



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO

**ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA MOTIVACIÓN
INTRÍNSECA EN LOS ESTUDIANTES DEL CICLO-II DE LA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA
E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA DE LA USMP, LIMA,
2020**

**PRESENTADA POR
JULIO CESAR NAVARRO CHUNGA**

**ASESOR
JORGE LUIS MANCHEGO VILLARREAL**

TESIS

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

**LIMA – PERÚ
2022**



CC BY-NC-SA

Reconocimiento – No comercial – Compartir igual

El autor permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se reconozca la autoría y las nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

**ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN
LOS ESTUDIANTES DEL CICLO-II DE LA MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN
UNIVERSITARIA DE LA USMP, LIMA, 2020.**

**TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

**PRESENTADO POR:
JULIO CESAR NAVARRO CHUNGA**

**ASESOR:
DR. JORGE LUIS MANCHEGO VILLARREAL**

LIMA, PERÚ

2022

**ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN
LOS ESTUDIANTES DEL CICLO-II DE LA MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN
UNIVERSITARIA DE LA USMP, LIMA, 2020.**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dr. Jorge Luis Manchego Villarreal

PRESIDENTE DEL JURADO:

Dra. Patrícia Edith Guillén Aparício

MIEMBROS DEL JURADO:

Dra. Glida Marlis Badillo Chumbimuni

Dr. Augusto José Willy Gonzales Torres

DEDICATORIA

A Marina, mi esposa, por su apoyo incondicional en todas las etapas profesionales que alcanzo.

A mi familia que siempre está presente en cada momento especial de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

A los profesores de esta maestría por sus cátedras con alto nivel de calidad educativa.

ÍNDICE

PORTADA.....	i
ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO.....	ii
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTOS.....	iv
ÍNDICE	v
ÍNDICE DE TABLAS.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
RESUMEN.....	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	8
1.1 Antecedentes de la investigación.....	8
1.2 Bases Teóricas.....	12
1.3 Definición de términos básicos.....	26
CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES.....	28
2.1 Formulación de hipótesis	28
2.1.1 Hipótesis principal.....	28
2.1.2 Hipótesis derivadas.....	28
2.2 Variables y definición operacional.....	29
2.2.1 Definición conceptual.....	29
2.2.2 Operacionalización de las variables.....	29
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	32
3.1 Diseño de la investigación	32
3.2 Diseño muestral.....	33
3.2.1 Población.....	33
3.2.2 Muestra.....	33
3.3 Técnicas de recolección de información.....	33

3.3.1	Técnicas.....	33
3.3.2	Instrumentos.....	33
3.3.3	Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	35
3.4	Técnicas para el procesamiento de la información.....	37
3.5	Aspectos éticos.....	37
	CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	38
	CAPITULO V: DISCUSIÓN.....	50
	CONCLUSIONES.....	53
	RECOMENDACIONES.....	55
	FUENTES DE INFORMACIÓN.....	56
	ANEXOS.....	61

ÍNDICE DE TABLA

Tabla 1. <i>Matriz de operacionalización de las variables</i>	30
Tabla 2. <i>Baremos generales del cuestionario de Honey-Alonso de estilos de aprendizaje</i> ..	34
Tabla 3. <i>Niveles y rango de la motivación intrínseca</i>	35
Tabla 4. <i>Análisis de confiabilidad del cuestionario CHAEA</i>	36
Tabla 5. <i>Análisis de confiabilidad del cuestionario de motivación intrínseca</i>	36
Tabla 6. <i>Estilo de aprendizaje activo. Nivel, frecuencia y porcentaje</i>	38
Tabla 7. <i>Nivel del estilo de aprendizaje reflexivo</i>	39
Tabla 8. <i>Nivel del estilo de aprendizaje teórico</i>	40
Tabla 9. <i>Nivel del estilo de aprendizaje pragmático</i>	41
Tabla 10. <i>Nivel de motivación intrínseca</i>	42
Tabla 11. <i>Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov</i>	43
Tabla 12. <i>Correlaciones múltiples para determinar la relación significativa entre el estilo de aprendizaje predominante y la motivación intrínseca</i>	44
Tabla 13. <i>Medidas de correlación entre el estilo de aprendizaje activo y la motivación intrínseca</i>	46
Tabla 14. <i>Medidas de correlación entre el estilo de aprendizaje reflexivo y la motivación intrínseca</i>	47
Tabla 15. <i>Medidas de correlación entre el estilo de aprendizaje teórico y la motivación intrínseca</i>	48
Tabla 16. <i>Medidas de correlación entre el estilo de aprendizaje pragmático y la motivación intrínseca</i>	49

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Niveles del estilo de aprendizaje activo de los estudiantes</i>	38
Figura 2. <i>Niveles del estilo de aprendizaje reflexivo de los estudiantes</i>	39
Figura 3. <i>Niveles del estilo de aprendizaje teórico de los estudiantes</i>	40
Figura 4. <i>Niveles del estilo de aprendizaje pragmático de los estudiantes</i>	41
Figura 5. <i>Niveles de motivación intrínseca de los estudiantes</i>	42

RESUMEN

En la investigación que se presenta a continuación, se estableció el objetivo general de determinar si existe relación entre los estilos de aprendizaje y la motivación intrínseca en estudiantes del ciclo-II de la maestría en educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.

El marco teórico sobre las variables del estudio se elaboró en base a diversos autores. El tipo de investigación fue básica, el enfoque cuantitativo, nivel correlacional y de diseño no experimental, y transversal. La muestra que se empleó fue censal de 55 estudiantes pertenecientes al ciclo II, del semestre 2020-II. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario Honey-Alonso para los estilos de aprendizaje, adaptado por Adler Inocente Bueno, del cual se evaluaron las cuatro dimensiones de los estilos de aprendizaje y se utilizó el cuestionario de motivación intrínseca, elaborado por Alfredo Vílchez y adaptado por Gloria Muñoz.

El análisis estadístico de los datos obtenidos permitió concluir que se evidencia una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima, semestre 2020-II. Así mismo, permitió identificar cómo los estilos de aprendizajes predominantes, el estilo de aprendizaje teórico y el estilo reflexivo se correlacionan de forma significativa con la motivación intrínseca.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, estilo reflexivo, estilo teórico y motivación intrínseca.

ABSTRACT

In the research presented below, the general objective was established to determine if there is a relationship between learning styles and intrinsic motivation in students of cycle-II of the master's degree in education with mention in teaching and university research of the USMP in Lima- 2020.

The theoretical framework on the variables of the study was elaborated based on several authors, the type of research was basic, quantitative approach, correlational level and non-experimental, cross-sectional design. The sample used was a census of 55 students belonging to cycle II, semester 2020-II. The instruments used were the Honey-Alonso questionnaire for learning styles, adapted by Adler Inocente Bueno, from which the four dimensions of learning styles were evaluated, and the intrinsic motivation questionnaire, elaborated by Alfredo Vílchez and adapted by Gloria Muñoz.

The statistical analysis of the data obtained allowed concluding that there is a significant relationship between learning styles and intrinsic motivation in the students of cycle-II of the master's degree in Education with mention in teaching and university research of the USMP in Lima, semester 2020-II. Likewise, it allowed to identify as predominant learning styles, the theoretical learning style and the reflective style, which in turn were significantly correlated with intrinsic motivation.

Key words: Learning styles, reflective style, theoretical style and intrinsic motivation.

INTRODUCCIÓN

El Instituto para la Calidad de la Educación de la Universidad de San Martín de Porres -ICED es una institución que forma profesionales especializados en Educación, los cuales cuentan con adecuadas competencias profesionales y personales, con alta sensibilidad y capacidad de interacción con la comunidad, y que son capaces de producir investigaciones científicas que se mantengan alineadas al avance en las tendencias en educación Superior. Por ello, en este proceso de formación y aprendizaje, intervienen una serie de variables que permiten el desarrollo de competencias generales y específicas, por lo que se les debe tener en cuenta.

Dos de estas variables, que también son el centro de la presente investigación, son los estilos de aprendizaje y la motivación intrínseca.

Es en el contexto educativo que al plantearse la cuestión de qué elementos son fundamentales para el proceso de la enseñanza y el aprendizaje se observa que las respuestas pueden ser de diversa índole y que estarían en función de la perspectiva en la que se responda. Algunos priorizan factores internos de la persona (personalidad, madurez emocional, habilidades cognitivas, etc.), mientras que otros sostienen que los factores externos influyen de forma determinante en dicho proceso. La verdad es que ninguna de las perspectivas está lejos de la verdad, lo que lleva a un análisis más profundo de cómo estos factores, finalmente, llegan a interactuar y permiten que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo en el contexto educativo.

Dentro de los elementos principales del proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentran los aprendices, ya que, en estos, se evidencia el resultado del éxito o fracaso de los programas académicos. Por esta razón, la siguiente investigación se fundamenta en el análisis de factores internos y propios del individuo que aprende cómo son los estilos de aprendizaje y la motivación intrínseca.

La población de estudio de la presente investigación está conformada por estudiantes del ciclo II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria, es decir individuos que tienen o tendrán bajo su cargo la responsabilidad de formar futuros profesionales en las diferentes casas de estudios, por ello, el autoconocimiento de las variables de estudio de esta investigación ayudará en el entendimiento más complejo de la función de docente.

Según Moss (citado por Ajello, 2003), el nivel de satisfacción de los alumnos, así como su desarrollo personal y rendimiento, en el aspecto académico, son adecuados siempre que el afecto del docente y su soporte se acompañen de una organización eficiente, del interés en aspectos académicos, y del planeamiento de clases organizadas adecuadamente y con objetivos explícitos. De esta manera, la autoconciencia del futuro docente universitario sobre sus estilos de aprendizaje y motivación intrínseca permitirán mejorar la efectividad de los docentes a través de la individualización e intervención sobre los estilos de aprendizaje y motivación de sus estudiantes.

Como objetivo principal, debe plantearse, en el contexto educativo, el conseguir la motivación de los estudiantes y su relación con el aprendizaje, tal cual se hizo mención anteriormente. La motivación inicia, orienta y sostiene el comportamiento dirigido a metas de tipo educativas que dicho proceso de aprendizaje plantea. El nivel de motivación resultante es importante para que el estudiante despliegue la predisposición para aprender y lo haga por propio goce y también para su desarrollo académico y personal.

Se conoce que todo comportamiento humano es motivado y busca responder a una causa o un objetivo. En el presente estudio este es el aprendizaje. Por ello, resulta importante identificar los elementos que determinan la orientación de los estudiantes al lograr sus metas educativas. Por tal razón, el aprendizaje se considera un proceso motivacional, porque se requiere querer hacerlo, tener predisposición e intención, y encontrarse motivado.

En ese sentido, resulta crucial que los docentes traten de despertar la curiosidad de los estudiantes sobre los diversos tópicos que se estudian con el objetivo de capturar su interés. Otros factores que pueden sumarse para conseguir dicho fin son los conocimientos novedosos, cuya relevancia consiste en que el estudiante le encuentre sentido al aprender; también, incentivar la exploración y reflexión sobre temáticas de su interés y la unificación de los nuevos conocimientos con los anteriores.

Es misión de los docentes incitar a los estudiantes a que brinden mayor interés al acto del aprendizaje (tipo de motivación intrínseca) que a la nota que logren en un curso (tipo de motivación extrínseca); así también, a que observe sus capacidades como dinámicas; que se interese más en las vivencias de aprendizaje que en las contingencias que recibe del exterior; y que además distinga importancia de las actividades estudiantiles.

Por ello, teniendo en consideración los aspectos mencionados, se identifica como el problema principal de este estudio el siguiente: ¿qué relación existe entre el estilo de aprendizaje predominante y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020?; y como problemas específicos se plantearon los siguientes: ¿qué relación existe entre el estilo de aprendizaje activo y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020?, ¿qué relación existe entre el estilo de aprendizaje teórico y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e

investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020?, ¿qué relación existe entre el estilo de aprendizaje reflexivo y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020? y ¿qué relación existe entre el estilo de aprendizaje pragmático y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020?

Por otro lado, se consideraron un objetivo general y cuatro objetivos específicos en esta investigación. Como objetivo general se propone determinar la relación que existe entre el estilo de aprendizaje predominante y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020; y como objetivos específicos se propone determinar la relación que existe entre el estilo de aprendizaje activo y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020; determinar la relación que existe entre el estilo de aprendizaje teórico y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020; determinar la relación que existe entre el estilo de aprendizaje reflexivo y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020; y determinar la relación que existe entre el estilo de aprendizaje pragmático y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020

En relación con la justificación de la presente investigación, se estableció que esta tiene relevancia social, ya que, al mejorar la autoconciencia del estilo de aprendizaje y el grado de motivación intrínseca presente en el estudiante de la maestría, aporta, en primera instancia, en el nivel de desarrollo personal de cada

individuo, pues dichas variables no solo están involucradas en el desarrollo académico-profesional sino, también, logran un desarrollo integral. Por tanto, si se incrementa la calidad de vida de los individuos, se puede elevar la calidad de vida de la sociedad.

