

**UNIVERSIDAD SAN PEDRO**  
**FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES**  
**SECCION DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACION**  
**Y HUMANIDADES**



**MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE**  
**EN LOS ESTUDIANTES DE INGENIERIA INDUSTRIAL DE LA**  
**UNIVERSIDAD SAN PEDRO, 2023**

**Tesis para optar el Grado de Maestro en Educación con mención en**  
**Docencia Universitaria y Gestión Educativa**

**Autor:**

**QUIROZ CASTILLO VERÓNICA LILIANA**

**Asesor (ORCID: 0000-0003-2623-2056)**

**Martínez Sánchez Teresa Isabel**

**CHIMBOTE – PERÚ**

**2023**

## INDICE

	Pag.
PALABRA CLAVE .....	ii
TITULO.....	iii
RESUMEN .....	iv
ABSTRACT.....	v
ÍNDICE .....	vi
1. INTRODUCCIÓN .....	10
2. METODOLOGÍA.....	28
3. RESULTADOS .....	30
4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	41
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	52
6. AGRADECIMIENTOS.....	54
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
8. ANEXOS Y APENDICES.....	58

**Palabras clave:**

<b>Tema</b>	Motivación y Aprendizaje
<b>Especialidad</b>	Educación

**Keywords:**

<b>Theme</b>	Motivation and Learning
<b>Specialty</b>	Education

**Línea de investigación**

<b>Línea de investigación</b>	Teoría y métodos educativos
<b>Área</b>	Ciencias sociales
<b>Subárea</b>	Ciencias de la Educación
<b>Disciplina</b>	Educación General



**USP**  
UNIVERSIDAD SAN PEDRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

## CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD

El que suscribe, Vicerrector de Investigación de la Universidad San Pedro:

### HACE CONSTAR

Que, de la revisión del trabajo titulado "**MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES DE INGENIERIA INDUSTRIAL DE LA UNIVERSIDAD SAN PEDRO, 2023**" del (a) estudiante: **QUIROZ CASTILLO VERÓNICA LILIANA**, identificado(a) con Código N° **1310200114**, se ha verificado un porcentaje de similitud del **10%**, el cual se encuentra dentro del parámetro establecido por la Universidad San Pedro mediante resolución de Consejo Universitario N° 5037-2019-USP/CU para la obtención de grados y títulos académicos de pre y posgrado, así como proyectos de investigación anual Docente.

Se expide la presente constancia para los fines pertinentes.

Chimbote, 12 de febrero de 2024

UNIVERSIDAD SAN PEDRO  
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN



Dr. JAVIER MARTÍNEZ CARRIÓN  
VICERRECTOR



**NOTA:** Este documento carece de valor si no tiene adjunta el reporte del Software TURNITIN.

**Motivación académica y estilos de aprendizaje en los estudiantes de ingeniería industrial de la universidad san pedro, 2023**

## **Resumen**

La presente investigación de título Motivación académica y estilos de aprendizaje en los estudiantes de ingeniería industrial de la universidad San Pedro, 2023. Buscó en líneas generales establecer la conexión entre los estilos de lo que es el aprendizaje con la motivación académica de los estudiantes de ingeniería industrial de la Universidad San Pedro, luego de un periodo de no licenciamiento y los efectos posteriores a la pandemia de Covid-19.

El tema de estudio se clasificó como básico, adoptó un diseño no experimental, de naturaleza interdisciplinaria y asociativa, utilizando un enfoque basado en datos cuantitativos. Se seleccionó una muestra de 50 estudiantes de manera aleatoria. Se optó por realizar una encuesta para recopilar datos, utilizando un cuestionario como herramienta. Se realizó la evaluación estadística mediante la creación de tablas y la ilustración visual a través de la utilización de gráficos de columnas. En cuanto a la validación, se empleó la medida de la relación de Spearman fue utilizada, obteniendo una relevancia de  $\rho = 0.613$ , indicando una conexión positiva notable. En consecuencia, se valida la hipótesis alternativa. En resumen, se estipula que hay una conexión entre los estilos que hay de aprendizaje y la motivación académica en los estudiantes de ingeniería industrial de la Universidad San Pedro.

## **ABSTRACT**

The present research titled Academic motivation and learning styles in industrial engineering students at the San Pedro University, 2023. It generally sought to establish the connection between the styles of learning with the academic motivation of engineering students. industrial of the San Pedro University, after a period of non-licensing and the subsequent effects of the Covid-19 pandemic.

The study topic was classified as basic, it adopted a non-experimental design, interdisciplinary and associative in nature, using an approach based on quantitative data. A sample of 50 students was selected at random. It was decided to carry out a survey to collect data, using a questionnaire as a tool. The statistical evaluation was carried out by creating tables and visual illustration through the use of column graphs. Regarding validation, the Spearman relationship measure was used, obtaining a relevance of  $\rho = 0.613$ , indicating a notable positive connection. Consequently, the alternative hypothesis is validated. In summary, it is stipulated that there is a connection between the learning styles and academic motivation in industrial engineering students at San Pedro University.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación se nutre de diferentes estudios con relación a un tema muy importante como es la motivación de manera académica y estilos que hay de aprendizaje en los estudiantes universitarios, sobre todo de una rama de las ciencias como es la ingeniería. Así tenemos.

Puentes (2022) investiga sobre el vínculo entre la utilidad académica y las inclinaciones de aprendizaje, con el propósito de crear una relación entre las variables de interés. El enfoque de investigación adoptado es no experimental, utilizando un enfoque descriptivo con correlación. La muestra está compuesta por 32 estudiantes seleccionados de manera intencional. En el desenlace se observa una asociación positiva considerable con las variables examinadas. Se destaca que el empleo de un estilo de aprendizaje específico por parte del estudiante en sus actividades educativas está asociado a un rendimiento académico mejorado, como se refleja en las calificaciones y reconocimientos obtenidos. Además, se señala que entre los modos más frecuentes se encuentran el aprendizaje activo, reflexivo y teórico. El aprendizaje teórico se destaca como el más efectivo, ya que los discentes desarrollan este enfoque desde la educación básica, lo que los hace familiares y bien adaptados a este método. En contraste, en el aprendizaje reflexivo, los discentes muestran evaluaciones críticas al mantener un talante reflexivo hacia los temas estudiados.

Flores (2022) indagó sobre la conexión entre las acciones que implican reflexión sobre el propio pensamiento y los estilos de aprendizaje, con el objetivo de establecer relaciones entre las variables de interés. El método que fue empleado se fundó en una perspectiva numérica y un diseño sin experimentación. La población de estudio consistió en 74 discentes, seleccionados mediante un muestreo censal. Como resultado, se reveló una conexión moderada entre las variables analizadas. Se destacó que el conocimiento de los discentes sigue una continuidad de aprendizaje, comenzando con un fundamento conceptual que les permite entender los elementos fundamentales de la indagación. A partir de ahí, se desarrolla el aprendizaje basado en

la práctica, que implica la aplicación del conocimiento adquirido de forma personal o colectiva, siempre que se evidencien avances en el análisis.

