



UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**Motivación de logro y estilos de aprendizaje en estudiantes de centros educativos
de Ayacucho**

TESIS

Para optar el título profesional de Licenciado en Psicología

AUTORES

Aquino Barja, Maria Esther (0000-0001-7553-059X)

Guerreros Quispe, Yuly Priscila (0000-0001-5123-8682)

ASESOR DE TESIS

Reyes Bossio, Mario (0000-0003-4655-1927)

Lima, 04 de Diciembre de 2018

Resumen

El propósito de esta investigación es establecer una correlación de las dimensiones de Motivación de Logro y Estilos de Aprendizaje en alumnos de instituciones educativas de Ayacucho. La muestra estuvo conformada por 452 personas entre las edades de 14 a 17 años, en el cual el 48.5% representa al género femenino y 51.5% al género masculino. El 39.8% pertenecen a una institución educativa privada y el 60.2% a una institución educativa pública. Se aplicaron los cuestionarios de Motivación de Logro Escolar (Becerra & Morales, 2015) y Estilos de aprendizaje CHAEA (Escorra, 2011), mediante un muestreo no probabilístico intencional. Dentro de los principales resultados se obtuvo que la motivación de logro extrínseca e intrínseca está relacionada de manera significativa positiva con el estilo teórico y reflexivo; y amotivación presenta una relación significativa negativa con el estilo reflexivo y teórico.

Palabras Clave: Motivación de logro, estilos de aprendizaje CHAEA, gestión educativa de la provincia de Ayacucho, año de estudio.

Abstract

The purpose of this research is to establish a correlation of the dimensions of Achievement Motivation and Learning Styles in students of educational institutions of Ayacucho. The sample consisted of 452 people between the ages of 14 to 17 years, in which 48.5% represented the female gender and 51.5% the male gender. 39.8% belong to a private educational institution and 60.2% belong to a public educational institution. The School Achievement Motivation Questionnaires (Becerra & Morales, 2015) and CHAEA Learning Styles (Escurra, 2011) were applied, through an intentional non-probabilistic sampling. Within the main results, it was obtained that the extrinsic and intrinsic achievement motivation is related in a positive significant way with the theoretical and reflective style; and amotivation presents a significant negative relationship with the reflective and theoretical style.

Keywords: Motivation of achievement, learning styles CHAEA, educational management of the province of Ayacucho, year of study.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	7
1.1 MOTIVACIÓN DE LOGRO	9
1.2 ESTILOS DE APRENDIZAJE	11
1.3 MOTIVACIÓN DE LOGRO Y ESTILOS DE APRENDIZAJE	12
CAPÍTULO 2. MÉTODO	13
2.1 PARTICIPANTES Y MUESTRA.....	13
2.2 INSTRUMENTOS.....	15
2.2.1 <i>Ficha sociodemográfica</i>	15
2.2.2 <i>Cuestionario de Motivación de logro Escolar</i>	15
2.2.3 <i>Cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA</i>	19
2.3 PROCEDIMIENTO	21
CAPÍTULO 3. RESULTADO	23
3.1 EVIDENCIA DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL CUESTIONARIO MOTIVACIÓN DE LOGRO ESCOLAR.....	23
3.2 EVIDENCIA DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE CHAEA.....	26
3.3 ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	31
3.4 ANÁLISIS DEL OBJETIVO GENERAL.....	33
3.5 ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	34
CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN	37
4.1 CONCLUSIONES	43
4.1 LIMITACIONES.....	44
REFERENCIAS	45
APÉNDICES	55

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 SUBESCALA E ÍTEMS DEL CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN DE LOGRO ESCOLAR	16
TABLA 2 VARIANZA EXPLICADA DE LOS FACTORES DE LA EME-E	16
TABLA 3 ANÁLISIS FACTORIAL DE LOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN DE LOGRO ESCOLAR	17
TABLA 4 ESTIMACIONES DE CONFIABILIDAD DE LAS PUNTUACIONES DEL CUESTIONARIO MOTIVACIÓN DE LOGRO ESCOLAR.....	18
TABLA 5 SUBESCALAS DEL CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL CHAEA	19
TABLA 6 ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DEL CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL CHAEA.....	20
TABLA 7 ANÁLISIS DE LA EVIDENCIA DE LA VALIDEZ DE CONSTRUCTO DEL CHAEA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO	20
TABLA 8 ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL CHAEA.....	20
TABLA 9 MATRIZ DE PATRÓN SEGÚN FACTORIZACIÓN DEL EJE PRINCIPAL DE LA VARIABLE MOTIVACIÓN DE LOGRO	26
TABLA 10 CORRELACIÓN ÍTEM- TEST DEL CUESTIONARIO CHAEA ESTILO ACTIVO	27
TABLA 11 CORRELACIÓN ÍTEM- TEST DEL CUESTIONARIO CHAEA ESTILO REFLEXIVO	28
TABLA 12 CORRELACIÓN ÍTEM- TEST DEL CUESTIONARIO CHAEA ESTILO TEÓRICO	29
TABLA 13 CORRELACIÓN ÍTEM- TEST DEL CUESTIONARIO CHAEA ESTILO PRAGMÁTICO	30
TABLA 14 ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS COMPONENTES DE MOTIVACIÓN DE LOGRO SEGÚN LOS TRES FACTORES ..	31
TABLA 15 ANÁLISIS DE DISTRIBUCIÓN NORMAL DEL CUESTIONARIO MOTIVACIÓN DE LOGRO ESCOLAR SEGÚN TRES FACTORES.....	32
TABLA 16 ANÁLISIS DE LOS COMPONENTES DE ESTILOS DE APRENDIZAJE CHAEA.....	32
TABLA 17 ANÁLISIS DE DISTRIBUCIÓN NORMAL.....	33
TABLA 18 CORRELACIONES DEL CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN DE LOGRO Y EL CUESTIONARIO CHAEA.....	34
TABLA 19 ANÁLISIS DE LOS COMPONENTES DE MOTIVACIÓN DE LOGRO SEGÚN GÉNERO	34
TABLA 20 ANÁLISIS DE LOS COMPONENTES DE MOTIVACIÓN DE LOGRO SEGÚN EL AÑO DE ESTUDIO	35
TABLA 21 ANÁLISIS DE LOS COMPONENTES DE CHAEA SEGÚN EL AÑO DE ESTUDIO.....	35
TABLA 22 ANÁLISIS DE LOS COMPONENTES DE MOTIVACIÓN DE LOGRO SEGÚN GESTIÓN EDUCATIVA.....	36
TABLA 23 ANÁLISIS DE LOS COMPONENTES DE CHAEA SEGÚN GESTIÓN EDUCATIVA.....	36

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. GRÁFICO DE SEDIMENTACIÓN DE LA VARIABLE DE MOTIVACIÓN DE LOGRO.....	25
---	----

Introducción

Capítulo 1. Marco Teórico

La educación ha ido posicionándose como un tema primordial en la agenda pública del Estado peruano (Ministerio de la Educación, 2016). A partir de la década de los 90 se comenzaron a realizar reformas educativas, las cuales no han tenido mayor impacto en el proceso de enseñanza de los estudiantes (Miranda, 2008). Si bien el Estado facilitó el acceso a la educación, restó importancia al desarrollo humano integral, donde las necesidades del alumnado no fueron tomadas en cuenta, como el ritmo y la manera de aprender, y el interés que el alumno pueda poseer (Alván, 2013; Ferrón, 2012; Naranjo, 2009). En el 2013, la educación peruana fue declarada de emergencia nacional, debido a que solo el 49.4% culminaron el colegio, dentro de este el 23.6% finalizaron sin repetir ningún grado; mientras que el 76.4% concluyeron sus estudios hasta con cinco repeticiones (Rivero, 2005; Núñez & Quispe, 2016); y en el 2014 se evidencia una reducción, ya que sólo el 45,1% de hombres y mujeres de 15 a más años de edad lograron culminar el 5to año de educación secundaria (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2014). A pesar del decreto de emergencia, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2015) señala que el logro educativo, en el Perú, no ha obtenido variaciones en los resultados entre los años 2011 al 2014; si bien el Estado en el 2014 implementó tecnología en los centro educativos para facilitar el acceso al conocimiento, estos no han tenido impacto en el logro del aprendizaje de los estudiantes (MINEDU, 2016). De esta manera, se evidencia que la educación es una problemática a nivel nacional y se ahondará en la región de Ayacucho quien sufrió los efectos de la violencia sociopolítica entre los años 1980 al 2000. Esta región se vio

perjudicada en las áreas de salud, economía, seguridad y educación (Li, 2009); donde está última fue la más afectada, debido a que los colegios fueron abandonados por los atentados de violencia, que complicaron la realidad educativa (Reátegui, 2009). A esto se suma, otras características propias del contexto ayacuchano como la diversidad cultural, los altos niveles de desigualdad y pobreza (Dirección Regional de Ayacucho, 2015).

Según el Ministerio de Educación, en el 2015, el 96% de los niños y adolescentes contaban con acceso a una institución educativa en Ayacucho, donde la tasa de asistencia en la región fue de 93.7% en primaria y 81.8% en secundaria; mientras que, el promedio de asistencia es 90.8% en primaria y 82.6% en secundaria a nivel nacional.

Además, la cantidad de alumnos por docentes durante el periodo del 2007 al 2016 en los tres niveles educativos ha disminuido; pero sigue siendo inferior al promedio nacional; y los estudiantes no han alcanzado un nivel satisfactorio en el inicio del proceso de comprensión lectora y matemática, a diferencia de las regiones de Tacna y Moquegua (Ministerio de Educación, 2016). De esta manera, el acceso a la educación y la cantidad de alumnos por docente no garantizan el logro del aprendizaje que los estudiantes deberían alcanzar para el año en el que se encuentran; por lo que el MINEDU (2016) señala que los niveles de atraso escolar en primaria y secundaria son superiores a los valores nacionales.

Entonces, nos preguntamos por qué el alumno no alcanza el aprendizaje correspondiente para el grado en el que se encuentra sí durante los últimos años el Estado ha realizado reformas educativas para mejorar la educación en el país, específicamente en Ayacucho. De este modo, se considera investigar la Motivación de Logro y los Estilos de Aprendizaje en los estudiantes de centros educativos de

Ayacucho, ya que la motivación de logro es fundamental para alcanzar los objetivos, lo que conlleva a la autorrealización del estudiante; e identificar los estilos de aprendizaje permite dar una explicación del por qué un grupo de estudiantes que comparten un mismo espacio de aprendizaje, aprende de manera más significativas que otro. Por ello, identificar el estilo de aprendizaje y la relación que tiene con la motivación de logro permite determinar qué estilo está vinculado con la motivación de logro para fomentar un mejor proceso en el desarrollo del conocimiento, por qué conocer las actividades que mejor se ajustan al perfil, ya sea visual, auditiva y kinestésica posibilita al docente a realizar clases significativas para el estudiante y que estos a su vez alcancen el logro del aprendizaje con mayor disfrute y no por obligación (Feldman, 1996; Woolfolk, 2010).