Así mismo, los beneficios son a nivel educativo, ya que contribuyen en la comprensión de cómo el estilo de aprendizaje influye sobre la motivación intrínseca durante la formación de futuros docentes universitarios. A nivel teórico, la investigación comprenderá un amplio marco teórico en la definición de estilos de aprendizaje y motivación intrínseca. Por ello, este estudio representará una fuente relevante de información teórica que favorecerá en el conocimiento y análisis investigativo de estas dos variables, ya sea para los lectores como para futuras investigaciones.

A partir de una dimensión metodológica, cuando se analicen los resultados obtenidos en el presente estudio, este se podrá utilizar como sustento teórico para investigaciones futuras que estén orientadas a la mejora de la formación de docentes universitarios desde el fortalecimiento de las variables de estudio. Los resultados se podrían generalizar dando a conocer si el estilo de aprendizaje verdaderamente es un factor para tomar en cuenta para desarrollar la motivación intrínseca.

Esta investigación fue viable a nivel económico, pues el investigador proveyó de los fondos necesarios para su aplicación. Del mismo modo, se contó con referente teórico para evaluar ambas variables. Además, se tuvo acceso a información tanto bibliográfica, física y digital, como a los repositorios en versiones web.

El diseño de la investigación fue transversal, pues requirió solo de una medida en un tiempo específico. Además, esta investigación contó con la autorización de la Universidad de San Martín de Porres y su Instituto para la Calidad en Educación y el consentimiento informado de cada uno de los participantes.

En relación con las limitaciones del estudio, debido a que la investigación se desarrolló en el semestre académico 2020-II con los estudiantes de la maestría en

Educación con mención en docencia e investigación universitaria del ciclo II, una limitante fue que el número de la muestra era el mismo que el de la población (55 participantes).

Otra limitante fue la carga laboral de los alumnos de la maestría en educación del ciclo II, que impidió que se recabe la información en un solo día. Esto se superó brindando un espacio de 7 días para el llenado de los cuestionarios virtuales.

Así también, el contexto sanitario de la pandemia por el COVID-19 imposibilitó acceder de forma presencial a las bibliotecas para recabar información. Esto se superó a través de la búsqueda en base de datos digitales, libros en línea y bibliotecas virtuales.

Por cuestiones económicas y de tiempo, se limitó a un trabajo con los estudiantes de la maestría en Educación solamente del ciclo II.

La investigación desarrollada es de tipo básica, de enfoque cuantitativo, nivel correlacional y de diseño no experimental, transversal.

La población fueron los estudiantes de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria del Instituto para la Calidad de la Educación de la Universidad de San Martín de Porres del ciclo II en el semestre académico 2020-II, siendo 55 estudiantes. Así mismo, la muestra que se utilizó fue censal, considerándose a la totalidad de los 55 estudiantes.

El informe de la presente investigación se estructuró en cinco capítulos, cuyos contenidos se presentan organizados a continuación:

Capítulo I: Marco teórico

Capítulo II: Hipótesis y variables

Capítulo III: Metodología de la investigación

Capítulo IV: Resultados

Capítulo V: Discusión

Posteriormente, se formularon las conclusiones del estudio de los estilos de aprendizaje y motivación intrínseca y se redactaron las recomendaciones.

La última parte corresponde a las fuentes de información y anexos.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Antecedentes de la investigación

El autor Jurgens (2016) realizó una tesis sobre la valoración de la motivación, el estilo y la estrategia de aprendizaje en los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Universidad Austral de Chile. Dicha investigación empleó una metodología cuantitativa. Su muestra la conformaron 154 estudiantes de dicha Facultad, pertenecientes a las carreras de Biología Marina, Bioquímica, Licenciatura de Ciencias y Química y Farmacia. Dentro de sus resultados, se determinó que no existe correlación significativa entre los estilos de aprendizaje y la motivación intrínseca.

Mantilla (2016) estudió “Los estilos de aprendizaje y su relación con las competencias genéricas en estudiantes de bachillerato. Un estudio de caso: Unidad Educativa Rumiñahui”. Esta se trató de una investigación no experimental, de tipo transversal, de carácter descriptivo cuantitativo. La muestra la conformaron 231 estudiantes del tercer año de bachillerato de las dos modalidades en el año 2013-2014. Para la medición de la variable competencias genéricas se empleó un cuestionario con un banco de preguntas sobre competencias genéricas de la Secretaría de Educación Pública de México y, para el estilo de aprendizaje, el test CHAEA de Honey-Alonso. Dentro de los resultados principales, se determinó que las competencias genéricas y los estilos de aprendizaje están muy correlacionados y que existen diferencias significativas entre los estilos de aprendizaje por bachillerato.

Zapata (2016) estudió la motivación de los alumnos cuando aprenden Química, con el objeto de determinar la manera en la que correlacionan la motivación con el aprendizaje de esta materia. Para ello, empleó una metodología descriptiva, correlacional. Su muestra la conformaron 33 estudiantes. En los resultados, se determinó la existencia de relaciones entre los grados académicos de los alumnos, el empleo de las estrategias de aprendizaje y los procesos de la motivación. Específicamente, estos resultados demostraron que en los alumnos con rendimiento académico alto evidenciaron una mayor disposición hacia el aprendizaje de la Química por interés propio; los alumnos con rendimiento intermedio, interés por orientaciones de búsqueda de éxito y curiosidad, indicando también intervención de motivación intrínseca; mientras que los alumnos con rendimiento bajo evidenciaron que sus preferencias son más sociales, es decir, su motivación es más extrínseca, ya que buscan reconocimiento de los demás.

Así también, Félix (2015) trabajó sobre la forma en la que influye la motivación en el desempeño académico de los estudiantes del primer año de las carreras de Ingeniería de Sistemas Computacionales, Ciencias de la Comunicación, Administración de Empresas y Gastronomía de una universidad privada de México. Así, empleó una muestra de 44 estudiantes. Además, utilizó el cuestionario MAPE-3, elaborado por Tapia, Montero y Huertas para medir la variable motivación, y desempeño académico. Fue valorado por una evaluación de tipo sumativa, de los promedios aritméticos de las calificaciones de los cursos de las carreras. Dentro de los resultados, obtuvo que la relación entre la motivación y el desempeño académico presenta relaciones positivas y negativas, ya que la motivación intrínseca se identifica con una relación positiva; mientras que la extrínseca, con una negativa.

Campos (2019) llevó a cabo un estudio sobre la motivación de tipo intrínseca y cómo esta se relaciona con el aprendizaje del inglés en un instituto educativo ubicado en Florencia de Mora en el año 2019. La investigación fue de diseño no experimental de tipo descriptivo, correlacional transaccional. La muestra estuvo

conformada por 30 alumnos de primer grado. Para recolectar los datos, se emplearon 2 instrumentos, la prueba de motivación intrínseca desarrollada por Alfredo Vílchez Ortiz para medir la motivación y el English Test para la variable aprendizaje del inglés, ambos cuestionarios se validaron por criterio de expertos y para su confiabilidad se empleó la prueba alfa de Cronbach. Así mismo, para analizar los datos se utilizó la prueba de correlación de Spearman. Se obtuvo como resultado relevante del estudio la demostración de una relación positiva débil ($r=,370$) entre las variables de estudio.

El estudio de Inocencio (2018), que trabajó los estilos de aprendizaje y su relación con las motivaciones, tomó como muestra a 80 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Federico Villareal, bajo un diseño descriptivo correlacional, y buscó determinar si existe relación entre las variables. El resultado fue que sí existe relación alta y también significativa entre el estilo pragmático, que predomina, de la muestra de estudiantes y la motivación. Así mismo, se determinó una relación alta y también moderada con los otros estilos de aprendizaje (teórico, reflexivo y activo) y la motivación.

Gutiérrez (2018) realizó un estudio denominado “Motivación intrínseca y estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo-Cusco-2018”, con un diseño no experimental, tipo descriptivo-correlacional, que intentó establecer la existencia de una diferencia que sea significativa en la motivación intrínseca de los alumnos de la antes mencionada casa de estudios, según el estilo de aprendizaje. La población del estudio fue de 300 estudiantes, de la cual se extrajo una muestra, no probabilística por conveniencia, de 60 estudiantes. Los instrumentos de evaluación fueron el cuestionario Honey y Alonso para el estilo de aprendizaje y el test de motivación de Vílchez Ortiz. El resultado más resaltante fue encontrar diferenciación, en cuanto se refiere a la motivación intrínseca en los alumnos, con un nivel de significancia del 5%, según el estilo de aprendizaje, representando el estilo teórico y el reflexivo los cuales poseen los niveles medios más elevados.

Vargas (2018) desarrolló una investigación enfocada en evaluar la relación entre el estilo de aprendizaje y la motivación académica en estudiantes de la carrera profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano – Puno del semestre 2017-II. El estudio fue de tipo correlacional simple y de enfoque cuantitativo. Los instrumentos de recolección fueron para la motivación académica el cuestionario desarrollado por Pintrich y De Croot en 1990 y para los estilos de aprendizaje fue el instrumento desarrollado en el 2015 por Ana Navea Martín. Como resultado de la investigación, se determinó que las variables analizadas en dicho estudio tienen una relación directa con un nivel de probabilidad del 95%.

Chambi (2018) llevó a cabo una investigación que buscó determinar la relación existente entre la motivación de tipo académica y el desempeño académico en alumnos de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017. El estudio fue de diseño descriptivo, no experimental, la población fueron estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental, para lo cual se tomó una muestra de 225 estudiantes. Para la recolección de la variable motivación académica se empleó la escala de motivación académica. Los resultados obtenidos determinaron que existe relación directa entre la motivación académica y el desempeño académico de los estudiantes de la muestra. Dicha relación también es altamente significativa.

Así también, Manchego (2017) realizó una investigación para determinar la relación que existe entre la motivación y el desempeño académico en alumnos de la asignatura de Desarrollo de Proyectos Educativos de la especialidad de Industrias Alimentarias pertenecientes a la Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle. La muestra estuvo conformada por 43 estudiantes de octavo ciclo durante el año 2016. La muestra fue censal, y el estudio fue de tipo básico y correlacional, con un diseño no experimental transversal. Empleó como instrumentos de evaluación el cuestionario sobre motivación universitaria, versión adaptada del cuestionario CEAM, de la cual solamente se evaluaron la dimensión motivacional y el reporte de

calificaciones del semestre 2016-II. Como resultado se concluyó la existencia de una correlación positiva entre las variables de estudio. Esto es que existe una correlación positiva y alta, puesto que presentaron 0,814 como resultado, y una significancia bilateral de 0.000 al 0.01.

Requena (2017) realizó una investigación en la que estudió las variables motivación intrínseca y el aprendizaje de tipo autónomo en una institución educativa ubicada en Huacho, en 2017. El estudio realizado tuvo como objetivo determinar la relación entre la motivación intrínseca y el aprendizaje autónomo. Para ello, tomó como dimensiones de la motivación intrínseca la autodeterminación, la curiosidad y el desafío, y como dimensiones del aprendizaje autónomo las habilidades cognitivas y la toma de conciencia. Se consideró como muestra del estudio a un total de 34 estudiantes de tercer año de secundaria. El procesamiento de los datos estadísticos se realizó con el programa computacional SPSS. Por ello, dentro de los resultados de la investigación, se determinó que existe una relación significativa débil entre las variables motivación intrínseca y el aprendizaje autónomo $\rho=,384$.

Navea (2015) realizó una investigación tomando como variables a la motivación y las estrategias de aprendizaje. Dicha investigación fue de tipo descriptivo y correlacional, para lo cual se seleccionó como muestra del estudio a 511 estudiantes de las carreras de Enfermería y Fisioterapia. Empleó dos cuestionarios: el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), para medir la motivación; y las Escalas de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje (E.E.M.A), desarrollado para evaluar las estrategias de aprendizaje. Como resultado más resaltante de dicho estudio, se determinó, en relación con la variable motivación, niveles elevados de meta de tarea. Así también, la investigación permite concluir que existe una relación positiva entre la mayoría de las variables motivacionales y las estrategias de aprendizaje.