Pizarro (2021) llevó a cabo una investigación enfocada en las competencias digitales y el estilo de aprendizaje, con la intención de evaluar la relación entre estas variables. El enfoque de la pesquisa fue no experimental, adoptando un diseño básico y descriptivo-correlacional. La muestra consistió en 111 estudiantes pertenecientes a una institución de tecnología médica. Como consecuencia, se concluyó que el 52% de los participantes principalmente, exhibe un enfoque divergente en lo que respecta a habilidades digitales. A partir de este hallazgo, se determinó que las variables no están vinculadas y carecen de asociación. No obstante, se observó que los alumnos forman su manera de aprender según las exigencias de las materias, sin que exista uno específico. También se consideró que estos estilos varían en función de las carreras y de las experiencias adquiridas a lo largo de sus observaciones.

Aldave (2021) centró su búsqueda en determinar la conexión entre la estimulación y/o motivación y el proceso de aprendizaje. La metodología empleada fue de carácter que no se realizó experimentos, empleando un enfoque basado en la cantidad. Los resultados indicaron una conexión importante entre los factores destacando la prevalencia de la motivación extrínseca en los éxitos de aprendizaje en el área de la comunicación. En el contexto universitario, se resaltó la importancia del desarrollo de habilidades sociales dentro de la motivación extrínseca, ya que estas contribuyen a potenciar el entusiasmo por los resultados. El tipo de motivación observado en las actividades académicas proporcionará un enfoque hacia las metas y aumentará la relevancia de los logros académicos.

Pérez (2021) llevó a cabo una indagación acerca de la incentivación en lo académico y los logros en el proceso de aprendizaje, con el propósito de entender la conexión entre las variables investigadas. Su conclusión fue que se evidencia una conexión directa entre estas variables, subrayando que la motivación exhibió un nivel elevado en relación con los éxitos en las habilidades fundamentales de las áreas de

estudio primordiales. En este contexto, señaló específicamente que el reconocimiento del estilo de aprendizaje individual de cada estudiante resulta beneficioso para los éxitos académicos obtenidos.

Vargas (2018) llevó a cabo un estudio acerca de la el impulso y las preferencias de aprendizaje con el propósito de descubrir la conexión entre estas variables. A través de una averiguación cuantitativa de naturaleza de analogía, reconoció la influencia directa relevante de las variables estudiadas. Resaltó que los elementos determinantes para la formación de las preferencias de aprendizaje son las percepciones individuales y la interacción.

Inocente (2018) se procedió a llevar a cabo un estudio con el fin de explorar la conexión que se da en la motivación académica y los estilos que hay de aprendizaje. En este sentido, implementó un enfoque sin la realización de experimentos utilizando un diseño basado en correlaciones. Especificó que hay una relación relevante entre las variantes, destacando que el estímulo y la motivación que los maestros proporcionan durante los consejos permiten que los estudiantes identifiquen la manera en que prefieren aprender.

Como antecedentes internacionales considero a autores como:

Polo et. al. (2022) realizaron un estudio empleando métodos cuantitativos y correlacionales para investigar la relación que se da en el desempeño educativo y la forma de aprendizaje. La muestra consistió en 162 estudiantes de la facultad de comunicación, quienes participaron completando un cuestionario. Las conclusiones revelaron una predominancia de la preferencia por aprender de manera activa, seguido por el reflexivo y el pragmático. En términos generales, llegaron a la conclusión de que hay una conexión relevante y elevada que se refleja en el logro de los estudiantes, considerando tanto su estilo o formas de aprendizaje como sus habilidades individuales.

Cisterna y Díaz (2022) llevaron a cabo un estudio enfocado en los estilos o formas de aprendizaje, con el propósito de equiparar el progreso con los adultos mayores que participan en una escuela que es para este grupo demográfico. Los resultados indicaron una vinculación relevante, destacando que los enfoques teórico y pragmático son los más prominentes entre los estudiantes.

Roque et. al. (2021) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de examinar la conexión entre las preferencias de aprendizaje y el impulso en estudiantes de una institución académica en Ecuador. La metodología empleada que se trató de una investigación de enfoque cuantitativo, particularmente de carácter correlacional no experimental. La recopilación de datos se realizó a través de cuestionarios con confirmación de validez. Como deducción, se determinó que la forma de aprender está influenciada por la elección de carreras y el semestre académico; no obstante, el estilo divergente fue identificado como predominante entre los participantes de las 5 escuelas profesionales.

Canós et. al. (2019) establecieron como propósito de su investigación la comparación del impulso educativo y la preferencia de aprendizaje en dos instituciones universitarias estatales una en Brasil y otra en España. Ahora, la metodología empleada adoptó un abordaje de naturaleza cuantitativa mediante un diseño descriptivo de correlación. La obtención de datos se llevó a cabo mediante el uso de un aplicativo por medio de un cuestionario. En los resultados observados, se constató que los estudiantes brasileños demostraron un mayor desarrollo en los estilos asimilador y reflexivo, mientras que los discentes españoles mostraron un predominio del estilo convergente. Adicionalmente, en Brasil, los discentes encuestados expresaron que la importancia del trabajo en grupo era más destacada.

Seuk et. al. (2021) llevaron a cabo una inquisición enfocada en la motivación y la forma de adquirir conocimiento de los estudiantes, con el fin de entender la influencia de estas variables. En términos de metodología, escogieron de manera aleatoria a 140 estudiantes universitarios que participaron en su estudio. Estos

estudiantes completaron un cuestionario que abordaba diversos aspectos relacionados con el impulso y las maneras de aprender vinculadas a su desempeño educativo. Los resultados obtenidos indicaron que la motivación proveniente de factores externos fue mayor que la motivación impulsada internamente en los estudiantes. Además, se observó que las preferencias de aprendizaje, que engloban la implicación, la cooperación y la autonomía influyen de manera significativa en el desempeño académico de los estudiantes. Concluyeron señalando tanto la motivación como las preferencias de aprendizaje presentan diferencias significativas en los entornos de rendimiento en Matemáticas para los estudiantes universitarios.

İlçin et. al. (2018) realizaron un estudio con la meta de identificar la conexión que hay entre las características de aprendizaje y el desempeño educativo. Mediante un método basado en números y una estructura asociativa, identificaron un grado de correlación negativa. Según este descubrimiento, llegaron a la conclusión de que el desempeño educativo estaba de manera notable vinculado al estilo de aprendizaje del participante. Sugerían que tácticas de instrucción que promovieran una participación más activa podrían resultar efectivas para elevar el desempeño educativo de los alumnos.

Como base conceptual, considero nociones como la variable número uno, el estilo de aprendizaje, que Navarro (2008) define como un procedimiento moldeado por el ejercicio continuo, manifestando la relación en el entorno contexto físico y sociocultural para identificar el modo de aprender. De forma similar, Keefe (1988) precisó que en el estilo se manifiestan diversas características que los estudiantes tienen para adquirir conocimientos. En este sentido, explicó que estos rasgos pueden ser cognitivos, relacionados con los datos específicos del contenido en cuestión; afectivos, vinculados a las emociones y que implican una mayor interacción; y fisiológicos, estados considerados como rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que permiten la interacción con el contexto de aprendizaje.

En relación con esto, Lozano (2000) describe que estos conjuntos representan una sucesión de agrupaciones que preparan a la persona para adoptar diversos patrones de comportamiento con el fin de adquirir conocimiento. Por otro lado, Dunn y Dunn (1978) caracterizaron estos conjuntos como atributos fisiológicos personales y biológicos que posibilitan la creación de estrategias por parte de los estudiantes, conduciendo a respuestas positivas en el proceso de aprendizaje. Además, Salas (2008) lo conceptualiza como un proceso en curso y adaptable que surge a través de la interacción con el medio ambiente, posibilitando que el individuo adquiera conocimientos gradualmente según una forma de percepción sensorial o preferida de canal.