1.1 Motivación de logro

En primer lugar, se encuentra la variable Motivación de Logro definido como el motivo que empuja y dirige a la persona de forma competitiva para alcanzar una meta u objetivo (Becerra & Morales, 2015).

Decy y Ryan (1985, 1991, 2000 como se citó en Núñez, Martín-Albo & Navarro, 2005) define la motivación de logro desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación, la cual no puede ser entendida desde una postura unidimensional. Por ende, la conducta puede estar intrínsecamente motivada, extrínsecamente motivada o amotivada. La motivación intrínseca comprende un signo de competencia y autodeterminación, la cual posee tres tipos hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes. La motivación extrínseca hace referencia a realizar una conducta con el fin de obtener una recompensa y no por sí misma; y se distingue en cuatro tipos regulación externa, introyección, identificación e integración. Finalmente, la amotivación ocurre cuando no existe motivación intrínseca ni extrínseca; es decir, la persona se siente incompetente. (Becerra & Morales, 2015; Núñez, Martín-Albo,

Navarro & Grijalvo, 2006; Núñez, Martín-Albo & Navarro, 2005). Por ello, la motivación de logro ejerce una influencia importante sobre el aprendizaje en los estudiantes que se manifiestan en las siguientes conductas: asistir al colegio, estudiar, realizar tareas, entre otras (Ruiz, 2005).

Estudios en diversas partes del mundo utilizan enfoques diferentes para medir y evidenciar la importancia de la motivación de logro como González (2003) que señala que existe una correlación significativa entre las variables motivación de logro y rendimiento académico en la educación secundaria de Madrid. De la misma manera, Becerra y Reidl (2015), constatan la relación positiva y significativa entre las variables motivación de logro escolar y el rendimiento académico en alumnos de un colegio en México, donde los factores como: motivación de logro extrínseca regulación introyectada, motivación de logro extrínseca regulación externa, motivación de logro intrínseca a las metas y amotivación guardaron relación con el rendimiento académico.

En el 2003, la investigación de Thornberry señala la existencia de una correlación significativa entre la motivación de logro y el rendimiento académico en estudiantes de instituciones educativas en Lima; donde los estudiantes de colegios públicos presentaron una mayor motivación de logro que los estudiantes de instituciones privadas. Además, en un estudio realizado a alumnos de un centro educativo del Callao se encontró, evidencia de una relación positiva y significativa entre la motivación de logro académico y rendimiento académico (Yactayo, 2010). Al igual que los otros autores, Núñez y Quispe (2016) señalan que en Juliaca existe una correlación directa y significativa entre motivación de logro y rendimiento académico en los estudiantes de 4to y 5to grado de secundaria de una institución. También, Ruiz (2016) en su investigación halló la relación entre motivación de logro y rendimiento académico en la

asignatura de matemáticas donde se evidenció una correlación positiva y directa entre las variables.

Cabe resaltar que se ejecutó un programa de intervención de motivación de logro para estudiantes realizado en la provincia de Ayacucho con el objetivo de mejorar las conductas de indisciplina y desinterés de los estudiantes de 4to de secundaria. Para ello, se utilizó herramientas vivenciales como técnicas de dinámica de grupo basadas en un enfoque de psicoterapia Gestalt y se obtuvo como resultado un incremento de la motivación de logro en los alumnos (Díaz & Olivares, 2011, como se citaron en Núñez & Quispe, 2016).

1.2 Estilos de aprendizaje

En segundo lugar, se encuentra la variable de Estilos de Aprendizaje definidos como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables; de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Escurrea 2011; Jara, 2010). Se utiliza el modelo adaptado por Alonso, Gallego y Honey (2002, como se citó en Jara 2010), que se basó en la teoría de Kolb (1984), quienes definieron cuatro estilos de aprendizaje. En primer lugar, el estilo activo referido a las personas que se caracterizan por ser animosas, improvisadas, descubridoras, que están interesadas al aprendizaje por experiencias. En segundo lugar, el estilo reflexivo que determinan a las personas analíticas y exhaustivas, pacientes, observadoras, que están orientadas a la investigación. En tercer lugar, el estilo teórico que caracteriza a las personas metódicas, lógicas y objetivas, que buscan teorías e hipótesis. Finalmente, el estilo pragmático que califica a las personas como realistas, eficaces, prácticas y experimentadoras; así como se manifiestan rápidas y organizadas, seguras de sí mismas, y que buscan solucionar problemas y planificar sus acciones.

Investigaciones realizadas en el Perú como Jara (2010) señala que existe una relación significativa positiva entre el estilo teórico y reflexivo con el rendimiento académico en los estudiantes de 2do de secundaria de una institución del Callao. También, Quintanilla (2010) en su investigación encontró una relación significativa entre el estilo de aprendizaje reflexivo y rendimiento académico en estudiantes de 4to y 5to de Secundaria de una institución Educativa en el Callao. De la misma manera, Solorzano (2012) informa que el estilo teórico es el que predomina en un 20% en los estudiantes de 1ro de secundaria de una Institución de Educación Básica en el Callao; mientras que el estilo activo predomina en un 13.33%, el estilo reflexivo 10% y el estilo pragmático 8.89%.

Por su lado, Bardales (2011) revela que el estilo activo guarda una relación negativa con el rendimiento académico, y que los estilos, reflexivo, teórico y pragmático no se relacionan con el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de 5to de secundaria de una institución educativa del Callao. No obstante, Raymondi (2012) encontró que los estilos de aprendizaje teórico y reflexivo guardan relación con el rendimiento académico en estudiantes de 4to grado de secundaria de una institución de Lima. Otra investigación, señala que no existen diferencias en los estilos de aprendizaje entre los estudiantes provenientes de una Institución Educativa Estatal y Particular, pero sí tienen preferencia muy alta en el estilo activo los estudiantes de la institución particular (Ferrón, 2012). Por su parte, Chiara (2011) concluyó que existe predominancia en un nivel alto en los cuatro estilos de aprendizaje en ambos géneros, siendo el de mayor consideración el estilo pragmático.

1.3 Motivación de logro y estilos de aprendizaje

Se encontró estudios con las variables a investigar (motivación de logro y estilos de aprendizaje). Trigos (2017) señala que existe asociación significativa entre la

motivación y el estilo de aprendizaje teórico en estudiante del nivel secundario de una institución educativa estatal de la región de San Martín. Además, Díaz (2010) menciona que en su investigación encontró una correlación positiva entre ambas variables y su influencia en el nivel del rendimiento académico de los alumnos de 1ro a 4to año en el área del idioma inglés en la escuela de los Oficiales de la Fuerzas Armadas del Perú. Asimismo, señala que el estilo predominante es el activo y en menor porcentaje en los estilos teórico, pragmático y reflexivo e indica que los alumnos entrevistados poseen una buena motivación, ya que de 101 alumnos 45 alumnos se encuentran en un nivel de muy buena motivación y 12 alumnos con buena motivación.

En base a todo lo revisado, el objetivo de nuestra investigación es determinar si existe relación entre motivación de logro y los estilos de aprendizaje en estudiantes de centros educativos de Ayacucho. Además, como un objetivo específico, se busca comparar las subescalas de motivación de logro según el género, año de estudio y gestión educativa. También, como otro objetivo específico, se busca comparar los estilos de aprendizaje según año de estudio y gestión educativa. Por estas razones la hipótesis de esta investigación es que existe una relación positiva y significativa entre motivación intrínseca y estilos de aprendizaje reflexivo; y relacionada de manera negativa con la amotivación. Es decir, a mayor motivación intrínseca mayor predominancia en el estilo reflexivo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria.

Capítulo 2. Método

2.1 Participantes y muestra

En el Perú, la población de jóvenes comprendida entre las edades de 15 a 29 años representa el 27% (INEI, 2015). El último estudio realizado en el 2015 por el Ministerio de Educación se registró que en el departamento de Ayacucho el 94.4% de

adolescentes (12 a 16 años) se encuentran matriculados en una institución educativa; y que el 95.2% del total de los alumnos matriculados asisten al centro educativo (MINEDU, 2015).

Para el cálculo del tamaño de la muestra, se hizo un análisis a priori de potencia a través del programa informático G*Power (versión 3.1.9.2). Se puso a prueba una hipótesis correlacional bivariada de dos colas con una significancia de .05 y una potencia estadística de .95 y tomando el tamaño del efecto de .20. De este modo, el análisis sugiere una muestra de 319 participantes. Sin embargo, al contar con la facilidad de acceso a una mayor población y buscar resultados más representativos e idóneos se decidió aumentar la muestra a 452 estudiantes de secundaria donde el 60.2% (n=272) pertenece a una institución educativa privada y el 39.8.% (n=180) pertenece a una institución educativa pública. Además, se visitó seis instituciones educativas donde 17.5% (n=79) pertenecen a la Institución A, el 19.2% (n=87) a la Institución B, el 23.5% (n=106) a la Institución C, el 21.5% (n=97) a la Institución D, el 12.8% (n=58) a la institución E y el 5.5% (n=25) a la institución F; las tres primeras instituciones pertenecen a una gestión pública 60.2% (n=272) y las otras tres a una gestión privada 39.8%(n=180). Todas las instituciones se ubican en Ayacucho. Se consideró la participación de estudiantes de ambos sexos, donde el 48.5% (n=219) de la muestra es femenina y el 51.5% (n=233) masculino. Asimismo, el rango de edades de los participantes oscila entre 14 a 17 años. El 52.2% (n=236) de los participantes se encuentran en 4to de secundaria y el 47.8% (n=216) se encuentran en 5to de secundaria.

2.2 Instrumentos

2.2.1 Ficha sociodemográfica

Este instrumento ha sido elaborado específicamente para esta investigación, la cual está conformada por quince preguntas con formato de respuestas abiertas y cerradas. Las preguntas a realizar son: nombre del colegio, edad, género, lugar de nacimiento, con quienes vives, número de hermanos, número de posición entre hermanos, grado académico, cursa por segunda vez el mismo grado, grado que cursa por segunda vez, cuáles son tus cursos preferidos, cuáles son tus cursos menos preferidos, cuáles son los cursos que estudias más en casa, dónde estudias o realizas tus tareas y cuántas horas estudias durante el día en casa.

La encuesta sociodemográfica puede ser consultada en el apéndice A del proyecto de investigación.

2.2.2 Cuestionario de Motivación de logro Escolar

El cuestionario de Échelle de Motivation en Education fue adaptada al español por Núñez, Martín- Albo y Navarro (2005) y en el 2006 se validó la prueba en Paraguay para estudiantes universitarios (Núñez, Martín-Albo, Navarro & Grijalvo, 2006). A partir de este Becerra y Morales (2015) adaptan el cuestionario para una población escolar, la cual usaremos para la siguiente investigación. El cuestionario Motivación de Logro Escolar en estudiantes de Bachillerato en México (EME-E) está conformado por 27 ítems que se responden mediante una escala ordinal con cuatro opciones que van desde 1 (*no me describe nada*) al 4 (*me describe completamente*). Los ítems se organizan en seis subescalas, tal como se muestra en la tabla 1. El cuestionario de motivación de logro puede ser consultado en el apéndice B.

