorías y técnicas nuevas, y tratan de comprobar si funcionan en la práctica.

Al mismo tiempo, es necesario considerar que las características de las nuevas generaciones, sus hábitos de estudio y sus preferencias como grupo, pueden, sin lugar a duda, orientar a los profesores a la hora de elegir las herramientas y los métodos adecuados en aras de mejorar la transmisión correcta del contenido y de garantizar que este llegue eficazmente a la audiencia (Popescu, Poe, y Cotet, 2019).

Por otra parte, la evidencia empírica recogida en la presente investigación da señales de que las dimensiones de la motivación de logro que se vinculan principalmente con los estilos de aprendizaje son la Interacción con el profesor y la Tarea - capacidad, evidenciando la relación indirecta que presenta este constructo con la Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje para la realización de una tarea.

Esto implica que el contexto en el que se desarrolla el estudiante el rol del docente es de suma importancia, ya que no solo es un agente que transmite

conocimientos, sino que puede orientar la motivación de logro y a través de ella, definir un estilo de aprendizaje en el estudiante (Mc Clelland, 1961; Carrillo, et al., 2009).

Estos hallazgos, siembran la necesidad de realizar estudios no solo en estudiantes universitarios, sino en encaminar investigaciones que recojan información en niveles formativos básicos, para establecer el rol vinculante del docente en la determinación de este constructo (Ryan y Deci, 2000).

Asimismo, es conveniente mencionar que, a pesar de los resultados encontrados, la principal limitación del estudio radica en la capacidad de generalización de los resultados, ya que cada universidad privada y sus estudiantes tienen sus propias características.

Otra limitación, es la no inclusión de otras variables que pudieran mejorar los porcentajes de varianza de las variables dependientes en los modelos estudiados. En este sentido, las correlaciones que se exponen si bien son estadísticamente significativas, la magnitud de su proporción de varianza conjunta es pequeña, lo que podría indicar que se trata de relaciones espurias.

Para menguar los efectos de la deseabilidad social se ha respetado el anonimato de las respuestas y se han seguido los lineamientos establecidos por la AERA, APA, y NCME (2018) sobre aspectos ligados a la investigación por encuestas.

El presente estudio constituye un aporte significativo, en tanto los hallazgos que se comparten, permitirán ampliar el conocimiento sobre estos constructos, así como de la relación existente entre ellas. Además, se contempla la relación entre estos constructos ha sido poco explorada en población universitaria.

Con todo esto, se espera que esta investigación estimule el desarrollo de otras propuestas investigativas orientadas al análisis de los aspectos vinculados con los estilos de aprendizaje en la educación superior.

VIII. CONCLUSIONES

1. Respecto a la hipótesis general:

El modelo explicativo del estilo de aprendizaje activo, fue insatisfactorio, ya que ninguna de las dimensiones de la motivación de logro pudo explicar de forma significativa este estilo de aprendizaje. El modelo explicativo del estilo de aprendizaje reflexivo muestra que existe una relación de dependencia directa con la interacción con el profesor e indirecta con el interés y esfuerzo. El modelo explicativo del estilo de aprendizaje teórico, refleja que existe relación de dependencia directa con la interacción con el profesor y examen y de forma indirecta con el interés y esfuerzo. El modelo explicativo del estilo de aprendizaje pragmático, muestra que existe una relación de dependencia directa con la tarea y capacidad e indirecta con la influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje.

2. La dimensión de motivación de logro predominante en los estudiantes de Arquitectura de una universidad privada es el Interés y esfuerzo.

3. El estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes de Arquitectura de una universidad privada es el Pragmático.

4. Existe relación significativa positiva entre el estilo de aprendizaje Activo y dos de las dimensiones de la motivación de logro: Interacción con el profesor y Tarea y capacidad, también una relación significativa negativa con la

dimensión de motivación de logro Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje, en los estudiantes de una universidad privada.