Lwande et. al. (2021) declaran que se trata de la manera en que un estudiante observa, participa y responde a la materia de estudio, ejemplificando diversos procesos de aprendizaje. En otros términos, de Paredes (2008), se vinculan mediante el encausamiento de datos, considerando cómo los estudiantes perciben, resuelven o toman decisiones en relación con las actividades de preparación. Por último, según Hassan (2021), la preferencia de aprendizaje es flexible y se percibe como un aliciente para respaldar el proceso de aprendizaje e incrementar la implicación de los estudiantes. El entender y potenciar cada manera de aprender facilita dirigir las habilidades específicas de los alumnos, lo que contribuye a mejorar sus logros educativos.

En la época actual, según Khamparia y Pandey (2020), se indicó que los estilos de aprendizaje han experimentado cambios y adaptaciones a los nuevos contextos, gracias a la presencia de recursos tecnológicos. En concordancia con esto, se destacan los atributos característicos:

Dentro de los enfoques de estilo que hay de aprendizaje, se encuentra el modelo de Felder-Silverman (mencionado por Sánchez, 2018), que categoriza a los estudiantes como perceptivos, orales o de manera visual, dinámicos o reflexivos, y secuenciales o globales.

El arquetipo de Honey and Mumford Mumford (como citó, Rodríguez, 2018) clasifica a los estudiantes en categorías de persona activa, persona reflexiva, individuos teóricos pragmáticos. Por su parte, el modelo de Kolb divide a los discentes en vivencia práctica o conceptualización abstracta, acción experimental o reflexión observativa (2015). Por último, los tipos de aprendizaje VARK clasifican a los estudiantes como visuales, auditivos, lectores/escritores y kinestésicos.

La magnitud de las preferencias de aprendizaje dentro del contexto educativo reside en la posibilidad de mejorar el entorno de los estudiantes, considerando la situación de aprendizaje que se organizará de manera más efectiva al considerar la manera en que cada individuo aprende (Hunt, 1979). Para Jester (1999) es crucial que la persona conozca su estilo de aprendizaje para mejorar la inteligencia o habilidad adquirida, volviéndose eficiente en el ámbito educativo. İlçin y colaboradores (2018), nos dice que el estilo de aprendizaje hace referencia a las formas distintivas cómo una persona maneja y retiene información y habilidades recién adquiridas.

Por lo tanto, en el contexto educativo, los docentes deben considerar las diversas formas de aprendizaje para poder identificar cuándo, cómo y quién las emplea, y abordar adecuadamente el estilo de cada estudiante (García, 2010). El diagnóstico efectuado debe orientar a los profesores hacia la selección de materiales y estrategias que cumplan con los requerimientos particulares de cada estudiante.

Según Estrada (2018) las formas de aprender se presentan dentro del desarrollo con el fin de mejorar al máximo con el propósito de optimizar el desempeño académico. En este procedimiento de varios factores emergen y afectan la elección de estilos más predominantes por parte del estudiante en comparación con otros. Naki y Alabama (2015) realizaron una investigación que combinó teorías fundamentadas en la cognición, como las habilidades de la memoria de trabajo, en comparación con enfoques psicológicos como las modalidades de aprendizaje.

Kolb (2002) sostiene que el proceso de aprendizaje abarca distintas fases, como las circunstancias personales y las preferencias individuales. De manera similar, Kolb y Roger identifican a estudiantes que optan por vivir una vivencia tangible y adoptan el estilo activo al experimentar para aprender. Posteriormente, se encuentra la modalidad reflexiva, que comprende una evaluación sistemática y contemplativa para examinar y ponderar sobre las acciones realizadas. En cuanto al estilo teórico, este requiere situarse en un contexto abstracto para comprender los contenidos. Por último, el estilo pragmático implica llevar a cabo prácticas activas con la intención de obtener entendimiento mediante la ejecución.

En cambio, Honey y Mumford (como citó, Rodríguez, 2018) se argumenta que las modalidades de enseñanza- aprendizaje contribuyen a la mejora de la calidad de la enseñanza. Aseguran que los estudiantes pueden adquirir nuevos conocimientos significativos a través de los tipos de aprendizaje que se cultivan.

Esta variable consta de cuatro aspectos distintos: preferencia por la acción (activo), preferencia por la reflexión (reflexivo), preferencia por la teoría (teórico), preferencia por la práctica (pragmático).

La dimensión estilo activo, según por Honey y Mumford (como citó, Rodríguez, 2018) se define como es la práctica mediante la ejecución de actividades o tareas favorece el incremento del conocimiento en las personas, requiriendo la ejecución para adquirir información. Esto implica tener una disposición optimista para adaptarse a situaciones inexploradas y demandas. Usualmente, estas personas además generan conceptos innovadores y generalmente proponen respuestas a los desafíos académicos de manera más sencilla. Los signos vinculados a este aspecto: creativo, competitivo y colaborativo.

La dimensión reflexiva, según la descripción de Honey y Mumford (como citó, Rodríguez, 2018) se caracteriza por la adquisición de conocimiento mediante la observación y el examen crítico. Por lo común, los estudiantes que se identifican con

este estilo tienden a evitar tomar riesgos, prefiriendo avanzar mediante una observación minuciosa y considerando las vivencias pasadas, tanto las experiencias individuales como las externas. Los signos vinculados a este aspecto son abierto, analítico y atento.

La dimensión número tres es el enfoque teórico, definido por Honey y Mumford (como citó, Rodríguez, 2018) como el modo de pensar, del razonador. Estos estudiantes suelen mostrar escasa tolerancia a lo intuitivo. Priorizan el análisis meticuloso de las tareas y las realizan siguiendo una planificación estructurada. Además, tienen objetivos muy claros para abordar las dificultades. Los signos vinculados a este aspecto son sistemáticos, objetivos y críticos.

La dimensión número cuatro es el enfoque pragmatista. Honey y Mumford (como citó, Rodríguez, 2018), se caracteriza por individuos que crean ideas mediante la ejecución y el ensayo. Las ideas y contextos abstractos no son adecuadas para este tipo de individuos, quienes prefieren participar en tareas con un patrón a emular.

El segundo factor es el estímulo académico. EL escritor de referencia es Foong et al., (2022) quien la define como el nivel de inclinación o contento que muestra el estudiante, experimentando una sensación de logro académico. Además, se entiende como el rendimiento que las personas demuestran mediante diversas tácticas de dedicación y constancia, (Murphy y Alexander, 2000). En términos de Morris y Maisto (2005), la describen como una estimulación en el cuerpo con el propósito de estimular y dirigir hacia una meta, influida por estímulos que pueden ser inherentes como extrínsecos. Por otro lado, Manzano (2009) agrega que la motivación conlleva un desplazamiento eficaz que impulsa la acción de aspectos psicológicos o fisiológicos, considerando la conducta del estudiante como un factor crucial para sostener el objetivo educativo deseada. Su importancia en la educación radica en potenciar las habilidades y habilidades de los alumnos, creando una disposición emocional y cognitiva significativa.

En términos de Pintrich (2003) la relevancia del impulso educativo radica en su capacidad para ampliar los conocimientos y ejercer influencia en el ámbito educativo. En este sentido, involucra el entusiasmo que los alumnos tienen en desarrollar una disposición para el aprendizaje. De manera similar, López (2005) afirma que, a través de este procedimiento, los que estudian logran alcanzar eficientemente sus metas. Los procesos que llevan a cabo producen energía y orientación para persistir en la consecución de sus metas. Según Boylan (2005), El estímulo académico es esencial en las materias para guiar el entusiasmo y alcanzar las habilidades pedagógico del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, los docentes deben poseer las habilidades necesarias para motivar a sus estudiantes y garantizar su éxito durante el desarrollo de la adquisición de conocimientos.

