

**UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO  
ESCUELA DE POSTGRADO**



**RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN, ESTILOS DE APRENDIZAJE  
Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ALUMNOS DE LA  
CARRERA DE ENFERMERÍA TÉCNICA DEL  
INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO  
“SAN LUIS” DE TRUJILLO - 2011**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA**

**AUTORA: BR. ELDA EDITH ABANTO PUMACHAICO**

**ASESOR: DR. JAIME ALBA VIDAL**

**TRUJILLO, 2016**

## DEDICATORIA

A DIOS quien, fortaleció mi espíritu y me guio en cada pasos de mi vida, para poder cumplir mis sueños.

A mi familia, por seguir brindándome su apoyo, consejos, orientación y enseñanzas para ser cada día mejor, tanto, personal como profesionalmente.

## **AGRADECIMIENTO**

A las Autoridades del Instituto Tecnológico San Luis, por su apoyo al permitirme la recolección de datos de la población estudiantil a su cargo.

A los jóvenes que fueron parte de mi investigación por su interés, apoyo y motivación constante.

A mis amistades, quienes me brindaron su apoyo y aportación para la realización de la presente investigación.

## RESUMEN

La presente investigación se realizó con el objetivo de determinar la relación entre Motivación, Estilos de aprendizaje y Rendimiento Académico en los alumnos de la carrera de Enfermería Técnica del Instituto Superior Tecnológico “San Luis” de Trujillo - 2011. Para lo cual se llevó a cabo una investigación de Tipo Sustantivo-Descriptivo y un Diseño de Investigación Correlacional. Para determinar el tamaño de muestra se hizo uso del muestreo aleatorio simple. La muestra estuvo constituida por 50 Alumnos del Quinto Ciclo de la Carrera de Enfermería Técnica del Instituto Superior “San Luis” de Trujillo- 2011; los instrumentos utilizados fueron la Escala de Motivación M- L (1996) del Dr. Luis Vicuña Peri, el Inventario de Estilos de Aprendizaje de David Kölb, y las Actas de Notas con los Promedios Globales de los alumnos. A través de los resultados se puso en evidencia que existe relación entre motivación, estilos de aprendizaje y rendimiento académico.

**Palabras Claves:** Motivación, Estilos de Aprendizaje, Rendimiento Académico.

## **ABSTRACT**

This research was conducted in order to determine the relationship between Motivation, Learning styles and academic performance in students Career Technical Nursing "San Luis" Trujillo Technological Institute - 2011. To which took an investigation of Noun-Descriptive type and correlational research design. To determine the sample size was made using simple random sampling. The sample consisted of 50 students from the fifth cycle of the School of Nursing Tecnica Superior "San Luis" 2011 Institute of Trujillo; the instruments used were Motivation Scale M- L (1996) Dr. Luis Vicuña Peri, the Learning Styles Inventory of David Kolb, and Acts of letters with the Global averages of students. Through the results, it became evident that there is a relationship between Motivation, Learning Styles and Academic Performance.

**Keywords:** Motivation, Learning Styles, Academic Achievement.

## ÍNDICE

DEDICATORIA .....	ii
AGRADECIMIENTO .....	iii
RESUMEN .....	iv
ABSTRACT .....	v
INDICE.....	vi
1. INTRODUCCIÓN .....	9
1.1 Antecedentes del Problema .....	10
1.2. Formulación del Problema .....	14
1.3. Objetivos .....	15
1.4. Hipótesis .....	16
1.5. Justificación .....	17
2. MARCO TEORICO .....	18
3. MARCO CONCEPTUAL .....	53
4. MATERIAL Y MÉTODOS.....	55
4.1. MATERIAL.....	55
4.1.1 Población .....	55
4.1.2 Muestra.....	55
4.1.3 Unidad de análisis .....	55
4. 2 MÉTODOS.....	55
4.2.1 Tipo de Estudio .....	55
4.2.2 Diseño de Investigación .....	55
4.2.3 Variables y Operalización de Variables .....	56
4.2.4 Instrumentos de Recolección de Datos .....	58
4.2.5 Procesamiento y Análisis Estadístico de Datos .....	61
5. RESULTADOS.....	62
6. DISCUSIÓN .....	69

7. CONCLUSIONES .....	73
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
9. ANEXOS .....	78

## ÍNDICE DE TABLAS

III-1. Distribución de alumnos, según “Estilo de Aprendizaje” en una muestra de 50 alumnos del Instituto Tecnológico “San Luis”, año 2011	62
III-2. Distribución de frecuencias en alumnos según nivel de Motivación de Filiación, Poder y Logro en una muestra de 50 alumnos del Instituto Tecnológico “San Luis”, año 2011	63
III-3. Distribución de frecuencias en alumnos según nivel de Rendimiento Académico en una muestra de 50 alumnos del Instituto Tecnológico “San Luis”, año 2011	64
III-4. Distribución según Estilo de Aprendizaje y nivel de Rendimiento Académico de alumnos del Instituto Tecnológico “San Luis”, año 2011	65
III-5. Distribución según nivel de Motivación de Filiación y nivel de Rendimiento Académico de alumnos del Instituto Tecnológico “San Luis”, año 2011	66
III-6. Distribución según nivel de Motivación de Poder y nivel de Rendimiento Académico de alumnos del Instituto Tecnológico “San Luis”, año 2011	67
III-7. Distribución según nivel de Motivación de Logro y nivel de Rendimiento Académico de alumnos del Instituto Tecnológico “San Luis”, año 2011	68



## 1. INTRODUCCIÓN

La educación superior representa un reto en todo joven, ya que ello significa dejar la dependencia de la familia y asomarse a la responsabilidad que amerita dicho ámbito, de tal forma que los alumnos se pueden enfrentar a una serie de dificultades en el camino a su adaptación académica y social. Tales dificultades suelen devenir a lo largo de la carrera profesional y por ende es interesante el abordarlas desde que estas se asoman para corregirlas y prevenir una posible deserción del alumno, lo cual suele ocurrir cuando el joven se ve desprovisto de apoyo o de una adecuada orientación.

De esta forma adentrándonos a las problemáticas recurrentes del alumnado, diremos que los alumnos del quinto ciclo de la carrera de Enfermería Técnica del Instituto Superior Tecnológico San Luis evidencian diferentes tipos de motivación los cuales no son siempre efectivos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo reciben de sus docentes una enseñanza bien estructurada, bajo criterios curriculares que son adecuados para sus alumnos, si bien es cierto, estos muestran preocupación por la falta de motivación que expresan por ciertos cursos, manifestando que en muchas ocasiones les resulta muy tedioso, o que quizás; no le prestan una debida importancia sobre esa materia, originando en ellos aburrimiento, frustración y fatiga debido a que se sienten insatisfechos con su progreso hacia la institución y la percepción que el educando tiene de sí mismo tienen consecuencias significativas en el aprendizaje. Es importante tener en cuenta la percepción que un alumno tiene de sí, su autoconcepto académico no es innata, sino que es el resultado de su experiencia de aprendizaje escolar. Esto se relaciona con lo que menciona Velásquez (2008, citado en Izquierdo & Lozano, 2013), al referirse que “las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar, constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante”. La labor del docente reside en forjar un cambio permanente en la vida del alumno, fomentar acciones que generen un aprendizaje fructificando la curiosidad del alumno incitándolos a

nuevos descubrimientos y construir su aprendizaje, es por ello que despertar el interés por aprender es la meta que se traza el profesor, la clave es saber cómo lograrlo. Para ello, debe irrumpir en el psiquismo de los alumnos las fuentes de energía interior y encauzar esta energía para que los impulse a aprender con empeño, entusiasmo y satisfacción. No habrá entonces coacción ni hastío, y el aprendizaje será más eficaz y significativo.

Por otro lado los alumnos poseen diversos Estilos de Aprendizaje, los cuales no son siempre efectivos al momento del proceso de aprendizaje. Cuando un alumno se enfrenta a una metodología estándar muchas veces trata, sin éxito, de adaptarse a ésta sin importarle que su forma de aprender es muy distinta a la forma de enseñar del docente; como ya lo decía Keefe (1988, citado en Schmeck, 2013), 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 en sus ambientes de aprendizaje, por ende es el alumno quien debe de tratar de adaptar su manera de aprender para asimilar nuevos saberes, situación que no se presenta en la realidad.

Aunado a ello es necesario señalar que los alumnos evidencian un bajo rendimiento académico como consecuencia de adaptación para integrarse en dicha carrera lo cual es influenciado, muchas veces por la motivación que tengan para aprender dichas materias y el estilo de aprendizaje predominante que poseen para que el aprendizaje sea más efectivo.

### **1.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA**

Torres (2002, citado en Burgos & Castillo, 2005), quien realizó el trabajo de investigación sobre la influencia de la motivación y las estrategias de Aprendizaje en el rendimiento académico de estudiantes universitarios y por ser este trabajo de naturaleza causal, utilizó el tipo de diseño Ex Post Facto, que significa “después del Hecho”. Aplicando a 112 estudiantes del colegio Nacional Mixto N° 1217 la prueba LASSI (Learning and Study strategies inventory).

Los resultados encontrados señalan que existe relación de orden causal entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico.

Por otro lado encontramos el estudio de Martínez y Galán (2000, citado en Ludeña, 2005), quienes investigaron la relación entre motivación, estrategias de aprendizaje y evaluación del rendimiento. La muestra fue 182 estudiantes universitarios de 1er. año de carrera en Pedagogía de la Universidad de Barcelona, a los cuales se le aplicó el Cuestionario Multifactorial de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (Pintrich, 1988 citado en Izquierdo & Lozano, 2013). Los grupos fueron evaluados durante el desarrollo del curso (evaluación formativa) y en la prueba final de la asignatura (evaluación sumativa). Los resultados señalaron relación significativa entre cognición y motivación; sin embargo no encontraron relación significativa entre estas estrategias y la evaluación sumativa - final. En cuanto a la evaluación formativa, hallaron una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y los resultados de la evaluación continua.

Asimismo Puestas (2001, citado en Burgos & Castillo, 2005), realizó un estudio descriptivo-comparativo con 1700 alumnos universitarios de las escuelas profesionales de psicología y medicina, utilizando el inventario de estilos de aprendizaje de David Kölb, llegando a concluir que de la totalidad de alumnos evaluados el 49% posee el Estilo de Aprendizaje Convergente, el 21% muestra un Estilo de Aprendizaje Asimilador, el 17% evidencia un Estilo de Aprendizaje Acomodador, y un 13% emplea el Estilo de Aprendizaje Divergente. Así mismo dicha investigadora llegó a la conclusión de los alumnos de la escuela de Psicología suelen desarrollar Estilos de Aprendizaje Convergente y Asimilador en un mayor porcentaje que los dos Estilos de Aprendizaje restantes.

Burgos y Castillo (2005), realizaron un estudio descriptivo con 780 alumnos universitarios, utilizando para tal fin el inventario de estilos de aprendizaje de David Kölb, concluyendo que el 38.3% de alumnos evaluados utiliza el Estilos de Aprendizaje Convergente, en tanto que un 36.5% emplea frecuentemente

el Estilo de Aprendizaje Asimilador. Por otro lado solo el 13.1% de alumnos evaluados muestra un Estilo de Aprendizaje Divergente, y el 12.1% restante utiliza el Estilo de Aprendizaje Acomodador.

Mientras tanto Ludeña (2005), quien realizó un estudio descriptivo-comparativo con 1750 alumnos de las Escuelas Profesionales de Psicología y Derecho, utilizando la medición del Rendimiento Académico General del Semestre Académico, concluye que el 35% de alumnos posee un Rendimiento Académico Promedio, el 29% muestra un Rendimiento Académico Bajo, el 19% evidencia un Rendimiento Académico Deficiente, y solo un 17% logró obtener un Alto Rendimiento Académico. En cuanto a las escuelas profesionales, la escuela profesional de psicología obtuvo mejores promedios generales en comparación con la escuela profesional de derecho. En la Escuela de Psicología el promedio general más alto fue de 16.8 y el más bajo fue de 08.7; en tanto que en la Escuela de Derecho el promedio general más alto fue de 14.3 y el más bajo de 05.1 durante el semestre académico evaluado (teniendo como base la nota vigesimal).

Además citaremos a Ruiz (2000, citado en Burgos & Castillo, 2005), quien realizó un estudio experimental con 570 alumnos universitarios con la finalidad de mejorar su Rendimiento Académico, como base empleó los Registros Académico de la Primera unidad del Semestre, posteriormente aplicó el programa de "Reorganización Académica" al grupo experimental (285 alumnos) donde les enseñó a trabajar en base a sus capacidades, estrategias de aprendizaje, y a mejorar sus hábitos de estudio. Luego de la aplicación del programa comparó los promedios iniciales con los promedios finales del semestre académico, dando como resultado el mejoramiento del Rendimiento Académico de los estudiantes. Comparados con el Grupo Control los alumnos sometidos al Programa mejoraron en un 15% su rendimiento Académico. Para fines de nuestra investigación se ha rescatado los resultados hallados en cuanto al promedio general del semestre académico del grupo control (285 alumnos) quienes en un mayor porcentaje obtuvieron un Rendimiento

Académico Promedio (49.5%), seguido de los porcentajes relacionados al Rendimiento Académico Bajo (28.4%), Deficiente (12.3%) y Alto (9.8%).

Asimismo Reynolds y Walberg (2001, citados en Burgos & Castillo, 2005), también validan un modelo estructural para la explicación del rendimiento en ciencias de una muestra de 3.116 adolescentes. Todas las variables que introducen en el modelo parecen ejercer una influencia directa o indirecta sobre el rendimiento en ciencias. A continuación, aparece la representación gráfica de las relaciones existentes entre las variables tras el análisis estadístico (no se han incluido los valores de los pesos porque no se estima necesario, para el aspecto que nos ocupa, entrar en detalle).

Es destacable el estudio de Marchesi (2010), donde se intenta identificar las causas que provocan el fracaso escolar desde la perspectiva del profesorado (101 profesores/as de Institutos públicos y privados de Educación Secundaria). Las respuestas dadas se caracterizan, en general, por su homogeneidad. A continuación, se recogen las que han sido valoradas en mayor medida de forma progresiva:

Siguiendo en la línea del estudio de la percepción de los profesores sobre el fracaso escolar, Molina (2005, citada en Asieiev, 2008), *Motivación de la Conducta y Formación de la Personalidad*) presenta un interesante estudio comparativo entre las respuestas de profesores de España, Francia e Irlanda en relación a las causas y soluciones del fracaso escolar. Las respuestas son muy homogéneas. La conclusión más destacable con respecto a las causas es que la inmensa mayoría de los encuestados atribuyen el problema a variables relacionadas con el alumnado, y únicamente una tercio reconoce que el profesorado tiene un peso importante.

En el ámbito universitario, también se han realizado innumerables estudios con la intención de explicar el rendimiento de los alumnos y si bien, las variables explicativas varían con respecto a otros niveles educativos, la mayoría se sigue teniendo en cuenta, tal es el caso de: nivel de estudios de

los padres, personalidad, inteligencia, hábitos de estudio y rendimiento anterior, entre muchas otras (Herrera, Nieto, Rodríguez & Sánchez, 2013).