Tabla 1 *Subescala e ítems del Cuestionario de Motivación de logro Escolar*

Subescala	Ítems
Motivación de logro intrínseca al conocimiento.	1, 2, 3, 4,5, 6
Motivación de logro extrínseca regulación introyectada.	7,8,9,10
Motivación de logro intrínseca a las metas.	11, 12, 13, 14, 15, 16
Amotivación.	17, 18, 19, 20
Motivación de logro extrínseca, regulación identificada.	21, 22, 23, 24
Motivación de logro extrínseca, regulación externa.	25, 26, 27

Nota: Becerra y Morales (2015)

Según lo mencionado por Becerra y Morales (2015), la varianza explicada de los factores agrupó los ítems del cuestionario en 6 dimensiones que explican el 71% de la varianza total, ver en la tabla 2.

Tabla 2 *Varianza explicada de los factores de la EME-E*

Componente	Total	% de la varianza	% acumulado
1	9.91	36.72	36.716
2	2.90	10.75	47.467
3	2.61	9.65	57.119
4	1.49	5.51	62.624
5	1.26	4.66	67.288
6	1.02	3.78	71.064
7	.83	3.08	74.146
8	.74	2.73	76.876
9	.67	2.47	79.347
10	.53	1.96	81.307

Nota: Becerra y Morales (2015)

Respecto al análisis factorial del cuestionario EME-E, los reactivos se agruparon en el factor que teóricamente les correspondían; asimismo la carga factorial fue mayor a .40. Esto se puede evidenciar en la tabla 3.

Tabla 3 *Análisis Factorial de los ítems del Cuestionario de Motivación de logro Escolar*

	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	.84					
Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	.79					
Porque estudiando puedo continuar aprendiendo las cosas que me interesan.	.76					
Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	.77					
Por el placer de estudiar cosas.	.54					
Porque me gusta meterme de lleno cuando leo temas interesantes.	.75					
Para demostrarme que soy capaz de terminar la preparatoria.		.83				
Porque aprobar la escuela me hace sentirme importante.		.82				
Porque aprobar la escuela me hace sentirme importante.		.81				

Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	.67
Porque en la escuela puedo sentir satisfacción personal en la búsqueda de la perfección.	.71
Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	.70
Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	.68
Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	.67
Por la satisfacción que siento cuando me superé en mis estudios.	.58
Por el gusto que siento al sentirme completamente absorbido por los temas que estudió.	.53
No sé por qué asisto y, francamente, me tiene sin cuidado.	.88
En su momento, tuve buenas razones para asistir; pero ahora me pregunto si debería continuar estudiando	.89
No lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo al venir a la escuela.	.80
No lo sé; no consigo entender por qué asisto a la escuela.	.80
Porque posiblemente me permitirá entrar en la universidad que quiero.	.82
Porque pienso que los estudios de preparatoria me ayudarán a prepararme mejor para la carrera que he elegido.	.63
Porque me ayudará a elegir mejor mi carrera profesional.	.59
Porque creo que estudiar mejorará mis habilidades como alumno.	.49
Porque en el futuro quiero tener una “buena vida”.	.83
Para que en el futuro pueda ingresar a la carrera que quiero o consiga un buen empleo.	.69
Para tener un buen empleo en el futuro.	.67

Nota: Becerra y Morales (2015)

La confiabilidad de las medidas de cada una de las subescalas fue estimada mediante el coeficiente de consistencia interna Alpha de Cronbach. Los resultados de dichos análisis aparecen en la tabla 4. Asimismo, el instrumento en conjunto presentó una confiabilidad significativa de .93, lo que constató la consistencia de la escala para la identificación de la motivación de logro en los alumnos mexicanos de bachillerato (Becerra & Morales, 2015).

Tabla 4 *Estimaciones de confiabilidad de las puntuaciones del Cuestionario Motivación de Logro Escolar*

Subescala	Alpha de Cronbach
Amotivación	.860
Motivación extrínseca, regulación externa	.675

Motivación extrínseca, regulación introyectada	.892
Motivación extrínseca, regulación identificada	.836
Motivación intrínseca al conocimiento	.885
Motivación intrínseca a las metas	.872

Nota: Becerra y Morales (2015)

2.2.3 Cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA

El cuestionario de Honey, Gallego y Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) fue adaptada para estudiantes universitarios de Lima, Metropolitana por Luis Miguel Escurra en el 2011. Este prueba psicométrica emplea las aportaciones de Kolb (1984) y Honey y Munford (1986) para medir el estilo de aprendizaje del alumno (Escurra, 2011). Estos autores coinciden en la definición y desarrollo del proceso de aprendizaje dividido por cuatro estilos.

El instrumento está conformado por 80 ítems que se responden de forma dicotómica (*de acuerdo o en desacuerdo*). Los estilos se organizan en cuatro subescalas, tal como se muestra en la tabla 5. El cuestionario CHAEA puede ser consultado en el apéndice C.

Tabla 5 *Subescalas del Cuestionario de estilos de aprendizaje del CHAEA*

Subescala	Ítems
Estilo activo	1-20
Estilo reflexivo	21-40
Estilo teórico	41-60
Estilo pragmático	61-80

Nota: Escurra (2011)

El estudio realizado por Escurra (2011), permitió corroborar que el instrumento CHAEA cumple con los requisitos de la Teoría Clásica de los Test donde obtiene un test interpretable.

El análisis de la confiabilidad de los estilos de aprendizaje k-r20 fluctúan entre .78 en el estilo teórico y .83 en el estilo activo; y el ítem-test corregido alcanza valores superiores a .20. Esto significa que el cuestionario evidencia confiabilidad de

consistencia interna y que puede ser aplicada en la población peruana. Los resultados del análisis de confiabilidad aparecen en la tabla 6.

Tabla 6 *Análisis de confiabilidad del Cuestionario de estilos de aprendizaje del CHAEA*

Subescala	M	D.E	Intervalo	Kr20
Estilo activo	12.13	3.53	.20-.50	.83
Estilo reflexivo	14.74	3.20	.25-.50	.80
Estilo teórico	14.21	3.09	.22-.64	.78
Estilo pragmático	12.21	3.58	.20-.71	.79

Nota: Ecurra (2011)

Los resultados del análisis factorial confirmatorio permite observar que el modelo es adecuado, el Chi-Cuadrado presenta un valor mínimo de 2.83, el cual alcanza una probabilidad de ,092 (Ecurra, 2011).

En la tabla 7 se muestra los resultados del análisis factorial confirmatorio.

Tabla 7 *Análisis de la evidencia de la validez de constructo del CHAEA a través del Análisis Factorial Confirmatorio*

Datos	Modelo de un factor	Modelo independiente
Parámetros	9	4
Chi- cuadrado mínimo	2.83	2507.99
Grados de libertad (G.L)	1	6
P	.092	.0000
Chi-cuadrado mínimo	2.83	417.99
RMR	.24	3.99
GFI	.99	.61
AGFI	.99	.35

Nota: Ecurra (2011)

En la tabla 8 se muestra el análisis de los ítems de los estilos de aprendizaje del CHAEA que mide de forma amplia el constructo evaluado, tanto en el estilo activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Tabla 8 *Análisis de los ítems de los estilos de aprendizaje del CHAEA*

Estilos de Aprendizaje	Rango Muy Bajo	Rango Muy Alto
Activo	-8(27)	7(43)
Reflexivo	-6(69)	7(79)
Teórico	-8(54)	10(78)
Pragmático	-8(22)	7(1)

Nota: Ecurra (2011)

En conclusión, tanto la prueba de Motivación de Logro Escolar y Estilos de aprendizaje CHAEA son instrumentos que evidencian confiabilidad para su aplicación.

2.3 Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación se realizó una adaptación lingüística del instrumento que mide la variable, Motivación de Logro Escolar, según el contexto educativo escolar peruano. En el primer cuestionario, se modificó la palabra “escuela” por “colegio” en los ítems 7, 8, 11, 17, 19 y 22. Estos pasaron por 10 jueces expertos del área psicopedagógica e investigación quienes validaron el cambio para una mejor comprensión de los enunciados. En el segundo cuestionario, Estilos de Aprendizaje CHAEA, no se realizó cambios en los ítems ya que contaba con evidencias de validez y confiabilidad en el contexto peruano.

A partir de ello, se ejecutó el análisis del contenido con la prueba de V de Aiken para verificar la validez del cuestionario Motivación de Logro Escolar, el criterio que corresponde acuerdo con claridad alcanza un 80%, del mismo modo en el criterio de coherencia alcanza un 100%, igualmente en el criterio de relevancia se alcanza un total de 100%. Esto evidencia que la modificación lingüística en los seis ítems (7, 8, 11, 17, 19 y 22) son aceptables, los cuales fueron calificados por 10 jurados expertos.

Para realizar la recolección de datos, se hizo dos aplicaciones, la prueba piloto y la aplicación en general de la investigación. Se envió 11 cartas a centros educativos de Ayacucho, donde se especificó el objetivo de la investigación y las fechas a evaluar. Se obtuvo la aprobación de seis colegios, a los cuales se entregó los consentimientos informados para los padres de familia.

La prueba piloto fue aplicada en una institución educativa pública, específicamente a 4to de secundaria conformado por 30 alumnos. Se contó con el apoyo y supervisión del docente de aula. La resolución de los cuestionarios se llevó a cabo en

40 minutos aproximadamente. Los resultados obtenidos de la prueba piloto se procesaron en programa SPSS versión 22 donde se analizó la consistencia de los ítems de los cuestionarios.

El resultado del instrumento Motivación de logro Escolar evidenció un alfa de Cronbach de .81 (>0.65). Con relación a sus seis factores, motivación de logro intrínseca al conocimiento es .72 (>0.65), motivación de logro extrínseca regulación introyectada es .86 (>0.65), motivación de logro intrínseca a las metas es .83 (>0.65), amotivación es .93 (>0.65), motivación de logro extrínseca, regulación identificada es .57 (>0.65) y motivación de logro extrínseca regulación externa es .86 (>0.65). Con relación al análisis de sus tres factores, motivación de logro extrínseca es .85 (>0.65), motivación de logro intrínseca es .83 (>0.65) y amotivación es .93 (>0.65). Esto demuestra que el instrumento es confiable para su aplicación. Por lo tanto, el valor de la confiabilidad se consideró aceptable para este tipo de escalas (Rojas, Zegers & Forster, 2009).