5. Existe una relación significativa positiva entre el estilo de aprendizaje Reflexivo y dos de las dimensiones de la motivación de logro: Interacción con el profesor y Tarea y capacidad, en los estudiantes de una universidad privada.
6. Existe una relación significativa positiva entre el estilo de aprendizaje Teórico y dos de las dimensiones de la motivación de logro: Interacción con el profesor y Tarea y capacidad, en los estudiantes de una universidad privada.
7. Existe una relación significativa positiva entre el estilo de aprendizaje Pragmático y dos de las dimensiones de la motivación de logro: Interacción con el profesor y Tarea y capacidad, también una relación significativa negativa con la dimensión de motivación de logro Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje, en los estudiantes de una universidad privada.

IX. RECOMENDACIONES

1. Realizar estudios similares considerando otras variables como la carrera profesional de procedencia, para poder determinar el comportamiento de los estilos de aprendizaje en distintas profesiones.
2. Realizar otros estudios para comprobar en qué medida el estilo de aprendizaje predominante predice un rendimiento académico satisfactorio.
3. Proponer a la dirección académica de la facultad de arquitectura talleres de metodologías activas para los docentes, ya que constituyen el elemento común en todos los modelos explicativos analizados.
4. Es necesario que en los modelos propuestos se incluyan otras variables que pudieran mejorar la capacidad predictiva de estos sobre los estilos de aprendizaje.
5. Ejecutar otros procedimientos de análisis en los que se consideren técnicas estadísticas más sofisticadas tales como ecuaciones estructurales.
6. En futuros estudios es necesario considerar la aleatoriedad en la selección de la muestra para poder evitar sesgos y aspectos ligados a la deseabilidad social.

REFERENCIAS

- American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas*. American Educational Research Association, Washington, DC, EEUU. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr43hg2>
- Alonso, C. (1992). *Estilos de Aprendizaje: Análisis y diagnóstico en estudiantes universitarios*. (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P., (1994). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Ediciones Mensajero S.A. Bilbao, España.
- Aquino, M. y Guerreros, Y. (2018). *Motivación de logro y estilos de aprendizaje en estudiantes de centros educativos de Ayacucho* (Tesis de pregrado). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), Lima, Perú.
- Ato, M., López, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-59. doi:10.6018/analesps.29.3.178511
- Becerra, C. y Morales, M. (2015). Validación de la Escala de Motivación de Logro Escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en México. *Innovación Educativa*, 15(68), 135 - 153.
- Camarero, F. (1999). *Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. (Tesis de doctorado). Universidad de Oviedo, España.

- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, (7), 20-31. Recuperado de [http:// www. redalyc. org/pdf/4677/467746249004.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf).
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Balance Preliminar de las Economías de América Latina y el Caribe 2018*. Naciones Unidas. Santiago de Chile.
- Coronel, J. (2016). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico: Un estudio con estudiantes de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Popular del Cesar*. (Tesis de maestría). Universidad Popular del Cesar. Aguachica. Colombia.
- Daura, F. (2010). “*El aprendizaje autorregulado y su orientación por parte del docente universitario*”. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires. Argentina.
- Duran - Aponte, E. y Pujol, L. (2013). Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Estudios Pedagógicos*. (2013), vol.39, n.1 [citado 2013-11-07], 83-97.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, núm. 2, julio - diciembre, 2003, p. 0. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar, Madrid, España
- Eccles, J., Adler, TF, Futterman, R., Goff, SB, Kaczala, CM, Meece, J. y Midgley, C. (1983). Expectativas, valores, y comportamientos académicos. En Spence, JT (ed.) *Achievement and Achievement Motives*, WH Freeman, San Francisco.