Otras investigaciones se han decantado por estudiar el fenómeno del fracaso escolar no tanto desde el tratamiento de éste cuanto desde la prevención del mismo. Así, Fullana (2010, citado en Genovard & Gotzens, 2013), orienta su trabajo hacia la búsqueda de variables relevantes sobre las que poder intervenir educativamente, destinadas a prevenir el fracaso escolar, es decir, variables asociadas al riesgo de fracaso escolar. Denominando, factores de riesgo a aquellos que se relacionan con el aumento de la probabilidad de que el fracaso escolar se produzca y, factores protectores a aquellos que disminuyen dicha probabilidad.

## **1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

¿Cuál es la relación de la Motivación y los Estilos de Aprendizaje, con el Rendimiento Académico en los Alumnos del quinto ciclo de carrera de Enfermería Técnica del Instituto Superior Tecnológico “San Luis” de Trujillo - 2011?

### **1.3. OBJETIVOS**

#### **1.3.1. Objetivo General:**

Determinar la relación de la Motivación y los Estilos de Aprendizaje, con el Rendimiento Académico en los Alumnos del quinto ciclo de la carrera de Enfermería Técnica del Instituto Superior Tecnológico “San Luis” de Trujillo – 2011.

#### **1.3.2. Objetivos Específicos:**

Identificar el estilo de aprendizaje predominante en los Alumnos del quinto ciclo de la carrera de Enfermería Técnica del Instituto Superior Tecnológico “San Luis” de Trujillo -2011.

Identificar el nivel de motivación de Filiación, Poder y Logro en los Alumnos del quinto ciclo de la carrera de Enfermería Técnica del Instituto Superior Tecnológico “San Luis” de Trujillo -2011.

Identificar el nivel de Rendimiento Académico en los Alumnos del quinto ciclo de la carrera de Enfermería Técnica del Instituto Superior Tecnológico “San Luis” de Trujillo -2011.

Establecer la relación entre Estilos de Aprendizaje y el nivel de Rendimiento Académico en los Alumnos del quinto ciclo de la carrera de Enfermería Técnica del Instituto Superior Tecnológico “San Luis” de Trujillo -2011.

Establecer la relación entre el nivel de Motivación de Filiación y el nivel de Rendimiento Académico en los Alumnos del quinto ciclo de carrera de Enfermería Técnica del Instituto Superior Tecnológico “San Luis” de Trujillo -2011.

Establecer la relación entre el nivel de Motivación de Poder y el nivel de Rendimiento Académico en los Alumnos del quinto ciclo de carrera de

Enfermería Técnica del Instituto Superior Tecnológico “San Luis” de Trujillo -2011.

Establecer la relación entre el nivel de Motivación de Logro y el nivel de Rendimiento Académico en los Alumnos del quinto ciclo de la carrera de Enfermería Técnica del Instituto Superior Tecnológico “San Luis” de Trujillo – 2011.

#### **1.4. HIPÓTESIS**

##### **1.4.1. Hipótesis General:**

Existe relación significativa entre la Motivación y los Estilos de Aprendizaje con el Rendimiento Académico en los Alumnos del quinto ciclo de la carrera de Enfermería Técnica del Instituto Superior Tecnológico “San Luis” de Trujillo - 2011.

##### **1.4.2. Hipótesis Específicas:**

Existe relación significativa entre los Estilos de Aprendizaje y el nivel de Rendimiento Académico en los Alumnos del quinto ciclo de la carrera de Enfermería Técnica del Instituto Superior Tecnológico “San Luis” de Trujillo - 2011.

Existe relación significativa entre el nivel de Motivación de Filiación y el nivel de Rendimiento Académico en los Alumnos del quinto ciclo de la carrera de Enfermería Técnica del Instituto Superior Tecnológico “San Luis” de Trujillo - 2011.

Existe relación significativa entre el nivel de Motivación de Poder y el nivel de Rendimiento Académico en los Alumnos del quinto ciclo de la carrera de Enfermería Técnica del Instituto Superior Tecnológico “San Luis” de Trujillo - 2011.



Existe relación significativa entre el nivel de Motivación de Logro y el nivel de Rendimiento Académico en los Alumnos del quinto ciclo de la carrera de Enfermería Técnica del Instituto Superior Tecnológico “San Luis” de Trujillo - 2011.

### **1.5. JUSTIFICACIÓN**

En cuanto a lo planteado se considera que la presente investigación se justifica en cuanto al conocer las características de ambas variables, los docentes, psicólogo, padres de familia y alumnos podrán contar con estrategias de intervención pertinentes que les permitan solucionar el problema detectado en el Instituto Superior Tecnológico San Luis. En base a ello se lograrán proponer programas promocionales y preventivos que beneficiarán a la población de estudio. Asimismo el presente estudio sirve como antecedentes para futuras investigaciones que pretendan indagar o profundizar sobre las variables abordadas. Además los instrumentos validados de evaluación y los cuales han sido empleados en el presente estudio, podrán ser empleados como referencia para las evaluaciones del alumnado restante o de poblaciones con características similares. Finalmente, con los resultados obtenidos se cubre el vacío existente en cuanto a esta problemática debido a la falta de investigaciones previas respecto a esta característica de la población.

## 2. MARCO TEÓRICO

En base a lo señalado se considera pertinente desarrollar un marco teórico conceptual que sustente lo señalado y posteriormente los resultados obtenidos, de esta forma se pretenden desarrollar cada una de las variables:

En cuanto a la variable motivación, Hurlock (1999, citado en Izquierdo & Lozano, 2013), sostiene que los motivos son entendidos como causa que incitan a la acción. Son esas palancas que mueven nuestra voluntad. Despierta el interés, ayuda a centrar la atención, estimula el deseo de aprender, conduce al esfuerzo. Aquí termina la función de los motivos.

Por otro lado “motivar” supone predisposición al estudiante a participar activamente en los trabajos en el aula. El propósito de la motivación consiste en despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas.

Por su parte Velásquez (2008, citado en Izquierdo & Lozano, 2013), refiere que la motivación son las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar, constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante. La labor del docente reside en forjar un cambio permanente en la vida del alumno, fomentar acciones que generen un aprendizaje fructificando la curiosidad de los alumnos incitándolos a nuevos descubrimientos y construir su aprendizaje, es por ello que despertar el interés por aprender es la meta que se traza el profesor, la clave es saber cómo lograrlo. Para ello, debe irrumpir en el psiquismo de los alumnos las fuentes de energía interior y encauzar esta energía para que los impulse a aprender con empeño, entusiasmo y satisfacción. No habrá entonces coacción ni hastío, y el aprendizaje será más eficaz y significativo.

La motivación es el proceso por el cual el comportamiento se adapta y se integra con el fin de alcanzar las metas organizacionales. Es un término

genérico que se aplica a una amplia serie de impulsos, deseos, necesidades, anhelos y fuerzas similares (Gonzales, 2010). La motivación también es considerada como el impulso que conduce a una persona a elegir y realizar una acción entre aquellas alternativas que se presentan en una determinada situación. En efecto, la motivación está relacionada con el impulso, porque éste provee eficacia al esfuerzo colectivo orientado a conseguir los objetivos de la empresa, por ejemplo, y empuja al individuo a la búsqueda continua de mejores situaciones a fin de realizarse profesional y personalmente, integrándolo así en la comunidad donde su acción cobra significado.

Asimismo Good y Brophy (1995, citado en Izquierdo & Lozano, 2013), refieren que la motivación es un constructo hipotético que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta.

Además Young (1984, citado en Izquierdo & Lozano, 2013), considera a la motivación como el proceso para despertar la acción, sostener la actividad en proceso y regular el patrón de actividad.

Es factible considerar que la motivación, es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que se dan en el ser humano, y que los dirige hacia el desarrollo de una determinada conducta con el fin de lograr sus expectativas y obtener satisfacción personal.

Una forma más sencilla de definir la motivación es considerarla como el impulso que conduce a una persona a elegir y realizar una acción entre aquellas alternativas que se presentan en una determinada situación. En efecto, la motivación es el impulso que da eficiencia al esfuerzo que se realiza individualmente y/o en forma colectiva dirigido a conseguir los objetivos de la empresa y empuja al individuo a la búsqueda continua de mejores prestaciones a fin de realizarse profesional y personalmente, integrándolo así en la comunidad donde su acción cobra significado.

La motivación es el interés o fuerza intrínseca que se da en relación con algún objetivo que el individuo quiere alcanzar. Es un estado subjetivo que mueve la conducta en una dirección particular.

Por consiguiente, es el conjunto de fuerzas, de valores intangibles, que determinan el comportamiento de un individuo de un grupo hacia un determinado fin común.

Sintetizando lo arriba expuesto, se podría decir que la motivación como el Conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta.

Esta definición, aun pareciendo sencilla, trata un fenómeno bastante complejo y colindante con una serie de conceptos, como intereses, actitud, aspiración, rendimiento, entre otros, con los que está íntimamente ligado y se les llega a confundir. De hecho, esos conceptos son utilizados como medida indirecta y a veces directa de la motivación, pues se suele decir: "Cuánto más rinde un alumno más motivado está".

La motivación no es una variable observable directamente, sino que tenemos que inferirla de manifestaciones externas de la conducta de nuestros alumnos, y aquí, es donde puede haber problemas. Un alumno quieto y callado desde el principio hasta el final de la clase significa o puede ser interpretado de formas muy distintas según el profesor: para uno significa que está atendiendo muy concentrado, mientras que otro profesor interpreta que está distraído y pensando en otra cosa.

La motivación, etimológicamente, deriva de la palabra latina "movere" que significa moverse o estar listo para la acción. Por lo tanto, desde este punto de vista también se puede definir como la fuerza interior que induce al individuo a actuar hacia la obtención de un objetivo determinado. (García, 1998, citado en Izquierdo & Lozano, 2013).

Es a la vez objetivo y acción. Sentirse motivado significa identificarse con el fin; y, por el contrario, sentirse desmotivado representa la pérdida de interés y de significado del objetivo o, lo que es lo mismo, la imposibilidad de conseguirlo.

También, la motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta. Es la causa del comportamiento de un organismo, o razón por la que un organismo lleve a cabo una actividad determinada.

En este sentido, así como en los anteriores, todo lo que se refiera a despertar el interés y concentrar la atención en el trabajo, en lo que debe hacerse o perseguirse constituyen manifestaciones de motivación. Por ello, quienes dirigen instituciones educativas o se dedican a la tarea de enseñanza aprendizaje, requieren de la participación de elementos humanos en las tareas, pero una participación efectiva y comprometida; tienen que aplicar una serie de principios psicológicos basados en las diferencias individuales y referidas a la serie de estrategias metodológicas existentes para motivar convenientemente a dichas personas.

Además la motivación, representa qué es lo que originariamente determina que una persona inicie una acción, se desplace hacia un objetivo y persista en sus tentativas para alcanzarlo. No obstante, es preciso matizar que la motivación no es una variable observable sino un constructo hipotético (Balls, 1998, citado en Vásquez, 2007).

La motivación supone un acercamiento notable al proceso de explicación científica de la conducta, y sobre todo, constituye un elemento útil y esencial en el ámbito de la acción educativa (Asieiev, 2008).

La motivación, asimismo la debemos entender como una capacidad más de la personalidad del individuo que es educable y que se puede desarrollar, pero que a su vez, exige una adaptación a muy distintos niveles.

Para empezar a motivar a una persona hacia los estudios, hay que considerar su historia e ir poco a poco sin pretender grandes avances de inmediato, puesto que contamos con limitaciones ya citadas anteriormente.

Los cambios precisan tiempo, son lentos. Para conseguirlos hace falta que las ayudas no desaparezcan, sean constantes.

En los seres humanos, la motivación engloba tanto los impulsos conscientes como los inconscientes. Las teorías de la motivación, en psicología, establecen un nivel de motivación primario que se refiere a la satisfacción de las necesidades elementales, y un nivel secundario, referido a las necesidades sociales.

Todas las teorías contribuyen de alguna forma a dar una explicación acerca de la motivación, a la vez constituyen argumentos para su aplicación en la vida cotidiana, especialmente en las tareas que deben efectuarse frecuentemente, como es el caso del aprendizaje.

Las recientes teorías cognitivas de la motivación describen a los seres humanos intentando optimizar los efectos de los estímulos, antes que eliminar, su estado de estimulación.

Los docentes, en todos los niveles educativos del sistema, tratarán de hallar las motivaciones convenientes y adecuadas para obtener la participación efectiva de sus estudiantes, a fin de que puedan lograr las competencias curriculares en forma eficiente y gratificante.

En términos generales, se puede afirmar que la motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general.

Pero el marco teórico explicativo de cómo se produce la motivación, cuáles son las variables determinantes, cómo se puede mejorar desde la práctica docente, etc., son cuestiones no resueltas, y en parte las respuestas dependerán del enfoque psicológico que adoptemos.

Dado que el actual Sistema Educativo Peruano pone especial énfasis en el enfoque pedagógico Constructivista y éste, a su vez, se sustenta en las teorías cognitivistas, el autor de este trabajo asume el referido enfoque teórico bajo el cual desarrolla todo su proceso de investigación.

En cuanto a las características de la motivación, según Infantes y Luzuriaga (1993, citado en Asieiev, 2008), la motivación presenta las siguientes características: Es un concepto complejo y está influida por el trabajo académico, valores de la tarea, el entorno, el docente, etc.; está afectada por las metas, las carencias, las atribuciones, las necesidades, las expectativas, la ansiedad, etc.; satisface necesidades y expectativas del educando; tiende a mantener al educando interesado en su proceso de aprendizaje; y, logra realizar al educando en sus aspiraciones.

Por otro lado se entiende por motivación pedagógica el enlace o conexión de actividades académicas con los intereses y valores de los estudiantes o, el proceso de relacionar íntimamente las diferentes materias o asignaturas del programa curricular con las experiencias, los problemas, necesidades, deseos e intereses; con la finalidad de que los contenidos temáticos sean más interesantes y atraigan más fuertemente la atención.

Además Schukina (1998 citado en Gonzales, 2010), respecto a la motivación cognoscitiva expresa que el interés cognoscitivo es un potentísimo estímulo para que el estudiante se convierta de objeto de la educación en sujeto de la misma, es decir, en persona interesada en su propia educación.

Ante el fracaso, locus de control, estilos atributivos, el carácter externo o interno de las recompensas, la estructura de las metas. De forma esquemática en el siguiente cuadro se recogen algunas características significativas, en cuanto a la motivación se refiere visto desde el enfoque cognitivo (Tapia, 1991, citado en Gonzales, 2010).

En el proceso educativo, para incrementar la motivación intrínseca del alumnado hacia el aprendizaje, se debería pasar por dos aspectos: mejorar la competencia percibida y aumentar la experiencia de autonomía.

Este último aspecto significa que el alumno debe percibir, como propios, los objetivos que se deben conseguir y no tener la sensación de estar haciendo alguna cosa porque otra persona así lo quiere.

En cuanto a las metas que persigue un estudiante hacia su autorrealización se distinguen dos clases de metas: metas de aprendizaje y metas de ejecución. Las primeras se refieren al incremento de la propia competencia, es decir, su meta es ser mejor cada vez en las tareas que tiene que cumplir en el rol funcional que le corresponden; y las segundas con el yo, o sea referidas a logra mayor estimación de los demás, alcanzar niveles de hidalguía, altruismo y filantropía, según sus posibilidades individuales y sociales.