1.2 Bases teóricas

1.2.1 Definición de aprendizaje

Es importante entender primero qué implica el concepto de aprendizaje, el cual ha sido ampliamente definido según diversos autores y desde diversos enfoques teóricos. El aprendizaje puede definirse como un proceso individual de cada persona en el que construye sus conocimientos a medida que interactúa de forma activa con el contexto en el que se desarrolla, y que genera cambios que pueden mantenerse en el tiempo. Así mismo, se considera que el aprendizaje involucra no solo un proceso intelectual sino también socio afectivo. Esto implica que el aprendizaje parte desde intereses y necesidades del sujeto que aprende, lo que a su vez puede emplearse en otras situaciones de su vida.

Por ello, es que resulta de vital importancia tomar en cuenta la realidad sociocultural de los sujetos que aprenden, ya que lo que aprenden debe ser útil en dicha realidad, de manera que el aprendizaje sea significativo y pueda sostenerse en el tiempo.

Feldman (2005) define el aprendizaje como aquel proceso de cambio que es relativamente constante en la conducta de un individuo y que es originado a partir de la experiencia. Esto supone un cambio comportamental que es duradero en el tiempo. Además, este aprendizaje ocurre a través de la práctica y experiencia, por vías directas o indirectas, como resultado del observar un modelo de comportamiento.

El aprendizaje implica un proceso dinámico que guarda relación con la inteligencia, que se puede emplear cuando la situación lo amerite. Esto puede generar cambios en la estructura cognitiva, moral, volitiva y también física del ser humano.

Así mismo, Gagné (1987) define el aprendizaje como una variación o transformación en la capacidad humana, que la lleva al cambio, la cual es relativamente permanente. Este proceso no puede atribuirse al desarrollo, sino que es el resultado de la interacción del individuo con su ambiente.

Por tanto, estas capacidades para conocer, representar, relacionar, transmitir y aplicar posibilitan a la persona un adecuado proceso de adaptación a su medio, permitiendo que pueda desenvolverse dentro de su contexto.

1.2.2 *Aprendizaje en el contexto educativo*

La atención de los docentes en el nivel de educación superior universitaria durante varios años estuvo centrada en el proceso del cómo enseñar, ya que este representaba la puerta de entrada al alumno, y el rendimiento, medido a través de las notas, era la puerta de salida. No obstante, es a partir los años sesenta que la denominada revolución cognitiva permitió brindar mayor interés a los procesos de aprendizaje que se daban dentro del estudiante. Es aquí donde se hace más evidente que existen diferencias individuales en el aprendizaje, ya que cada aprendiz vivenciará este proceso según sus propios problemas, experiencias, concepciones y métodos.

Es importante mencionar que, anterior a esta nueva concepción, el modelo conductista prevalecía, según el cual el aprendizaje se igualaba con el comportamiento observable. Eso significa que se lograba aprender cuando la respuesta era adecuada según un estímulo externo específico que centre su atención en las consecuencias sobre las conductas, dejando de lado la estructura interna del conocimiento del estudiante y los procesos mentales utilizados por este.

Por este motivo, podemos asegurar que, en la visión del aprendizaje en el contexto educativo, se ha pasado de un enfoque más centrado en la enseñanza, más representativo del modelo conductista, hacia otro más focalizado en el aprendizaje, que estaría en concordancia con los enfoques cognitivos y constructivistas.

Para Jurgens (2016), dicho cambio de paradigma se relaciona con la manera de cómo se percibe el fin de las instituciones que brindan educación, ya que durante largo tiempo se sostenía que estas debían su razón de ser a

una necesidad de brindar formación; no obstante, el planteamiento más actual sostiene que las instituciones existen con el fin de provocar aprendizaje, lo que significa que se cambia desde un enfoque de la formación o enseñanza a uno de aprendizaje. Este último resalta que entre los estudiantes existen diferencias en el procesamiento de la información.

Por ello, resulta coherente sostener que es deber de las instituciones educativas superiores cambiar los modelos educativos desde uno basado en el mero traspaso de información a uno que se fundamente en la incorporación de metodologías innovadoras, que se ajusten a los requerimientos individuales de los alumnos como una forma de favorecer la retención de los alumnos en las universidades.

1.2.3 Definiciones de estilo de aprendizaje

El intento por definir qué es el estilo de aprendizaje ha sido desarrollado desde la psicología, utilizado para referirse a la forma en la que un individuo se orienta hacia la solución de problemas, como una conducta fisiológica, cognitiva y afectiva característica del individuo. Es a partir de los años setenta que se realizan numerosos estudios concernientes a los estilos de aprendizaje, lo cual es coincidente con el avance del enfoque cognitivo en la psicología, dejando de lado a la concepción conductista del aprendizaje.

Para Pérez (2015, citado por Mantilla 2016), el estilo de aprendizaje representa una proposición desarrollada desde indagaciones en neurofisiología, las cuales refieren que no existe una forma única de aprendizaje, sino diversos estilos particulares que emplea el individuo para relacionarse con el mundo que lo rodea, permitiéndole comprenderlo, modificarlo e interactuar con él y dentro de él”.

Alonso (2007) plantea que los estilos de aprendizaje se pueden definir desde diferentes aspectos como son los cognitivos, emocionales y fisiológicos que funcionan como elementos de guía, moderadamente estable, de la forma

en la que los alumnos incorporan, se relacionan y dan respuesta en una situación de aprendizaje.

Así, Hunt (1979, citado en Alonso 2007) define que el estilo de aprendizaje es la característica que guarda relación con la personalidad y que caracteriza a la persona según una jerarquía de desarrollo creciente de la complejidad conceptual. Para este autor, el aspecto conceptual es aquel que identifica el estilo de aprendizaje. Además, esta forma propia de aprender representa las condiciones educativas necesarias para que el sujeto aprenda o las estructuras que requiere para aprender de mejor forma.

Así mismo, Aragón (2000) sostiene que el estilo de aprendizaje son los modos o formas de practicar algún oficio que se ha adquirido previamente por medio del conocimiento o de la experiencia.

Debemos entender entonces al estilo de aprendizaje como la característica distintiva del individuo que aprende, el modo o estrategia propia empleada al momento de aprender, que va a determinar la forma en la que este sujeto interactúa en una situación de aprendizaje. Este estilo marcará la forma en la que el individuo investiga, resuelve, sintetiza y evalúa las influencias educativas en su ambiente y cómo las integra con su experiencia.

Por eso, los docentes, en todos los niveles de la educación, deben considerar al enseñar que el proceso de enseñanza-aprendizaje tome en cuenta la realidad de los alumnos. Esto implica que el contenido se ajuste a características específicas de los sujetos que aprenden. Esta situación no hace más que resaltar la gran labor que lleva a cabo el docente.

Es importante considerar que, si bien los estilos de aprendizaje representan una manifestación de individualidad del sujeto que aprende y se pueden caracterizar por una diversidad de métodos y maneras de aprender, estos también se dan relacionados de forma significativa. Esto permite observar una tendencia en cuanto a su frecuencia de aparición y no significa

que en una misma persona no se puedan presentar métodos que pertenecen a distintos estilos de aprender.

Los modelos de estilos de aprendizaje planteados por Honey y Mumford surgen de analizar la teoría del aprendizaje propuesta por Kolb, quien pretendía aplicar el estilo de aprendizaje a directivos de organizaciones en el Reino Unido. Ambos admiten que el aprendizaje es un proceso cíclico que requiere de cuatro etapas para ser eficaz: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Si bien Honey y Mumford parten de lo planteado por Kolb para el desarrollo de su propia teoría, podemos encontrar dos puntos en los que se diferencian: sus descripciones son más detalladas y se enfocan en que su cuestionario sea una guía práctica que ayude a la persona en su mejora y esto se repercute en su ambiente donde se desenvuelve.

Estos autores desarrollaron desde los planteamientos de Kolb, los estilos de aprendizaje que se presentan a continuación: activo, reflexivo, teórico y pragmático (Alonso, 2002: p.68)

Las contribuciones de Honey y Mumford fueron utilizados y adaptados en 1992 por Catalina Alonso en España, que resultó en el ajuste del test LSQ de estilos de aprendizaje al contexto español. En coherencia con los resultados derivados de posteriores investigaciones de su test de estilos de aprendizaje, Alonso, en 1992, consolida un listado de características que representan el conjunto de habilidades y competencias de cada estilo propuesto, desarrollado a continuación:

Estilo activo: Las personas con un predominio alto en este estilo presentan como particularidades principales: animador, ingenioso, explorador, temerario y espontáneo; además de novedoso, bohemio, creativo, etc.

Estilo reflexivo: Los individuos con un predominio elevado en este estilo poseerán características como: cuidadoso, escrupuloso, receptivo, metódico y

exhaustivo. Adicional como particularidades complementarias observado, compilador, tolerante, etc.

Estilo teórico: Los individuos con alto puntaje en este estilo mostraran particularidades principales como: sistemático, lógico, imparcial, examinador y organizado; además de otras características como disciplinado, planificado, sistemático, etc.

Estilo pragmático: Los sujetos con una puntuación elevada en el estilo pragmático poseerán peculiaridades principales como investigador, hábil, directo, eficaz y objetivo; adicional pueden ser útil, expedito, entre otras características.

1.2.4 Estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje planteados por Honey y Mumford son cuatro, los cuales guardan coherencia con la percepción del aprendizaje como un proceso cíclico, esto ya que se basan en lo propuesto por Kolb. Dichos estilos de aprender detallaremos en sus características a continuación:

Estilo activo

Los individuos en los que es predominante este estilo aprenden “haciendo”, requieren de llevar a cabo las actividades y tareas, sumergiéndose en su ejecución. Poseen actitud positiva para el aprendizaje, y pueden implicarse a plenitud en las nuevas experiencias.

Actividades que favorecen el estilo activo:

- Lluvia de ideas
- Resolución de problemas
- Discusiones en grupo
- Rompecabezas
- Concursos
- Juego de roles

Estilo reflexivo

Estas personas aprenden mediante la observación y el análisis del tema de aprendizaje. Evitan correr riesgos apresurados por el primer impulso, prefieren “dar un paso atrás” que les permita percibir las experiencias desde diferentes ópticas, recabar datos y tomarse el tiempo necesario para llegar a conclusiones acertadas.

Actividades que favorecen el estilo reflexivo:

- Cuestionarios de autoanálisis
- Cuestionarios de personalidad
- Tiempo de reflexión
- Actividades de observación
- Entrevistas

Estilo Teórico

Los individuos que evidencian puntajes elevados en este estilo son pensadores racionalistas y lógicos, poco tolerantes hacia lo intuitivo o subjetivo, analizan paso a paso, por ello preguntan reiteradamente. Prefieren actividades previamente esquematizadas, no gustan de las actividades que presenten objetivos poco claros o sin aplicaciones inmediatas.

Actividades que favorecen el estilo teórico:

- Estadísticas
- Modelos
- Información de antecedentes
- Historias
- Aplicación de teorías

Estilo pragmático

Estas personas prefieren de las ideas en la práctica, gustan de la experimentación y muestran poco interés por la teoría. Por ello, los conceptos teóricos y abstractos son inapropiados para ellos, siempre que no puedan poner esas ideas en la práctica. Procuran elegir actividades que cuenten con

un modelo al que se deba imitar y que tenga aplicaciones inmediatas. Son experimentadores, ponen a prueba teorías, ideas y metodologías novedosas en busca de su utilidad.

Actividades que favorecen el estilo pragmático:

- Estudios de caso
- Resolución de problemas
- Debates
- Tiempo para pensar en cómo aplicar la teoría a la práctica

1.2.5 Definiciones de motivación

Todo proceso psicológico es el reflejo de relación e influencia entre el individuo y el mundo, este proceso a su vez regula su conducta. Es decir, el proceso psicológico es una representación de la realidad y un factor en el proceso regulador de la conducta. Dentro de esta función reguladora de la representación de la realidad se manifiesta en dos formas: regulación inductora y regulación ejecutora. La primera forma, lleva a la ejecución de la acción y determina su sentido. La representación de un objeto que satisface alguna necesidad de la persona genera en ésta tendencias que lo inclinan hacia la acción y le dan dirección y sentido.

La forma de regulación ejecutora establece que la acción se cumpla, independientemente de las condiciones donde se desarrolla. Ésta se efectúa a través del análisis de las condiciones donde se desarrolla la acción. Teniendo como base estas funciones reguladoras de los procesos psicológicos podemos brindar definiciones de la motivación humana.