En relación con las concepciones sobre el impulso (teoría de la motivación), González (2007) señala que estas surgen a partir de factores internos y externos que estimulan la decisión de actuar hacia satisfacer una necesidad. Entre las principales acerca del impulso educativo, sobre el impulso educativo, se destaca la concepción de las exigencias de Abraham Maslow (1943), que establece que el impulso desempeña una función destacada en el progreso individual de las personas en su entorno. Según (Quintero, 2005). Asimismo, se expone la teoría sobre las interacciones entre las personas de Elton Mayo (1880) quien, desde una perspectiva humanista, opinó que las guías que son profesionales y los enfoques para la ejecución del trabajo son fundamentales para ajustarse a las oportunidades laborales. Además, Mayo concedió la relevancia a los estados de ánimo y emociones de los trabajadores, proponiendo hacer más humano el procedimiento profesional a través de una empresa comprensiva.

Para Graciani et. al. (2020) el impulso educativo ha surgido como un reto en aumento en los estudios sobre educación, orientada por la doctrina cognitiva social. Este proceso es un constante movimiento y progresión, influido por elementos internos y externos. En este contexto, Foong et al. (2022) establece que la motivación educativa consiste en la implicación activa en las actividades, manifestando interés por metas y curiosidades, lo que implica iniciativa propia para adquirir conocimiento. Esta variable

se desglosa en dos aspectos: impulso interno e impulso externo. Por otro lado, Malinauskas y Pozeriene (2020) argumentan que el estímulo educativo de los alumnos implica un requerimiento interno de ser autodeterminados o autónomos (es decir, sentir una capacidad y dominio personal), además de sentirse competentes (es decir, capaces) y conectados (es decir, formando parte y conectados con otros) en conexión con su entorno.

En lo que respecta a la contribución de Vargas et. al. (2019), se señala que la motivación de manera académica se compone de tres elementos clave: en primer lugar, está la expectativa, que se refiere a la creencia que el estudiante tiene en sus habilidades para llevar a cabo una actividad. En segundo lugar, se encuentra el afecto, que se relaciona con las emociones experimentadas hacia las tareas. Por último, la dimensión de valor involucra la importancia que tiene una actividad para el estudiante.

Un estudiante que demuestra motivación en sus logros académicos mostrará de manera más efectiva su estilo de aprendizaje. En la educación superior, es esencial emplear constantemente elementos que inspiren a los estudiantes a alcanzar sus metas, ya que de esta manera sus conocimientos adquirirán relevancia para su futuro empleo. La motivación contribuye a la ejecución de las tareas y, por lo tanto, compromete al alumno a adquirir conocimientos considerando sus atributos individuales y los esfuerzos dedicados al proceso educativo.

De acuerdo con Puspitarini y Muhammad (2019) la motivación puede ser comprendida como la fortaleza impulsora que aparece en los estudiantes, llevándolos a participar en tareas educativas. Esta fuerza asegura la continuidad de la experiencia de aprendizaje y proporciona dirección para que los objetivos educativos puedan ser alcanzados. La motivación para aprender se presenta como un factor crucial para el logro de metas educativas, ya que impulsa a los estudiantes a seguir participando de manera activa en la obtención de información.

La dimensión intrínseca, según Deci y Ryan (2000) se refiere a las circunstancias de características individuales y subjetivas que posibilitan permitir que una persona lleve a cabo sus labores. A través de esta capacidad, se experimenta un desarrollo individual, contentamiento por los logros alcanzados y superación. Además, Morris y Maisto (2005) argumentan que la persona crea su estímulo interno, basada en sus características individuales y anticipaciones. Se tiene un ejemplo claro de esto se observa en el contexto del juego, donde la participación está impulsada internamente por el deseo de alcanzar satisfactoriamente un objetivo.

De acuerdo a Greinsing (1989) la motivación que es intrínseca conlleva la obtención de beneficios personales al considerar el disfrute individual y las conductas personales que conducirán al logro de metas. En última instancia, Foong et. al., (2022) especifica que la motivación que es intrínseca se caracteriza por la autonomía del educando, ya que se involucra en las tareas de forma altamente responsable y con disposición. Las acciones emprendidas despiertan interés y fomentan la creatividad para explorar y obtener conocimientos novedosos. Los indicadores asociados con la motivación intrínseca incluyen desarrollo, contento y mejora. Morillo (2018) señala que los factores que obstaculizan la satisfacción de las exigencias de habilidad y libertad individual pueden obstaculizar la motivación interna.

Con respecto a las contribuciones de Puspitarini y Muhammad (2019) se establece una conexión entre la motivación intrínseca y un mayor bienestar subjetivo, un sentido de vida más profundo y un rendimiento académico mejorado. Por otro lado, según la explicación de Vargas et. al. (2019) la motivación de manera intrínseca representa la dedicación a las necesidades naturales de cada individuo. En este contexto, el interés se desarrollará a partir de elementos internos específicos de la persona.

Con respecto a la dimensión extrínseca, Deci y Ryan (2000) definen esta categoría como la motivación que proviene externamente y regula los comportamientos y emociones del individuo para alcanzar un comportamiento

deseado. Este tipo de motivación surge cuando hay un mayor reconocimiento, compromiso y formación con el objetivo de obtener recompensas o situaciones favorables. Además, según la explicación de Morris y Maisto (2005) la estimulación externa se distingue por la atención y el requerimiento generados por elementos externos, como el deseo de recibir estímulos que fortalezcan el aprendizaje en el ámbito académico.

Para Chiavenato (2011) esta categoría de motivación implica la obtención de premios por acciones y éxitos. En concordancia, Foong et. al., (2022) indican que el estímulo externo abarca los elementos externos que incitan a la ejecución de tareas, generando interés en las personas del entorno y mostrando una respuesta a las demandas externas. Los elementos característicos de la motivación extrínseca incluyen la valoración, la dedicación y el aprendizaje. En una perspectiva similar, Vargas et. al. (2019) han especificado que la motivación que es extrínseca guarda relación con el entorno social, permitiendo sostener una conciencia activa hacia los objetivos que se desean lograr, considerando la atención y la opción de llevar a cabo una actividad.

En resumen, la motivación representa un estímulo que impulsa a los estudiantes a alcanzar la satisfacción deseada en el desarrollo de la adquisición de conocimientos. Ya sea la motivación intrínseca, originada internamente, o la motivación que es extrínseca, derivada de factores que son externos, ambas generan en la persona la predisposición para adoptar una actitud orientada hacia el logro de los resultados anticipados.

La motivación proviene del término latino "movere", que implica "moverse", "iniciar movimiento" o "estar preparado para la operación". La noción de movimiento está inherentemente ligada a las concepciones comunes sobre la motivación, sugiriendo algo que aspiramos alcanzar, que nos impulsa y facilita la realización de tareas (Pintrich y Schunk, 2006).