Un alumno se puede sentir desmotivado ante una tarea cuando no sabe cómo afrontarla, qué información buscar, dónde hacerlo, qué estrategias debe utilizar para simplificarla, dónde centrarse en cada fase, qué puede dejar de lado y qué no.

Uno de los factores que discrimina entre los alumnos con un buen rendimiento, con relación de los que fracasan, es la tendencia que tienen los primeros a buscar información y ayuda en otras personas más capaces.

Actualmente se concibe la motivación no como una característica interna que se tiene o no se tiene y es relativamente estática, sino como una dimensión dinámica que se desarrolla en la relación entre el individuo y el entorno.

Así entendida la motivación se explica tanto por componentes de carácter interno como por la influencia de la experiencia y la acción educativa. Es de esperar que la mayoría, por no decir la totalidad de los docentes de los niveles del sistema educativo peruano, se preocupe por motivar realmente a sus



alumnos y, sobre todo, insistir en el desarrollo o aplicación de estrategias de motivación intrínseca.

En cuanto a las clases de motivación diremos que la motivación es un factor esencial previo al aprendizaje. Si el alumno es el responsable de su propio aprendizaje, entonces la automotivación es importante y constituye en el proceso de construcción del conocimiento, un paso hacia delante.

Motivarse a uno mismo es algo relacionado con la inteligencia emocional, en el sentido de que las emociones son un factor de motivación (Goleman, 1998, citado en Sánchez, 2010).

Lo que sería necesario saber es si un individuo seguirá adelante cuando se encuentre con dificultades, fracaso y frustración.

La motivación que difiere recompensas inmediatas en favor de otras a largo plazo pero de orden superior, se considera un indicador de madurez personal y emocional.

La motivación se sitúa en un delicado punto intermedio entre el aburrimiento y la ansiedad. Si la tarea está a un nivel muy por debajo de las posibilidades del sujeto, entonces la tarea no supone un auténtico reto y por consiguiente será aburrida. Si el riesgo es demasiado grande, entonces puede ser excesivamente estresante y la angustia genera desmotivación. Hay dos clases de motivación. Por un lado la motivación intrínseca y por el otro la motivación extrínseca. La primera nace con el individuo y obedece a los motivos personales. Y la segunda es puramente externa. Y para estas dos clases de motivación hay tres tipos de modelos aplicables.

Modelo de expectativa: El hombre es un ser pensante y razonable que posee creencias, expectativas y esperanza en su visión futurista.

Modelo de Porter y Lawer: Este modelo se basa en la relación que hay entre los esfuerzos y la recompensa con respecto a la actividad laboral.

Modelo integrador de motivación: Es la combinación de las necesidades, impulso de realización, expectativa, desempeño, satisfacción, etc.

La motivación intrínseca es aquella que se deriva de factores internos del estudiante: interés, atención, etc. Es la tendencia natural de procurar los intereses personales y ejercer las habilidades así como desarrollar las capacidades; buscar y conquistar desafíos, sin importar las recompensas por ello. (Woolfolk, 2004, citado en Izquierdo y Lozano, 2013).

La motivación intrínseca se puede definir como aquella que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para auto reforzarse. Es intrínseca cuando la persona fija su interés por el estudio o trabajo, demostrando siempre superación y personalidad en la consecución de sus fines, sus aspiraciones y sus metas.

Definida por el hecho de realizar una actividad por el placer y la satisfacción que uno experimenta mientras aprende, explora o trata de entender algo nuevo.

Aquí se relacionan varios constructos tales como la exploración, la curiosidad, los objetivos de aprendizaje, la intelectualidad intrínseca y, finalmente, la motivación intrínseca para aprender.

Los sujetos motivados intrínsecamente hacia una tarea afrontan su realización movidos fundamentalmente por el interés hacia la misma o por el sentimiento de competencia y autodeterminación que experimentan cuando la realizan.

Estos sujetos suelen estar interesados más en los procesos que en los resultados. De hecho, la motivación intrínseca es una de las características definitorias del aprendizaje autorregulado.

De esta forma se asume que cuando se disfruta ejecutando una tarea se induce una motivación intrínseca positiva. Es aquella que se centra en la tarea misma, y en el orgullo natural que brota de su cumplimiento exitoso (Poster, 2003, citado en Sánchez, 2010).

Esta clase de motivación, implica el deseo de entregarse a las actividades, y por ninguna otra razón evidente que el propio empeño en la tarea.

La motivación intrínseca sustenta e impulsa el aprendizaje de un modo autónomo, por el propio deseo y voluntad del sujeto. Es el tipo de motivación que se centra en la tarea misma y en la satisfacción personal que representa enfrentarla con éxito. (Thompson, Penner, & Atabe, 2010).

A fin de aclarar más esta clase de motivación, revisemos brevemente lo referente a la atención y al interés frente al estudio. Todo docente debe procurar tener la mente de sus alumnos concentrada en el asunto de la lección o tema que se está tratando; por consiguiente, uno de los problemas más importantes de la enseñanza se refiere a la manera cómo el docente tratará de atraer la atención de sus alumnos y cómo conservarla una vez conseguida.

Siendo tan importante la atención para la memoria, conviene que el profesor sepa la manera cómo va a enseñar a sus alumnos a concentrar su atención con firmeza en aquello que se está estudiando.

Los obstáculos que generalmente se le presentan al docente para atraer la atención de sus alumnos son, genéricamente: Malas condiciones físicas de los alumnos, malas condiciones mentales, y algunas condiciones o prácticas docentes defectuosas.

La debilidad física de los estudiantes, cuya cantidad mínima de energía nerviosa les impide un esfuerzo sostenido de concentración mental; la distracción producida por objetos o ruidos ajenos a la lección, la ejecución de actos diferentes a los previstos por el profesor, la mala ventilación del aula; que trae como consecuencia la introducción de gases deletéreos que producen entorpecimiento y sopor así como impidiendo el normal funcionamiento del sistema nervioso; las pésimas condiciones del mobiliario que producen frecuentes cambios de posición, la mala distribución de la luz, etc.

La indolencia, de parte de los alumnos, que no pueden pero que desean atender, voluntades débiles que aparentemente no poseen el poder de hacer un esfuerzo sostenido; excitaciones emocionales producidas por el temor y la alegría; y, por último, produciendo consecuencias más fatales que las anteriores, una explicación, un trabajo sin interés y sin atractivo, incapaz de atraer la atención de los estudiantes.

Frecuentemente, los estudiantes que parecen muy indolentes y distraídos para el estudio, tienen una o más ocupaciones o intereses que los cautivan en cualquier oportunidad. Por otra parte, no se debe exigir que los alumnos se mantengan en una posición rígida como si fueran estatuas, tampoco se debe reconvencer a un alumno delante de sus compañeros y, por último, tratar de mantener ocupados a todos en situaciones interesantes a fin de evitar cualquier situación o evento que propicie oportunidades de conversación o discusiones ajenos al tema en estudio. Una persona se siente motivada intrínsecamente cuando se siente predispuesta por naturaleza hacia una actividad, mientras que la motivación extrínseca se produce cuando se recurre a reforzadores externos para provocar la acción.

Actualmente se habla mucho acerca de la doctrina del interés y de su decisiva importancia como factor de primer orden en todo el proceso educativo.

Ahora se da más importancia a la acción que a la palabra, a la experiencia personal del alumno más que al verbalismo de las ideas ya hechas; se revalora el trabajo en grupos preparándose para la vida social, se estimula la formulación de preguntas por los alumnos en lugar de solicitar respuestas aprendidas de memoria, el trabajo de las manos acompañado del trabajo de la mente.

La doctrina del interés, pues, en pedagogía es una denominación de un conjunto de asuntos cuyo tema fundamental consiste en reconocer la necesidad de descubrir puntos de genuino e íntimo contacto entre la materia de enseñanza y la experiencia vital del estudiante.

Los partidarios de la doctrina del interés, afirman que no debe existir una separación o vacío entre las ideas que forma el tema o materia que se va a enseñar y el contenido mental en la estructura cognitiva del alumno, que los poderes y tendencias mentales del estudiante asimilen fácilmente la materia de enseñanza, que ésta despierte y estimule reacciones instintivas en el alumno.

Psicológicamente, el interés y la atención son procesos mentales íntimamente relacionados. Se les considera como el aspecto subjetivo y objetivo de la misma actividad. Otros consideran el interés como la fuente de la atención. Sin embargo, todos reconocen una estrecha relación entre dichos procesos mentales.

La motivación extrínseca, se define, en contraposición de la intrínseca, como aquella que procede de fuera y que conduce a la ejecución de la tarea. La motivación intrínseca se sustenta e impulsa el aprendizaje de un modo autónomo, por el propio deseo y voluntad del sujeto. El interés del estudiante es generado por expectativas con relación a un refuerzo del exterior.

De esta forma la motivación extrínseca es aquella energía que está referida a cuando hacemos algo para obtener una recompensa, evitar castigos, complacer a alguien. Es la energía que se origina por recompensas externas como: calificaciones, puntos, premios, etc.

Es un tipo de motivación que depende más bien de lo que digan o hagan los demás respecto a la actuación del estudiante, o de lo que éste obtenga como consecuencia tangible de su aprendizaje. En esta clase de motivación no nos interesamos en la actividad por sus propios méritos, sólo nos interesa el beneficio que nos reportará.

En el proceso educativo, esta clase de motivación es causada por el hecho de que sólo se estudia para lograr buenas calificaciones, algunos puntos más en los exámenes, obtener premios, etc. Esta es la clase de motivación que

prevalece en la mayoría de nuestros centros educativos y que es realizada, casi inconscientemente, por los maestros durante su actividad de aprendizaje.

Otros factores que deben tenerse en cuenta en el aspecto formativo de los estudiantes son también la motivación y las habilidades de estudio. Resulta que en el aspecto formativo el desarrollo de las habilidades para el estudio requiere de una adecuada motivación. De este modo la motivación resulta esencial para el éxito del aprendizaje y su falta se considera una de las principales causas del fracaso. (Gispert, 2001, citado en Vásquez, 2007).

En el rendimiento académico es ineludible la acción técnica pedagógica del docente para lograr que éste tenga un resultado satisfactorio, por esta razón, tantos docentes de las asignaturas generales y docentes tutores tienen el deber de conocer y dominar las teorías referentes a los aspectos relativos a la motivación.

Por otro lado para analizar las teorías de la motivación vamos a basarnos en el tratamiento sistemático de la motivación y también en las formas en la que estos temas han sido tratados por Pinillos (1983, citado en González, 2009).

De esta manera, según dicho autor, podremos hablar de:

Las teorías homeostáticas explican las conductas que se originan por desequilibrios fisiológicos como pueden ser el hambre, la sed, etc. Pero también sirven para explicar las conductas que son originadas en desequilibrios psicológicos producidos por emociones que suponen la reducción de una tensión que reequilibra el organismo. La homeostasis, es un mecanismo orgánico y psicológico de control, destinado a mantener el equilibrio dentro de las condiciones fisiológicas internas del organismo y de la psiquis. Entre los autores más representativos de esta corriente podemos señalar a Hull, Freud y Lewin; entre otros.

La teoría del incentivo explica la motivación por incentivos, se debe a autores como Young, Thorndike, Olds, Mc Clelland, Skinner y Ritcher. Un incentivo es

un elemento importante en el comportamiento motivado. Básicamente, consiste en premiar y reforzar el motivo mediante una recompensa al mismo. Los incentivos más importantes o comunes son el dinero, el reconocimiento social, la alabanza, el aplauso, etc.

Young (1996, citado en Gutiérrez, 2000), es uno de los autores que más ha documentado empíricamente la función motivadora de los incentivos. Sus estudios comprobaron el hecho de que a los organismos pueden motivarles los deseos de placer tanto como los de reponer energía perdida o los de reducir un impulso molesto.

Según Clifford (1983, citado en González, 2009), algunos psicólogos como Skinner por ejemplo, afirman que la conducta motivada no es otra cosa que conducta aprendida y que el reforzamiento explica ambas. De esta forma se encuentran razones para hablar de impulsos, necesidades, metas, deseos, intenciones, expectativas o percepciones. Explican la conducta en términos de respuestas observables y estímulos reforzadores observables.

Según Skinner, la forma de comportarse de las personas depende únicamente de las relaciones establecidas entre estímulos y respuestas. La elección de un refuerzo apropiado, es un factor decisivo a la hora de cambiar o de motivar la conducta de una persona.

Para Mc Clelland (1961, citado en Gonzales, 2010), un motivo es una asociación afectiva intensa, caracterizada por una reacción anticipotencia de una meta, en base a la asociación previa de ciertos estímulos claves, con reacciones afectivas de placer o dolor. Mc Clelland cree que en el curso de su desarrollo, los seres humanos adquieren una necesidad de logro, y ha llevado a cabo una investigación para demostrar el grado en el cual varía la necesidad entre las personas.

Las investigaciones del mismo autor, han arrojado que una marcada necesidad de logro, impulso por triunfar o destacar, guarda relación con el

grado de motivación que tienen las personas para ejecutar sus tareas laborales.

A las personas que tienen muchas necesidades de logro les gusta asumir la responsabilidad para resolver problemas; tienden a establecer metas propias con un grado moderado de dificultad y corren riesgos calculados para alcanzar dichas metas; además, valoran mucho la retroinformación sobre la calidad de su actuación.

Por tanto, las personas con mucha necesidad de logro tienden a encontrar gran motivación en situaciones desafiantes y competitivas de trabajo, y las personas con poca necesidad de logro, se suelen desempeñar mal en el mismo tipo de situaciones.

Existen muchas pruebas de la correlación entre la gran necesidad de logro y un desempeño alto. La necesidad de poder se refiere al grado de control con que las personas manejan el éxito o el fracaso. El miedo al fracaso, y la erosión del poder particular, puede ser un motivador importante para algunas personas. Por el contrario, para otras personas, el temor al éxito puede ser un factor motivante.

Por otro lado, gracias a la investigación de Mc Clelland, Atkinson (1996, citado en Gonzales, 2010), formuló una teoría global sobre la conducta de logro. Postuló que la tendencia a acercarse a una meta de este tipo es producto de tres factores: la necesidad del logro o el motivo del éxito; la probabilidad del éxito y; el valor del incentivo del éxito. Pero salta a la vista que el temor al fracaso, también puede sobrevenir en una situación relacionada con el logro. La tendencia a evitar el fracaso es igualmente producto de tres factores: el motivo de evitar el fracaso; la posibilidad del fracaso y el valor mismo.

Conforme a la teoría de Atkinson (1996, citado en Gonzales, 2010), la motivación para el logro en cualquier persona, es la fuerza de la tendencia a aproximarse a la tarea, más la fuerza de la tendencia a evadirla.



Según esta teoría, si los maestros quieren ayudar a sus alumnos a realizar tareas relacionadas con las metas deben aminorar el miedo al fracaso, lograr que tengan una motivación positiva y manipular los incentivos. Además, se sabe que los estudiantes cuya motivación para el logro es fuerte, muestran mayor realismo en sus aspiraciones vocacionales que los de poca motivación. Éstos últimos carecen de suficiente conocimiento de sí mismo y por lo tanto no realizan decisiones realistas.

Las teorías cognoscitivas están basadas en la forma en que el individuo percibe o representa la situación que tienen entre sí.