Respecto a los resultados del CHAEA se obtuvo que el estilo activo tuvo un alfa de Cronbach .60 (<0.65), estilo reflexivo presentó un alfa de Cronbach .77 (>0.65), estilo teórico reflejó un alfa de Cronbach .70 (>0.65) y el estilo pragmático mostró un alfa de Cronbach .31 (<0.65); esto constata que el instrumento es válido para ser aplicado. Al contar con la confiabilidad de ambas pruebas se realizó la aplicación de los instrumentos a alumnos de 4to y 5to de secundaria en seis instituciones educativas de gestión pública y privada de Huamanga – Ayacucho. Esto se ejecutó con el apoyo y supervisión de los docentes encargados de cada aula.

La toma de cuestionarios se realizó el 8 y 9 de mayo del 2017 a instituciones públicas y el 15 y 16 de octubre del 2017 a instituciones particulares donde se contó con el apoyo y supervisión de los docentes encargados de cada aula. Esta aplicación se llevó

a cabo en 40 minutos aproximadamente. Durante el desarrollo de los cuestionarios se respondió a las preguntas de los alumnos que rendían el cuestionario. Al culminar la evaluación se entregó incentivos.

Al finalizar la aplicación se realizó un análisis preliminar donde se evaluó la correlación de los ítems, al verificar que los ítems guardan relación entre sí se consideró factible realizar el análisis factorial (análisis de extracción y rotación) en el cuestionario de Motivación de Logro. De esta manera, se determinó si los ítems realmente están midiendo el constructo.

En cambio, en el cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA solo se realizó el análisis de ítem- test para identificar qué ítems deben mantenerse o eliminarse en sus dimensiones para que el alfa de Cronbach se acerque al .65. Luego, se realizó un análisis de la prueba de normalidad para conocer la distribución de la muestra e identificar qué estadísticos emplear.

Finalmente, se analizó la relación entre las dos variables donde se calcula el coeficiente de correlación de Spearman para el análisis de nuestro objetivo principal. Todo este procesamiento de datos se realizó en el programa SPSS versión 23.

Capítulo 3. Resultado

3.1 Evidencia de validez y confiabilidad del cuestionario Motivación de Logro Escolar

El objetivo de la validez de los instrumentos es garantizar que la muestra de los ítems que componen las pruebas es representativa del constructo (Elosua, 2003).

En primer lugar, se realizó la prueba de KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett obteniendo como resultado un KMO de .91 y una significancia significativa .00 ($p < .05$). Se concluye que es factible realizar el análisis factorial.

Por ello, se aplicó el método de extracción de ejes principales con el fin de obtener la cantidad de factores idóneos con las cuales se puedan interpretar la variable. (Tabachnick & Fidell, 2001 como se citó Pérez & Medrano, 2010). Se tomó en cuenta el criterio de autovalores mayores a uno, el resultado de la variable Motivación de Logro fue explicada en seis factores que explica el 49.59% de la varianza total. Se encontró que el primer factor tuvo un autovalor de 8.07 y explicó el 28.09% de la varianza, el segundo factor tuvo un autovalor de 2.58 y explicó el 7.96%, el tercer factor tuvo un autovalor de 2.02 y explicó el 5.67%, el cuarto factor tuvo un autovalor de 1.39 y explicó el 3.49% de la varianza, el quinto factor tuvo un autovalor de 1.09 y explicó el 2.32% de la varianza, y el sexto factor tuvo un autovalor de 1.01 y explicó el 2.03% de la varianza.

Mientras que, con el gráfico de sedimentación (Figura 1) sugiere tres factores para explicar la variable. Por ello, se realizó un segundo análisis de varianzas extrayendo 3 factores, donde se encontró que el primer factor tuvo un autovalor de 8.07 y explicó el 27.74% de la varianza, el segundo factor tuvo un autovalor de 2.58 y explicó el 7.84%, el tercer factor tuvo un autovalor de 2.02 y explicó el 5.34%. Por lo tanto, la varianza total explicada en tres factores es de 40.94%.

De esta manera, la prueba puede ser interpretada en tres factores ya que cuenta con adecuadas propiedades psicométrica, siendo adecuado su uso en la población escolar para medir el constructor de Motivación de Logro.

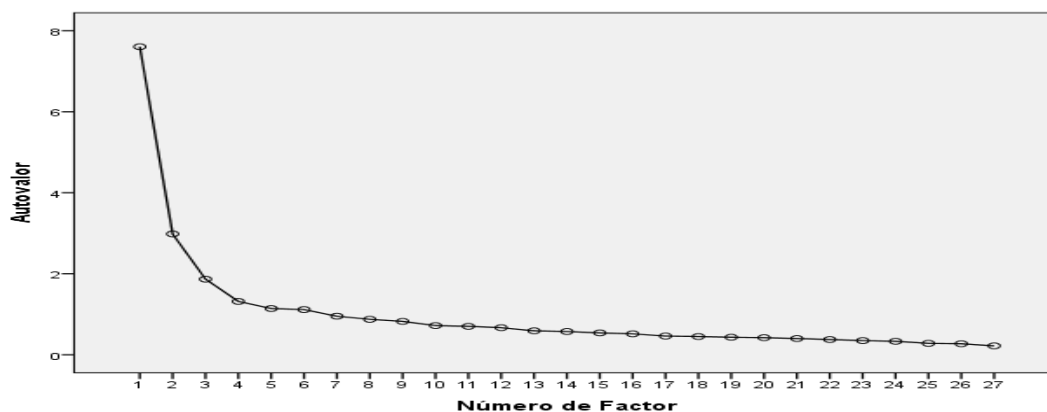


Figura 1. *Gráfico de sedimentación de la variable de Motivación de logro*

Se ejecutó el método de rotación oblimin para la variable de motivación de logro según sus tres factores, lo que permite identificar a qué dimensión va a pertenecer cada ítem. Los resultados evidenciaron que todos los ítems se agrupan al factor que le corresponde. El ítem 10 que presenta una carga superior a .30 en dos dimensiones (extrínseca e intrínseca) se mantuvo en su factor inicial que es motivación de logro intrínseco, ya que la carga es significativa en ambas.

Con el fin de conocer la fiabilidad del instrumento se realizó un análisis de consistencia interna para identificar si los ítems están midiendo el constructo donde la motivación de logro intrínseco, obtuvo un alfa de Cronbach de .86 y las correlaciones presentaron cargas factoriales entre .43 y .62; en el segundo factor que corresponde a la dimensión amotivación se obtuvo un alfa de Cronbach de .82 y las correlaciones de los ítems presentaron cargas factoriales entre .61 y .73; y en el tercer factor que corresponde a la dimensión motivación de logro extrínseca se obtuvo un alfa de Cronbach de .86 los ítems presentaron cargas factoriales entre .40 y .65.

En consecuencia, el cuestionario mide un mismo constructo y los ítems están altamente correlacionados entre sí, donde el coeficiente de Alfa de Cronbach indica una consistencia interna óptima, lo que considera una buena consistencia interna y confiabilidad al ser mayor de .80 según George y Mallery (2003).

Tabla 9 *Matriz de patrón según factorización del eje principal de la variable Motivación de Logro*

	Factor		
	Motivación Intrínseca	Amotivación	Motivación Extrínseca
Ítem 1	.712		
Ítem 2	.633		
Ítem 3	.663		
Ítem 4	.514		
Ítem 5	.621		
Ítem 6	.439		
Ítem 11	.481		
Ítem 12	.567		
Ítem 13	.468		
Ítem 14	.523		
Ítem 15	.495		
Ítem 16	.557		
Ítem 17		.745	
Ítem 18		.714	
Ítem 19		.829	
Ítem 20		.702	
Ítem 07			-.342
Ítem 08			-.316
Ítem 09			-.339
Ítem 10			.372
Ítem 21			-.561
Ítem 22			-.622
Ítem 23			-.628
Ítem 24			-.561
Ítem 25			-.647
Ítem 26			-.768
Ítem 27			-.660

3.2 Evidencia de validez y confiabilidad del cuestionario de estilos de aprendizaje

CHAEA

En segundo lugar, para el cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA se realizó el análisis de ítem-test donde sólo se modificó tres dimensiones, estilo reflexivo, estilo teórico y estilo pragmático.

En la dimensión de estilo de aprendizaje activo no se excluyó ningún ítem, ya que al eliminar los ítems con carga factorial menor a .1 el alfa de Cronbach disminuye. Por ello, se decidió no eliminar ningún ítem y dejar la dimensión en su totalidad donde el resultado del alfa de Cronbach es .57 y las correlaciones ítem-test puntuaron entre .09 (ítem 61) y .31 (ítem 48).

Tabla 10 *Correlación ítem- test del cuestionario CHAEA estilo Activo*

ITEMS	Correlación total de elementos corregida
3. Muchas veces actúo sin pensar en las consecuencias	.17
5. Creo que los formalismos impiden y limitan la actuación libre de las personas.	.18
7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente	.18
9. Procuero estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.	.12
13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.	.12
20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.	.14
26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.	.22
27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.	.28
35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.	.33
37. Me siento incómodo (a) con las personas calladas y demasiado analíticas.	.17
41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro	.24
43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.	.10
46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.	.19
48. En conjunto hablo más que lo que escucho.	.31
51. Me gusta buscar nuevas experiencias	.13
61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.	.09
67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.	.14
74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas	.22
75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.	.19
77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones	.25

En la dimensión de estilo de aprendizaje reflexivo se obtuvo un alfa de Cronbach de .52 y las correlaciones ítem-test estuvieron entre -.015 y .29, de manera que se eliminó los ítems 34, 36, 39, 42, 55 y 65 para que el alfa de Cronbach aumente a .575 y las correlaciones ítem test corregidas estén entre .10 (ítem 49) y .33 (ítem 19).

Tabla 11 *Correlación ítem- test del cuestionario CHAEA estilo Reflexivo*

ITEMS	Correlación total de elementos corregida
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.	.23
16. Escucho con más frecuencia que hablo	.16
18. Cuando tengo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de plantear alguna conclusión.	.29
19. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.	.33
28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.	.24
31. Soy cauteloso (a) a la hora de sacar conclusiones.	.32
32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuántos más datos reúna para reflexionar, mejor.	.22
44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.	.21
49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.	.10
58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.	.16
63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.	.26
69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.	.27
70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.	.18
79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente	.16

En la dimensión de estilo de aprendizaje teórico se obtuvo un alfa de Cronbach de .51 y las correlaciones ítem-test estuvieron entre ,048 y ,342, de manera que se suprimió los ítems 23, 25, 33 y 45 para que el alfa de Cronbach aumente a .54 y las correlaciones ítem test corregidas estén entre .10 (ítem 17) y .37 (ítem 78).

Tabla 12 *Correlación ítem- test del cuestionario CHAEA estilo Teórico*

ITEMS	Correlación total de elementos corregida
2. Estoy seguro de lo que es bueno y es malo, lo que está bien y lo que está mal.	.15
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.	.24
6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan	.27
11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.	.23
15. Normalmente me llevo bien con personas reflexivas, y me cuesta adaptarme a las con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.	.14
17. Prefiere las cosas estructuradas a las desordenadas.	.10
21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistema de valores. Tengo principios y los sigo.	.24
29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas	.18
50. Estoy convencido (a) que debe imponerse la lógica y el razonamiento.	.14
54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras	.24
60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.	.12
64. Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.	.22
66. Me molestan las personas que no actúan con lógica.	.14
71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.	.27
78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden	.37
80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y pocos claros	.10

En la dimensión de estilo de aprendizaje pragmático se obtuvo un alfa de Cronbach de .56 y las correlaciones ítem-test estuvieron entre .09 y .26, de manera que se eliminó el ítem 76 para que el alfa de Cronbach aumente a .57 y las correlaciones ítem test corregidas estén entre .12 (ítem 56) y .27 (ítem 40).