González, (2008) entiende por motivación a la compleja interacción de los procesos psicológicos que ejercen la regulación inductora de la conducta, ya que establece la orientación (dirigida al objeto-meta deseado o el objeto evadido), la predisposición (aproximarse o evitarlo) y la intensidad de la conducta.

Chiavenato (2000) señala que la motivación es la resultante de la interacción entre el sujeto y su entorno.

Por su parte, Trechera (2005, citado por Naranjo, 2009) sostiene que el vocablo motivación proviene del latín *motus*, que significa eso que mueve o moviliza al sujeto a realizar una acción. Esto implica que, la motivación, es aquel proceso mediante el cual la persona se traza una meta, emplea los recursos necesarios y sostiene un comportamiento determinado, con la intención de cumplir un objetivo.

Para Campos (2019), es el proceso que regula la conducta del sujeto, le da dirección, sentido e intensidad, que inicia y termina una acción de la persona.

1.2.6 Motivación en el ámbito educativo

Es importante reconocer la relación que existe entre la motivación y el proceso de aprender en el contexto educativo. Una queja constante de los docentes en todos los niveles educativos es que muchos estudiantes no evidencian interés por los temas escolares por ende no se esfuerzan para incorporar estos conocimientos y capacidades que, finalmente, representan la meta de la actividad docente. El desinterés sumado al bajo rendimiento académico, muchas veces son interpretados por los docentes de distintas formas. Algunos consideran que el contexto familiar y social no favorece la motivación de los estudiantes, ya que éstos no perciben que se valore el esfuerzo, el desarrollo de competencias y la adquisición de capacidades. Esta manera de enfocar el problema solo alimenta la creencia que en la actualidad los estudiantes solo desean aprobar con el menor esfuerzo posible.

Esta manera de pensar atribuye la responsabilidad de la baja motivación y poco interés del estudiante a actitudes personales y a factores externos al proceso educativo. Lo cual tiene dos consecuencias posibles. Primero, muchos docentes creen que es poco o nada lo que pueden hacer

frente a ese contexto que no favorece el interés por aprender; por lo cual, algunos dejan de esforzarse en intentar motivar a sus estudiantes. Y, segundo, la autoestima profesional y valoración de su profesión que hacen los docentes se tornan negativas pues se perciben como incapaces de obtener logros educativos que consideren trascendentes.

No obstante, otros docentes enfrentan el problema planteándose la interrogante: ¿Qué puedo hacer para que mis estudiantes se interesen por aprender y se esfuercen lo necesario? Esta pregunta no deja de lado el contexto sociocultural de los estudiantes y su efecto que ejerce sobre su motivación por aprender. Pero si reconoce que la actuación del docente dentro del contexto educativo afecta considerablemente la manera en la que enfrenta a su trabajo en la clase.

Con esto se observa lo importante que es analizar la motivación y su contribución sobre el acto de aprender. Una de las principales propuestas de los procesos motivacionales académicos es la de Pintrich y De Groot, en el 2004, quienes tres categorías importantes para desarrollar motivación en los contextos educativos: primero, el componente de expectativas, el cual contiene las creencias de los alumnos acerca de su capacidad para llevar a cabo una actividad; segundo, el componente de valor, que contiene interpretaciones propias sobre la relevancia y el provecho de la tarea estrechamente relacionado con sus metas; y tercero, el componente afectivo, el cual contiene las consecuencias de tipo emocional de la ejecución de una actividad, además de las consecuencias de triunfo o fracaso a nivel académico.

Pintrich y De Groot (2004, citado por Naranjo, 2009) sostienen que los estudiantes se interesan más en el aprender cuando confían en sus habilidades y evidencian elevadas expectativas de autoeficacia. También, cuando valoran más las actividades académicas y se pueden responsabilizar por los objetivos de aprendizaje planteados en el ambiente educativo.

En este ambiente, la motivación se entiende como el propio interés del estudiante por aprender o por las tareas que lo dirigen hacia él. Dicho interés se puede incorporar, mantener o incrementar de acuerdo con factores intrínsecos o extrínsecos. En ese sentido, la motivación representa un elemento muy significativo en toda actividad académica que queramos llevar a cabo con los estudiantes para conseguir el aprendizaje.

1.2.7 Motivación intrínseca

Ajello (2003, citado por Naranjo, 2009) sostiene que la motivación intrínseca se relaciona a aquellas situaciones en las que una persona lleva a cabo tareas y actividades por el gusto de hacerlas, sin tomar en cuenta si recibe o no un reconocimiento.

Ryan y Deci (2000, citado por Romero, 2017) definen como motivación intrínseca a aquella tendencia que es inherente a buscar lo novedoso y los retos, al adiestramiento en habilidades personales, a la búsqueda de cosas nuevas y al aprendizaje. En ese sentido, lo intrínseco estaría relacionado con una dimensión que enriquece en el proceso de construcción personal. No solo toma en consideración lo que somos ahora, sino los que podríamos llegar a ser, situando como motivación intrínseca aquello que facilite un progreso personal. Se considera a la motivación intrínseca como una inclinación del comportamiento del ser humano que representa el hacerse cargo y responsable de los intereses propios y aplicación de las destrezas para dar solución a los desafíos.

La motivación intrínseca es la motivación que surge del interior del sujeto, como una necesidad, que puede y mantiene controlada y puede reforzarse así mismo. Esta necesidad guarda estrecha relación con la necesidad congénita de los individuos de comprender sus propios intereses, aplicar sus destrezas y hacer frente a los desafíos, esto significa, realizar tareas principalmente por el provecho que le brindan.

También, se considera que la motivación intrínseca se basa en rasgos interiores, como la auto determinación y el esfuerzo. Esta motivación intrínseca y el prestar interés a las actividades educativas crecen al momento que el estudiante percibe la posibilidad de elegir y tiene la oportunidad de asumir el compromiso de su propio aprendizaje, plantear sus propios objetivos, idear como lograrlos y dar seguimiento a su avance.

Como ya se mencionó con anterioridad, la motivación intrínseca está asociada a factores personales (tipo afectivo, sentimientos y emociones positivas o negativas, tipo cognitivas, expectativas, o de personalidad, autoestima, autodeterminación, autoconcepto y autoeficacia) pertenencia a un grupo, competencia, afecto, etc.).

En el contexto educativo, se puede hacer uso de dos motivaciones intrínsecas para motivar al estudiante, la curiosidad y el interés. Los cuales tienen efectos motivacionales sobre el comportamiento que a nivel funcional son equivalentes.

En ese sentido, la curiosidad se describe como una fuerza motivacional primaria implicada en el desarrollo de la comprensión de los sucesos, que se dan en el ambiente, además de intervenir en el proceso de adaptación y dominio de éste. Por otro lado, el interés es una emoción de tipo positiva que se experimenta con más frecuencia en el desarrollo de los conocimientos, habilidades, competencias, destrezas y actitudes.

Según Vílchez (2008), se puede definir la motivación de tipo intrínseca como el nivel del interés del aprendiz a su desarrollo académico y profesional, que tiene como guía el deseo de conocer más y lograr de forma exitosa las tareas o actividades propuestas como futuros profesionales siendo así influenciados por motivaciones externas. Se toma como referencia esta concepción teórica, ya que para la presente investigación se hace uso del test

psicométrico desarrollado por este autor para la medición de la motivación intrínseca.

1.2.8 Dimensiones de la motivación intrínseca

De acuerdo con Vílchez (2008), en su estudio sobre la motivación intrínseca identificó seis dimensiones, las cuales describiremos a continuación:

Las creencias de autoeficacia constituyen la primera dimensión, la cual está relacionada con las ideas personales acerca de las propias capacidades para llevar a cabo tareas o actividades. Consiste en una autoevaluación de capacidades y habilidades que posteriormente son llevadas a la acción, su concepción guarda relación con las expectativas de los resultados.

La aptitud académica, segunda dimensión, se entendería como la disposición y capacidad evaluable basada en destrezas y habilidades, que permiten el cumplimiento de metas a nivel académico

Las metas, tercera dimensión, se entiende que cuando el estudiante asume el reto de llevar a cabo una actividad o realizar una tarea, su intervención en este asunto es el fin mas no el medio para conseguir algún refuerzo exterior. Esto explicaría que el objetivo genera en sí mismo la conducta motivada. Esta desencadena una respuesta anticipada hacia su obtención, guiando de esta forma la conducta del sujeto que aprende.

El carácter emocional, cuarta dimensión, explica la asociación existente entre la motivación y las respuestas emocionales de placer y dolor que presenta un individuo en el cumplimiento de metas. Esta toma en cuenta las diferentes respuestas emocionales que tienen los sujetos ante los diferentes estímulos, que van desde positivas (felicidad y amor) a negativas (ansiedad, hostilidad, miedo, etc.) cuando perciben amenazas.

Las habilidades cognitivas son la quinta dimensión, la cual se visualiza en individuos con elevada necesidad de logro motivados a llevar a cabo una tarea, desean conseguir una meta y asumen el riesgo estimado de alcanzarla

según sus habilidades cognitivas, es decir, previamente analizan la realización de la tarea antes de correr riesgos innecesarios. Estos procesos mentales involucrados son la atención, comprensión, producción, memoria y evocación, en la realización de tareas.

La regulación de esfuerzos, como sexta y última dimensión, señala que, para lograr una meta a largo plazo, el sujeto debe fijar la meta y empeñarse a fin de alcanzarla. Para ello, debe regular sus esfuerzos, pues se relaciona con la perseverancia del alumno en la realización de una actividad asignada y en su habilidad para pedir soporte de compañeros y docentes.

Para concluir, es importante reconocer que, como tarea principal de los docentes, padres de familia o tutores, el ayudar a los estudiantes a desarrollar su motivación intrínseca, pues de esa manera no será necesario que factores externos obliguen a los estudiantes a llevar a cabo alguna actividad académica, ya que, al tener automotivación los estudiantes realizan por cuenta propia dicha actividad, es más disfrutan de su realización, lo cual permite un aprendizaje significativo.

1.3 Definición de términos básicos

Aprendizaje

El aprendizaje se define como el proceso de cambio en la conducta del individuo, con relativa permanencia, que se origina por la experiencia, este aprendizaje se da a través de la práctica, por vías directas o indirectas como resultado del observar a un modelo de comportamiento. Esto genera un cambio comportamental duradero en el tiempo y situaciones.

Estilo

Término derivado del latín *stilus*, que significa modo o manera de comportamiento. Se considera al conjunto de características que permiten individualizar una tendencia determinada.

Estilo de aprendizaje

Característica distintiva de la persona que aprende, que se visibiliza al aplicar un modo, método o estrategia propia al momento de aprender que va a determinar la forma en la que la persona interactúa en una situación de aprendizaje.

Educación

Consiste en el proceso mediante el cual se facilita el aprendizaje o la adquisición de habilidades, conocimientos, valores y creencias. Este proceso se materializa en una serie de habilidades que generan cambios intelectuales, emocionales y sociales en la persona que se educa.

Motivación

Proceso psíquico que determina y regula la dirección, nivel de activación e intensidad de la conducta de un individuo dirigida hacia una meta u objetivo.

Motivación intrínseca

La motivación intrínseca representa la motivación que nace del interior del individuo, que mantiene vigilado y controlado, y puede auto reforzarse. Esta necesidad guarda estrecha relación con la necesidad congénita de los individuos de comprender sus propios intereses, poner en marcha sus capacidades y hacer frente a los desafíos y obstáculos, lo que significa realizar acciones principalmente por la utilidad que le brindan.

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1 Formulación de hipótesis

2.1.1 *Hipótesis principal*

Existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje predominante y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.

2.1.2 *Hipótesis derivadas*

Existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje activo y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.

Existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje teórico y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.

Existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje reflexivo y la motivación en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.

Existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje pragmático y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.

2.2 Variables y definición operacional

2.2.1 *Definición conceptual*

El estilo de aprendizaje es la característica distintiva de la persona que aprende, que se visibiliza al aplicar un modo, método o estrategia propia al momento de aprender que va a determinar la forma en la que la persona interactúa en una situación de aprendizaje.

Así también, la motivación intrínseca es aquella motivación que surge dentro del mismo sujeto, que puede regular y reforzarla por él mismo. Esta necesidad guarda estrecha relación con la curiosidad innata de las personas de comprender sus propios intereses, poner en práctica sus capacidades y superar desafíos y obstáculos, es decir, realizar actividades principalmente por el interés que le proporcionan.