Clifford (1983, citado en Izquierdo y Lozano, 2013), recalca que para los psicólogos cognitivos la explicación fisiológica de la motivación o impulsos no era del todo satisfactoria. Ellos sostienen que lo que induce a las personas son sus consideraciones y puntos de vista sobre una situación dada. Creen que las características personales, incluyendo metas, deseo y miedo junto con los factores ambientales, como la proximidad y el valor de la meta, determinan la forma en que las personas se comportan habitualmente. Como autores más representativos de ésta teoría podríamos citar a Festinger, Talman, Weiner y Heider.

Entre las numerosas teorías que destacan el papel de los procesos cognoscitivos en la motivación, hay dos esencialmente señaladas, que hacen caso de estos constructos que venimos llamando expectativas y las que postulan un modelo dinámico conocido como disonancia cognitiva.

La teoría de la disonancia cognoscitiva para Thomas Good y Jere Brophy se centra en un aspecto de la motivación intrínseca desde una perspectiva diferente.

La disonancia, es una tensión que ocurre cuando dos cogniciones psicológicamente incompatibles tales como opiniones, actitudes, creencias; se presentan al mismo tiempo.

La disonancia motiva al sujeto a hacer algo por atenuar su falta. La actitud que el maestro adopte frente a los errores de los alumnos puede manifestar que desea ayudarles a resolver los problemas de las propias limitaciones que ocultaban, pero lamentablemente esa actitud rara vez se encuentra en las escuelas.

La teoría de las expectativas considera que hay una serie de determinantes mentales, a los que Tolman llama expectativas, que operarían como estructuras orientadoras de la acción. El sujeto anticipa en cierto modo, los acontecimientos por procesos de pensamiento y la esperanza de alcanzar la meta es la que mueve a la acción. La meta funcionaría, pues, como un incentivo.

Las teorías fisiológicas están basadas en la obra de Pavlov que manifiestan una relación bastante directa con el problema de la motivación. Uno de ellos es el relativo a la excitación, que es el concepto central de la doctrina pavloviana; otro, el que se refiere al estímulo incondicional y a las condiciones que deben administrarse para que ejerza su función de refuerzo. Aparte del uso de recompensas y castigos.

Las teorías humanistas tratan de descripciones e interpretaciones de los motivos humanos, vinculados de muy diferentes maneras a supuestos filosóficos. El representante más destacado en este tipo de psicología de la motivación es Allport (1961, citado en Izquierdo y Lozano, 2013), él cree que las motivaciones adultas se desarrollan a partir de sistemas motivacionales, pero mantiene una independencia o autonomía funcional de los motivos, deja por tanto bien sentado que una cosa es el origen histórico de los motivos y otra su valor actual. Al principio, puede no haber interés en realizar una tarea, pero la ley del placer funcional señala que el mero hecho de realizar la función produce placer y satisface al sujeto.

Good (1996, citado en Gonzales, 2010), nos da algunos alcances del pensamiento de Maslow quien sostiene que la necesidad humana insatisfecha

produce tensión dentro del organismo y es una fuerza que dirige la conducta hacia metas que al individuo le parecen agradables.

Maslow (1943, citado en Gonzales, 2010), organizó una jerarquía de necesidades, citadas por orden de importancia, así tenemos las necesidades fisiológicas tales como sueño, sed y otros afines; la necesidad de seguridad tales como ausencia de ansiedad y otros riesgos psíquicos; las necesidades de amor tales como aceptación por parte de los padres, maestros, coetáneos; la necesidad de estima tales como experiencias de dominio, seguridad en la propia habilidad; y, la necesidad de autorrealización tales como expresión creativa de sí mismo, intentos de saciar la curiosidad, etc.

Una de las aplicaciones de la teoría de Maslow consiste en lo siguiente, los maestros y los que se preparan para serlo deben saber que, si un niño llega a la clase cansado o hambriento, seguramente tratará de descansar o se apartará mentalmente del resto del grupo.

Esta situación mermará su rendimiento en el aula. Además, cuando los maestros fracasan en sus intentos de motivar al alumno, ello no se debe a que son insensibles sino a que se precipitan en inculcar las necesidades de orden superior. Es preferible que el alumno se sienta seguro en el aula, logre un dominio real y aprenda a trabajar con sus condiscípulos; sólo entonces podrá centrarse en otras exigencias, tales como afianzar su socialización y participar de la conservación del medio ambiente, entre otras.

Por otro lado las necesidades del educando pueden ser las necesidades biológicas, psicológicas o sociales y obligan a que los alumnos actúen de tal o cual manera. Ejemplo, el hambre y la sed.

La personalidad del profesor son en realidad sus cualidades, tales como su comportamiento, trato, sociabilidad, voz, presencia, preparación, orientaciones, responsabilidad moral, etc. motivan a los alumnos a tal punto que pueden tomarlo como ejemplo, modelo a seguir e imitar.

El material didáctico es otra fuente de motivación para que el alumno trabaje con más dedicación, siempre y cuando reúna las características técnicas-pedagógicas adecuadas. Un buen material convenientemente seleccionado y empleado puede contribuir con mucha efectividad a promover la motivación del alumno.

La metodología utilizada es un factor determinante, en muchos casos para que el alumno se sienta motivado y trabaje con más ganas, construya sus conocimientos, adquiera autonomía, aprenda a investigar y elabore sus respuestas a los diferentes problemas. Entre las metodologías que se caracterizan por asegurar una buena motivación están las de carácter activo, es decir las dinámicas y la investigación científica, entre otras.

La realidad y sus diferentes problemas, variedad de recursos y de posibilidades es la fuente inspiradora de un sin número de motivos y realizaciones, así como de los conocimientos y adelantos que la humanidad pueda disfrutar.

El juego es sin duda la fuente inherente a la naturaleza de los seres humanos, de donde surgen una serie de actividades a través de las cuales, el docente puede elaborar proyectos, estrategias y contenidos. Lo importante está en que se sepa aprovechar con fines pedagógicos.

La organización y gestión de la institución educativa, esta organización se basa en las buenas relaciones sociales, la gestión democrática, el liderazgo compartido, el desarrollo de eventos y proyectos que en forma conjunta constituyen ejemplos a imitar por los alumnos en su vida posterior y son fuentes de inspiración para construir su personalidad.

Las evaluaciones son otras fuentes para motivar y producir mejor aprendizaje. Recordemos que las evaluaciones son sólo medios para mejorar el proceso, corregir errores, afianzar aciertos.

Existen otras necesidades que influyen en el comportamiento en el trabajo, además de las que ya se expusieron anteriormente. David C. Mc Clelland ha propuesto una teoría de motivación que se basa en la premisa de que la gente adquiere o aprende ciertas necesidades de su cultura. Entre las influencias culturales se hallan la familia, los grupos de compañeros y los programas de televisión, por ejemplo (Dubrin, 2005, citado en González, Touron, e Iriarte, 2009).

Mc Clelland, hace referencia a tres necesidades adquiridas del contexto en el que se desarrolla el individuo, estas se definen a continuación:

**Necesidad de logro.** La motivación de logro se define como la tendencia a alcanzar el éxito en una situación que contemple la evaluación del desempeño de una persona en relación con estándares de excelencia, es un impulso por “vencer desafíos, avanzar y crecer”. Este tipo de motivación conduce a metas e impulsos más elevados, ya que las personas trabajan mejor y alcanzan adelantos más sobresalientes.

La gente orientada hacia los logros personales buscan el triunfo “per se”. No experimenta una “sed de dinero” particularmente fuerte, aunque puede adquirir riqueza en su esfuerzo por alcanzar el triunfo. Trabajar gracias a su deseo de vencer obstáculos, alcanzar metas y ser útiles a otros.

**Necesidad de poder.** Los individuos con una alta necesidad de poder pasan más tiempo pensando cómo obtener y ejercer el poder y la autoridad, que aquellos que tienen una baja necesidad de poder. Necesitan ganar argumentos, persuadir a otros, prevalecer, y se sienten incómodos sin cierto sentido de poder.

Uno de los problemas con respecto al poder se encuentra en sus connotaciones emocionales negativas. Estamos acostumbrados a considerarlos por lo menos un poco desagradable. Manipular o ser “maquiavélico” sugiere a la mayoría de la gente algo repugnante. Sin

embargo, no es necesariamente indeseable poseer una fuerte inclinación hacia el poder ni es equivalente a un defecto de carácter.

Necesidad de filiación. Este resultado puede deberse a que La motivación por filiación es un impulso que mueve a relacionarse con las personas”. Las personas que tienen motivaciones de filiación laboran mejor cuando reciben alguna felicitación por sus actitudes favorables y su colaboración, seleccionan amigos para rodearse de ellos. Sienten una satisfacción interna mayor al encontrarse entre conocidos.

Además las personas con una gran necesidad de filiación buscan la compañía de otros y toman medidas para ser admitidas por éstos; tratan de proyectar una imagen favorable en sus relaciones interpersonales, suavizan las tensiones desagradables en sus entrevistas, ayudan a otros, y desean ser admirados en retribución.

En cuanto a la variable estilos de aprendizaje encontramos que la falta de unanimidad en la definición del propio concepto de aprendizaje permite prever que la concepción de estilos de aprendizaje tampoco es común para todos los autores y es definida de forma muy variada en las distintas investigaciones. La mayoría coincide en que se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo (Coop & Brown, 1980).

Curry (1983), afirma que uno de los obstáculos más importantes para el progreso y aplicación de las teorías de los estilos de aprendizaje en la práctica educativa es la confusión de definiciones y el amplio panorama de comportamientos que pretenden predecir los modelos de estilos de aprendizaje.

Como muestra de la multitud de definiciones, tantas casi como autores dedicados al tema, presentaremos a continuación algunas de las más significativas.

Para Dunn, Dunn y Price (1990), estilo de aprendizaje es la manera por la que 18 elementos diferentes –posteriormente aumentaron a 21- que proceden de cuatro estímulos básicos, afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener.

Hunt (1992), describe estilo de aprendizaje como las condiciones educativas bajo las que un discente está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita el discente para aprender mejor.

Para Schmeck (2013), un estilo de aprendizaje es simplemente el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se confronta con una tarea de aprendizaje. Este mismo autor en 1983 señala que el estilo de aprendizaje es una predisposición a utilizar una estrategia particular de aprendizaje, al margen de las demandas específicas de la tarea.

Gregorc (1979, citado en Schmeck, 2013), por el contrario, afirma que el estilo de aprendizaje consiste en comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente.

Asimismo Butler (1982, citado en Schmeck, 2013), indica que los estilos de aprendizaje son una manera distintiva y característica por la que un discente se acerca a un proyecto o un episodio de aprendizaje, independientemente de si incluye una decisión explícita o implícita por parte del discente.

Smith (1988, citado en Schmeck, 2013), explica que los estilos de aprendizaje son los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las distintas situaciones de aprendizaje.

Kolb (1984, citado en Schmeck, 2013), incluye el concepto de estilos de aprendizaje dentro de su modelo y afirma que, son 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.

Keefe (1988, citado en Schmeck, 2013), propone una definición de estilos de aprendizaje que Alonso et al. (1997), hacen suya: 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 en sus ambientes de aprendizaje.

No podemos olvidar autores como Sternberg, Entwistle, Marton, entre otros, que si bien no diferencian con claridad los estilos de aprendizaje de los estilos cognitivos, ponen de manifiesto su interés por las diferentes maneras de procesar la información que tienen las personas cuando se enfrentan a situaciones de aprendizaje.

Así, Sternberg (2012), afirma que el estilo representa el lazo de unión entre los constructos de inteligencia y personalidad de manera que la personalidad del sujeto se manifiesta en la acción inteligente. El estilo intelectual o de aprendizaje es un modo de autogobierno mental centrado más en los usos que en los niveles de inteligencia.

Por su parte, Entwistle (1987, citado en Sternberg, 2012), siguiendo la línea de Marton, Hounsell y Entwistle (1984), propone todo un modelo de estilos, en el que tiene muy en cuenta los aspectos que componen el proceso de aprendizaje, haciendo especial hincapié en el interés y la motivación del sujeto que aprende.

Es evidente que las personas aprendemos de forma diferente. Preferimos un determinado ambiente, un determinado método, un determinado grado de estructuración, etc., en definitiva, tenemos distintos modos de aprender, tenemos distintos estilos de aprendizaje. Sabemos que existen estas peculiaridades personales para aprender, pero, ¿se pueden clasificar?, ¿se pueden medir?, ¿se pueden modificar?, ¿tienen implicaciones pedagógicas?



Los estilos de aprendizaje son un aspecto muy concreto, pero a su vez nuclear, del aprendizaje en general. Por ello, el debate sobre las teorías de aprendizaje más importantes será nuestro punto de referencia.

De una manera simplista, podrían clasificarse las teorías de aprendizaje en torno a dos corrientes: conductistas y cognitivas.

En la primera gran corriente, se define el aprendizaje como el cambio o modificación de la/s conducta/s del sujeto en función de la experiencia, de las consecuencias que recibe del ambiente. Incluiríamos autores como Pavlov que se basa en el condicionamiento clásico, Watson y Guthrie con el condicionamiento por contigüidad, Thorndike y Hull con la teoría del refuerzo, Skinner con el condicionamiento operante y, finalmente, Bandura, definido por muchos autores como neoconductista, con su teoría del aprendizaje social.

Por otro lado, desde la corriente cognitiva el aprendizaje se basa en la capacidad mental del sujeto para reorganizar su campo psicológico (mediante esquemas cognitivos) en respuesta a la experiencia. Podemos incluir a Swenson, Tolman, Ausubel, Wiener y Chomsky, entre otros muchos.

Las teorías sobre estilos de aprendizaje se incluirían, sin lugar a dudas, en esta segunda corriente, puesto que se consideran un desarrollo de los estudios sobre estilos cognitivos.

Llegado a este punto, nos parece imprescindible en un capítulo sobre estilos de aprendizaje apuntar otro debate que gira en torno a este tema: ¿qué relación existe entre los estilos de aprendizaje y los estilos cognitivos?, ¿y entre estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje?, ¿se trata de conceptos que se identifican con la misma definición?, ¿son aspectos diferentes?

Hay autores que afirman que ambos conceptos, estilos de aprendizaje y estilos cognitivos, son sinónimos como Entwistle (2012) y Genovard y Gotzens (2013), entre otros, que los consideran como el reflejo de las diferentes formas

de pensar, percibir, estudiar memorizar, resolver problemas, etc.

Otros autores (Alonso, Gallego y Honey, 1997; Das, 1988; García Ramos, 1989, citados en Entwistle, 2012), opinan que los estilos de aprendizaje tienen un carácter más general y engloban los estilos cognitivos, incluyendo además factores afectivos y fisiológicos.

Si nos centramos en los aspectos estrictamente cognitivos, son definidos los estilos cognitivos como la variación individual de los modos de percibir, recordar y pensar o como formas distintas de aprender, almacenar, transformar y emplear la información (García y Pascual, 1994, citado en Izquierdo & Lozano, 2013).

Por otra parte, Schmeck (2013), define estilo de aprendizaje como la predisposición del sujeto para adoptar una estrategia particular de aprendizaje con independencia de las demandas específicas de la tarea. Se refiere pues, a la consistencia estable en la aplicación de estrategias de aprendizaje, definidas por Esteban, Ruiz y Cerezo (2010), como conjunto organizado y consciente de acciones y procedimientos que el aprendizaje utiliza para realizar tareas concretas de aprendizaje.