Tabla 13 *Correlación ítem- test del cuestionario CHAEA estilo Pragmático*

ITEMS	Correlación total de elementos corregida
1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos	.195
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.	.204
12. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica	.161
14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.	.232
22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.	.148
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.	.263
30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.	.241
38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.	.186
40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas	.270
47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas	.145
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.	.163
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.	.236
56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.	.121
57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.	.140
59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones	.236
62. Rechazo las ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.	.209
68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos	.256
72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos	.141
73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.	.128

Luego, se realizó la prueba del KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett, obteniendo como resultado un KMO de .69 y una significancia significativa .00 ($p < .05$).

Además, se realizó un análisis de la varianza tomando en cuenta el criterio de autovalores (>1) donde el resultado de estilos de aprendizaje es explicada en 58.42%. Se concluye, que los ítems de esta prueba evalúan la variable estilos de aprendizaje en una sola dimensión.

Se realizó un segundo análisis de varianzas extrayendo 4 factores donde se encontró que el primer factor tuvo un autovalor de 4.56 y explicó el 6.61% de la varianza, el segundo factor tuvo un autovalor de 2.41 y explicó el 3.49% de la varianza, el tercer factor tuvo un autovalor de 1.24 y explicó el 1.80% de la varianza y el cuarto factor tuvo un autovalor de 1.00 y explicó el 1.46% de la varianza. La varianza total explicada en cuatro factores es de 13.37%. Entonces, se observa que los ítems no se organizan conforme a la estructura original y no se agrupan de una manera que sea interpretable; sin embargo, como existe una adaptación con evidencia psicométrica del cuestionario CHAEA, realizado por Escurra (2011), se decide realizar un análisis de consistencia interna tomando en cuenta los cuatro factores que el autor propone.

3.3 Análisis descriptivo

Se realizó la sumatoria de los ítems para obtener los puntajes y luego realizar el análisis descriptivo de los instrumentos.

Los resultados de motivación de logro explicados según sus tres factores indican que los estudiantes evaluados presentan mayor motivación de logro extrínseca (3.02) y menor amotivación (1.30). Estos resultados pueden ser consultados en la tabla 14.

El coeficiente de variación de motivación de logro extrínseca es 18.19% y el de motivación de logro intrínseca es 16.94%; por lo tanto, las dispersiones son homogéneas. En cambio, la amotivación presentó una dispersión con puntaje heterogéneo con un coeficiente de variación de 39.73%.

Tabla 14 *Análisis descriptivo de los componentes de Motivación de logro según los tres factores*

Dimensiones	Mínimo	Máximo	Media	Media promedio	D.S.	C.V
Amotivación	1	4	5.21	1.30	2.07	39.73%
Motivación Extrínseca	1	4	33.20	3.02	6.04	18.19%
Motivación Intrínseca	1	4	34.58	2.98	5.86	16.94%

Se encontró el K-S de las tres dimensiones de motivación de logro con una significancia de ($> .05$), lo que significa que los puntajes no se aproximan a una distribución normal. Estos resultados pueden ser consultados en la tabla 15.

Tabla 15 *Análisis de distribución normal del cuestionario Motivación de Logro Escolar según tres factores*

Dimensiones	E.P.	Sig.
Amotivación	.32	.000
Motivación Extrínseca	.07	.000
Motivación Intrínseca	.05	.002

Por lo tanto, se usó estadísticos no paramétricos para más de dos grupos dependientes, específicamente la prueba de Kruskal-Wallis para las comparaciones y la prueba de Spearman para la correlación.

Con relación al Cuestionario Estilos de Aprendizaje CHAEA los resultados indican que el estilo predominante por los estudiantes evaluados son el estilo reflexivo (1.76) y teórico (1.74) y luego les sigue el estilo activo (1.62) y pragmático (1.68).

El coeficiente de variación del estilo activo (9.34%), estilo reflexivo (9.12%), estilo teórico (8.68%) y estilo pragmático (8.69%) presentan una dispersión aceptable donde sus puntajes son homogéneos.

Tabla 16 *Análisis de los componentes de Estilos de aprendizaje CHAEA*

Dimensiones	Mínimo	Máximo	Media	Media promedio	D.S.	C.V
Estilo Activo	1	2	32.43	1.62	3.03	9.34%
Estilo Reflexivo	1	2	24.77	1.76	2.26	9.12%
Estilo Teórico	1	2	27.86	1.74	2.42	8.68%
Estilo Pragmático	1	2	32.10	1.68	2.79	8.69%

Se encontró un K-S en las dimensiones de estilo activo, reflexivo, teórico y pragmático con una significancia de .00 ($p > .05$), lo cual indica que no se aproximan a una distribución normal. Por lo tanto, se debe usar estadísticos no paramétricos para

más de dos grupos independientes, específicamente la prueba de Kruskal-Wallis para las comparaciones y la prueba de Spearman para la correlación.

Tabla 17 *Análisis de Distribución Normal*

Dimensiones	E.P	Sig.
Estilo Activo	.08	.00
Estilo Reflexivo	.14	.00
Estilo Teórico	.15	.00
Estilo Pragmático	.09	.00

3.4 Análisis del objetivo general

Se realizó un análisis de correlación para determinar la dirección y la magnitud entre las dimensiones de las variables de Motivación de Logro y Estilos de Aprendizaje.

Los resultados evidenciaron que el estilo reflexivo tiene una correlación significativa negativa con Amotivación (-.16**), donde los estudiantes con características analíticas, pacientes y orientadas a la investigación poseen menor muestra de incompetencia. Mientras que, el estilo reflexivo y la motivación intrínseca (.24**) y motivación extrínseca (.10*), si guardaron relación significativa; es decir, los estudiantes tienden a motivarse mediante acciones que les genere satisfacción con o sin necesidad de un incentivo externo. Asimismo, el estilo teórico presentó una correlación significativa positiva con motivación extrínseca (.28***) y motivación intrínseca (.25***); y una relación significativa negativa con amotivación (-.18***). Es decir, que amotivación tiene una correlación significaba negativa inversa lo que significa que a mayor estilo teórico menores niveles de amotivación.

El estilo activo y el estilo pragmático no presentaron una correlación significativa con las dimensiones motivación de logro intrínseca, extrínseca y amotivación; es decir, que la motivación no tiene asociación a la manera de aprender mediante estos dos estilos.

En conclusión, el estilo teórico y reflexivo está muy relacionado con la motivación de logro extrínseca e intrínseca y relacionada de manera negativa con la amotivación.

Tabla 18 *Correlaciones del cuestionario de motivación de logro y el cuestionario CHAEA*

Nombre de dimensiones	Amotivación	Motivación Extrínseca	Motivación Intrínseca
Estilo Activo	-.011	.001	-.051
Estilo Reflexivo	-.161**	.103*	.246***
Estilo Teórico	-.182**	.282***	.253*
Estilo Pragmático	-.063	.069	.084

Nota: * $p < .05$

3.5 Análisis de los objetivos específicos

Como segundo análisis se ejecutó la comparación entre los componente de motivación de logro según género donde se evidenció diferencias significativas (< 0.05).

El género masculino presenta mayor amotivación que el género femenino. El género femenino presentó mayor motivación intrínseca y extrínseca que el género masculino.

Tabla 19 *Análisis de los componentes de Motivación de Logro según género*

	Género	N	Media Promedio	DS	C.V	UW
Amotivación	Femenino	219	1.20	.44	36.66%	19858.50; ,000
	Masculino	233	1.39	.56	40.28%	19858.50; ,000
Motivación Extrínseca	Femenino	219	3.07	.52	16.93%	22625.00; ,037
	Masculino	233	2.96	.56	18.91%	22625.00; ,037
Motivación Intrínseca	Femenino	219	2.95	.46	15.59%	21000.50; ,001
	Masculino	233	2.81	.49	17.43%	21000.50; ,001

Como tercer análisis se ejecutó la comparación entre los componente de motivación de logro según el año de estudio donde se encontró que las dimensiones de motivación de logro intrínseca y extrínseca tuvieron diferencias significativas (< 0.05).

Los estudiantes de 4to de secundaria presentan mayor motivación extrínseca e intrínseca que los estudiantes de 5to de secundaria.

Tabla 20 *Análisis de los componentes de Motivación de Logro según el año de estudio*

	Año de estudio	N	Media Promedio	DS	C.V	UW
Amotivación	4to año	236	1.25	.47	37.6%	23133.500; ,066
	5to año	215	1.34	.55	41.04%	23133.500; ,066
Motivación Extrinseca	4to año	236	3.12	.50	16.02%	20076.500; ,000
	5to año	215	2.90	.57	19.65%	20076.500; ,000
Motivación Intrínseca	4to año	236	2.93	.48	16.38%	22499.000; ,038
	5to año	215	2.82	.48	17.02%	22499.000; ,038

Por otro lado, la comparación entre los estilos de aprendizaje CHAE según el año de estudio, sólo evidencia un resultado significativo (>0.05) con el estilo reflexivo; es decir, que los estudiantes de 4to de secundaria tienen mayor predominancia en el estilo reflexivo que los estudiantes de 5to de secundaria.

Tabla 21 *Análisis de los componentes de CHAEA según el año de estudio*

	Año de estudio	N	Media Promedio	DS	C.V	UW
Estilo Activo	4to año	236	1.60	.14	8.75%	22794.00; ,061
	5to año	215	1.63	.16	9.81%	22794.00; ,061
Estilo Reflexivo	4to año	236	1.78	.14	7.86%	22216.00; ,021
	5to año	215	1.74	.17	9.77%	22216.00; ,021
Estilo Teórico	4to año	236	1.74	.14	8.04%	24063.00; ,340
	5to año	215	1.73	.15	8.67%	24063.00; ,340
Estilos Pragmático	4to año	236	1.67	.14	8.38%	23294.00; ,131

5to año 215 1.70 .15 8.82% 23294.00; ,131

Se realizó el análisis entre los componentes de motivación de logro según gestión educativa donde se encontraron diferencias significativas en las dimensiones de motivación extrínseca y motivación intrínseca (>0.05). Los estudiantes de instituciones educativas públicas presentaron mayor motivación extrínseca e intrínseca que los estudiantes de instituciones educativas privadas.