Según Woolfolk (1996), " la motivación es una condición interna que estimula, orienta y sostiene la conducta". Siguiendo la perspectiva de Brophy (1998), el término motivación constituye un concepto teórico empleado en la actualidad para elucidar el inicio, orientación, fuerza y constancia del proceder, particularmente aquel enfocado en objetivos concretos. En este contexto, un motivo se convierte en el componente consciente que influye en la determinación de una acción voluntaria; es el elemento que impulsa a una persona a realizar una acción específica.

Por otro lado, Pintrich y Schunk (2006) caracterizan la motivación como el procedimiento que nos orienta hacia el propósito o meta que se da en una actividad, lo cual la impulsa y la sostiene (p. 122). Al analizar esta descripción, podemos inferir que la motivación es más un desarrollo que un resultado. En calidad de proceso, en la cual no podemos observar directamente la motivación; en cambio, debemos deducirla a partir de ciertos comportamientos como decidir entre diversas actividades el nivel de esfuerzo, también la persistencia y las expresiones verbales que se utilizan (por ejemplo, "realmente quiero esforzarme y trabajar en esto").

La motivación conlleva la presencia de objetivos que proporcionan impulso y orientación a la conducta. La perspectiva cognitiva intrínseca lleva consigo un énfasis y relevancia hacia los objetivos. Estos objetivos pueden no ser completamente evidentes o estar debidamente articulados, y además, pueden cambiar con la experiencia. No obstante, lo crucial es que las personas constantemente cuentan con algún propósito en mente que intentan alcanzar o evitar.

La motivación demanda una serie de actividades tanto físicas como mentales. La práctica corporal conlleva dedicación, persistencia y otras actividades evidentes. La tarea cognitiva abarca diversas actividades mentales como la elaboración de planes las prácticas mentales, la estructuración, la vigilancia, la elección, la solución de situaciones y el análisis del avance. La mayor parte de las tareas en las que los alumnos participan se estructuran con el fin de alcanzar sus metas.

Finalmente, se puede sostener que toda acción impulsada está iniciada y mantenida. Establecer y encaminarse hacia un objetivo es un instante crucial y a veces desafiante, ya que implica compromiso, enfrentar desafíos y comenzar con éxito los primeros pasos. Adicionalmente, en los procedimientos impulsados, es de suma importancia tener la capacidad de mantener la acción. Numerosas metas significativas se extienden en el tiempo, como lograr un grado académico específico, conseguir un empleo satisfactorio y guardar dinero para la etapa de retiro. Gran parte de la comprensión sobre la motivación se centra en explicar cómo las personas enfrentan dificultades, problemas, fracasos e inconvenientes al perseguir esos objetivos de largo alcance. Estos procedimientos de estímulo abarcan previsiones, asignaciones y emociones que contribuyen a mantener cualquier impulso (Pintrich y Schunk, 2006).

En vinculación con el estímulo educativo y teniendo en cuenta los diversos enfoques que exploran la motivación para el aprendizaje, no ha surgido un marco único lo bastante robusto que pueda integrar las diferentes perspectivas conceptuales sobre este tema, según se desprende de un análisis teórico y conceptual (Pintrich en González Cabanach y otros, 1996; 45).

En el contexto actual, se define la motivación académica como la serie de procedimientos vinculados con el comienzo, orientación y continuidad de la conducta. Esto implica activar y mantener una conducta a lo largo del tiempo con la finalidad de lograr metas específicas. Esta definición se ha desarrollado a partir de diversos conceptos teóricos y estudios centradas en el estudio de la motivación (Suárez y Fernández, 2004:96).

En el ámbito de la motivación académica, es posible identificar tres aspectos esenciales o dimensiones. El primero se relaciona con las causas, intenciones o fundamentos que impulsan la participación en una actividad específica. Estos elementos se incluyen en el aspecto motivacional de importancia, pues el valor y la significancia que una persona concede a la ejecución de una tarea determinan si elige llevarla a cabo o no.

Otra faceta de la motivación educativa, conocida como el elemento de anticipación, abarca las ideas y opiniones personales acerca de la capacidad de llevar a cabo una tarea. En este sentido, las visiones internas y las creencias individuales acerca de sí mismo (tanto generales como específicas) como las relacionadas con la propia habilidad y habilidad se transforman en fundamentos esenciales de la motivación que es académica. A pesar de que alguien posea motivaciones y razones significativas para emprender una actividad, esto no será adecuado para impulsar su comportamiento si no está persuadida de que posee la aptitud y habilidad requeridas para llevarla a cabo.

Aunque la motivación se entrelaza con diversos procesos y factores psicológicos, los factores que son emocionales resaltan como las más prominentes. Según Fernández-Abascal (1997), los procedimientos de estímulo y las emociones colaboran varios aspectos: ambos son procedimientos operativos que capacitan a los individuos para ajustarse y reaccionar al entorno; guardan una fuerte conexión entre sí, ya que el logro de metas motivadas genera reacciones emocionales positivas, mientras que el fracaso en alcanzar esas metas provoca reacciones negativas; además, aquello que genera sentimientos favorables tiende a incentivar a los individuos, y aquello que produce sentimientos desfavorables tienden a eludirlo. Por último, ambos procedimientos (estímulo y emoción) establecen conexiones significativas con otros procedimientos psicológicos significativos, tales como percepción, focalización, retención, adquisición de conocimientos, entre otras habilidades.

Así, en los elementos o facetas de la motivación académica, junto con el elemento de valor y el elemento la perspectiva anticipada, la magnitud emocional y afectiva, que abarca los sentimientos, o tal vez emociones y de manera general, las respuestas afectivas generadas por la ejecución de una tarea, representa otro de los fundamentos esenciales de la motivación. Esta dimensión confiere darles propósito y importancia a nuestras acciones impulsando nuestro comportamiento en la búsqueda de objetivos que sean emocionalmente atractivos y beneficiosas para la adaptación.

A cerca del *Componente motivacional de valor* se considera a el *valor asignado a las tareas*. Atkinson (1987) propone que las anticipaciones (o posibilidades) de triunfo y el valor de la recompensa son dos elementos fundamentales que determinan la motivación para alcanzar metas en una situación dada. El escritor caracteriza la importancia del éxito, explicando los valores como el de lograr éxito que se da en una tarea específica. Posteriormente, Feather (1982) amplía la definición de Atkinson sobre la importancia del éxito, definiendo los valores como convicciones fundamentales sobre lo que una persona debería ser o no debería hacer. Según Feather, estos valores se originan tanto de las normas sociales como de las exigencias emocionales personales y orientan el comportamiento en diversos contextos. Individuos con valores distintos perciben las metas de manera más o menos atractiva, de manera que su impulso para alcanzar diferentes objetivos se basa, al menos en parte, en sus principios. Simultáneamente, en su perspectiva como teórico de expectativas y valor, Feather señala que la probabilidad de alcanzar un objetivo determinado afecta la conducta, de modo que una meta de valor puede ser rechazada o no si hay una baja expectativa de éxito.

También, Eccles y sus colegas (1983) desarrollaron un prototipo de selección que situaba las anticipaciones personales y los principios como los principales factores del desempeño y de las decisiones. Una aportación esencial de este modelo es la expansión de la comprensión del significado de las tareas. En este sentido, identificaron cuatro aspectos que constituían las distintas dimensiones de la importancia de las tareas: el significado de logro, la importancia intrínseca, la utilidad y el coste.