Podemos concluir en este punto, que si bien no existe acuerdo entre los autores, los conceptos de estilos de aprendizaje, estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje son diferentes entre sí, pero evidentemente, están relacionados, y hasta cierto punto, superpuestos. Es decir, los estilos de aprendizaje son un conjunto de estrategias relativamente estable y comprenden tanto aspectos cognitivos (estilos cognitivos) como otro tipo de aspectos no cognitivos.

Como podemos observar, existen numerosas definiciones del término y, en consecuencia, existen también muchos modelos que explican y clasifican los estilos.

Kolb (1981, en Schmeck, 2013), afirma que existen cuatro modelos y los define como sigue:

**Acomodador:** sus preferencias de aprendizaje son la experimentación activa y la experiencia correcta. Se adaptan bien a las circunstancias inmediatas, aprenden sobre todo haciendo cosas, aceptando riesgos, tienden a actuar por lo que sienten más que por el análisis lógico.

**Divergente:** son creativos, generadores de alternativas y reconocen los problemas. Destacan por su habilidad para contemplar las situaciones desde diferentes puntos de vista y organizar muchas relaciones en un todo significativo. Aprenden de la experiencia concreta y observación reflexiva.

**Convergente:** lo que prima en este estilo es la conceptualización abstracta y la experimentación activa. La aplicación práctica de las ideas es su punto fuerte, emplean el razonamiento hipotético deductivo. Definen bien los problemas y la toma de decisiones.

**Asimilador:** su aprendizaje se basa en la observación reflexiva y en la conceptualización abstracta. Razonan de manera inductiva y destacan por su habilidad para crear modelos abstractos y teóricos. Les interesa poco el valor práctico de las cosas.

Schmeck (2013), afirma que para medir los estilos de aprendizaje son fundamentales cuatro factores o escalas:

**El procesamiento profundo:** requiere reflexión, es abstracto, lógico y teórico. Esteban, Ruiz y Cerezo (1996) lo denominan estilo academicista.

**El procesamiento elaborativo:** también exige reflexión, sin embargo, es experimental y autoexpresivo.

**La retención de datos:** está orientada hacia la retención de unidades de información necesarias para realizar con éxito pruebas de elección múltiple.

El método de estudio: está compuesto por aquellas destrezas que se aplican cuando se estudia un tema, por ejemplo, el uso del subrayado, la recopilación de notas, la ordenación de apuntes, etc.

Por su parte Entwistle (2012), define los dos tipos de estilos como:

Holístico: supone una preferencia por abordar la tarea desde la perspectiva más amplia posible y utilizar la imagen visual y la experiencia personal para elaborar la comprensión. Es equivalente al estilo cognitivo descrito como divergente, impulsivo y global.

Secuencial: el aprendizaje lo realiza paso a paso. Interpreta prudente y críticamente los datos, su principal instrumento de comprensión es la lógica y no la intuición. Es equivalente al estilo cognitivo convergente, reflexivo y articulado.

Asimismo Honey y Mumford (1986, citados en Entwistle, 2012), distinguen cuatro clases de aprendices en función de sus estilos:

Activos: se implican plenamente y sin prejuicios en todas las nuevas experiencias. Se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.

Reflexivos: consideran todas las alternativas antes de realizar un movimiento, reúnen datos analizándolos con detenimiento. Observan a los demás y crean a su alrededor un clima ligeramente distante y condescendiente.

Teóricos: adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Les gusta analizar y sintetizar. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.

Pragmáticos: su punto fuerte es la aplicación práctica de las ideas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad en aquellas ideas y proyectos que les atraen, y no dudan en ponerlos en práctica.

De su parte Entwistle (2012), señalan la existencia de tres grandes estilos de aprendizaje o formas de abordar una tarea de aprendizaje:

**Profundo:** se caracteriza por la intención de comprender, la interacción con el contenido, la relación de las nuevas ideas con el conocimiento anterior, la relación de los conceptos con la experiencia cotidiana y el examen de la lógica del argumento.

**Superficial:** se caracteriza por la intención de cumplir los requisitos de la tarea, la memorización de la información necesaria para pruebas o exámenes, el enfrentamiento de la tarea como una imposición externa, la ausencia de reflexión sobre propósitos o estrategias y el acento de elementos sueltos sin integración.

**Estratégico:** podemos destacar la intención de sacar las notas más altas, el uso de tests previos para predecir preguntas, la atención a pistas acerca de esquemas de puntuación y la disposición de materiales adecuados y condiciones de estudio.

Además Sternberg (2012), por su parte, señala tres estilos intelectuales:

**Legislativo:** implica crear, formular y planificar ideas. Prefieren actividades creativas basadas en la planificación.

**Ejecutivo:** les gusta seguir normas establecidas. Se decantan por tareas estructuradas y definidas.

**Judicial:** evalúan, controlan y supervisan las actividades, las cuales deben conllevar enjuiciamiento y crítica.

En relación con estos estilos, Marchesi (2010), apunta que las personas no presentan un estilo exclusivo sino que tienden a uno u otro dependiendo de los campos de la actividad y la situación.

Una vez evaluados y diagnosticados los estilos de aprendizaje mediante los instrumentos pertinentes, ¿qué hacer?, ¿para qué puede utilizarse esta información?

Es evidente que el conocimiento del estilo de aprendizaje de un alumno tiene como consecuencia una serie de implicaciones pedagógicas.

Siguiendo a Burgos y Castillo (2005), expondremos las dos implicaciones que más nos interesan: estilos de enseñar y estilos de aprender, así como la relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico.

Tras haber definido los estilos de aprender vamos a proceder a definir lo que entendemos por estilos educativos y estilos de enseñar.

Los estilos educativos, según Leichter (1973, citado en Entwistle, 2012), indican cómo los individuos inician, investigan, absorben, sintetizan y evalúan las diferentes influencias educativas en su ambiente, cómo integran sus experiencias, cuál su rapidez de aprendizaje, etc.

Como podemos comprobar, el concepto de educación es más amplio y no se dirige exclusivamente al aprendizaje sino también a la manera en que un individuo se compromete, se orienta o combina varias experiencias educativas. Los estilos educativos se aprenden en la interacción con los demás y además se confirman, modifican o adaptan (Leichter, 1973, citado en Entwistle, 2012).

A pesar de que el concepto de estilos educativos es más amplio que el de estilos de aprendizaje, el análisis de la literatura revisada nos muestra que la mayoría de los estudios en torno a este tema se centran en los estilos de aprendizaje.

Por otra parte, Fisher y Fisher (1979, citados en Burgos & Castillo, 2005), definen el estilo de enseñar como un modo habitual de acercarse a los discentes con varios métodos de enseñanza.

Es evidente la estrecha relación que existe entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que debe existir un ajuste entre unos y otros. Según Hyman y Rossoff (1984, citados en Izquierdo & Lozano, 2013), el docente debe conocer los distintos modos de enseñar y ajustar el estilo de aprendizaje de su alumno a la forma de enseñar más adecuada.

En esta línea, y para poner fin a este apartado, Doyle y Rutherford (1984, citados en Marchesi, 2010), señalan cuatro aspectos importantes en relación con la acción docente:

El docente debe concretar qué dimensiones de estilo de aprender considera importantes, teniendo en cuenta el nivel de edad de los alumnos, su madurez, el tema que está estudiando, etc.

El rendimiento académico es una variable muy condicionada a múltiples factores tales como la inteligencia, el nivel socio-cultural, aspectos emotivos, aspectos técnico-didácticos, etc. Sin embargo, en este apartado nos centraremos únicamente en la relación existente entre el rendimiento académico y los estilos de aprendizaje.

En cuanto a la variable rendimiento académico, según Pizarro (1999, citado en Marchesi, 2010), ésta es una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor, ahora desde una perspectiva propia del alumno, define el rendimiento como una capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos. Este tipo de rendimiento, según Carrasco (2001, citado en Marchesi, 2010), académico puede ser entendido en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes. Según Herrera, Nieto, Rodríguez y Sánchez (2013), el rendimiento académico se define en forma operativa y tácita afirmando que se puede comprender el rendimiento escolar previo como

el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos.

Por su lado, Kaczynska (2004, citado en Izquierdo & Lozano, 2013), afirma que el rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres de los mismos alumnos; el valor de la escuela y el maestro se juzga por los conocimientos adquiridos por los alumnos.

En tanto que Novaez (2005, citado en Izquierdo & Lozano, 2013), sostiene que el rendimiento académico es el quantum obtenido por el individuo en determinada actividad académica. El concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación.

A lo largo de la historia, se ha realizado un elevado número de investigaciones sobre la realidad del rendimiento académico, la mayoría de ellas intentado aproximarse a las causas que lo explican. Casal, García y Planas (2012), afirman que en la práctica dichas investigaciones podrían agruparse en tres grandes líneas:

Estudio del rendimiento académico como fracaso universitario. En ella se incluyen todas aquellas investigaciones donde se pone o se intenta poner de manifiesto que la causa fundamental del rendimiento académico es la desventaja sociocultural que presentan los alumnos que obtienen bajo rendimiento en comparación con los que no tienen problemas para superar sus años de estudio.

Estudio del rendimiento académico como fracaso de la escuela. Existen dos tipos de teorías pueden incluirse en esta categoría. En primer lugar, las teorías de la reproducción social centradas en la función social de la escuela y en su mala adaptación a la evolución de la sociedad y, en segundo lugar, el criticismo pedagógico que atribuye la responsabilidad del rendimiento académico al aparato escolar, eximiendo al sujeto y a sus circunstancias.



Estudio del rendimiento académico como fracaso por la escuela. Hace referencia a las teorías que se centran en la inserción laboral y profesional de los alumnos tras su escolarización, es decir, proponen relaciones entre el rendimiento académico y la exclusión social. Favorecen una aproximación socio-histórica al significado social del rendimiento académico.

Como se desprende de estas líneas de investigación, existen diferentes corrientes teóricas que han servido de base para el estudio etiológico del rendimiento académico. La Parte II de un documento publicado por Eurydice – Red Europea de Información en Educación- (2013), expone de manera sintética los cinco enfoques teóricos principales que han permitido interpretar el fenómeno, analizar los mecanismos generadores de mismo y determinar sus causas: los factores individuales, en donde tenemos a las corriente geneticista, que explica el rendimiento académico como desórdenes y deficiencias intrínsecas al individuo que pueden detectarse a través de pruebas. Los defensores de esta corriente consideran que el triunfo en los estudios es función de la inteligencia inscrita en el patrimonio genético y computable por el cociente intelectual. Esta corriente actualmente no está bien considerada por la comunidad científica e, incluso, los propios defensores de la genética no se muestran de acuerdo con reducir a un simple número algo tan complejo y abstracto como es la inteligencia.

Aunado a ello tenemos las corriente psicoafectiva, donde pone en relación el proceso de construcción de la personalidad del niño con el desarrollo de su escolarización. Situaciones psicoafectivas particulares como los conflictos unidos a la separación de su familia, a la rivalidad con sus compañeros, o propios de la adolescencia, están estrechamente relacionados con el rendimiento académico, según los defensores de esta corriente.

Asimismo citaremos a las carencias socioculturales, esta postura ideológica explica el rendimiento académico con respecto a carencias, clasificadas dentro de la noción de carencias socioculturales (cultural deprivation). Defienden que el niño que proviene de un medio cultural desfavorecido no dispone de base

cultural necesaria para triunfar en la escuela y por tanto, como en la corriente anterior, sigue haciendo responsable al alumno y su familia del rendimiento académico.

Además es importante citar la sociología de la reproducción:, estas teorías insisten en las funciones represivas, selectivas y reproductivas de la institución escolar. Defienden que las diferencias que se observan en la escuela no son más que un reflejo de las diferencias sociales. El rendimiento académico es, sencillamente, la traducción de las desigualdades y exclusiones de la sociedad, y su solución se basa en la reforma de la institución escolar y de la sociedad no dejando intervención posible ni a los profesionales de la educación ni a los padres.

En cuanto a la relación con el saber, esta corriente aparece como crítica de la anterior, se basa en el sentido prioritario que una persona da a su éxito o rendimiento académico. Defienden que lo más importante es analizar y comprender el sentido que los alumnos y los profesores atribuyen a lo que experimentan en la escuela. No cabe duda que el saber de cada individuo está impregnado de su procedencia, de sus experiencias, pero no puede deducirse simplemente por pertenecer a una clase determinada.

Además la corriente interactiva, lo importante de esta corriente es el análisis de los mecanismos concretos de producción del rendimiento académico a través de las interacciones entre los diversos agentes educativos. Es fundamental el estudio de las relaciones entre el niño, la familia y el centro escolar. Las expectativas de los docentes y sus interacciones en el aula, las prácticas evaluativas y las condiciones del aprendizaje, constituyen algunas de las mayores inquietudes de los defensores de esta corriente.

En cualquier caso, la conclusión más evidente de los innumerables estudios, tanto teóricos como empíricos, es que el rendimiento académico no tiene una única causa, ni tan siquiera un conjunto claramente definido actuando de forma conocida, sino que las diferentes causas que se hipotetizan parecen variar en función del contexto del estudio.

A pesar de ello, podríamos aventurarnos, tras la revisión de las principales investigaciones cuya pretensión es identificar los factores que inciden sobre el rendimiento, a agrupar dichas causas en tres categorías principales de factores:

**Factores Escolares.** Son muy estudiados en la literatura de las escuelas eficaces (Creemers & Scheerens, 2012). Parecen tener más influencia en el rendimiento académico variables de carácter procesual y funcional (clima escolar, p.e.) frente a variables estructurales (recursos materiales).

**Factores Personales.** Son el primer tipo de variables que se estudiaron en relación con el rendimiento. Destacan como más relevantes la inteligencia, la cual presenta relaciones moderadas y muy variables con el rendimiento, la motivación y el autoconcepto.

**Factores Contextuales.** Los resultados de este tipo de investigaciones parecen ser más contradictorios. Por una parte, el nivel sociocultural parece influir de forma decisiva en el rendimiento mientras que, por otra parte, no se encuentran relaciones y cuando se dan son muy bajas (Pelechano, 2011).

**Determinantes institucionales:** el rendimiento académico a nivel institucional no es más que la falta de adaptación al sistema de enseñanza. Las manifestaciones de inadaptación se dan con más frecuencia si: mayores son las exigencias cognoscitivas de la enseñanza; más netas son las rupturas en el desarrollo de la escolaridad de los niños, tanto en el modo de enseñanza como en las condiciones de la vida escolar; más impone el sistema de formación el dominio de saberes y saber hacer en un tiempo límite, siguiendo un ritmo y unos métodos únicos; y más normalizado y regulado es el sistema.

Otros determinantes que, si bien se tienen en cuenta, no siempre existe acuerdo entre los diferentes países de la Unión Europea.

**Determinantes individuales.** Pueden agruparse en varios tipos de factores.

Factores constitucionales: todas aquellas variables que influyen en el aprendizaje y que forman parte de la fisiología del individuo (aspectos perceptivo-motores, neurológicos, etc.)

Factores psicoafectivos: engloban aptitudes intelectuales y capacidades para establecer relaciones con su entorno, esto es, su capacidad para integrarse en el medio familiar, escolar y social en el que le ha tocado vivir.

Factores socioeconómicos y socioculturales: se incluyen todas las variables que se relacionan con el medio de origen del sujeto: características escolares y profesionales de los padres, distribución de los ingresos, tipo de zona de hábitat, modos de alimentación, de cultura, de ocio, etc.