- Escurra, L. (2011). Análisis psicométrico del Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) con los modelos de la Teoría Clásica de los Test y de Rasch. *Revista Persona*. 14, 71 - 109.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. y Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160.
- Freiberg, A. y Fernández, M. (2013). Cuestionario Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje: Análisis de sus propiedades psicométricas en estudiantes universitarios. *Summa psicológica UST*. 10 (1). 103 - 117.
- Fernández, L. (2008). Estilos de aprendizaje, motivación de logro y satisfacción en los contextos online. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 1(2), 153-169. Recuperado de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/855>
- Fernández, Y. (2017). *Estilos de aprendizaje y la motivación de logro en estudiantes de la clínica estomatológica de la universidad privada Antenor Orrego* (Tesis de pregrado). Universidad Privada Antenor Orrego, Perú.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública *Educación*, vol. 31, núm. 1, 2007, 43-63 Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica
- Gil, A. y Sánchez, A. (2012). El estilo de aprendizaje del alumnado que cursa los programas de cualificación profesional inicial. Centro Integrado Politécnico de Estella (Navarra). *Revista Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta.ed.) México. D. F.: Mc Graw – Hill Education.
- Herrmann, N. (1989). *The creative brain*. Carolina Del Norte, Estados Unidos: The Ned Herrmann Group.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Londres, Inglaterra: Maidenhead, Berkshire Ardingly House.
- Hueso, A., y Cascant, J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Recuperado de <http://www.repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4600>
- INEI. (2017). Encuesta Nacional a Egresados Universitarios y Universidades. Recuperado de https://webinei.inei.gob.pe/anda_inei/index.php/catalog/329
- Inocente, A. (2018). *Estilos de aprendizaje y su relación con las motivaciones en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú.
- Keefe, J. (1988). *Profiling y Utilizing Learning Style*. NASSP Learning Style Series. Virginia, USA: National Association of Secondary School Principals.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento* (4ta.ed.). México. D. F.: McGraw – Hill / Interamericana.
- Kolb, A. (2012). *Experiential Learning Theory*. Massachusetts, USA: Encyclopedia of the Sciences of Learning.
- Ley Universitaria 30220 (2014). Diario Oficial El Peruano. Lima. Perú. 9 de julio del 2014.

- López, M. (2017). *Motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Eléctrica y Electrónica de una universidad pública en Lima* (Tesis de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú.
- Manassero, M. y Vásquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10 (2), 333 - 351. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/169.pdf>
- Manzanares – Medina, E. (2015). *Material de clases del curso de Estadística Aplicada (2015 – II)*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Marra, G., Fioravanti, S., y Rodríguez, F. (2019). Estilos de aprendizaje de alumnos de psicología y psicopedagogía. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 12(23), 71-95. Recuperado de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1211>
- Marshall, M. (2000). Luxury, economic development, and work motivation: David Hume, Adam Smith, and JR McCulloch. *History of Political Economy*, 32(3), 631 - 648. Recuperado de <https://muse.jhu.edu/article/13235/>
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid, España.
- McClelland, D. (1961). *La Sociedad ambiciosa*. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- McClelland, D. (1974). *Informe sobre el Perfil Motivacional observado en Venezuela*. Caracas. FUNDASE.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana* (Vol. 52). Madrid. Editorial Narcea.
- McClelland, D. (1998). Identifying competencies with behavioral - event interviews. *Psychological science*, 9(5), 331 - 339.

- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2015). *Convergencia Europea y Universidad*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa - 2015.html>
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y Educación; construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Anexo VIII, 573 – 580.
- Morales - Bueno, P., y Gómez - Nocetti, V. (2009). Adaptation of Manassero and Vázquez Atribución Motivation Scale. *Educación y Educadores*, 12(3), 33 - 52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412235002>
- Ortiz, A. y Canto, P. (2013). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería en México. *Revista Estilos de Aprendizaje*, n° 11, Vol 11, abril de 2013.
- Osorio, E. (2014). *La motivación de logro en los estudiantes de los cursos de proyectos Arquitectónicos de la licenciatura en arquitectura de la universidad Rafael Landívar* (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- PISA. (2018). Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluacionesinternacionales/pisa/pisa - 2015.html>
- Popescu, D., Popa, D. y Cotet, B. (2019). Preparando a los estudiantes para la Generación Z: Consideraciones sobre el currículo de impresión 3D. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 240-268. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.280>
- Regalado, E. (2015). *Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en la asignatura de actividades prácticas en los estudiantes de séptimo, octavo y*