La importancia del éxito se refiere a la relevancia otorgada a realizar exitosamente una tarea específica. Por ejemplo, si el individuo considera importante el éxito en matemáticas, las lecciones de este curso pueden representar un significativo valor de logro para él. En este sentido, la importancia atribuida a una tarea específica debería influir significativamente en el compromiso del estudiante con esa tarea o área en particular. Por otro lado, el interés o valor intrínseco se define

como el contento que las personas experimentan al desempeñarse bien en una actividad o al participar en su desarrollo. También se refiere al interés subjetivo que tienen en un tema o área en particular.

La importancia práctica se refiere a la manera en que una labor está conectada con objetivos por venir, como metas académicas o metas sociales. Un estudiante puede sentir la necesidad de llevar a cabo ciertas tareas porque son relevantes para sus metas a largo plazo, incluso si no siente un interés particular por esas tareas en sí mismas. A modo de ejemplo, los alumnos frecuentemente participan en clases que no les resultan especialmente atractivas, pero que son necesarias para alcanzar objetivos que consideran atractivos, como lograr un historial académico positivo. Este aspecto del valor aborda las razones más "extrínsecas" que respaldan el compromiso con una tarea, donde la realización de la tarea no se basa principalmente en su valor intrínseco o interés, sino en la consecución de un estado final deseado.

Por último, Eccles y su equipo incorporaron el "costo" asociado con el compromiso en diversas tareas. Ellos definieron el costo en función de los aspectos desfavorables que conlleva la dedicación a la labor. Estas desventajas podrían abarcar sentimientos negativos previstos (como ansiedad y temor, ya sea al fracaso o al éxito), así como la cantidad de trabajo requerido para obtener éxito en diversas tareas o actividades.

Además, se abarcan las cuestiones y los objetivos académicos, por lo que se puede afirmar que la mayor parte de las investigaciones sobre los objetivos educativos han sido enfocados en dos categorías principales: objetivos de ejecución (metas enfocadas en la persona o metas de habilidad) que buscan destacar en comparación con otros, y metas de adquisición de conocimientos (objetivos enfocados en la actividad), orientados a mejorar la habilidad y dominio de las tareas. De forma básica, los alumnos adoptan objetivos de aprendizaje para fortalecer sus habilidades y objetivos de ejecución para mostrar sus habilidades, (Elliot, 1999; Pajares, Britner y Valiente, 2000).

Últimamente, al examinar la división entre ejecución y adquisición de conocimientos, Elliot y sus colegas (1997) han presentado un modelo con tres dimensiones para los objetivos educativos. Dentro de este marco, el concepto de objetivos de ejecución se divide en dos formas de control: una de acercamiento y otra de evitación. definiendo así tres metas académicas distintas: un objetivo de acercamiento al desempeño (performance-approach), orientada hacia la consecución de competencia en comparación con otros; un objetivo de evitar el rendimiento, dirigido a eludir la falta de habilidad en comparación con otros; y un objetivo de aprendizaje, enfocado en la mejora de la competencia y la maestría de la labor. Se propone la hipótesis de que cada uno de estos objetivos genera un patrón singular de procedimientos de éxito y consecuencias.

Siguiendo el razonamiento de la distinción entre acercamiento y evitación en los objetivos de ejecución. Pintrich (2000) ha planteado la posibilidad de que también existan formas de acercamiento y evitación en los objetivos de adquisición de conocimientos o maestría. En realidad, el escritor sugiere un marco teórico de 2 x 2 que conecta los objetivos de aprendizaje y ejecución con las condiciones de evitar y aproximarse, indicando que las cuatro clasificaciones podrían presentar diversas interacciones con diversas variables, como asignaciones, confianza en uno mismo, emociones, autorregulación y perseverancia.

En el punto de vista del material de los objetivos la investigación ha evidenciado de manera empírica que las personas eligen más de una meta, en contextos tanto sociales como académicos, en aspectos específicos dentro del entorno escolar. La capacidad de los individuos para seguir múltiples metas sugiere la habilidad de coordinar de manera efectiva la búsqueda de metas, vinculando así la motivación con comportamientos competentes.

Los elementos de la motivación de manera académica abarcan: El elemento de valor (juicios y objetivos). ¿Por qué razón o con qué propósito se llevó a cabo esta tarea?; El elemento de confianza (autoevaluaciones y creencias). ¿Poseo la capacidad

para llevar a cabo esta labor? El elemento afectivo (reacciones) ¿Qué emociones y respuestas emocionales provoca completar esta labor?

Con respecto al *Componente motivacional de expectativa*, se considera a *Las autopercepciones y creencias sobre uno mismo*: la percepción personal como factor impulso. La mayoría de las teorías contemporáneas sobre motivación subrayan la importancia fundamental del self en ambas áreas, en ambas áreas, ya sea en la incentivación o en el aprendizaje autónomo.

Si consideramos la noción de que la percepción de uno mismo abarca las ideas y convicciones que un individuo posee sobre uno mismo en distintas áreas, se puede decir que la mayoría de los factores y/o variables intra-individuales que influyen y orientan la incentivación que se basa en las visiones y convicciones que la persona tiene sobre distintos ámbitos de sus cogniciones, abarcando desde opiniones sobre control, habilidad y aptitud, hasta pensamientos acerca de metas a lograr, autoeficacia, entre otros. Por esta razón, Weiner (1974) sostiene que la inclusión de la conciencia de sí mismo en las corrientes teóricas más destacadas en el análisis moderno de la motivación representa un elemento esencial en el desarrollo de los novedosos estudios realizados en esta área. Desde un enfoque funcional, el autoconcepto se origina a partir de un proceso de examen, evaluación y fusión de los datos obtenidos a partir de vivencias individuales y de la retroalimentación de personas significativas. Esta información representa un conocimiento esencial sobre nuestras habilidades, éxitos, preferencias, valores, metas y otros aspectos relevantes.

Dentro de esta perspectiva en la investigación sobre la autoimagen, se pueden resaltar tres conceptos clave, algunos de los cuales poseen implicaciones motivacionales evidentes: las estructuras cognitivo-afectivas que componen el autoconcepto incluyen las estructuras internas personales, el concepto práctico de uno mismo y los "posibles selves" (o "posibles yoés", que representan la imagen futura de uno mismo). La concepción individual, considerada como una amalgama de estructuras internas, puede ser definida como una construcción que integra detalles

personales, tales como creencias y emociones. No obstante, también puede ser conceptualizado como un procedimiento esencial, pues cumple una función crucial en varias etapas del procesamiento de datos. En esta situación, la percepción personal, mediante sus estructuras internas, desempeña el papel de unificar y estructurar la vivencia del sujeto, controlar sus estados emocionales y, principalmente, sirve como un estímulo y orientación para el comportamiento. (Markus y Kitayama, 1991).

Considerando estos puntos, se puede establecer que el autoconcepto se compone de diversos autoesquemas que se desarrollan a lo largo de la vida y están relacionados con diversas áreas, aspectos o actividades de la persona. Sin embargo, dado que este conocimiento personal (guardado en la memoria a largo plazo) es extenso, resulta imposible transferirlo en su totalidad a la conciencia en un momento específico.

En este contexto, los investigadores presentan la idea de "autoconcepto operativo" para describir la parte activa y funcional de la concepción personal en un instante particular. La percepción práctica de uno mismo se compone de representaciones específicas extraídas del autoconcepto general, las cuales se activan según las especificidades de las circunstancias que confronta la persona está respondiendo. (Núñez y González –Pienda, 1994).