Factores generales del estilo educacional: referidos, entre otros aspectos, a la importancia que se otorga a la educación en la sociedad en la que se vive y al enfoque que el propio entorno familiar del niño da a la educación escolar (el fracaso no depende tanto del nivel socioeconómico de los padres cuanto de la interiorización de lo que se aprende y el sistema de valores que se le inculca al sujeto).

Por su parte Marchesi (2010), propone un modelo para explicar el rendimiento académico al que denomina multinivel, puesto que incluye factores procedentes de diferentes niveles.

### **3. Marco Conceptual:**

#### **3.1. Motivación:**

(García, 1998, citado en Izquierdo & Lozano, 2013), Como la fuerza interior que induce al individuo a actuar hacia la obtención de un objetivo determinado.

##### **3.1.1. Necesidades de la Motivación**

Necesidad de logro. La motivación de logro se define como la tendencia a alcanzar el éxito en una situación que contemple la evaluación del desempeño de una persona en relación con estándares de excelencia, es un impulso por vencer desafíos, avanzar y crecer”.

Necesidad de poder. Los individuos con una alta necesidad de poder, pasan más tiempo pensando cómo obtener y ejercer el poder y la autoridad, que aquellos que tienen una baja necesidad de poder.

Necesidad de filiación. Este resultado puede deberse a que, La motivación por filiación es un impulso que mueve a relacionarse con las personas”. Las personas que tienen motivaciones de filiación laboran mejor cuando reciben alguna felicitación por sus actitudes favorables y su colaboración, seleccionan amigos para rodearse de ellos.

#### **3.2. Estilos de Aprendizaje:**

Schmeck (2013), define estilo de aprendizaje como la predisposición del sujeto para adoptar una estrategia particular de aprendizaje con independencia de las demandas específicas de la tarea.

### **3.2.1. Modelos de Aprendizaje**

Acomodador: sus preferencias de aprendizaje son la experimentación activa y la experiencia correcta. Se adaptan bien a las circunstancias inmediatas, aprenden sobre todo haciendo cosas, aceptando riesgos, tienden a actuar por lo que sienten más que por el análisis lógico.

Divergente: son creativos, generadores de alternativas y reconocen los problemas. Destacan por su habilidad para contemplar las situaciones desde diferentes puntos de vista y organizar muchas relaciones en un todo significativo. Aprenden de la experiencia concreta y observación reflexiva.

Convergente: lo que prima en este estilo es la conceptualización abstracta y la experimentación activa. La aplicación práctica de las ideas es su punto fuerte, emplean el razonamiento hipotético deductivo. Definen bien los problemas y la toma de decisiones.

Asimilador: su aprendizaje se basa en la observación reflexiva y en la conceptualización abstracta. Razonan de manera inductiva y destacan por su habilidad para crear modelos abstractos y teóricos. Les interesa poco el valor práctico de las cosas.

### **3.3. Rendimiento Académico:**

Kaczynska (2004, citado en Izquierdo & Lozano, 2013), afirma que el rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres de los mismos alumnos.

## **4. MATERIAL Y MÉTODO**

### **4.1. Material**

#### **4.1.1 Población**

La población en estudio estuvo constituida por 50 Alumnos que cursaban el quinto ciclo de la carrera de Enfermería Técnica del Instituto Superior Tecnológico “San Luis” de Trujillo – 2011

#### **4.1.2 Muestra**

La muestra fue seleccionada a través del muestreo por conveniencia, la cual es una técnica de muestreo no probabilístico donde los sujetos son seleccionados dada la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador.

Por tanto la muestra estuvo conformada por 50 alumnos del Quinto ciclo del Instituto Tecnológico San Luis, los mismos de la población.

#### **4.1.3 Unidad de Análisis**

Alumnos que cursaban el quinto ciclo de la carrera de Enfermería Técnica del Instituto Superior Tecnológico “San Luis” de Trujillo – 2011.

### **4.2. Método:**

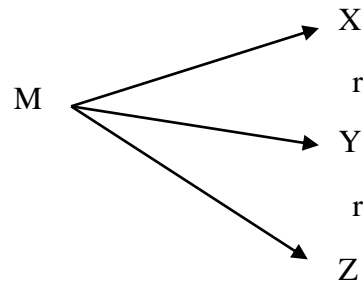
#### **4.2.1. Tipo de Estudio**

Descriptiva – Correlacional

#### **4.2.2. Diseño de Investigación:**

Según Sánchez & Reyes, 2006; el Diseño de Investigación a utilizar es el diseño Descriptivo - Correlacional; pues se orienta a la determinación del grado de relación existente entre dos o más variables de interés en

una misma muestra de sujetos. El esquema de dicho diseño es el siguiente:



**Dónde:**

M = Es la muestra de Alumnos que cursan el quinto ciclo de la Carrera de Enfermería Técnica del Instituto Superior Tecnológico “San Luis” de Trujillo - 2011

X = Es la Variable Motivación.

Y = Es la Variable Estilos de Aprendizaje.

Z = Es la Variable Rendimiento Académico.

r = Es la relación que guardan las variables.

**4.2.3. Variables y Operalización de Variable**

**V1: Motivación**, medido a través Escala de Motivación M-I-96 con sus Indicadores: Filiación, Poder, Logro.

**V2: Estilos de Aprendizaje**, con sus indicadores son: (Kölb, 1997) Asimilador, Convergente, Acomodador, Divergente.

**V3: Rendimiento Académico**, que vendrían a ser los promedios finales de los alumnos de Quinto Ciclo de la Carrera de Enfermería Técnica.



<b>Variables</b>	<b>Definición Conceptual</b>	<b>Definición Operacional</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
Motivación.	Es el proceso por el cual el comportamiento se adapta y se integra con el fin de alcanzar metas	Es el impulso que conduce a una persona a realizar una acción entre aquellas alternativas que se presentan en una determinada situación., la cual será medido por la Escala de Motivación (M – L 1996).	Motivación de Filiación.	Tendencia a guiar el trabajo en equipo, reflejando toma de decisiones.
			Motivación de Logro.	Tendencia de perseguir a cualquier costo las metas propuestas.
			Motivación de Poder.	Tendencia al trabajo creativo, situaciones nuevas, evitando lo rutinario.
Estilos de Aprendizaje	Rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los aprendices perciben, interaccionan y responden a un ambiente de aprendizaje	Es la evaluación de los diversos estilos de aprendizaje según la teoría de Kolb, que se enfatiza en 4 rasgos.	Divergente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidad imaginativa.</li> <li>- Variada perspectiva.</li> <li>- Emotivo.</li> <li>- Trasfondo en Artes.</li> </ul>
			Acomodador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidad para llevar a cabo planes, orientados a la acción</li> <li>- Agrado por nuevas experiencias,</li> <li>- Adaptación a las circunstancias inmediatas</li> <li>- Intuitivo</li> </ul>
			Convergente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación práctica de las ideas</li> <li>- No emotivo</li> <li>- Intereses técnicos</li> </ul>

			Asimilador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidad para crear modelos teóricos</li> <li>- Razonamiento inductivo</li> <li>- Preocupación mayor por los conceptos que las personas.</li> </ul>
Rendimiento Académico	Es el resultado de las diferentes y complejas etapas del proceso educativo, a través del proceso enseñanza - aprendizaje, que se manifiesta mediante el crecimiento y enriquecimiento de la personalidad en formación.	Es la evaluación del conocimiento adquirido, en determinada materia de aprendizaje, que se le proporciona al estudiante a través de un puntaje vigesimal (0-20), las cuales serán proporcionadas por la Dirección Académica.	Rendimiento Académico Bajo.	Calificativos correspondientes entre 00 y 13
			14 – 17: Rendimiento Académico Medio.	Calificativos correspondientes entre 14 y 17
			18 – 20: Rendimiento Académico Alto.	Calificativos correspondientes entre 18 y 20

#### 4.2.4. Instrumentos de Recolección de Datos

##### El Inventario Estilo de Aprendizaje de Kolb

Este instrumento fue construido por D.A. KOLB en 1975 (Kolb, 1979), tomando como base conceptual su modelo experiencia.

Evalúa la preferencia por un determinado estilo de aprendizaje, comparando los relativos predominios de una particular modalidad de aprender entre todas las posibles modalidades definidas por el modelo.

El estudio inicial para la estandarización del instrumento, se realizó con una muestra de 287 sujetos, entre directivos y estudiantes de postgrado de administración de empresas de una universidad Norteamericana, con los cuales se obtuvieron los datos iniciales de la validez y confiabilidad del Inventario de Estilos de Aprendizaje (Learning Style Inventory -LSI, Kolb 1979).

La validez del L.S.I., fue determinada de diferentes formas, en un principio Kolb (1979), estudió la validez de construcción en base a las modalidades Convergente y Discriminante, llegando a la conclusión de que la prueba tenía ambos tipos de validez, pues los resultados encontrados corroboraron las hipótesis planteadas.

Con respecto a la Confiabilidad del LSI; Kolb originalmente evaluó la consistencia interna, por medio del método de la división por mitades (Spilt-Hálf), así como la estabilidad en el tiempo bajo la modalidad test-retest, los resultados permitieron concluir que el instrumento es confiable.

### **Escala de motivación M-L**

Para la medición de la Variable de Motivación, se empleó la Escala de Motivación M-L (1996), de Luis Vicuña Peri, el cual está formada como base conceptual de la teoría de teoría sobre la motivación de McClellan D.C. Evalúa la motivación de Logro, Afiliación y Poder en jóvenes y adultos. La validez del Instrumento se determinó mediante el análisis de contenido mediante el criterio de jueces y por la validez de constructo.

Para la validez de contenido se puso a consideración de 10 psicólogos con experiencia en psicología de la motivación y en psicología de organizaciones, quienes debían opinar acerca de las situaciones

estructuradas y las alternativas correspondientes a cada tipo motivacional, las que en un inicio fueron 24 quedando después del análisis solo las 18 situaciones mencionadas, las mismas que por el análisis de Ji cuadrado resultaron significativas en la opinión favorable de los jueces a un nivel de 0.01 de significación.

Para el método de constructo se efectuaron correlaciones inter escalas y escala total esperando encontrar correlaciones significativas entre cada uno de sus componentes y puntuaciones totales, debiendo obtenerse correlaciones significativas pero de baja intensidad con la puntuación total como un índice de que cada escala mide un componente diferente pero a sus vez todas evalúan motivación.

La confiabilidad del instrumento se obtuvo por el método de rest – retest con un intervalo de tres meses entre la primera y segunda aplicación encontrando un coeficiente de calificación El computo de la puntuación es muy práctica solo debe efectuar la suma aritmética de los valores según la respuesta dada por el sujeto siguiendo la siguiente clave: Para FILIACIÓN sume los valores SOLO de las respuestas correspondientes a la Alternativa “A”. Para M.PODER sume los valores SOLO de las respuestas correspondientes a la alternativa “B”. Para M. LOGRO sume los valores SOLO de las respuestas correspondientes a la alternativa “C”.

Para la medición de la Variable Estilos de Aprendizaje, se empleó el Inventario de Estilo de Aprendizaje de David Kölb, el cual está formado como base conceptual de su modelo. Evalúa la preferencia por un determinado estilo de aprendizaje. La valides del instrumento se determinó mediante el análisis de Correlación de Pearson (r) para el análisis ítem - Test. Los datos alcanzados indican que todos los ítems presentan coeficiente superiores a 0.30 siendo el menor de todos 0.31 y el máximo 0.49; lo cual indica que todos los ítems contribuyen a la

medición de los Estilos de Aprendizaje y por tanto aportan a la validez del instrumento. La confiabilidad del instrumento se obtuvo mediante el Coeficiente alpha de cronbach obteniéndose una confiabilidad de 0.635. Ficha de registro de notas es un instrumento donde recolectamos los promedios de cada bimestre de los estudiantes del Quinto ciclo del Instituto tecnológico “San Luis”.

#### **4.2.5. Procedimiento y Análisis Estadístico de Datos**

##### **Procedimientos de recolección de información**

El permiso otorgado por Instituto Tecnológico “San Luis” para llevar a cabo la investigación.

Se coordinó con la Dirección del Instituto Tecnológico “San Luis de la Carrera Técnica de Enfermería para la realización de la investigación.

Se coordinó los horarios con Secretaría Académica de la Carrera Técnica de Enfermería del Instituto Tecnológico “San Luis.

Se aplicó las pruebas psicológicas al alumnado.

Dar a conocer los resultados obtenidos.

Revisión y corrección del proyecto.

Proceso de impresión.

Presentación a la escuela de postgrado.

## 5. RESULTADOS

Tabla N° 1

Distribución de alumnos, según “Estilo de Aprendizaje” en una muestra de 50 alumnos del Instituto Tecnológico “San Luis”, año 2011.

Estilo de Aprendizaje	N°	%
Divergente	12	24.0
Acomodador	13	26.0
Convergente	12	24.0
Asimilador	13	26.0
Total	50	100.0

Los resultados presentados en la tabla N° 1 permiten apreciar que porcentajes similares de alumnos registraron los Estilos de Aprendizaje Divergente, Acomodador, Convergente y Asimilador con valores que oscilan entre 24% y 26%.

Tabla N° 2

Distribución de frecuencias en alumnos según nivel de Motivación de Filiación, Poder y Logro en una muestra de 50 alumnos del Instituto Tecnológico “San Luis”, año 2011.

Nivel de Motivación	N	%
<b>Motivación de Filiación</b>		
- Bajo	14	28.0
- Medio	21	42.0
- Alto	15	30.0
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100.0</b>
<b>Motivación de Poder</b>		
- Bajo	13	26.0
- Medio	22	44.0
- Alto	15	30.0
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100.0</b>
<b>Motivación de Logro</b>		
- Bajo	12	24.0
- Medio	23	46.0
- Alto	15	30.0
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100.0</b>

En la tabla N° 2, se aprecia que en las motivaciones de Filiación, Poder y Logro el nivel predominante es el “Medio” con valores que oscilan entre 42.0% y 46.0%.

Tabla N° 3

Distribución de frecuencias en alumnos según nivel de Rendimiento Académico en una muestra de 50 alumnos del Instituto Tecnológico “San Luis”, año 2011.

Nivel de Rendimiento Académico	N°	%
Bajo	14	28.0
Medio	24	48.0
Alto	12	24.0
Total	50	100.0

Los resultados mostrados en la tabla N° 3, evidencian que el 48% de los alumnos registraron un nivel medio de rendimiento académico, seguido por el nivel bajo con el 28% de los alumnos y finalmente el nivel alto (24%).



### 5.1. Resultados sobre la evaluación de la relación entre el Estilo de Aprendizaje, nivel de Motivación y nivel de Rendimiento Académico.

Tabla N° 4

Distribución según Estilo de Aprendizaje y nivel de Rendimiento Académico de alumnos del Instituto Tecnológico “San Luis”, año 2011.