2.2.2 *Operacionalización de las variables*

Tabla 1:

Matriz de operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Variable 1 ESTILOS DE APRENDIZAJE	Característica distintiva de la persona que aprende, que se visibiliza al aplicar un modo, método o estrategia propia al momento de aprender que va a determinar la forma en la que la persona interactúa en una situación de aprendizaje.	Estilo activo	Animador	3,5,7,9,13, 20,26,27,35,37, 41, 43,46,48,51, 61,67,74,75,77
			Improvisador	
			Descubridor	
			Arriesgado	
			Espontáneo	
		Estilo reflexivo	Ponderado	10,16,18,19,28, 31,32,34,36,39 42,44,49,55,58, 63,65,69,70,79
			Conciencioso	
			Receptivo	
			Analítico	
			Exhaustivo	
		Estilo teórico	Metódico	2,4,6,11,15, 17,21,23,25,29 33,45,50,54,60, 64,66,71,78,80
			Lógico	
			Objetivo	
			Crítico	
			Estructurado	
Estilo pragmático	Experimentador	1,8,12,14,22, 24,30,38,40,47 52,53,56,57,59, 62,68,72,73,76		
	Práctico			
	Directo			
	Eficaz			
	Realista			
Variable 2 MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	La motivación intrínseca es aquella motivación que surge dentro del mismo sujeto, que puede regular y puede reforzarla por él mismo. Esta necesidad guarda estrecha relación con la necesidad	Creencias de autoeficacia	Capacidad para desempeñar las tareas requeridas	1-5
			Capacidad para el logro de las metas	
			Logro de las tareas	
		Actitud académica	Logro	6-9

innata de las personas de comprender sus propios intereses, poner en práctica sus capacidades y superar desafíos y obstáculos, es decir, realizar actividades principalmente por el interés que le proporcionan.		Desempeño	
		Éxito académico	
	Metas	Percepciones del progreso	10-14
		Autoeficacia	
		Autoevaluaciones	
	Carácter emocional	Optimismo	15-21
		Autorrealización	
		Deseos de saber más	
		Bienestar	
		Preocupación	
	Habilidades cognitivas	Espíritu de superación	22-28
		Atención	
		Comprensión	
		Elaboración	
		Memorización	
	Regulación de esfuerzos	Recuperación	29-36
Persistencia en la tarea			
Compromiso con las actividades			
	Compromiso con las tareas		

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Diseño de la investigación

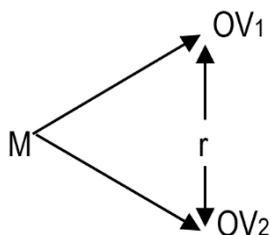
Según Baena (2014), la investigación es básica, pues representa “el estudio de un problema, destinado exclusivamente a la búsqueda y ampliación del conocimiento”.

Así también, según Cortés e Iglesias (2004), en el enfoque cuantitativo, se emplea esencialmente el análisis estadístico, teniendo presente la idea del estudio investigativo y sus interrogantes. Planteándose objetivos e hipótesis, se seleccionan las variables y, a través un proceso de cálculo, se comprueban las hipótesis. Dicho análisis se emplea en procesos que son cuantificables.

Asimismo, el nivel es correlacional, ya que permite al investigador medir el nivel de correlación entre dos o más variables observadas en el estudio para posteriormente cuantificar y examinar esas relaciones y valorar sus resultados (Cortés e Iglesias, 2004, p. 21).

El diseño del estudio es no experimental, y además transversal, ya que se recolectan los datos en un solo momento, en tiempo único.

Se puede esquematizar este tipo de investigación correlacional de la siguiente manera:



Dónde:

M : Muestra

OV1 : Estilo de aprendizaje

OV2 : Motivación intrínseca

r : Correlación

3.2 Diseño muestral

3.2.1 Población

Según Carrasco (2006), “la población es el conjunto de todos los elementos (unidades de análisis) que pertenecen al ámbito espacial donde se desarrolla el trabajo de investigación”. En el presente estudio, la población fue de 55 estudiantes del ciclo-II de la Maestría en Educación con mención en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad San Martín de Porres del semestre 2020-I.

3.2.2 Muestra

El presente estudio tuvo como muestra a toda la población, es decir, todos los alumnos de la maestría. Por ello, la muestra fue de carácter poblacional. La población era pequeña, siendo el tipo de muestreo no probabilístico, censal.

3.3 Técnicas de recolección de información

3.3.1 Técnicas

En la presente investigación, se empleó la técnica del cuestionario para la recolección de la información.

3.3.2 Descripción de los Instrumentos

El enfoque psicométrico indica que un instrumento empleado para la investigación debe poseer atributos que le permitan alcanzar el objetivo para el que fueron diseñados. El presente estudio empleó los siguientes instrumentos, el Cuestionario Honey y Alonso para medir los estilos de aprendizaje, adaptado por Adler Inocente Bueno en 2018.

FICHA TÉCNICA

Título : Cuestionario de Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA),

Autores : Catalina Alonso y Peter Honey

Fecha de publicación :1997

Adaptación : Adler Inocente Bueno en 2018.

Forma de aplicación: Individual, colectiva y autoadministrada.

Objetivo: Establecer las preferencias según el estilo de aprendizaje, contiene 80 preguntas con 20 ítems para cada uno de los estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Se debe colocar la respuesta en espacio indicado en el margen:

Con un símbolo (+) si está más de acuerdo que en desacuerdo, y

Con un símbolo (-) si está más en desacuerdo que de acuerdo.

Tabla 2

Baremos generales del Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje

Estilo	Preferencia	Preferencia	Preferencia	Preferencia	Preferencia
	Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy alta
Activo	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20
Reflexivo	0-10	11-13	14-17	18-19	20
Teórico	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20
Pragmático	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20

Fuente: Catalina, Gallego y Honey, 2008, p114.

En el caso de la variable de motivación intrínseca, se empleó el cuestionario de motivación intrínseca elaborado por Alfredo Vílchez, versión adaptada por Gloria Muñoz en 2019.

FICHA TÉCNICA

Título : Cuestionario de Motivación Intrínseca

Autor : Alfredo Vílchez Ortiz

Fecha de publicación : 2008

Adaptación: Gloria Katty Muñoz Estrada en 2019

Forma de aplicación: Individual y colectiva.

Objetivo: Medir la motivación intrínseca consta de 6 dimensiones y 36 ítems.

Escala de respuestas:

Siempre=5, Casi siempre=4, A veces=3, Casi nunca=1, Nunca=0

Tabla 3

Niveles y rango de la motivación intrínseca.

Niveles	Rango
Alto	132-180
Regular	84-131
Bajo	36-83

Fuente: Gloria Katty Muñoz Estrada, 2019, p.38.

3.3.3 Validez y confiabilidad de los instrumentos

El instrumento para medir el estilo de aprendizaje, cuestionario de Honey-Alonso (CHAEA), posee validez de contenido y validez por juicio de expertos establecido por Adler Inocente Bueno en 2018.

En el caso del test de motivación intrínseca, posee validez de contenido y por criterio de expertos establecidos en el 2019 por Gloria Katty Muñoz Estrada.

Para la confiabilidad del instrumento de Honey-Alonso (CHAEA), nos basamos en los resultados obtenidos por Adler Inocente Bueno en 2018, quien lo determinó mediante la consistencia interna del cuestionario, realizó una prueba piloto con una muestra de 30 estudiantes con características similares a nuestra muestra de estudio, es decir de nivel de Educación Superior y de la ciudad de Lima.

Tabla 4

Análisis de confiabilidad del cuestionario CHAEA

N°	Instrumento	Estadístico de fiabilidad	N° de elementos
1	Cuestionario CHAEA	0.915	30

Fuente: Adler Inocente Bueno 2018, p.54

Los resultados obtenidos fueron que el coeficiente de confiabilidad KR-20 empleado en escalas dicotómicas, presentó un nivel de correlación de $r=0,915$, lo que indica confiabilidad alta.

En relación con la confiabilidad del instrumento Test de motivación intrínseca, nos basamos en los resultados obtenidos por Gloria Katty Muñoz Estrada en 2019, quien lo determinó a través del coeficiente ALFA DE CRONBACH, mediante la ejecución de una prueba modelo, tomando como muestra a 20 alumnos que tenían similares rasgos a la población del estudio, de nivel de Educación Superior y de la ciudad de Lima.

Tabla 5

Análisis de confiabilidad del Cuestionario de Motivación intrínseca

N°	Instrumento	Estadístico de Fiabilidad	N° de elementos
----	-------------	------------------------------	--------------------

1	Motivación intrínseca	0.92	20
---	--------------------------	------	----

Fuente: Gloria Katty Muñoz Estrada 2019, p.39

Los resultados permiten apreciar que el cuestionario de la motivación intrínseca posee un coeficiente de 0.92, siendo indicativo de alta confiabilidad.

3.4 Técnicas para el procesamiento de la información

Para el procesamiento estadístico se utilizó el paquete informático SPSS versión 24. Además, se emplearon técnicas estadísticas descriptivas para el procesamiento de los datos recopilados, permitiendo conocer las características de la muestra que guardaban relación con las variables de la investigación.

En el caso de la prueba de las hipótesis se realizó utilizando técnicas estadísticas inferenciales, teniendo en consideración el nivel de confianza coeficiente p .

3.5 Aspectos éticos

En relación con las cuestiones éticas en el presente estudio, como un primer momento, se solicitó el consentimiento antes de aplicar los cuestionarios para la recolección de información, de la Universidad donde se realizó la maestría y de los estudiantes que conformaron la muestra; así también se garantiza la confidencialidad, pues la información recopilada solo fue analizada por el investigador.

Se respetaron los principios éticos en general, y los códigos de ética del ICED de la Universidad San Martín de Porres. Por último, respetándose los derechos de los autores a los que se recurrió al momento de elaborar el marco teórico, realizando las citas respectivas y su debida mención.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En el presente capítulo se desarrolla el análisis de los datos recogidos de las variables del estudio: estilos de aprendizaje y la motivación intrínseca, se diferenciaron tres etapas:

Una primera etapa, que contemplo la realización del análisis mediante la estadística descriptiva, acerca de las variables del estudio.

En relación con estilo de aprendizaje, se visualiza la tabla 5, el nivel del estilo de aprendizaje activo según su frecuencia y el porcentaje, de los estudiantes del ciclo-II de la maestría, de acuerdo con cuestionario de Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA).

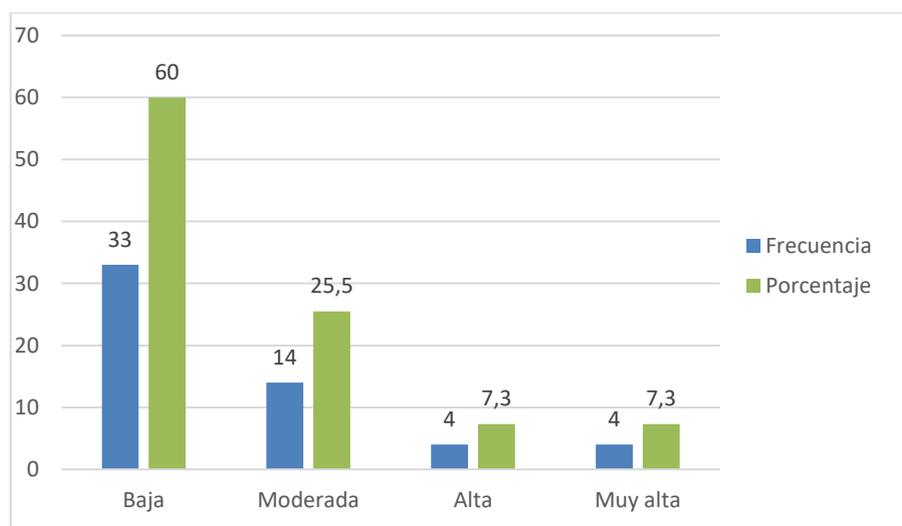
Tabla 6

Estilo de aprendizaje activo. Nivel, frecuencia y porcentaje

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Baja	33	60,0
Moderada	14	25,5
Alta	4	7,3
Muy alta	4	7,3
Total	55	100,0

Figura 1

Niveles del estilo de aprendizaje activo de los estudiantes



Tal como se puede observar en la figura 1, 7,3% de los estudiantes que equivale a 4 estudiantes demuestran un muy alto nivel de estilo de aprendizaje activo, con 7,3% equivalente a 4 estudiantes, presentan un nivel alto, el 25,5% que es el total de 14 estudiantes, evidencian un nivel moderado, mientras que el 60,0% equivalente a 33 estudiantes presenta nivel bajo de estilo de aprendizaje activo.