Otro elemento fundamental dentro de este marco conceptual es el de "posibles yoés" o "posible selves", que desempeña un papel crucial al explicar la conexión entre la percepción individual y el impulso. Según estos expertos, el autoconcepto no solo se compone de autoesquemas que se refieren al pasado y al presente, sino que también incluye representaciones cognitivas de nuestros objetivos, anhelos, impulsos y, en términos generales, lo que buscamos alcanzar y evitar en el futuro. Este concepto de "posibles yoés" muestra las características en constante cambio relacionadas con el yo en el presente y el futuro, incorporando visiones deseadas de uno mismo en ámbitos como la competencia, la ocupación, el bienestar, entre otras. Estos "posibles yoés" establecen una conexión entre el pasado y el futuro, sirviendo así para indicar de qué

manera y en qué medida debemos modificar nuestra conducta en el porvenir en comparación con nuestra percepción actual.

Estos esquemas personales contienen características afectivas y motivacionales fundamentales, actuando como un estímulo significativo para el comportamiento venidero. De este modo, los "yoes posibles" puede ser vistos como generadores de impulso esenciales que proporcionan la persona algo de preponderancia sobre su propio comportamiento, intensificando las emociones relacionadas con la confianza en uno mismo y la percepción de habilidades. Además, al considerar a los "yoes posibles" como los componentes del autoconcepto que reflejan las aspiraciones, motivaciones y preocupaciones del individuo, podrían explicar las variaciones en algunas situaciones entre las opiniones de los demás acerca de un individuo y la autoimagen que la persona tiene de uno misma.

Sobre *las creencias de eficacia y las percepciones de control*, Beltrán (1998) el elemento de esperanza en la motivación en el ámbito académico ha sido definido de maneras diversas en la literatura motivacional. Sin embargo, el concepto subyacente implica la evaluación que realiza el estudiante acerca de su capacidad para realizar una tarea específica o tener dominio un área de estudio determinada, así como las creencias con respecto a su responsabilidad en el desempeño personal. En el trasfondo de muchos desafíos motivacionales se encuentra la percepción del individuo de que no puede, carece de habilidades o que no le corresponde.

Dentro de los diversos componentes que ejercen influencia en las fases de aprendizaje se hallan las concepciones que uno tiene acerca de su propia capacidad para aprender. Estas creencias arraigadas en la persona determinan su comportamiento particular, ya sea actuando de manera característica o inhibiéndose, frente a las diferentes etapas del proceso educativo y, en consecuencia, impactan en los resultados obtenidos, reforzando las mencionadas creencias. Así, aquellos estudiantes que confían en sus habilidades seguramente buscarán de manera activa trabajar y emplear

los elementos esenciales requeridos para alcanzar sus metas, mientras que aquellos que dudan de sus capacidades mostrarán menor rendimiento y persistencia.

Los estudios acerca de las creencias sobre competencia indican que afectan no solamente la dirección de la motivación, sino también en los niveles de dedicación y constancia. Las personas adquieren información sobre su habilidad para realizar diversas tareas a través de sus propias ejecuciones, experiencias observadas, influencias persuasivas y señales psicológicas.

La confianza en la propia eficacia no es, evidentemente, no es únicamente la convicción personal del individuo la que interviene en su actitud, ya que, por ejemplo, como son las expectativas de los resultados o las creencias vinculadas a las consecuencias de las acciones en las que también son de gran importancia. La percepción de autoeficacia conlleva una valorización de la habilidad personal para planificar y ejecutar una acción específica, al mismo tiempo que la percepción de la probabilidad es la anticipación del resultado de que se materialicen las consecuencias de dichas acciones. (Bandura, 1997).

En relación con el *Componente afectivo y emocional de la motivación*, se detalla que la tercera dimensión de la motivación aborda las respuestas afectivas y emocionales hacia la tarea. Este aspecto crucial implica que el estudiante se pregunte: "¿Cómo me siento acerca de esta tarea?". Nuevamente, existen diversas respuestas afectivas que podrían ser pertinentes (como enfado, orgullo, culpa, ansiedad) desde un punto de vista motivacional.

Con el propósito de entender las implicaciones de las emociones vinculadas a la atribución y sus impactos en la motivación. se describirá de manera concisa la teoría atribucional propuesta por Weiner. Un principio esencial que orienta y distingue toda la teoría atribucional, marcando su distinción respecto a otros enfoques teóricos de la motivación, es que las personas tienden de forma innata a explorar y entender las razones detrás de los acontecimientos (Alonso Tapia, 2005). Esta inclinación de los

individuos hacia la búsqueda de las causas de eventos específicos sirve como un motivador fundamental, pues no solo sacia la curiosidad y el asombro (Weiner, 1974), sino que también contribuye a entender y manejar los eventos que se están tratando de explicar. Por lo tanto, aunque la teoría motivacional de logro que involucra expectativas y valores de metas, ambos aspectos solo se comprenden plenamente al examinar cómo la causalidad percibida ejerce un efecto modulador sobre ellos.

En un principio, la dinámica de atribución se inicia con un resultado y una respuesta emocional inmediata por parte del individuo. En este momento inicial, el sujeto realiza una evaluación de los resultados. Si el resultado es positivo, las reacciones iniciales serán de satisfacción, mientras que, en caso de ser negativo, predominarán sentimientos de tristeza y frustración. Sin embargo, especialmente si los resultados son inesperados, desfavorables o importantes para el individuo, surge la pregunta sobre las razones que han conducido a dichos resultados. En la identificación de las razones que ocasionaron los resultados, intervienen varios factores que Weiner clasifica como "antecedentes causales". Estos antecedentes mencionados, que comprenden todas las vivencias de importancia personal y que están de alguna manera relacionados con el resultado obtenido, abarcan elementos cruciales como la historia personal previa, el autoconcepto y las tendencias autoprotectoras, entre otros.

De acuerdo con Weiner (1974) el valor en relación con las asignaciones de causalidad para la motivación no radica tanto en lo que respecta a las razones en sí, sino en las diversos atributos y cualidades inherentes a cada una. En este contexto, plantea tres dimensiones para clasificar los factores causales: a) Dimensión interna-externa: Desde la perspectiva de quien realiza la atribución, cualquier elemento generador interno (dentro de la persona) o externo (fuera de la persona). Así, la habilidad y la dedicación se consideran elementos internos, en cambio la suerte y la fortuna y el nivel de desafío de la labor se perciben como factores que son externos. b) Dimensión permanencia-cambio: Un factor constante se considera como no sujeto a modificaciones a lo largo del tiempo. A modo de ilustración, la habilidad se considera un factor estable, ya que se cree que los niveles de habilidad se mantienen invariables

con el tiempo. La variabilidad en el rendimiento de una ocasión a otra se atribuiría a factores causales inestables, como el esfuerzo. c) Dimensión controlable-incontrolable: Ciertos elementos generadores se consideran bajo nuestra influencia, mientras que otros escapan a nuestro dominio. Es fundamental evitar la confusión de esta dimensión con la distinción entre causas internas y externas; las causas internas no siempre se perciben como controlables. A modo de ejemplo, se puede pensar en los niveles de habilidad como constantes y perdurables y aunque podemos decidir cómo aplicar nuestras capacidades, no tenemos manejo sobre el propio nivel de habilidad. Por otro lado, algunos elementos externos podrían estar sujetos a nuestra influencia.