Nivel de Rendimiento Académico	Estilo de aprendizaje									
	Divergente		Acomodador		Convergente		Asimilador		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
- Bajo <sup>+</sup>	4	33.3	2	15.4	6	50.0	2	15.4	14	28.0
- Medio <sup>+</sup>	7	58.3	7	53.8	3	25.0	7	53.8	24	48.0
- Alto	1	8.4	4	30.8	3	25.0	4	30.8	12	24.0
Total	12	100.0	13	100.0	12	100.0	13	100.0	50	100.0

+ : Categorías unidas para fines de cálculo de la prueba chi-cuadrado

$$\chi^2 = 2.28$$

$$gl = 3$$

$$p = 0.5174$$

$$p > 0.05$$

En la tabla N° 4 se aprecia que la prueba estadística no identifica relación significativa entre el Estilo de Aprendizaje y nivel de Rendimiento Académico de los alumnos en referencia; por lo que se podría afirmar que el estilo de aprendizaje no es un factor condicionante del rendimiento académico de los alumnos de la referida institución educativa.

Tabla N° 5

Distribución según nivel de Motivación de Filiación y nivel de Rendimiento Académico de alumnos del Instituto Tecnológico “San Luis”, año 2011.

Nivel de Rendimiento Académico	Nivel de Motivación de Filiación						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
- Bajo <sup>+</sup>	8	57.1	2	9.52	4	26.7	14	28.0
- Medio <sup>+</sup>	6	42.9	15	71.43	3	20.0	24	48.0
- Alto	0	0.0	4	19.05	8	53.3	12	24.0
Total	14	100.0	21	100.0	15	100.0	50	100.0

$$\chi^2 = 11.78$$

$$gl = 2$$

$$p = 0.000$$

$$**p < 0.01$$

En la tabla N° 5 se aprecia que la prueba estadística identifica relación altamente significativa ( $p < .01$ ) entre el nivel de Motivación de Filiación y nivel de Rendimiento Académico de los alumnos en referencia; observando que de los alumnos con nivel bajo de motivación de filiación el 57.1% registra nivel bajo de rendimiento académico y ninguno de ellos presentó nivel rendimiento académico alto. Así mismo de los alumnos con nivel alto de motivación de filiación el 26.7% registró nivel bajo de rendimiento académico; en tanto el 53.3% de ellos presentó nivel rendimiento académico alto.

Tabla N° 6

Distribución según nivel de Motivación de Poder y nivel de Rendimiento Académico de alumnos del Instituto Tecnológico “San Luis”, año 2011.

Nivel de Rendimiento Académico	Nivel de Motivación de Poder						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
- Bajo <sup>+</sup>	5	38.5	7	31.82	2	13.3	14	28.0
- Medio <sup>+</sup>	8	61.5	10	45.45	6	40.0	24	48.0
- Alto	0	0.0	5	22.73	7	46.7	12	24.0
Total	13	100.0	22	100.0	15	100.0	50	100.0

$$\chi^2 = 8.35$$

$$gl = 2$$

$$p = 0.015$$

$$*p < 0.05$$

Los resultados presentados en la tabla N° 6 señalan que la prueba estadística identifica relación significativa ( $p < .05$ ) entre el nivel de Motivación de Poder y nivel de Rendimiento Académico de los alumnos en referencia; observando que de los alumnos con nivel bajo de motivación de poder el 38.5% registra nivel bajo de rendimiento académico y ninguno de ellos presentó un nivel rendimiento académico alto. Así mismo de los alumnos con nivel alto de motivación de poder el 13.3% registró nivel bajo de rendimiento académico; en tanto el 46.7% de ellos presentó nivel rendimiento académico alto.

Tabla N° 7

Distribución según nivel de Motivación de Logro y nivel de Rendimiento Académico de alumnos del Instituto Tecnológico “San Luis”, año 2011.

Nivel de Rendimiento Académico	Nivel de Motivación de Logro						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
- Bajo <sup>+</sup>	6	50.0	7	30.43	1	6.7	14	28.0
- Medio <sup>+</sup>	6	50.0	13	56.52	5	33.3	24	48.0
- Alto	0	0.0	3	13.04	9	60.0	12	24.0
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100.0</b>	<b>22</b>	<b>100.0</b>	<b>15</b>	<b>100.0</b>	<b>50</b>	<b>100.0</b>

$$\chi^2 = 15.96$$

$$gl = 2$$

$$p = 0.000$$

$$**p < 0.01$$

En la tabla N° 7 se aprecia que la prueba estadística identifica relación altamente significativa ( $p < .01$ ) entre el nivel de Motivación de Logro y el nivel de Rendimiento Académico de los alumnos en referencia; observando que de los alumnos con nivel bajo de motivación de logro el 50% registra nivel bajo de rendimiento académico y ninguno de ellos presentó nivel rendimiento académico alto. Así mismo de los alumnos con nivel alto de motivación de logro solo el 6.7% registró nivel bajo de rendimiento académico; en tanto el 60% de ellos presentó nivel rendimiento académico alto.

## 6. DISCUSIÓN

En este punto se pretende realizar un análisis claro y preciso de los resultados hallados en el presente estudio; en este contexto se ha tomado como sustento el marco teórico compilado, así como la descripción de los resultados y la contrastación de hipótesis realizada; a continuación se procederá a efectuar la discusión pertinente acorde a la naturaleza del trabajo.

En el Rendimiento Académico intervienen Factores Internos como los Estilos de Aprendizaje y Motivación, los cuales favorecen o dificultan el desarrollo del aprendizaje en institutos superiores. En este marco encontramos que ambos factores asumen un rol importante, en el cual se encuentran comprendido el alumno como eje para el logro del éxito académico.

Son estos protagonistas los que han sido estudiados en la presente investigación, tomando en cuenta el estilo de aprendizaje que es definido por Kölb (1997), como la forma de aprender y manejar las ideas cotidianas de nuestra vida, implicando allí un aprendizaje de proceso activo, teórico, reflexivo y pragmático. Asimismo, la motivación es definida por Hurlock (1999, citado en Izquierdo & Lozano, 2013), como la causa que incita a la acción. Son esas palancas que mueven nuestra voluntad. Despierta el interés, ayuda a centrar la atención, estimula el deseo de aprender, conduce al esfuerzo. Aquí termina la función de los motivos. Finalmente encontramos el Rendimiento Académico, el cual es el resultado de la puesta en marcha del Estilo de Aprendizaje y Motivación de Estudio del Alumno Universitario.

En relación a los resultados se ha encontrado que la prueba estadística no identifica relación significativa entre el Estilo de Aprendizaje y nivel de Rendimiento Académico de los alumnos en referencia; por lo que se podría

afirmar que el estilo de aprendizaje no es un factor condicionante del rendimiento académico de los alumnos de la referida institución educativa. Esto se puede contrastar con Kolb (1984, citado en Schmeck, 2013), quien describe al estilo de aprendizaje como algunas características de aprender que se destacan por encima de otras, como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias y de las experiencias del medio ambiente actual. Por su parte Keefe (1988, citado en Schmeck, 2013), considera que los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los aprendices perciben, interaccionan y responden a un ambiente de aprendizaje. Caracterizándose según la utilización más o menos frecuente de un cierto conjunto de estrategias.

Por otro lado Pizarro (1999), manifiesta que el rendimiento académico es como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor, ahora desde una perspectiva propia del alumno, define el rendimiento como una capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos.

Asimismo se ha encontrado que existe relación altamente significativa ( $p < .01$ ) entre el nivel de Motivación, de Filiación y el nivel de Rendimiento Académico de los alumnos en referencia; observando que de los alumnos con nivel bajo de motivación de filiación el 57.1% registra nivel bajo de rendimiento académico y ninguno de ellos presentó nivel rendimiento académico alto. Así mismo de los alumnos con nivel alto de motivación de filiación el 26.7% registró nivel bajo de rendimiento académico; en tanto el 53.3% de ellos presentó nivel rendimiento académico alto.

Este resultado puede deberse a que La motivación por filiación es un impulso que mueve a relacionarse con las personas”. Las personas que tienen motivaciones de filiación laboran mejor cuando reciben alguna felicitación por sus actitudes favorables y su colaboración, seleccionan amigos para rodearse de ellos. Sienten una satisfacción interna mayor al encontrarse entre conocidos.

Además las personas con una gran necesidad de filiación buscan la compañía de otros y toman medidas para ser admitidas por éstos; tratan de proyectar una imagen favorable en sus relaciones interpersonales, suavizan las tensiones desagradables en sus entrevistas, ayudan a otros, y desean ser admirados en retribución.

Continuando con los resultados se ha encontrado que la prueba estadística identifica relación significativa ( $p < .05$ ) entre el nivel de Motivación de Poder y nivel de Rendimiento Académico de los alumnos en referencia; observando que de los alumnos con nivel bajo de motivación de poder el 38.5% registra nivel bajo de rendimiento académico y ninguno de ellos presentó un nivel rendimiento académico alto. Así mismo de los alumnos con nivel alto de motivación de filiación el 13.3% registró nivel bajo de rendimiento académico; en tanto el 46.7% de ellos presentó nivel rendimiento académico alto.

Esto puede deberse a que los individuos con una alta necesidad de poder pasan más tiempo pensando cómo obtener y ejercer el poder y la autoridad, que aquellos que tienen una baja necesidad de poder. Necesitan ganar argumentos, persuadir a otros, prevalecer, y se sienten incómodos sin cierto sentido de poder.

Uno de los problemas con respecto al poder se encuentra en sus connotaciones emocionales negativas. Estamos acostumbrados a considerarlos por lo menos un poco desagradable. Manipular o ser “maquiavélico” sugiere a la mayoría de la gente algo repugnante. Sin embargo, no es necesariamente indeseable poseer una fuerte inclinación hacia el poder ni es equivalente a un defecto de carácter.

Finalmente se ha encontrado que la prueba estadística identifica relación altamente significativa ( $p < .01$ ) entre el nivel de Motivación de Logro y el nivel de Rendimiento Académico de los alumnos en referencia; observando que de los alumnos con nivel bajo de motivación de logro el 50% registra nivel bajo de rendimiento académico y ninguno de ellos presentó nivel rendimiento académico alto. Así mismo de los alumnos con nivel alto de motivación de logro solo el 6.7% registró nivel bajo de rendimiento académico; en tanto el 60% de ellos presentó nivel rendimiento académico alto.

Dicho resultado puede deberse a que la motivación de logro se define como la tendencia a alcanzar el éxito en una situación que contemple la evaluación del desempeño de una persona en relación con estándares de excelencia, es un impulso por vencer desafíos, avanzar y crecer”. Este tipo de motivación conduce a metas e impulsos más elevados, ya que las personas trabajan mejor y alcanzan adelantos más sobresalientes.

La gente orientada hacia los logros personales buscan el triunfo “per se”. No experimenta una “sed de dinero” particularmente fuerte, aunque puede adquirir riqueza en su esfuerzo por alcanzar el triunfo. Trabajar gracias a su deseo de vencer obstáculos, alcanzar metas y ser útiles a otros.



## 7. CONCLUSIONES

- 7.1. Porcentajes similares de alumnos registraron los Estilos de Aprendizaje Divergente, Acomodador, Convergente y Asimilador con valores que oscilan entre 24% y 26%.
- 7.2. En las motivaciones de Filiación, Poder y Logro el nivel predominante es el “Medio” con valores que oscilan entre 42.0% y 46.0%.
- 7.3. Se evidencia que el 48% de los alumnos registraron un nivel medio de rendimiento académico, seguido por el nivel bajo con el 28% de los alumnos y finalmente el nivel alto (24%).
- 7.4. No se identifica relación significativa entre el Estilo de Aprendizaje y nivel de Rendimiento Académico de los alumnos en referencia; por lo que se podría afirmar que el estilo de aprendizaje no es un factor condicionante del rendimiento académico de los alumnos de la referida institución educativa superior.
- 7.5. Se identifica relación altamente significativa ( $p < .01$ ) entre el nivel de Motivación de Filiación y nivel de Rendimiento Académico de los alumnos en referencia; observando que de los alumnos con nivel bajo de motivación de filiación el 57.1% registra nivel bajo de rendimiento académico y ninguno de ellos presentó nivel rendimiento académico alto. Así mismo de los alumnos con nivel alto de motivación de filiación el 26.7% registró nivel bajo de rendimiento académico; en tanto el 53.3% de ellos presentó nivel rendimiento académico alto.

- 7.6.** Se identifica relación significativa ( $p < .05$ ) entre el nivel de Motivación de Poder y nivel de Rendimiento Académico de los alumnos en referencia; observando que de los alumnos con nivel bajo de motivación de poder el 38.5% registra nivel bajo de rendimiento académico y ninguno de ellos presentó un nivel rendimiento académico alto. Así mismo de los alumnos con nivel alto de motivación de filiación el 13.3% registró nivel bajo de rendimiento académico; en tanto el 46.7% de ellos presentó nivel rendimiento académico alto.
- 7.7.** Se identifica relación altamente significativa ( $p < .01$ ) entre el entre el nivel de Motivación de Logro y el nivel de Rendimiento Académico de los alumnos en referencia; observando que de los alumnos con nivel bajo de motivación de logro el 50% registra nivel bajo de rendimiento académico y ninguno de ellos presentó nivel rendimiento académico alto. Así mismo de los alumnos con nivel alto de motivación de logro solo el 6.7% registró nivel bajo de rendimiento académico; en tanto el 60% de ellos presentó nivel rendimiento académico alto.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ASIEIEV, G. (2008). *Motivación de la Conducta y Formación de la Personalidad*. Moscú: Editorial Misl.

CASAL, J., GARCÍA, M. Y PLANAS, J. (2012). Escolarización plena y “estagnación”. *Cuadernos de Pedagogía* 268, 38-41.

COOP, R.H. y BROWN, L.D. (1980). Effects of cognitive style and teaching method on categories of achievement. *Journal of educational psychology*, 61, 404-405.

CURRY, L. (1983). An organization of learning styles theory and constructs. Montreal, Quebec: Annual Meeting of the American Educational Research Association.

CREEMERS, B.P.M. y Scheerens, J. (2012). Development in school effectiveness research. *International Journal of Educational Research*, 13. Número monográfico.

DUNN, R., DUNN, K. Y PRICE, G.E. (1990). Identifying individual learning styles. En *Student learning styles: diagnosing and prescribing programs*. Virginia: *National Association of Secondary School Principals*, pp. 39-54.

ENTWISTLE, N.J. (2012). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós.

ESTEBAN, M., RUIZ, C. Y CEREZO, F. (2010). Validación del cuestionario ILP-R, versión española. *Anales de Psicología*, 12, 133-151.

EURYDICE (2013). Measures to combat school failure: a challenge for the construction of Europe. Luxemburgo: *Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas*.

GENOVARD, C. y GOTZENS, C. (2013). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.

GONZALES, J. (2010). *Teoría de la Motivación y Prácticas Profesionales*. México D.F.: Editorial Pueblo y Educación.

GONZALES, F. (2009). *Motivación moral en Adolescentes y Jóvenes*. La Habana: Fondo Nacional Editorial.

GUTIÉRREZ, J. (2000). *Crecimiento y maduración*. México D.F.: McGraw-Hill.

HERRERA, P., NIETO, L., RODRÍGUEZ, I. Y SÁNCHEZ, G. (2013). *Rendimiento Académico: Abordaje Humanista*. Paidós: Madrid.

HUNT, D.E. (1992). Learning style and student needs: an introduction to conceptual level. En *Students learning styles: diagnosing and prescribing programs*. Virginia: *National Association of Secondary School Principals*, pp: 27-38.

MARCHESI, A. (2010). *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación por la modernización de España.

PELECHANO, V. (Dir.) (2011). *Personalidad, inteligencia, motivación y rendimiento académico en BUP*. Tenerife: ICE Universidad de la Laguna.