En la tabla 6 se puede apreciar cada nivel del estilo de aprendizaje reflexivo según su la frecuencia y el porcentaje de los estudiantes de la maestría, de acuerdo con cuestionario de Honey-Alonso (CHAEA).

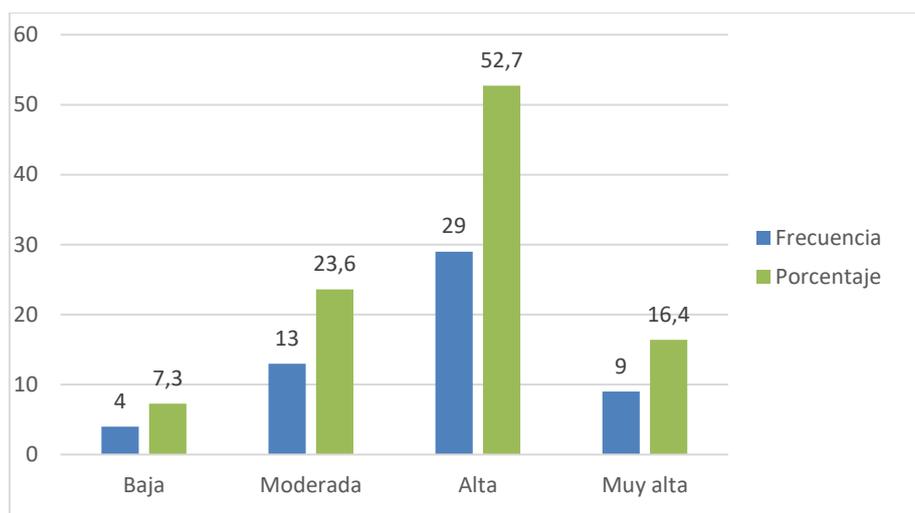
Tabla 7

Nivel del estilo de aprendizaje reflexivo

	Frecuencia	Porcentaje
Baja	4	7,3
Moderada	13	23,6
Alta	29	52,7
Muy alta	9	16,4
Total	55	100,0

Figura 2

Niveles del estilo de aprendizaje reflexivo de los estudiantes



Como se puede observar en la figura 2, 16,4% de estudiantes, es decir, 9 estudiantes evidencian en el estilo de aprendizaje reflexivo un nivel muy alto. Además, 52,7%, equivalente a 29 estudiantes, presenta nivel alto; el 23,6%, que es el total de 13 estudiantes, nivel moderado; y el 7,3%, que representa 4 estudiantes, un nivel bajo de estilo de aprendizaje reflexivo.

En la tabla 7, se puede observar, el nivel del estilo de aprendizaje teórico, según la frecuencia y porcentaje de los estudiantes de la maestría, y según el cuestionario de Honey-Alonso (CHAEA).

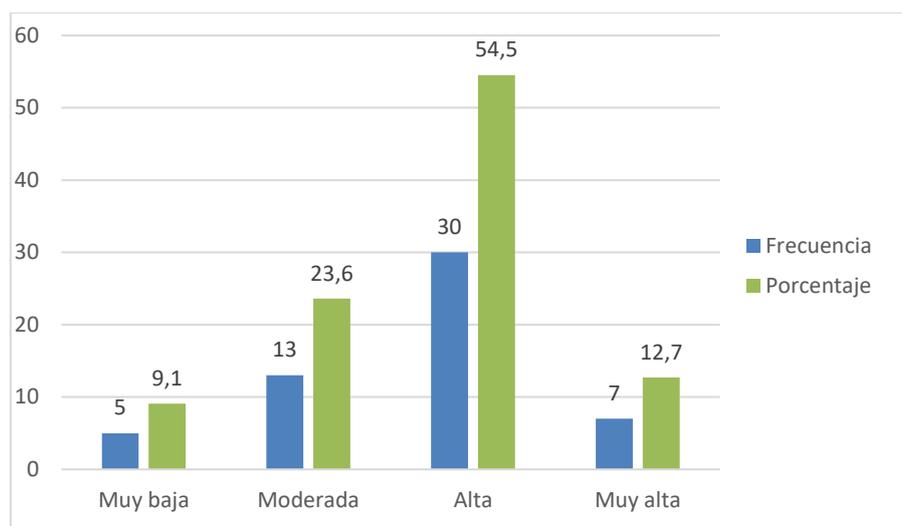
Tabla 8

Nivel del estilo de aprendizaje teórico

Niveles del estilo teórico	Frecuencia	Porcentaje
Baja	5	9,1
Moderada	13	23,6
Alta	30	54,5
Muy alta	7	12,7
Total	55	100,0

Figura 3

Niveles del estilo de aprendizaje teórico de los estudiantes



Se puede observar en la Figura 3, que el 12,7% de estudiantes, lo cual equivale a 7, muestra un nivel muy alto de estilo de aprendizaje teórico. Además, un 54,5%, equivalente a 30 estudiantes, presenta un nivel alto; el 23,6%, que es la cantidad de 13 estudiantes, evidencia un nivel moderado; y tan solo el 9,1%, que representa 5 estudiantes, presenta un nivel bajo de estilo teórico de aprendizaje.

En la tabla 8, se observa la frecuencia y el porcentaje de los niveles del estilo pragmático de los estudiantes de la maestría, según el cuestionario Honey-Alonso (CHAEA).

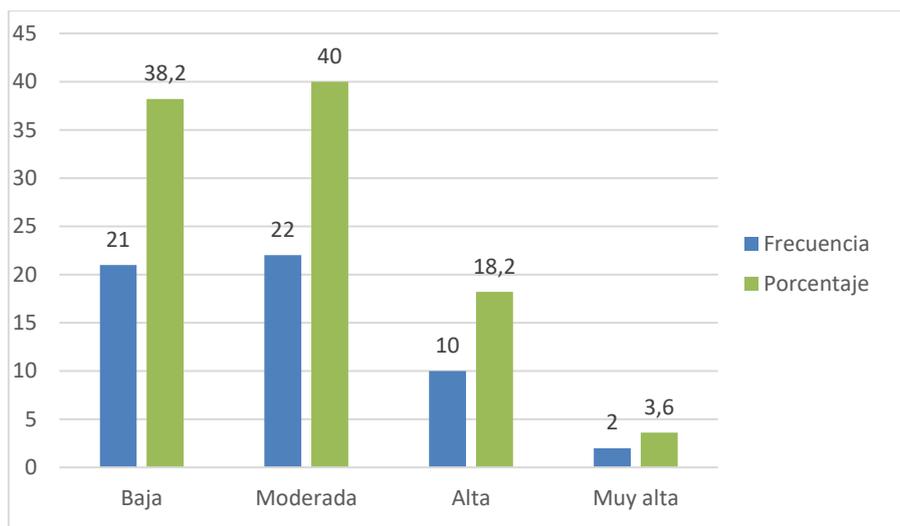
Tabla 9

Nivel del estilo de aprendizaje pragmático

Niveles del estilo pragmático	Frecuencia	Porcentaje
Baja	21	38,2
Moderada	22	40,0
Alta	10	18,2
Muy alta	2	3,6
Total	55	100,0

Figura 4

Niveles del estilo de aprendizaje pragmático de los estudiantes



Como se puede apreciar en la figura 4, el 3,6% de estudiantes, es decir, 2 estudiantes evidencian nivel muy alto de estilo pragmático de aprendizaje. Además, el 18,2%, equivalente a 10 estudiantes, presenta un nivel alto; el 40,0%, que son 22 estudiantes, evidencian un nivel moderado; y el 38,2%, que representa 21 estudiantes, un nivel bajo de estilo de aprendizaje reflexivo.

Por otro lado, se presenta a continuación la tabla 9, donde se puede observar la frecuencia y porcentaje según el nivel de motivación intrínseca de los estudiantes de la maestría de acuerdo con el Test de motivación intrínseca administrado al grupo de 55 estudiantes.

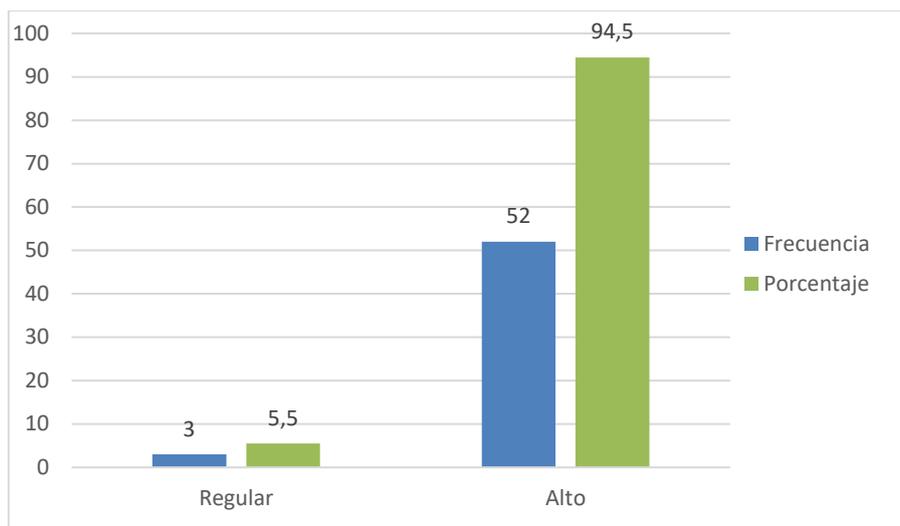
Tabla 10

Nivel de motivación intrínseca

Nivel de motivación intrínseca	Frecuencia	Porcentaje
Regular	3	5,5
Alto	52	94,5
Total	55	100,0

Figura 5

Niveles de motivación intrínseca de los estudiantes



En ese sentido, en la figura 5 se observa que el 94,5% que equivale a 52 estudiantes, presenta un nivel alto y solo el 5,5%, es decir, 3 estudiantes, manifiesta un nivel regular con respecto a la motivación intrínseca.

Con respecto a la segunda etapa, se buscó establecer la medida de correlación que se iba a emplear. Por ello, se aplicó la prueba de *KOLMOGOROV-SMIRNOV* a las variables de la investigación para establecer si proceden de una distribución normal.

Tabla 11

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov

Variable	K-S	Sig.
Estilo activo	,351	,000
Estilo reflexivo	,297	,000
Estilo teórico	,313	,000
Estilo pragmático	,232	,000
Motivación intrínseca	,540	,000

En la tabla 10, se puede apreciar la prueba de normalidad para las variables de la investigación, de la cual se tuvo como resultado que dichas variables no proceden de una distribución que sea normal.

En cambio, como tercer momento, se realizó la prueba de hipótesis, para lo cual se empleó el planteamiento matemático de correlación de Rho de Spearman para estudios no paramétricos.

Para la presente investigación se planteó la siguiente hipótesis general:

Hg Existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje predominante y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.

Ho No existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje predominante y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.

Tabla 12

Correlaciones múltiples para determinar la relación significativa entre el estilo de aprendizaje predominante y la motivación intrínseca.

Prueba de correlación		Estilo	Estilo	Estilo	Estilo	Motivación
		activo	reflexivo	teórico	pragmático	intrínseca
Rho de Spearman	Coeficiente	1,000	-,137	-,139	,453**	-,081
	de correlación					
	Estilo activo					
	Sig. (bilateral)	.	,318	,313	,001	,558
	N	55	55	55	55	55
Estilo reflexivo	Coeficiente	-,137	1,000	,950**	,091	,375**
	de correlación					
	Estilo reflexivo					
	Sig. (bilateral)	,318	.	,000	,510	,005
	N	55	55	55	55	55

	Coeficiente	-,139	,950**	1,000	,107	,367**
	de					
Estilo	correlación					
teórico	Sig.	,313	,000	.	,435	,006
	(bilateral)					
	N	55	55	55	55	55
	Coeficiente	,453**	,091	,107	1,000	,159
	de					
Estilo	correlación					
pragmático	Sig.	,001	,510	,435	.	,246
	(bilateral)					
	N	55	55	55	55	55
	Coeficiente	-,081	,375**	,367**	,159	1,000
	de					
Motivación	correlación					
intrínseca	Sig.	,558	,005	,006	,246	.
	(bilateral)					
	N	55	55	55	55	55

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

En base a las tablas de frecuencias presentadas con anteriormente, los estilos de aprendizaje en la muestra se ordenan jerárquicamente para determinar la predominancia de la siguiente forma: estilo reflexivo (nivel muy alto:16,4%), estilo teórico (nivel muy alto: 12,7%), estilo activo (nivel muy alto:7,3%) y el estilo pragmático (nivel muy alto:3,6%). En base a ello, se pudo establecer que el estilo que predomina es el reflexivo. Por su parte, la variable motivación intrínseca presenta un nivel alto en un porcentaje de 94,5. Desde la perspectiva del Rho de Spearman, se evidencia una correlación significativa, ya que sig. es igual a 0,005 siendo $p < 0,05$. Por ello, se rechaza la hipótesis nula de manera significativa. No obstante, cabe indicar que la correlación es baja ($r=0,375$).