Tabla 22 *Análisis de los componentes de Motivación de Logro según gestión educativa*

	Gestión Educativa	N	Media Promedio	DS	C.V	UW
Amotivación	Privada	180	1.29	.47	36.43%	24437.00; ,971
	Pública	272	1.31	.54	41.22%	24437.00; ,971
Motivación Extrínseca	Privada	180	2.92	.57	19.52%	20263.50; ,001
	Pública	272	3.08	.52	16.88%	20263.50; ,001
Motivación Intrínseca	Privada	180	2.78	.48	17.26%	19900.50; ,002
	Pública	272	2.94	.48	16.32%	19900.50; ,002

Se desarrolló el análisis entre los estilos de aprendizaje CHAEA según gestión educativa, donde no se encontraron diferencias significativas. Es decir, que no existe evidencia estadística de que haya diferencias entre los estilos de los estudiantes según la gestión educativa.

Tabla 23 *Análisis de los componentes de CHAEA según gestión educativa*

	Gestión Educativa	N	Media Promedio	DS	C.V	UW
Estilo Activo	Privada	180	1.63	.13	7.97%	23370.50; .41
	Pública	272	1.61	.15	9.31%	23370.50; .41
Estilo Reflexivo	Privada	180	1.77	.16	9.03%	24444.50; .97
	Pública	272	1.76	.16	9.09%	24444.50; .97
Estilo Teórico	Privada	180	1.72	.15	8.72%	22243.50; .09
	Pública	272	1.75	.14	8%	22243.50; .09
Estilos Pragmático	Privada	180	1.69	.14	8.28%	23578.00; .50
	Pública	272	1.68	.14	8.33%	23578.00; .50

Capítulo 4. Discusión

En la investigación se busca determinar la relación entre Motivación de logro y Estilos de Aprendizaje en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho. Para responder al objetivo del estudio se aplicó el cuestionario de Motivación de Logro Escolar (Becerra & Morrales, 2015) y el cuestionario de Estilo de aprendizaje CHAEA (Escurra, 2011) a 452 estudiantes. Se concluye que existe relación significativa positiva entre motivación de logro extrínseca e intrínseca y los estilos reflexivo y teórico; y una relación negativa con la amotivación.

Este objetivo es importante por qué al determinar qué estilos están vinculados con la motivación de logro se puede fomentar un mejor proceso en el desarrollo del conocimiento. (Feldman, 1996; Woolfolk, 2010). Si bien no se han encontrado investigaciones con nuestros enfoques teóricos, Becerra y Reidl (2015) muestran en su investigación que las dimensiones de motivación de logro extrínseca e intrínseca están relacionadas con el logro del aprendizaje de los estudiantes. Otros investigadores que han estudiado la misma variable señalan que el estar motivado posibilita a un mejor aprendizaje que se evidencia en el rendimiento académico (González, 2003; Ruiz, 2005; Yactayo, 2010). De igual manera, investigaciones en el Perú indican que los estilos con mayor predominancia en los estudiantes de secundaria son el estilo teórico y el estilo reflexivo (Jara, 2010, Quintanilla, 2010; Pajuelo, 2012; Raymondi, 2012; Solorzano, 2012). Asimismo, en la investigación de Trigoso (2017) se evidencia una relación significativa entre la motivación y el estilo de aprendizaje teórico en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal de la región de San Martín.

Esta relación es probable ya que estos dos estilos impulsan al estudiante a estar motivado de manera intrínseca y extrínseca para el logro del aprendizaje. Donde la enseñanza tradicional reforzada por clases teóricas estimulan el estilo de aprendizaje teórico y reflexivo puesto que el docente adopta un rol protagónico y los estudiantes adoptan una postura pasiva, lo que implica en estos la búsqueda de información de conceptos e investigaciones y memorización que permiten a los estudiantes resolver sus trabajos de manera analítica y orientada a la investigación (Romero, 2014). Asimismo, la motivación de logro permite generar comportamientos hacia objetivos particulares de manera que los alumnos se esfuercen y elijan lo que ellos deseen, ya sea estudiar y aprender o dejar de hacerlo. Cabe recalcar que el docente tiene una labor fundamental, ya que es el facilitador de dirigir y motivar a los estudiantes para que alcancen sus objetivos (García, 2017). A esto se suma los reforzadores y castigos utilizados por los profesores en el aula que de manera implícita fomentan estos estilos de aprendizaje, y que al final los estudiantes los hacen suyos. La mayoría de los alumnos son estimulados con premios, medallas entre otros reconocimiento para obtener buenas calificaciones, evidenciando la motivación extrínseca; y a partir de esto algunos comienzan a modificar sus conductas sin necesidad de recibir estos reforzadores; sino buscan la novedad, el desafío, ejercitar sus propias capacidades, explorar y aprender para obtener satisfacción personal de modo que manifiestan la motivación intrínseca; este proceso posibilita el logro del aprendizaje (Ryan & Connell, 1989; Vallerand, 1997; Sánchez, 2017). Otro factor que avala la correlación es que durante el periodo 2007 al 2016 en el nivel secundario la cantidad de alumnos por docente ha disminuido, lo que permite que la enseñanza sea más personalizada.

Como se mencionó en párrafos arriba, de acuerdo al objetivo de la investigación, se acepta la hipótesis de investigación, es decir a mayor estilo reflexivo mayor motivación extrínseca e intrínseca en los alumnos de Ayacucho.

Respecto a la amotivación que es una dimensión de la motivación de logro, los estudiantes presentan una relación significativa negativa con el estilo teórico y reflexivo. Esto se debe a que las actividades académicas demandan al estudiante esfuerzo y dedicación, por lo que el alumno requiere estar motivado intrínsecamente y/o extrínsecamente para lograr sus labores escolares. Los escolares con estilos reflexivos y teóricos tienden a cumplir su trabajo en plazos establecidos, participan con mayor frecuencia en las actividades asistenciales de manera que necesitan estar motivados, ya sea por factores en los que los alumnos deseen conocer más sobre el tema e incrementar sus conocimientos o para obtener el reconocimiento o evitar la pérdida de los privilegios u objetivos (Sevillano, 2015).

La implicancia práctica de este resultado es que al conocer la predominancia del estilo teórico y reflexivo permite crear mejores estrategias que posibiliten el aprendizaje, ya que el desarrollo de las competencias está vinculado durante la experiencia educativa (MINEDU, 2018). Además, los contenidos teóricos objetivos lógicos y analíticos que responden al estilo teórico y reflexivo se encuentran en libros o información que los docentes, padres y personas de la comunidad otorgan al estudiante cuando ellos solicitan información; es decir, que el contexto social peruano en el que se desenvuelve el alumno está relacionado en mayor medida con el uso del estilo reflexivo y teórico y en menor medida con los otros estilos (MINEDU, 2014).

Respecto, al primer objetivo específico el género femenino posee más motivación extrínseca e intrínseca a diferencia del género masculino. Estos resultados se evidencian también en la investigación de Rodríguez (2009) quien indica que las

mujeres utilizan mayores estrategias cognitivas y de autorregulación para el logro del aprendizaje significativo, ya que ellas tienen como objetivo conseguir reconocimiento social y un futuro digno. Igualmente, Yactayo (2010) en su investigación señala que las mujeres están más motivadas que los hombres, debido a que ellas en la actualidad están teniendo mayor protagonismo y son quienes presentan mayor participación en el aula.

Entonces, se observa que el género femenino está teniendo mayor protagonismo en la sociedad peruana, la cual es reforzada por el programa curricular de educación secundaria que propone la promoción y construcción de relaciones equitativas y de respeto mutuo entre hombre y mujeres. Lo que conlleva, al género femenino a tener una participación más activa y por ende mayor involucramiento. Flores y Gómez (2010) indican que la motivación de logro se explica a través de las metas, ya que determina la forma en que un estudiante se involucra en las actividades académicas y el valor que les concede. La implicancia del resultado obtenido es que el género femenino al presentar motivación de logro podrá seguir desarrollando habilidades que respondan al contexto educativo, logrando así una participación más activa y roles más protagónicos como participar en concursos académico, intercambios deportivos, mejor rendimiento académico.

Con relación al segundo objetivo específico, los alumnos de 4to de secundaria tienden a presentar mayor motivación intrínseca y extrínseca en medidas más significativas que los estudiantes de 5to de secundaria. Esto se debe a que los escolares reportan cambios en sus metas con el pasar de los años donde los alumnos de mayores grados presentan intereses relacionados a experimentar nuevas situaciones que no precisamente están relacionados con el logro del aprendizaje (Flores & Gómez, 2010). Al igual que los resultados de nuestra investigación, Rodríguez (2009) menciona que los estudiantes de 4to de secundaria en España se esfuerzan para ganar privilegios,

recompensas, estima o valoración social, y eso genera que se motiven de manera extrínseca e intrínseca a diferencia de los grados mayores. Asimismo, Flores y Gómez (2010) en su estudio de motivación hacia la escuela secundaria de estudiantes mexicanos señala que todos los alumnos se encuentran motivados sólo que no de la misma manera, y lo que los diferencia son los cambios para propiciar una motivación a la autonomía y al aprendizaje. De igual manera Nuñez y Quispe(2016) señalan que los estudiantes de 4to y 5to presentan motivación de logro de manera significativa. Es importante señalar que, usando herramientas vivenciales, específicamente de enfoque psicoterapia Gestalt se puede mejorar la motivación de logro, como lo hizo Díaz y Olivares en el 2011, en estudiantes de 4to de secundaria en Ayacucho (Días & Olivares, 2011, como se citaron en Núñez & Quispe, 2016). Es decir, que si bien en la investigación 4to grado puntuó mayor motivación de logro; los alumnos de 5to de secundaria también podrían aumentar su motivación logro realizando programas de este tipo.