SÁNCHEZ, F. (2010). *Adolescencia en conflictos: perspectiva comportamental*. Barcelona: Pirámide.

SCHMECK, R. (2013). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Prenum Press.

STERNBERG, R.J. (2012). *Las Capacidades Humanas: Un enfoque desde el Procesamiento de la información*. Barcelona: Labor.

THOMPSON, S., PENNER, A. Y ATABE, P. (2010). *Adolescencia y cultura social*. Buenos Aires: Paidós.

BURGOS, C. y CASTILLO, E. (2005). Estilos de Aprendizaje en los alumnos ingresantes del semestre académico 2005 de la Universidad César Vallejo de Trujillo-2005. *Revista de Psicología*, Volumen □ 4. Universidad César Vallejo. Trujillo.

LUDEÑA, R. (2005). Rendimiento Académico en los alumnos ingresantes del semestre académico 2005 de la Universidad César Vallejo de Trujillo-2005. *Revista de Psicología*, Volumen # 4. Universidad César Vallejo. Trujillo.

GONZÁLEZ, L., TOURON, F. E IRIARTE, W. (2009). Autoconcepto, Motivación y Rendimiento Escolar en Alumnos Universitarios. (Tesis Licenciado). México: Universidad Autónoma de México.

IZQUIERDO, S. y LOZANO, Z. (2013). Propuesta para una Educación orientada a la Gestión del conocimiento a partir del liderazgo y la motivación de los docentes de las universidades privadas de Trujillo. (Tesis doctoral). Trujillo: Universidad César Vallejo.

VÁSQUEZ, F. (2007). Nivel de motivación y su relación con la satisfacción laboral del profesional de enfermería en el Hospital Nacional Arzobispo Loayza. (Tesis Licenciado). Lima: Universidad Mayor De San Marcos.

## ANEXOS:

### Anexo N° 1

Coeficiente de confiabilidad de Cronbach, de la Escala de Estilos de Aprendizaje en alumnos del Instituto Tecnológico “San Luis”, año 2011.

---

N° casos	Coeficiente alpha de Cronbach
<b>36</b>	<b>0.842</b>

---

## Anexo N° 2

Coeficiente de confiabilidad de cronbach, del Test de Motivación de Filiación, Poder y Logro en alumnos del Instituto Tecnológico "San Luis", año 2011.

---

N° ítems	Coeficiente alpha de cronbach
<b>54</b>	<b>0.880</b>

---

### Anexo N° 3

Baremos T de la Escala de Estilos de Aprendizaje, en alumnos del Instituto Tecnológico “San Luis”, año 2011.

Estilo de aprendizaje	Puntaje directo
- Asimilador	$X > 3.5 \wedge Y < -1.5$
- Acomodador	$X < 3.5 \wedge Y > -1.5$
- Convergente	$X < 3.5 \wedge Y < -1.5$
- Divergente	$X > 3.5 \wedge Y > -1.5$

Leyenda:

X : EA - OR

Y : CA - EC

X= 1 : Valor del percentil 50 de la variable X

Y= -4 : Valor del percentil 50 de la variable Y

AC : Conceptualización abstracta

CE : Experiencia concreta

AE : Experimentación activa

RO : Observación reflexiva



Anexo N° 4

Baremos percentilares del test de Motivación de Filiación, Poder y Logro en alumnos del Instituto Tecnológico “San Luis”, año 2011.

Tipo de Motivación					
Filiación		Poder		Logro	
PD	PT	PD	PT	PD	PT
54	1	54	1	56	1
55	2	58	2	59	2
62	4	59	4	62	6
66	8	63	10	63	8
67	12	64	14	64	10
68	14	65	16	65	12
69	16	66	24	66	14
70	24	67	32	67	16
72	25	68	36	68	20
73	36	70	44	70	22
74	46	71	46	71	28
75	51	73	51	72	30
76	59	74	55	73	32
77	65	75	57	74	40
79	69	76	61	75	42
80	75	77	69	76	46
82	77	78	79	77	51
83	83	79	83	78	57
84	85	80	85	80	65
85	87	83	91	81	69
86	89	84	93	82	75
88	93	88	95	83	77
89	95	89	99	84	83
90	97			85	85
91	99			86	87
				88	93
				91	95
				93	97
				95	99

# DESCRIPCIÓN DE LA ESCALA DE MOTIVACIÓN

## M-L (1996)

1. **AUTOR** : Dr. Luis Vicuña Peri.
2. **COLABORADORES** : Ps. Héctor Hernández Valz y Rune Arauco Mengoni
3. **AÑO** : 1996
4. **PROCEDENCIA** : Lima - Perú
5. **ADMINISTRACIÓN** : Colectiva
6. **DURACIÓN** : 20 Minutos (Aprox.)
7. **OBJETIVO** : Explora la motivación de Logro, Afiliación y Poder en jóvenes y adultos. Basado en la teoría sobre la motivación de Mc Clelland D.C.
8. **TIPO DE ITEM** : Enunciados de situaciones estructuradas acompañadas por tres alternativas de respuestas obligada. Cada alternativa identifica un tipo de motivación cuyas respuestas van en una escala de seis grados que van desde el definitivamente en desacuerdo (grado 1) hasta el definitivamente de acuerdo (grado 6)
9. **ADMINISTRACIÓN** : Es necesario poner énfasis en las instrucciones de cómo debe responder el examinado, debe quedar claro que deberá contestar a cada una de las alternativas de cada situación estructurada.
10. **VALIDEZ** : La demostración si las escalas cumplen con su propósito fue establecida por el método de análisis de contenido mediante el criterio de jueces y por la validez de constructo.  
Para la validez de contenido se puso a consideración de 10 psicólogos con experiencia en psicología de la motivación y en psicología de organizaciones, quienes debían opinar acerca de las situaciones estructuradas y las alternativas correspondientes a cada tipo motivacional, las que en un inicio fueron 24 quedando después del análisis solo las 18 situaciones mencionadas, las mismas que por el análisis de Ji cuadrado resultaron significativas en la opinión favorable de los jueces a un nivel de 0.01 de significación.  
Para el método de constructo se efectuaron correlaciones inter escalas y escala total esperando encontrar correlaciones significativas entre cada uno de sus componentes y puntuaciones totales, debiendo obtenerse correlaciones significativas pero de baja intensidad con la puntuación total como un índice de que cada escala mide un componente diferente pero a sus vez todas evalúan motivación, encontrándose los resultados que a continuación se reproducen:

**TABLA Nº 1 DE CORRELACIONES ESCALAR, Y ESCALAS TEST TOTAL DE LA ESCALA DE MOTIVACIÓN M-L-96**

	PODER	LOGRO	TOTAL
FILIACIÓN	0.72	0.61	0.42
PODER		0.84	0.27
LOGRO			0.19

**11. CONFIABILIDAD** : Fue por el método de rest – retest con un intervalo de tres meses entre la primera y segunda aplicación encontrando un coeficiente de

**12. CALIFICACIÓN** : El computo de la puntuación es muy práctica solo debe efectuar la suma aritmética de los valores según la respuesta dada por el sujeto siguiendo la siguiente clave:

- ✓ Para FILIACIÓN sume los valores SOLO de las respuestas correspondientes a la Alternativa “A”.
- ✓ Para M.PODER sume los valores SOLO de las respuestas correspondientes a la alternativa “B”.
- ✓ Para M. LOGRO sume los valores SOLO de las respuestas correspondientes a la alternativa “C”.

**13. INTERPRETACIÓN** : Las puntuaciones directas obtenidas en cada una de las escalas pueden ser transformadas a categorías utilizando la siguiente tabla de conversión:

**TABLA Nº 2 DE CONVERSIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS A CATEGORÍAS DE MOTIVACIÓN**

CATEGORÍAS	FILIACIÓN	PODER	LOGRO
<b>MUY ALTO</b>	101-108	101-108	101-108
<b>ALTO</b>	83-100	83-100	83-100
<b>TENDENCIA ALTO</b>	65-82	65-82	65-82
<b>TENDENCIA BAJO</b>	47-64	47-64	47-64
<b>BAJO</b>	29-46	29-46	29-46
<b>MUY BAJO</b>	18-28	18-28	18-28

## INSTRUCCIONES

Esta escala le presente a usted algunas posibles situaciones. En cada una deberá indicar su grado de acuerdo o desacuerdo para lo cual deberá poner una equis (X) debajo de la categoría que describa mejor sus rasgos motivacionales. Trabaje con el siguiente criterio:

1. Equivale a DEFINITIVAMENTE EN DESACUERDO
2. Equivale a MUY EN DESACUERDO
3. Equivale a EN DESACUERDO
4. Equivale a DE ACUERDO
5. Equivale a MUY DE ACUERDO
6. Equivale a DEFINITIVAMENTE DE ACUERDO

CUESTIONARIO	DESACUERDO			ACUERDO		
	1	2	3	4	5	6
<b>1. Cuando estoy con mis padres:</b>						
a) Hago lo necesario por comprenderlos .....						
b) Cuestiono lo que me parece inapropiado.....						
c) Hago lo necesario para conseguir lo que deseo .....						
<b>2. En casa:</b>						
a) Apoyo en la consecución de algún objetivo.....						
b) Soy el que da forma a las ideas .....						
c) Soy quien logra que se haga algo útil.....						
<b>3. Con mis parientes:</b>						
a) Hago esfuerzos para obtener su aprobación.....						
b) Hago lo necesario para evitar su influencia.....						
c) Puedo ser tan afectuoso como convenga.....						
<b>4. Cuando Tengo un Trabajo en grupo:</b>						
a) Acopio mis ideas con las del grupo para llegar a una síntesis juntos...						
b) Distribuyo los temas para facilitar el análisis.....						
c) Finalmente, hago visible mi estilo en la presentación.....						
<b>5. Cuando estoy al frente de un grupo de trabajo:</b>						
a) Me sumo al trabajo de los demás.....						
b) Cautelo el avance del trabajo .....						
c) Oriento para evitar errores.....						
<b>6. Si el trabajo dependiera de mí:</b>						
a) Elegiría a asesores con mucho talento .....						
b) Determinaría las normas y forma del trabajo.....						
c) Oriento para evitar errores.....						
<b>7. Mis amigos:</b>						
a) Los trato por igual.....						
b) Suelen acatar mis ideas.....						
c) Alcanzo mis metas con o sin ellos.....						
<b>8. Cuando estoy con mis amigos:</b>						
a) Los tomo como modelos.....						
b) Censuro las bromas que no me parecen.....						
c) Busco la aprobación de mis iniciativas.....						

CUESTIONARIO	DESACUERDO			ACUERDO		
	1	2	3	4	5	6
<b>9. Cuando mi amigo esta con sus amigos:</b>						
a) Busco la aceptación de los demás.....						
b) Oriento el tema de la conversación.....						
c) Los selecciono según me parezca.....						
<b>10. Con el sexo opuesto:</b>						
a) Busco los puntos de Coincidencia.....						
b) Busco la forma de controlar la situación.....						
c) Soy simpático si me interesa.....						
<b>11. El sexo opuesto:</b>						
a) Es un medio para consolidar la identidad sexual.....						
b) Sirve para comprobar la eficiencia persuasiva.....						
c) Permite la comprensión del otro.....						
<b>12. En la relación de pareja:</b>						
a) Ambos se complacen al sentirse acompañados.....						
b) Uno de ellos es quien debe orientar la relación.....						
c) Intento obtener mayor utilidad.....						
<b>13. Respecto a mis vecinos:</b>						
a) Busco los lugares donde se reúnen.....						
b) Decido que deben hacer para mejorar algo.....						
c) Los ayudo siempre que obtenga un beneficio.....						
<b>14. Quienes viven cerca de casa:</b>						
a) Los conozco bien y me gusta pasarla con ellos.....						
b) Son fáciles de convencer y manejar.....						
c) Me permiten alcanzar mis metas en la comunidad.....						
<b>15. En general, con mis conocidos del barrio:</b>						
a) Acato lo que se decide en grupo.....						
b) Impongo mis principios.....						
c) Espero que me consideren un ganador.....						
<b>16. Siempre que nos reunimos a jugar:</b>						
a) Acepto los retos, aunque me parezcan tontos.....						
b) Aceptan mi consejo para decidir.....						
c) Elijen el juego en el que puedo ganar.....						
<b>17. Durante el juego:</b>						
a) Me adapto a las normas.....						
b) Impongo mis reglas.....						
c) Intento ganar a toda costa.....						
<b>18. Cuando el juego termina:</b>						
a) Soy buen perdedor.....						
b) Uso las normas más convenientes.....						
c) Siempre obtengo lo que quiero.....						

**Inventario de estilos de Aprendizaje**  
**(Autor Profesor David Kolb)**

Cuando Aprendo:	Prefiero valerme de mis sensaciones y sentimientos	Prefiero mirar y atender	Prefiero pensar en las ideas	Prefiero hacer cosas
Aprendo mejor cuando:	Confío en mis corazonadas y sentimientos	Atiendo y observo cuidadosamente	Confío en mis pensamientos lógicos	Trabajo duramente para que las cosas queden realizadas
Cuando estoy aprendiendo:	Tengo sentimientos y reacciones fuertes	Soy reservado y tranquilo	Busco razonar sobre las cosas que están sucediendo	Me siento responsable de las cosas
Aprendo a través de:	Sentimientos	Observaciones	Razonamientos	Acciones
Cuando aprendo:	Estoy abierto a nuevas experiencias	Tomo en cuenta todos los aspectos relacionados	Prefiero analizar las cosas dividiéndolas en sus partes componentes	Prefiero hacer las cosas directamente
Cuando estoy aprendiendo:	Soy una persona intuitiva	Soy una persona observadora	Soy una persona lógica	Soy una persona activa
Aprendo mejor a través de:	Las relaciones con mis compañeros	La observación	Teorías racionales	La práctica de los temas tratados
Cuando aprendo:	Me siento involucrado en los temas tratados	Me tomo mi tiempo antes de actuar	Prefiero las teorías y las ideas	Prefiero ver los resultados a través de mi propio trabajo
Aprendo mejor cuando:	Me baso en mis intuiciones y sentimientos	Me baso en observaciones personales	Tomo en cuenta mis propias ideas sobre el tema	Pruebo personalmente la tarea
Cuando estoy aprendiendo:	Soy una persona abierta	Soy una persona reservada	Soy una persona racional	Soy una persona responsable
Cuando aprendo:	Me involucro	Prefiero observar	Prefiero evaluar las cosas	Prefiero asumir una actitud activa
Aprendo mejor cuando:	Soy receptivo y de mente abierta	Soy cuidadoso	Analizo las ideas	Soy práctico
Total de la suma de cada columna				
	<b>EC</b>	<b>OR</b>	<b>CA</b>	<b>EA</b>

**RECUERDE:**

4 = la que más se asemeja a usted

3 = la que se asemeja a usted en segundo lugar

2 = la que se asemeja a usted en tercer lugar

1 = la que menos se asemeja a usted

(EC) Experiencia Concreta y (OR) Observación Reflexiva → **Divergente**

(CA) Conceptualización Abstracta y (EA) Experimentación Activa → **Asimilador**

(EA) Experimentación Activa y (EC) Experiencia Concreta → **Acomodador**

(CA) Conceptualización Abstracta y (EA) Experimentación Activa → **Convergente**