En relación con las hipótesis específicas, elaboradas para la presente investigación fueron las siguientes:

- H1 Existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje activo y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.
- Ho No existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje activo y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.

Tabla 13

Medidas de correlación entre el estilo de aprendizaje activo y la motivación intrínseca

			Estilo activo	Motivación intrínseca
Rho de Spearman	Estilo activo	Coefficiente de correlación	1,000	-,081
		Sig. (bilateral)	.	,558
		N	55	55
	Motivación intrínseca	Coefficiente de correlación	-,081	1,000
		Sig. (bilateral)	,558	.
		N	55	55

En la tabla 12, se observa que $p = ,558$, es decir, su valor es mayor que el grado de confianza $\alpha = 0.05$, es así que es aceptada la hipótesis nula de manera significativa. Ello representa que no existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje activo y la motivación intrínseca en los estudiantes.

- H2 Existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje reflexivo y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.
- Ho No existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje reflexivo y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.

Tabla 14

Medidas de correlación entre el estilo de aprendizaje reflexivo y la motivación intrínseca

			Estilo reflexivo	Motivación intrínseca
Rho de Spearman	Estilo reflexivo	Coeficiente de correlación	1,000	,375**
		Sig. (bilateral)	.	,005
		N	55	55
	Motivación intrínseca	Coeficiente de correlación	,375**	1,000
		Sig. (bilateral)	,005	.
		N	55	55

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

Como se observa en la tabla 13, el valor $p=0,005$ es menor que el nivel de confianza $\alpha=0,01$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 2. Esto significa que existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje reflexivo y la motivación intrínseca en los estudiantes, siendo esta una correlación baja ($r=,375^{**}$).

- H3 Existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje teórico y la motivación en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.

Ho No existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje teórico y la motivación en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.

Tabla 15

Medidas de correlación entre el estilo de aprendizaje teórico y la motivación intrínseca

			Estilo Teórico	Motivación intrínseca
Rho de Spearman	Estilo teórico	Coefficiente de correlación	1,000	,367**
		Sig. (bilateral)	.	,006
		N	55	55
	Motivación intrínseca	Coefficiente de correlación	,367**	1,000
		Sig. (bilateral)	,006	.
		N	55	55

Como se puede observar en la tabla 14, el valor $p = ,006$ es menor que el valor de confianza $\alpha = 0.05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula de manera significativa. Esto significa que existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje teórico y la motivación intrínseca en los estudiantes.

H4 Existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje pragmático y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.

Ho No existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje pragmático y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.

Tabla 16

Medidas de correlación entre el estilo de aprendizaje pragmático y la motivación intrínseca

			Estilo Pragmático	Motivación intrínseca
Rho de Spearman	Estilo pragmático	Coeficiente de correlación	1,000	,159
		Sig. (bilateral)	.	,246
		N	55	55
	Motivación intrínseca	Coeficiente de correlación	,159	1,000
		Sig. (bilateral)	,246	.
		N	55	55

Así también, en la tabla 15, se aprecia que el valor $p = ,246$ es mayor que el valor de confianza $\alpha = 0.05$. Por lo tanto, es aceptada la hipótesis nula de manera significativa, lo que significa que no existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje pragmático y la motivación intrínseca en los estudiantes.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

En este capítulo, se interpretan los datos obtenidos y procesados estadísticamente en líneas anteriores, en función a los objetivos e hipótesis planteadas, a nivel descriptivo como inferencial.

En un nivel descriptivo y tomando en consideración a la variable estilo de aprendizaje, se observa que la muestra de estudio, predominantemente, evidencia un alto nivel en el estilo reflexivo (tabla 6). Esto presenta una coherencia con lo planteado por Alonso (2007) quien, a partir de sus estudios realizados al cuestionario de estilo de aprendizaje, estableció que el estilo reflexivo y el teórico son los preferidos, es decir, son los que más emplean los estudiantes. Así también, investigaciones desarrolladas en el Perú muestran que los estilos con más alto predominio en los alumnos de educación de nivel secundario son el estilo de aprendizaje teórico y el reflexivo (Pajuelo, 2012; Raymondi, 2012; Solorzano, 2012).

Del mismo modo, en la variable motivación intrínseca se observa que el 94,5% de la muestra de la investigación presenta un alto nivel por este tipo de motivación.

Al respecto Aragón (2000), refiere que el estilo de aprendizaje es importante en la esfera académica de los aprendices, independientemente del nivel de educación, al momento de escoger la técnica para aprender o la forma en la que cada uno aprende. Por su parte, Gutiérrez (2018) sostiene que la motivación intrínseca podría considerarse como un tipo de estrategia de aprendizaje y resalta su valor para ejecutar actividades de tipo académicas que puedan optimizar el aprendizaje de los estudiantes.

Basándonos en el procesamiento estadístico ejecutado, se evidencia, correlación estadística significativa débil entre la motivación intrínseca y el estilo de aprendizaje predominante, desde una perspectiva global, en los estudiantes de la maestría. Estos resultados concuerdan con los hallados por Campos (2019), quien concluye una correlación significativa débil entre la motivación intrínseca y el aprendizaje del inglés en un instituto educativo ubicado en Florencia de Mora, en 2019. Así mismo, coincide con los resultados del Requena (2017), quien, en su tesis “Motivación intrínseca y el aprendizaje autónomo en un colegio de Huacho, 2017”, encontró una correlación débil entre dichas variables de estudio.

Sin embargo, partiendo de la dimensión de los estilos de aprendizaje, solo se aprecia correlación en dos de ellas: estilo reflexivo y estilo teórico, siendo diferente con el estilo pragmático y activo, en los cuales no existe una correlación significativa.

La aparente no existencia de correlación entre el estilo de aprendizaje activo y pragmático con la motivación intrínseca, tendría una explicación en la predominancia cognitiva de la motivación, ya que con más frecuencia el estudiante tiende a racionalizar los aspectos emocionales del estudio. Esto se relaciona con las definiciones más modernas sobre motivación, las cuales plantean una integración entre las esferas cognitivas, afectivas y conductuales; sin embargo, la enseñanza tradicional, evidentemente, deja de lado la esfera afectiva que tienen un rol significativo en la adquisición y consolidación de nuevos conocimientos. Así mismo, se correlaciona con lo planteado por Jurgens (2016), quien afirma que en las investigaciones más recientes sobre el aprendizaje universitario se brinda mayor jerarquía al enfoque cognitivo del aprendizaje, aceptando que se encuentra influenciado por procesos internos y dando la posibilidad de comprender que dentro de estos procesos también pueden estar los afectivos, volitivos y motivacionales.

Es importante también entender que los estudiantes en los que predominan los estilos reflexivos y teóricos se caracterizan por el análisis y la observación minuciosa de la información e intentan establecer de forma metódica relaciones lógicas entre las ideas, respectivamente, lo que hace probable la correlación entre las variables de este estudio, ya que ambos estilos de aprendizaje impulsan al estudiante a motivarse de forma intrínseca para

el logro del aprendizaje. Del mismo modo, la motivación intrínseca permite generar conductas dirigidas hacia objetivos específicos que permiten al estudiante esforzarse y también realizar un proceso analítico sobre sus preferencias relacionadas con el aprendizaje.

Debido a que la muestra del estudio está conformada por estudiantes de maestría en educación, es relevante el conocimiento, en primer lugar, introspectivo, personal que enriquezca el autoconocimiento, para posteriormente como labor fundamental de docente facilitar el aprendizaje y motivar a sus estudiantes para que alcancen sus metas. Como lo explicaron Ryan y Deci (2000, citado por Romero, 2017), el docente contribuye al desarrollo de la motivación intrínseca al dedicar tiempo a la escucha de sus estudiantes, además de mostrar empatía, dinamismo, ser asertivo, no controlador ni coercitivo.

Si el docente de forma personal identifica sus reforzadores y castigos efectivos asociados también a su estilo de aprendizaje predominante, podrá generar contextos educativos que resulten automotivantes, pues debemos de reconocer que, en su mayoría, los estudiantes son más estimulados con reforzadores externos, lo que aumenta la motivación de tipo extrínseca. He allí la importancia de generar motivos internos, como docente, generar contextos que busquen la novedad, que represente un reto, a través de la puesta en práctica de las propias habilidades, lo que permitirá obtener mayor satisfacción personal siendo una manifestación de la motivación intrínseca. Como hace mención Requena (2017), cuando la labor académica resulta en una experiencia gratificante para el aprendiz y se consigue que ejecute sus tareas empleando sus destrezas con entusiasmo, se puede asegurar que dicho comportamiento es motivado de forma intrínseca.

Se entiende que los estilos de aprendizaje predominantes se relacionan en mayor o menor grado con la motivación intrínseca, no obstante, no constituyen las únicas variables que nos permiten comprender como se incorpora información y consolida el proceso del aprendizaje, este variará según el contexto en el que se lleve a cabo. No solo el contexto cambia, sino también la predisposición del estudiante por aprender que, como lo vimos en este estudio, estaría influenciada por la motivación.

CONCLUSIONES

1. Se infiere, con una significancia al 0.01, que existe relación estadísticamente significativa baja entre la variable motivación intrínseca de los estudiantes de la maestría y el estilo de aprendizaje predominante.
2. Las correlaciones obtenidas como resultado del presente estudio señalaron que no existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje activo y la motivación intrínseca en los estudiantes de la maestría, ya que se observó que el valor $p= ,558$ es mayor que el nivel de confianza $\alpha=0.05$.
3. Las correlaciones obtenidas como resultado del presente estudio señalaron la existencia de relación significativa entre el estilo de aprendizaje reflexivo y la motivación intrínseca en los estudiantes de la maestría, ya que se observó que $p= ,005$ es menor que el nivel de confianza $\alpha=0.01$.
4. Las correlaciones obtenidas como resultado del presente estudio señalaron la existencia de relación significativa entre el estilo de aprendizaje teórico y la motivación intrínseca en los estudiantes de la maestría, ya que se observó que $p= ,006$ es menor que el nivel de confianza $\alpha=0.01$.
5. Las correlaciones obtenidas como resultado del presente estudio indicaron que no existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje pragmático y la motivación intrínseca en los estudiantes de la maestría, ya que se observó que el valor $p= ,246$ es mayor que el nivel de confianza $\alpha=0.05$.

6. La muestra de estudio evidencia un nivel de motivación intrínseca alto, a nivel general, lo que denota una adecuada predisposición e interés autogenerado por el aprendizaje y por una formación competitiva-profesional guiados por la aspiración de lograr ser exitosos.