- noveno grado del instituto departamental San José de la ciudad de el progreso, Yoro, Honduras* (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Reggiani, L. C. F. (2013). Necesidades psicológicas básicas, enfoques de aprendizaje y atribución de la motivación al logro en estudiantes universitarios. Estudio exploratorio. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(11). Recuperado de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/977>
- Revilla, D. (1998). *Estilos de Aprendizaje*. Recuperado de <http://www.pucp.edu.pe/temas/estilos/html>.
- Ruiz, F. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Persona*, 1(8), 145-170. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1471/147112816006>
- Ruiz, G. y Quintana, A. (2016). Atribución de motivación de logro y rendimiento académico en matemática. *PsiqueMag*, 4 (1) 81 – 98. Recuperado de ojs.ucvlima.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/135
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self - determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well - being. *American psychologist*, 55(1), 68. Recuperado de <https://selfdeterminationtheory.org>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Visión Universitaria.
- Sánchez, J. y Alejos, B. (2019). Estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios de ciencias biológicas. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 12(23), 50-70. Recuperado de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1210>

- Spearman, C. (1904). General Intelligence. Objectively Determined and Measured. *The American Journal of Psychology*, 15 (2), 201 - 292.
Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/>
- Trigoso, M. (2017). *Asociación entre motivación y estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Institución Educativa N° 0763 del distrito de Cuñumbuque, provincia de Lamas* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Lima, Perú.
- Valenzuela, J. (2007). *Escala motivacional de pensamiento crítico*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Valenzuela, G. y González, A. (2010). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Sonora, México. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(6), 92 - 102. Recuperado de [http://www. http://learningstyles.uvu.edu/](http://www.learningstyles.uvu.edu/)
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer - Verlag.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616–622. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>
- Zavala, H. (2008). *Relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5to de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana* (Tesis en maestría), Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

APÉNDICES

APÉNDICE A

CARTA DE PRESENTACIÓN DIRIGIDA A LAS AUTORIDADES

Lima, enero del 2017

Señores de la Universidad Privada.

Presente.

De nuestra mayor consideración:

Le saluda cordialmente, Max Torres Rojas, Docente Universitario.

Actualmente me encuentro realizando la tesis: *Motivación de logro y estilos de aprendizaje en estudiantes de una Universidad Privada*

Por tal motivo solicitamos vuestra autorización y apoyo para poder aplicar los instrumentos respectivos a los estudiantes de la Universidad Privada que usted dirige.

Para los estilos de aprendizaje utilizaremos el Cuestionario de Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y para la motivación de logro la Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML - M).

Por nuestra parte, nos comprometemos a cumplir con las normas que conlleva una investigación de este tipo, como son la aplicación previa del consentimiento, el manejo del anonimato y confidencialidad de los datos y la devolución de los resultados, entre otros criterios.

Agradezco desde ya su atención.

.....

Max Torres Rojas

APÉNDICE B

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Max Torres Rojas.

He sido informado(a) de que la meta de este trabajo es determinar la relación entre la motivación de logro y los estilos de aprendizaje.

Me han indicado también que tendré que responder un cuestionario de 80 preguntas y otro de 30 preguntas, lo cual tomará aproximadamente 60 minutos.

Reconozco que la información que yo brinde en esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo retirarme de la misma cuando así lo decida, sin que esto genere perjuicio alguno para mi persona.

Entiendo que puedo pedir información sobre esta investigación, para lo cual puedo contactar a Max Torres Rojas, al teléfono 999888572 o al correo maxtorresrojas@yahoo.com

.....

.....

.....

Nombre del participante

Firma del participante

Fecha