Con relación al tercer objetivo específico, los estudiantes de 4to de secundaria presentan mayor tendencia con el estilo reflexivo que los estudiantes de 5to de secundaria. Esto se debe al contexto social y cultural en el cual los alumnos de la región de Ayacucho se ven involucrados, donde es posible que las metodologías de enseñanza están relacionadas más con este estilo. Los estilos educativos, según Leichter (1973) se aprenden en la interacción con los demás y se confirman, modifican o adaptan, ya que son dinámicos. Raymondi (2012) en su estudio de estilos de aprendizaje y rendimiento académico en investigaciones de 4to de secundaria de una institución de Ventanilla, señala que el estilo reflexivo es el que predomina, lo cual concuerda con la investigación “Estilos de aprendizaje y rendimiento académico: historia, geografía y economía en alumnos de tercero de secundaria de una institución educativa del Callao”

realizada por Ríos (2010). Ambas investigaciones señalan que esto se debe a las características propias de aprendizaje de los adolescentes (Raymondi, 2012; Ríos, 2010). Estos resultados concuerdan con los resultados de este informe donde el predominio está en el estilo reflexivo. Asimismo, otras investigaciones realizadas en el Perú indican que los estilos predominantes en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de Lima es el reflexivo (Quinallata, 2010; Pajuelo, 2012). La implicancia práctica de este resultado es que se evidencia el uso del estilo reflexivo donde el logro del aprendizaje óptimo requiere planteamientos pedagógicos que respondan al estilo de cada estudiante, de manera que estos pueden alcanzar mayores logros en el desarrollo de sus competencias sociales, personales y profesionales (Castro, De león & Rénes, 2012)

Con relación al cuarto objetivo específico, los estudiantes de Instituciones Educativas Públicas están más motivados de manera intrínseca y extrínseca que los estudiantes de Instituciones Educativa Privadas. Esto se debe a que los alumnos de instituciones educativas públicas, pese a sus condiciones desfavorables, presentan actitudes más relacionadas a la persistencia donde la forma de lograr el éxito está vinculada con el logro académico, es decir a través de la educación (Vinacur, 2015). Yactayo (2010) señala en su investigación que los alumnos de colegios estatales no sienten vergüenza de su pobreza; por el contrario, la aceptan y tratan de salir adelante estudiando o trabajando y con ello lograr sus objetivos. Por su parte, Becerra (2008) concuerda con nuestra investigación donde menciona que la mayoría de los jóvenes de zonas rurales o asentamientos humanos aspiran a conseguir una profesión que les de ingresos necesarios para ser felices, de manera que la motivación de logro empuja al aprendizaje. La implicancia práctica del resultado obtenido en este objetivo es que nos muestra la realidad educativa de Ayacucho, donde los alumnos de colegios estatales presentan mayor motivación intrínseca y extrínseca que los estudiantes de colegios

particulares, pese a los bajos recursos económicos que ellos tienen no es impedimento al logro de la superación.

Finalmente, sobre los estilos de aprendizaje no existen diferencias significativas según gestión (particular o estatal). Es decir, que en ambas instituciones la proporción de estudiantes con la predominancia en algún estilo no es significativa. De igual manera, Ferron (2012) menciona que no existen grandes diferencias en los estilos de aprendizaje entre los estudiantes provenientes de una institución educativa pública y una institución educativa privada. Este resultado es posible porque cada alumno posee una manera de percibir e interpretar la realidad, adquirir y procesar la información; si bien las instituciones educativas son espacios sociales de educación, no se puede pretender que todos los alumnos aprendan de la misma manera, pues existen varios estilos de aprendizaje (Sánchez, 2011).

4.1 Conclusiones

En conclusión, se encontró una correlación significativa positiva entre motivación de logro extrínseca e intrínseca y estilos de aprendizaje teórico y reflexivo; y una relación significativa negativa entre la amotivación y estos dos estilos. Esto es importante porque ambas variables dirigen la conducta para el logro del aprendizaje. Asimismo, se halló relación entre motivación de logro extrínseca e intrínseca y género femenino, lo cual señala que poseen mayores estrategias cognitivas y de autorregulación para conseguir el aprendizaje (Thornberry, 2003 & Yactayo, 2010). Además, los alumnos de 4to de secundaria se relacionan con la motivación intrínseca y extrínseca en medidas más significativas, esto se debe a que los estudiantes reportan cambios en sus intereses relacionados a experimentar nuevas situaciones. También, se identificó que los estudiantes de 4to año se relacionan más con el estilo reflexivo lo cual se debe al

contexto social o cultural en el que vive el alumno Ayacuchano. Finalmente, los estudiantes de instituciones públicas están más motivados intrínsecamente y extrínsecamente que los de instituciones privadas; mientras que los resultados sobre los estilos de aprendizaje muestran que no existen diferencias significativas según la gestión educativa.

Partiendo de esta investigación es conveniente que se emplee metodologías educativas que respondan a todos los estilos de aprendizaje como el aprendizaje cooperativo y aprendizaje experimental. Donde los estudiantes realizan la tarea en colaboración con todos los miembros del equipo y finalmente aprendan a través de esta; para así desarrollar habilidades que avalen a la formación por competencias. Asimismo, esta investigación resalta la importancia de tomar en cuenta la motivación de logro y el estilo de aprendizaje para el logro del aprendizaje. Es fundamental que el docente tome un rol más activo y se involucre en el desarrollo de las actividades educativas de manera que busque impartir clases más didácticas en los centros educativos. Finalmente, es primordial que los estudiantes identifiquen su estilo de aprendizaje, ya que esto permite que sean más conscientes de la manera de aprender y que tomen medidas eficientes para estudiar.

4.1 Limitaciones

Para una posterior investigación es importante tener en cuenta las limitaciones de la investigación, tanto para revisar los resultados como para tener en cuenta en futuras investigaciones. Al respecto, cabe señalar que las encuestas fueron tomadas en diferentes fechas, por motivos administrativos, donde los primeros alumnos fueron encuestados al inicio del año escolar y el segundo grupo fue encuestado tres meses antes de finalizar el año escolar, esto se toma como una limitación, ya que el nivel de

motivación puede variar dependiendo de la carga académica que presenta el alumno.

Otra limitación se relaciona a la muestra, al ser un estudio con muestra no probabilística no se puede generalizar los resultados del estudio necesariamente. Por otro lado, si bien el instrumento CHAEA mide el constructo al separarla por sus factores la carga factorial es débil, lo que conlleva a realizar una extracción de ítems. Por ello, sería conveniente que se investigue el mismo contexto social empleando otro instrumento.

Se recomienda que para futuras investigaciones se realice la aplicación de los instrumentos en fechas cercanas y no esperar meses para volver a aplicarlas. Asimismo, sería importante investigar estas dos variables, tanto en Lima como en otras provincias para contrastar los resultados que se obtuvo en esta investigación. Además, es importante conocer cuál es la metodología de enseñanza de los docentes tanto en instituciones educativas privadas como en públicas para próximos proyectos educativos.

Referencias

- Alván, S. (2013). Propuesta de Proyecto Piloto de Educación Universitaria a Distancia en las zonas rurales de la Región La Libertad (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú).
- Bahamón, M., Vianchá, M., Alarcón, L., & Bohórquez, C. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 129-144.
- Bardales, R. (2011). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico del inglés en

- quinto de secundaria de una institución educativa pública: *Ventanilla* (Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú).
- Barriga, F. (2003). Estrategias de aprendizaje para un aprendizaje significativo: Estrategias para el aprendizaje, fundamentos, adquisición e intervención. México: Editorial. Mc Graw. Hill Interamericana.
- Barrientos, L. (2011). Motivación escolar y rendimiento académico en alumnos del cuarto de secundaria de una institución educativa estatal de Ventanilla. (Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú).
- Becerra, C. & Morales, M. (2015). Validación de la Escala de Motivación de Logro Escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en México. *Innovación Educativa*, 15(68), 135-153.
- Becerra, C. & Reidl, L. (2015). Motivación, estilo atribucional y rendimiento escolar en estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93.
- Castro, A., de León, B. & Renés, P. (2012). Estilos de aprendizaje y técnicas de estudio en educación superior.
- Chiara, E. (2011). Estilos de aprendizaje en los alumnos del cuarto grado de Educación secundaria de una institución educativa de Ventanilla (Tesis de maestría, Univerersidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú).
- Colmenares, M. & Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: Elementos para la discusión y reflexión. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 3(5), 179-191.
- Daros, W. (2009). Teoría del Aprendizaje Reflexivo. 2ª ed. Argentina. Instituto Rosario de Investigación en ciencias de la Educación. [Consulta: 13 de abril de 2018].

- Delgado, A. & Prieto, G. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74.
- Díaz, A. (2010). La motivación y los estilos de aprendizaje y su influencia en el nivel de rendimiento académico de los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma inglés de la Escuela de Oficiales de la FAP (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú).
- Dirección Regional de Educación de Ayacucho (DREA). (2015). *Plan estratégico institucional 2014-2017*. Recuperado de:
http://www.dreaya.gob.pe/drea_2013/transparencia/PLAN%20ESTRATEGICO%20INSTITUCIONAL%20DE%20LA%20DREA%202014-2017.pdf.
[Consulta: 18 de agosto de 2016].
- Domínguez, S., Villegas, G., & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.
- Escurra, L. (2011). Análisis psicométrico del Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) con los modelos de la Teoría Clásica de los Tests y de Rasch. *Persona*, 14, 71-109.
- Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los test. *Revista psicothema* 15(2), 315- 321.
- Ferrón, C. (2012). Estilos de aprendizaje de estudiantes del 5to de secundaria de instituciones educativas estatal y particular del Callao Cercado (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú).
- Feldman, R. (1996). *Understanding psycholog*. Boston : Mc Graw- Hill.
- Flores, R. & Gómez, J. (2010). Josefina Un estudio sobre la motivación hacia la

escuela secundaria en estudiantes mexicanos. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 12(1), 1-21 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México

García, R. [26 de octubre de 2017]. La importancia de la motivación en Educación.

Recuperado de <http://blog.smconectados.com/2017/10/26/la-importancia-de-la-motivacion-en-educacion/>

González, C. (2003). Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria (Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España).

George, D. & Mallery, P. (2003). Spss for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update (4.^a ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2014). Estadísticas: índice temático de la educación. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/education/> [Consulta: 18 de agosto de 2016].

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2015). Estadísticas: índice temático de la educación. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/education/> [Consulta: 18 de agosto de 2016].

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2015). *Perú: Síntesis Estadística 2015*. Lima: Depósito Legal en la Biblioteca Nacional.

Jara, G. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de 2° de secundaria en educación para el trabajo de una institución educativa del Callao. (Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú).

Leichter, H.J. (1973). The concept of Educative Style. Teachers College

- Record, 75, 2, 239- 250. Extraído el 14 de Febrero del 2012 desde <http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/ilsweb.html>
- Li, D. (2009). Ayacucho: Análisis de situación en población. (1ra ed.). Lima: UNFPA.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2013). Tasa de alfabetismo de la población de 15 y más años de edad, según grupo de edad y ámbitos geográficos. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/education>. [Consulta: 18 de agosto de 2016].
- Ministerio de Educación del Perú (2016). Resultados Generales. Recuperado de http://sistemas02.minedu.gob.pe/consulta_ece/publico/index.php. [Consulta: 18 de diciembre de 2016].
- Ministerio de Educación (2016). Programa curricular de Educación Secundaria. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2018). Curricula Nacional de la Educación Básica. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>. [Consulta: 17 de junio de 2018].
- Ministerio de Educación del Perú (2015). Evaluación PISA. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/pisa/>. [Consulta: 18 de diciembre de 2016].
- Ministerio de Educación del Perú (2014). Enfoque curricular orientado al desarrollo de competencias. Recuperado de <http://www.perueduca.pe/documents/7510959/0/lectura-modulo-1.pdf> . [Consulta: 17 de junio de 2018]
- Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En M. Benavides (Coord.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones*

empíricas para el debate (pp. 1-29). Recuperado de:

<http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/publicaciones/artiumc/3.pdf>.

[Consulta: 21 de setiembre de 2016].

Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170.

Navarrete, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativas*, 15, 1-9.

Núñez, C. & Quispe, S. (2016). *Motivación de logro académico y rendimiento académico en estudiantes del cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Privada La Salle, Juliaca* (Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión. Juliaca, Perú).