RECOMENDACIONES

1. Es importante que el ICED de la Universidad de San Martín de Porres conozca y se interese por determinar el estilo de aprendizaje predominante en sus estudiantes de maestría, para que, en base a dicha información, pueda orientar de forma más precisa un adecuado proceso de enseñanza y formación de docente.
2. El docente de educación superior formado en la maestría en Educación del ICED de la Universidad de San Martín de Porres debe emplear métodos de aprendizaje que le faciliten, primero, identificar el estilo predominante de aprendizaje para después estimularlos y nutrirlos, y terminar con la etiqueta de enseñanza tradicional a la está estereotipada el docente universitario.
3. La relevancia de los estilos de aprendizaje en el contexto educativo superior representa el medio más profesional para individualizar la formación. Si nuestro objetivo educativo es conseguir que el docente en formación primero aprenda a aprender y se involucre con su rol, debemos empezar por animarlo a descubrir y fortalecer su propio estilo de aprendizaje.
4. Se recomienda realizar investigaciones cuasiexperimentales sobre estrategias que promuevan los estilos de aprendizaje como también la motivación intrínseca.
5. También, es importante elaborar estrategias de desarrollo y formación de los estilos de aprendizaje en otras facultades de la Universidad de San Martín de Porres, en base a esta investigación y los antecedentes más relevantes y pertinentes.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.). *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). España: Popular.
- Alonso, T. (2007). *Evaluación de la motivación en entornos educativos*. Barcelona: Kluwer.
 Recuperado de http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicopedagogica/lecturas/eval%20motiv.pdf
- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (2002). *Los estilos de aprendizaje. Procedimiento de diagnóstico y mejora*. España: Mensajero.
- Aragón, M. (2000). *Estilos de aprendizaje*. (1a Ed.). Ciudad de Guatemala, Guatemala: Universidad Rafael Landívar. http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/est_aprende.pdf
- Carrasco, S. (2006). *Metodología de la investigación científica*. Lima. Editorial San Marcos.
 Recuperado de https://kupdf.net/download/metodologia-de-la-investigacion-cientifica-carrasco-diaz_59065f94dc0d60a122959e9d_pdf
- Campos, C. (2019). Motivación intrínseca y el aprendizaje del idioma inglés en una institución educativa de Florencia de Mora-2019. (Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo, Lima-Perú).
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/33948/campos_rc.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chambi, M. (2018). Motivación académica y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto, 2017. (Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión, Lima-Perú).
https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/914/M%c3%a9lody_Tesis_Maestro_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos*. México: Mc Graw Hill. Obtenido de [https://www.upg.mx/wpcontent/uploads/2015/10/LIBRO-12 Administracion-de-recursoshumanos.-El-capital-humano.pdf](https://www.upg.mx/wpcontent/uploads/2015/10/LIBRO-12_Administracion-de-recursoshumanos.-El-capital-humano.pdf)

- Cortés, M. y Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre metodología de la investigación*. Colección Material didáctico 10. Universidad Autónoma del Carmen. Ciudad del Carmen, Campeche, México.
- Baena, G. (2014). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecafmh/40362?page=21>
- Feldman, R.S. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. (Sexta Edición) México, McGrawHill. https://www.academia.edu/36665695/Psicologia_con_aplicaciones_en_paises_de_habla_hispana_medilibros
- Félix, A. (2015). *Influencia de la motivación en el rendimiento académico de primer año de los alumnos de las carreras de ingeniería en sistemas computacionales, ciencias de la comunicación, administración de empresas y gastronomía de una universidad privada de México*. (Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey, Monterrey-México). <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/621311/02Aar%c3%b3n%20Alejandro%20F%c3%a9lix%20%20Monz%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gagné, R. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Interamericana
- Gutiérrez, A. (2018). *Motivación intrínseca y estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo-Cusco-2018*. (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Cusco-Perú). http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/34333/gutierrez_gg.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Inocencio, A. (2018). *Estilos de aprendizaje y su relación con las motivaciones en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villareal*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima-Perú). <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/2518/TM%20CE-Du%204097%2011%20%20Inocente%20Bueno.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jurgens, K. (2016). *Evaluación de la motivación, estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Universidad Austral de Chile*. (Tesis de

doctorado, Universidad de Extremadura, Chile).
http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/4177/1/TDUEX_2016_Jurgens_Schneeberger.pdf

Manchego, J. (2017). Motivación y rendimiento académico en los estudiantes de la asignatura Desarrollo de proyectos productivos de la especialidad de Industria Alimentarias de la Universidad Nacional de Educación 2016. (Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres, Lima-Perú).
http://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/2849/manchego_vjl.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Mantilla, L. (2016). Los estilos de aprendizaje y su relación con las competencias genéricas en estudiantes de bachillerato. Un estudio de caso: Unidad Educativa Rumiñahui. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato, Ambato-Ecuador).
<https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/1651/1/76166.pdf>

Muñoz, G. (2019). Motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la escuela profesional de Obstetricia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-2019. (Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo, Lima-Perú).
<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/38692>

Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33 (2), 153-170.
www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf

Navea, A. (2015). Un estudio sobre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. (Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España). <http://bit.do/eQRqs>

Pajuelo, B. (2012). Estilos de aprendizaje en alumnos de quinto año de secundaria de la red N° 02 de Ventanilla -Callao. (Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú). http://repositorio.usil.edu.pe/simple-search?location=&query=pajuelo%2C+b.&filtername=title&filtertype>equals&filterquery=Estilos+de+aprendizaje+en+alumnos+de+quinto+a%C3%B1o+de+secundaria+&pp=10&sort_by=score&order=desc

Raymondj, F. (2012). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del cuarto de secundaria de una institución educativa de ventanilla (Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú). http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1301/1/2012_Raymondj_Estilos-de-aprendizaje-y-rendimiento%20academico-en-estudiantes-del-cuarto-de-secundaria-de-una-institucion-educativa-de-Ventanilla.pdf

Requena, A. (2017). Motivación intrínseca y el aprendizaje autónomo en un colegio de Huacho 2017. (Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú). https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/16036/Requena_MAE.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Romero, D. (2017). La motivación intrínseca de los docentes y el aprendizaje significativo de los estudiantes de octavo, noveno y décimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Francisco Flor, ciudad Ambato. (Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato, Ambato-Ecuador). <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/25948/1/PROYECTO%20DE%20INVESTIGACION.pdf>

Solorzano, K. (2012). Estilos de aprendizaje en alumnos del primer grado del ciclo avanzado en una institución de educación básica alternativa Callao (Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú). http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1329/1/2012_Sol%C3%B3rzano_E

stilos%20de%20aprendizaje%20en%20alumnos%20del%20primer%20grado%20del
%20ciclo%20avanzado%20en%20una%20instituci%C3%B3n%20de%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica%20alternativa%20Calla.pdf

Vargas, K. (2018). La motivación académica y su relación con los estilos de aprendizaje de los estudiantes del Programa de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano Puno, año 2017. (Tesis de maestría, Universidad Nacional del Altiplano, Puno-Perú).

http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/8073/Kleiber_Rosendo_Vargas_Pacosonco.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vílchez, A (2008). Test aplicado denominado Test psicométrico para medir el grado de motivación intrínseca, Escuela de Post Grado de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" Lambayeque – Perú.

Zapata, M. (2016). La motivación de los estudiantes en el aprendizaje de la química. (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia).

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6119/370154Z35.pdf?sequence=1>

ANEXOS

Anexos 1. Matriz de consistencia

PROBLEMAS Problema general	OBJETIVOS Objetivo general	HIPÓTESIS Hipótesis principal	VARIABLES Y DIMENSIONES Variable 1	METODOLOGÍA Diseño metodológico
¿Qué relación existe entre el estilo de aprendizaje predominante y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020?	Determinar la relación que existe entre el estilo de aprendizaje predominante y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.	Existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje predominante y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.	<ul style="list-style-type: none"> VARIABLE: Estilos de aprendizaje DIMENSIONES: Estilo activo Estilo reflexivo Estilo teórico Estilo pragmático 	Tipo: Básica Enfoque: Cuantitativo Nivel: Correlacional Diseño: No experimental, transversal.
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis derivadas	Variable 2	Diseño muestral
¿Qué relación existe entre el estilo de aprendizaje activo y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020?	Determinar la relación que existe entre el estilo de aprendizaje activo y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.	Existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje activo y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.	<ul style="list-style-type: none"> VARIABLE: Motivación intrínseca DIMENSIONES: Creencias de autoeficacia Actitud académica Metas Carácter emocional Habilidades cognitivas Regulación de esfuerzos 	Población: 55 estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia Universitaria de la USMP. Muestra: 55 estudiantes del ciclo-II de la maestría en educación con mención en docencia Universitaria de la USMP.
¿Qué relación existe entre el estilo de aprendizaje teórico y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con	Determinar la relación que existe entre el estilo de aprendizaje teórico y la motivación intrínseca en los	Existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje teórico y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en		Técnicas e instrumentos Técnicas: Cuestionarios Instrumentos:

mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020?	estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.	Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.		- El cuestionario de Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) versión adaptada por Adler Inocente Bueno.
¿Qué relación existe entre el estilo de aprendizaje reflexivo y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020?	Determinar la relación que existe entre el estilo de aprendizaje reflexivo y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.	Existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje reflexivo y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.		- Test de motivación intrínseca de Alfredo Vílchez Ortiz, versión adaptada por Gloria Muñoz Estrada.
¿Qué relación existe entre el estilo de aprendizaje pragmático y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020?	Determinar la relación que existe entre el estilo de aprendizaje pragmático y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.	Existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje pragmático y la motivación intrínseca en los estudiantes del ciclo-II de la maestría en Educación con mención en docencia e investigación universitaria de la USMP en Lima- 2020.		

Anexo 2. Cuestionario de Honey-Alonso de estilos de aprendizaje

Género:.....Edad:Profesión:

INSTRUCCIONES

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad.
- No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.
- Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem seleccione 'Mas (+)'. Si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, seleccione 'Menos (-)'.
- Por favor conteste a todos los ítems.

Gracias.

Más (+)	Menos (-)	Ítems
		1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
		2. Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
		3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
		4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
		5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
		6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
		7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
		8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
		9. Procuo estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
		10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
		11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
		12. Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en

		práctica.
		13. Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.
		14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
		15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
		16. Escucho con más frecuencia que hablo.
		17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
		18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
		19. Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
		20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
		21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
		22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
		23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
		24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
		25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.
		26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
		27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
		28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
		29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
		30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
		31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.
		32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
		33. Tiendo a ser perfeccionista.
		34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
		35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
		36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
		37. Me siento incómodo con las personas

		calladas y demasiado analíticas.
		38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
		39. Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
		40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
		41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
		42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
		43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
		44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
		45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
		46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
		47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
		48. En conjunto hablo más que escucho.
		49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
		50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
		51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
		52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
		53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
		54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
		55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
		56. Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.
		57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
		58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
		59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.
		60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.
		61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
		62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.

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

Anexo 3. Cuestionario de Motivación intrínseca

Género:Edad:Profesión:

Las preguntas que se presentan a continuación indagan respecto a la motivación. Emplea la escala de abajo para responder las preguntas.

INTRUCCIONES: Lea atentamente los ítems y marque con una X la alternativa que crea conveniente.

ESCALA	VALORACIÓN
Nunca	1
Casi nunca	2
A veces	3
Casi siempre	4
Siempre	5

N°	Ítems	1	2	3	4	5
1	Me intereso por los conocimientos que recibo					
2	Me preocupo siempre por elevar mi nivel de conocimiento					
3	La incertidumbre impulsa mi aprendizaje por curiosidad					
4	Siempre estoy dispuesto a participar durante el desarrollo de una clase					
5	Culminada una sesión de clase, procuro una etapa de reforzamiento					
6	Mi atención está centrada en la tarea misma					
7	Mi actitud frente al aprendizaje es siempre optima					
8	Demuestro preocupación permanente por el logro de mi aprendizaje					
9	Muestro una mejor disposición para realizar esfuerzos que influyen en mi aprendizaje					
10	Siendo la clase difícil, me esfuerzo para entenderla					
11	Durante una clase, sé que aprendo para sentir satisfacción de mis capacidades adquiridas					
12	Oriento y manejo el aprendizaje para lograr mis metas personales					
13	Cuando adquiero un conocimiento considero que contribuye a mejorar mi capacidad intelectual					
14	Al culminar una asignatura, considero poseer un total dominio de la misma					
15	Integro siempre mis conocimientos previos a mi aprendizaje					
16	Soy analítico y reflexivo frente a situaciones que me interesen					

17	Utilizo mi capacidad comprensiva para los temas relevantes					
18	Relaciono mis conocimientos previos con los conocimientos por aprender					
19	Cuando participo en un programa formal de estudios, sé cómo estudiar cada tema en particular					
20	Frecuentemente busco nuevas informaciones relacionadas con mi preparación profesional					
21	Durante mi estudio, me concentro en él, para lograr mis propósitos					
22	Mi optimismo es relevante cuando sé que elevo mi nivel de conocimiento.					
23	Considero la necesidad de aprender más, como una autorrealización personal					
24	Durante el desarrollo de clases, con facilidad expreso mis deseos de saber más					
25	Siento bienestar durante las actividades académicas					
26	Me preocupo cuando percibo que no estoy alcanzando un nivel de aprendizaje esperado					
27	Cuando me involucro en los estudios, me propongo lograr resultados para mi autorrealización profesional					
28	Cuando me dan clases de reforzamiento, acudo a ellas motivado por un espíritu de superación					
29	Me siento plenamente comprometido con la tarea que realizo					
30	Me esfuerzo para mejorar y superar mi nivel de conocimientos					
31	Me involucro plenamente en temas que me interesan					
32	Adopto una posición expectante frente a situaciones que me resultan interesantes					
33	Recuerdo con facilidad los conocimientos adquiridos para aplicarlos en la solución de situaciones problemáticas					
34	Recurro a la etapa de reforzamiento cuando deseo dominar temas que me resultan interesantes					
35	Si en un material de estudio me resultara difícil un tema, me intereso mucho por comprenderlo					
36	Siempre me auto examino, para estar seguro que lo aprendido lo aplicaré en el desempeño de mi profesión					