Núñez, J., Martín-Albo, J. & Navarro, J. (2005). Validación de la Versión Española de la Echelle de Motivation Education en Paraguay. *Psicothema*, 17(02), 344-349.

Núñez, J., Martín-Albo, J. & Navarro, J. & Grijalvo, F. (2006). Validación de la escala de Motivación Educativa en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(3), 391-398.

Ordoñez, P. (2015). Diagnósticos de la enseñanza de la estadística utilizando el método del aprendizaje autónomo y significativo. *Revista Logos Ciencia y Tecnología*, 6(1). Recuperado de <http://revistalogos.policia.edu.co/index.php/rlct/article/view/101/229>. [Consulta: 20 de setiembre de 2016].

Osorio, E. (2014). La motivación de logro en los estudiantes de los cursos de

- proyectos arquitectónicos de la Licenciatura en arquitectura de la Universidad Rafael Landívar (Tesis de maestría, Universidad Rafael Landívar. Guatemala).
- Quintanilla, A. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa del Callao (Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú).
- 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).
- Pérez, E. & Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66.
- Raymondi, 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).
- Reátegui, F. (2009). El sistema educativo durante el proceso de violencia (1 ed.). Lima: Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rodríguez, G. (2009). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes e E.S.O. (Tesis Doctoral, Universidad de Caruña, España).
- Rojas, C., Zegers, B. & Forster, C. (2009). Escala de Autoestima de Rosenberg: validación para Chile en una muestra de jóvenes, adultos y adultos mayores. *Revista Médica de Chile*, 137, 791- 800.

- Rivero, J. (2005). La Educación Peruana: crisis y posibilidades. *Pro-Posições*, 16(2), 199-218. Recuperado de <http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/05/La-Educaci%C3%B3n-Peruana-crisis-y-posibilidades.pdf>. [Consulta: 20 de setiembre de 2016].
- Rosada, P. (2012). Relación entre el rendimiento académico y la motivación al logro en estudiantes del tercer y cuarto año de la carrera de Psicología Industrial/Organizacional. (Tesis Inédita, Universidad Rafael Landívar, Guatemala). Recuperado de <http://biblio2.url.edu.gt/Tesis/2012/05/83/RosadaPatricia.pdf>. [Consulta: 20 de setiembre de 2016].
- Ruiz, F. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Revista Persona*, 8, 145-170.
- Ruiz, V., Trillos, J. & Morales, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Galego-Portuguesa de Psicología e educación*, 11(13), 441-457.
- Ruiz, G. (2016). Atribución de motivación de logro y rendimiento académico en matemática. (Tesis de Licenciatura, Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú).
- Ryan, R. & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, (57), 749- 761.
- Saldaña, M. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos que cursaron genética clínica en el periodo de primavera 2009 en la facultad de medicina de la benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5 (5), 1-14.

- Sanchez, P. (2017). Motivación intrínseca y extrínseca: La base del comportamiento humano. *Revista Salud, Cerebro & Neurociencia*. Recuperado de <https://blog.cognifit.com/es/motivacion-intrinseca-extrinseca/> [Consulta: 13 de abril de 2018].
- Sánchez, R. (2011). La importancia de considerar los estilos de aprendizaje en el ámbito escolar . (Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional).
- Sevillano, M. (2015). Relación entre las estrategias de aprendizaje, la motivación y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto año de secundaria de una institución educativa particular del distrito de Chorrillos. (Tesis de maestría, Universidad Ricardo Palma. Lima, Perú).
- 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).
- Suazo, I. (2007). Estilos de Aprendizaje y su Correlación con el Rendimiento Académico en Anatomía Humana Normal. *International Journal of Morphology*, 25(2), 367-373. doi: 10.4067/SO717-95022007000200022
- Thornberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, 6, 197-216.
- Trigoso, M. (2017). Asociación entre motivación y estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Institución Educativa N° 0763 del distrito de Cuñumbuque, provincia de Lamas, 2016. (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo. Tarapoto, Perú).
- Vásquez, J. (2016). Motivación de logro de ingresantes a la Facultad de Ciencias de la

Salud, Uladech católica, Chimbote, 2014. *In Crescendo Ciencias de la Salud*, 3(1), 85-91.

- Vinacur, T. (2015). ¿Los alumnos de las escuelas privadas están mejor preparados para ingresar a la universidad. *Revista de Colombia de educación*, (70), 175- 200. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n70/n70a09.pdf>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. 11ª ed. México. Pearson.
- Yactayo, Y. (2010). *Motivación de logro académico y rendimiento académico en alumnos de secundaria de una institución educativa del Callao* (Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú).
- Zavala, (2008). *Relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5to. de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú).

Apéndices

Apéndice A

Ficha Sociodemográfica

1. Nombre del Colegio: _____
2. Edad: _____
3. Género: Femenino () / Masculino ()
4. Lugar de Nacimiento: _____
5. ¿Con quienes Vives? _____
6. Número de hermanos: _____
7. Número de posición entre hermanos: _____
8. Grado Académico: _____
9. Cursa por segunda vez el mismo grado: SI / NO
10. Grado que cursa por segunda vez: _____
11. ¿Cuáles son tus cursos preferidos:

a) Educación física	b) Lenguaje
c) Arte	d) Matemática
e) Ciencias	f) Otros:

12. ¿Cuáles son tus cursos **menos** preferidos:

a) Educación física	b) Lenguaje
c) Arte	d) Matemática
e) Ciencias	f) Otros:

13. ¿Cuáles son los cursos que estudias más en casa?

a) Educación física	b) Lenguaje
c) Arte	d) Matemática
e) Ciencias	f) Otros:

14. ¿Dónde estudias o realizas tus tareas?

a) Encima de la cama	c) En un escritorio
b) En la sala frente a la TV	d) Otros: _____
15. ¿Cuántas horas estudias durante el día en casa?

- a) 2 horas (
b) 4 horas

- c) 3 horas
d) 5 a más horas

Apéndice B

CUESTIONARIO A

Instrucciones:

A continuación, se presentará 27 afirmaciones que responden a la pregunta **¿Por qué motivos asisto a la escuela?**

Elije para cada afirmación, la celda de la derecha que representa el grado en que dicha afirmación te describe.

	No me describe nada	Me describe poco	Me describe mucho	Me describe completamente
1. Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.				
2. Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.				
3. Porque estudiando puedo continuar aprendiendo las cosas que me interesan.				
4. Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.				
5. Por el placer de estudiar cosas.				
6. Porque me gusta meterme de lleno cuando leo temas interesantes.				
7. Para demostrarme que soy capaz de terminar el colegio.				
8. Porque aprobar el colegio me hace sentirme importante.				
9. Porque demostrarme que soy una persona inteligente.				
10. Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.				

11. Porque en el colegio puedo sentir satisfacción personal en la búsqueda de la perfección.				
12. Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.				
13. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.				
14. Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.				
	No me describ e nada	Me describ e poco	Me describ e mucho	Me describe completame nte
15. Por la satisfacción que siento cuando me superó en mis estudios.				
16. Por el gusto que siento al sentirme completamente absorbido por los temas que estudió.				
17. No sé por qué asisto y, francamente, me tiene sin cuidado.				
18. En su momento, tuve buenas razones para asistir; pero ahora me pregunto si debería continuar estudiando.				
19. Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo al venir al colegio.				
20. No lo sé; no consigo entender por qué asisto al colegio.				
21. Porque posiblemente me permitirá entrar en la universidad que quiero.				
22. Porque pienso que los estudios del colegio me ayudarán a prepararme mejor para la carrera que he elegido.				
23. Porque me ayudará a elegir mejor mi carrera profesional.				
24. Porque creo que estudiar mejorará mis habilidades como alumno.				
25. Porque en el futuro quiero tener una “buena vida”.				
26. Para que en el futuro pueda ingresar a la carrera que quiero o consiga un buen empleo.				
27. Para tener un buen empleo en el futuro.				

Apéndice C

CUESTIONARIO B

Instrucciones:

A continuación, se presenta un conjunto de enunciados acerca de su forma de ser y de estudiar. Preste atención a cada uno de las letras (en la hoja de respuesta) y a su significado para contestar adecuadamente a las preguntas.

Marque con un (X) la respuesta que corresponde a cada caso:

A	De Acuerdo
B	En Desacuerdo

ITEMS	A	B
1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.	A	B
2. Estoy seguro de lo que es bueno y es malo, lo que está bien y lo que está mal	A	B
3. Muchas veces actúo sin pensar en las consecuencias.	A	B
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.	A	B
5. Creo que los formalismos impiden y limitan la actuación libre de las personas.	A	B
6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.	A	B
7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.	A	B
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.	A	B
9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.	A	B
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.	A	B

11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.	A	B
12. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.	A	B
13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.	A	B
14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.	A	B
15. Normalmente me llevo bien con personas reflexivas, y me cuesta adaptarme a las personas demasiado espontáneas, imprevisibles.	A	B
ITEMS	A	B
16. Escucho con más frecuencia que hablo.	A	B
17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.	A	B
18. Cuando tengo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de plantear alguna conclusión.	A	B
19. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.	A	B
20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.	A	B
21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistema de valores. Tengo principios y los sigo.	A	B
22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.	A	B
23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.	A	B
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.	A	B
25. Me cuesta ser creativo (a), romper estructuras.	A	B
26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.	A	B
27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.	A	B
28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.	A	B
29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.	A	B
30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.	A	B
31. Soy cauteloso (a) a la hora de sacar conclusiones.	A	B

32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuántos más datos reúna para reflexionar, mejor.	A	B
33. Tiendo a ser perfeccionista.	A	B
34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.	A	B
35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.	A	B
36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.	A	B
ITEMS	A	B
37. Me siento incómodo (a) con las personas calladas y demasiado analíticas.	A	B
38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.	A	B
39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.	A	B
40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.	A	B
41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.	A	B
42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.	A	B
43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.	A	B
44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.	A	B
45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.	A	B
46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.	A	B
47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.	A	B
48. En conjunto hablo más que lo que escucho.	A	B
49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.	A	B
50. Estoy convencido (a) que debe imponerse la lógica y el razonamiento.	A	B
51. Me gusta buscar nuevas experiencias.	A	B
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.	A	B
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.	A	B

54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.	A	B
55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.	A	B
56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.	A	B
57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.	A	B
58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.	A	B
ITEMS	A	B
59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.	A	B
60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.	A	B
61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.	A	B
62. Rechazo las ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.	A	B
63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.	A	B
64. Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.	A	B
65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser él o la líder o el o la que más participa.	A	B
66. Me molestan las personas que no actúan con lógica.	A	B
67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.	A	B
68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.	A	B
69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.	A	B
70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.	A	B
71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.	A	B
72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.	A	B
73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.	A	B
74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.	A	B
75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.	A	B
76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.	A	B

77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.	A	B
78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.	A	B
79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.	A	B
80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y pocos claros.	A	B

Muchas gracias por tu colaboración.