En relación a las *Estrategias de aprendizaje*, se refieren a procesos de pensamiento conscientes y deliberados que los estudiantes llevan a cabo utilizan mediante diversos métodos y prácticas para lograr un aprendizaje estratégico, participativo y autodirigido y eficaz. Beltrán (1998), nos dice que, estas estrategias tienen un papel que es importante en el aumento de la eficiencia académica de los estudiantes. Este concepto abarca, en primer lugar, las operaciones mentales o actividades realizadas por el estudiante con el fin de optimizar su proceso de aprendizaje. Además, se destaca que las estrategias son inherentemente intencionales, conllevando una elección de opciones y la formulación de un plan de acción con propósito específico.

Los enfoques para adquirir conocimiento se manifiestan como Imágenes mentales que reflejan conceptos o ideas que se traducen en planes de acción cuidadosamente reflexionados. Estos planes consisten en secuencias de acciones diseñadas utilizando técnicas con la intención de mejorar el proceso de adquisición de conocimientos. Es necesario tomar decisiones respecto a la selección y aplicación de diversas estrategias, incluyendo aquellas relacionadas con la obtención, codificación, recuperación y tratamiento de datos, con el fin de mejorar la comprensión y retención del conocimiento.

Con el propósito de adquirir y aplicar estrategias de aprendizaje, el estudiante, a través de procesos mentales, organizará y estructurará las ideas, enunciados, conceptos, subcategorías y categorías, con el objetivo de alcanzar una comprensión más profunda y adquirir información novedosa.

Román y Diez (2000), describen las tácticas de adquisición de conocimientos como un enfoque para cultivar habilidades y actitudes mediante el uso de materiales y enfoques. Según esta visión, una técnica estaría compuesta por habilidades, contenidos, métodos y actitudes, y se dirigiría hacia el fomento de capacidades y valores en la formación de los alumnos.

La aplicación de distintas tácticas de aprendizaje impulsa las aptitudes, capacidades de pensamiento y la capacidad cognitiva del estudiante es utilizada de manera deliberada y consciente al enfrentar el manejo de la información.

Las tácticas de aprendizaje, según la definición de Monereo (2001), se refieren a procesos deliberados en cuanto a elegir entre diferentes opciones y decidir cuál seguir, en situaciones educativas, el estudiante selecciona y recupera de manera sincronizada los saberes necesarios para cumplir con un propósito o demanda específica, ajustándose a las particularidades del entorno formativo donde tiene lugar la actividad.

El estudiante, de forma autónoma e independiente, emplea tácticas de aprendizaje con la intención de alcanzar su propio proceso de adquisición, codificación y recuperación de información, con la finalidad de elevar su rendimiento educativo. Toma decisiones sobre en qué momento identificar las circunstancias y motivaciones que llevan a adquirir ciertos conocimientos con el propósito de abordar problemas específicos o alcanzar metas de aprendizaje.

Las tácticas de aprendizaje, según la perspectiva de Muñoz (2003), comprenden competencias y aptitudes cognitivas que se amalgaman como resultado

del conjunto de capacidades que una persona desarrolla con el fin de mejorar y optimizar su proceso de aprendizaje. Por esta razón, muchos encuentran más apropiado el término "aprender a aprender" en lugar de "aprender a estudiar" (p. 128).

Las competencias y aptitudes se consideran componentes o procedimientos dentro de una capacidad, de modo que podemos sostener que las tácticas de aprendizaje son habilidades que el estudiante debe cultivar con el propósito de perfeccionar su desarrollo de adquisición de conocimientos.

Del Mastro (2003), la aplicación de tácticas implica la elección de qué conocimientos, es decir, información, ideas, métodos y disposiciones, utilizar para resolver una situación o lograr una meta de aprendizaje. Los métodos de enseñanza son consideradas reflexivas o cognitivas sobre el pensamiento ya que posibilitan la entendimiento, análisis y percepción y comprensión del propio proceso cognitivo permiten su control y ajuste.

Del Mastro (2003), en un resumen gráfico, muestra los objetivos de aprendizaje, su aplicación estratégica y las tácticas o procesos necesarios para cada uno de ellos.

La necesidad de realizar este estudio se fundamenta en el aumento actual de la investigación sobre el aprendizaje universitario. Este incremento se debe, entre otras razones, a la frecuencia significativa y la amplia presencia del fracaso académico y la renuncia a los estudios. Además, existe un interés creciente en fomentar la capacidad de "aprender a aprender" en relación con los estudiantes, brindándoles la oportunidad de convertirse en aprendices expertos a lo largo de su vida (García, 2005).

Las características de los estudiantes universitarios en la actualidad son diverso, variado y complejo, evidenciándose a través de sus habilidades, intereses y motivaciones para el aprendizaje. Este escenario requiere un enfoque educativo orientado hacia el aprendizaje. En este contexto, se reconoce al estudiante como un individuo único y distintivo, lo que subraya la importancia de considerar los métodos

mediante de los cuales se absorben y adquieren conocimientos al desarrollar y aplicar tácticas de instrucción.

En el contexto actual, se plantea la importancia de desarrollar la habilidad de aprender a aprender. Se busca formar estudiantes reflexivos, analíticos y críticos, con la capacidad de no solo adquirir conocimientos específicos, sino también de dominar estrategias efectivas que les faciliten integrar y supervisar su propio proceso formativo a lo largo de toda su existencia. (Míguez, 2005).

Para comprender el desarrollo educativo de los alumnos, es beneficioso indagar acerca de sus razones, métodos y recursos empleados. La esencia central consiste en entender qué motivaciones y estrategias emplean para alcanzar metas u objetivos específicos en su camino de adquisición de conocimiento.

Por esa razón, se sostiene que el acto de aprender implica el entusiasmo y la actitud del estudiante hacia su propio proceso de aprendizaje o las actividades relacionadas con él (motivación), así como la aplicación de destrezas, conductas y pensamientos durante el desarrollo educativo (tácticas). Además, se considera relevante la concepción de aprendizaje que tiene el estudiante.

Esta problemática no es indiferente a la población universitaria de la Universidad San Pedro y de manera específica en los estudiantes de Ingeniería Industrial, dado que se puede apreciar que los estudiantes no adecúan su proceso de aprendizaje a sus estilos preferidos, lo que resulta en una falta de atención y respuesta; no obstante, no se observa un progreso en términos de motivación académica. Los profesores, al no percatarse de cómo aprenden los estudiantes, carecen de motivación para llevar a cabo un enriquecimiento independiente de sus conocimientos. En este contexto, se encuentran estudiantes con baja motivación académica, ya que no ajustan su aprendizaje según su forma de abordar el estudio. Las tareas realizadas en la enseñanza primaria fueron de naturaleza general y no tuvieron en cuenta la forma más efectiva de asimilar el aprendizaje. Por consiguiente, se requiere la intervención de

docentes que promuevan estrategias para identificar cada modalidad de aprendizaje y así permitir que los estudiantes respondan de manera más adecuada al proceso educativo a nivel universitario.

Tal como se intenta explicar cómo se manifiesta la problemática en la realidad con la siguiente interrogante ¿Cómo se relaciona la motivación de manera académica y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de ingeniería industrial de la universidad San Pedro, 2023?

En lo concerniente a definición y aplicación práctica de variables, tenemos: **Motivación**, se refiere al mecanismo interno en un ser vivo que inicia, sostiene y guía la conducta en relación con metas. **Motivación Académica**, engloba una serie de procesos asociados con la puesta en marcha, selección y persistencia en la ejecución de una labor o acción académica. **Aprendizaje**, hace alusión a la obtención, modificación o extinción de conductas a través de experiencias o prácticas.

Referente a la **Estrategias de aprendizaje**, se refiere a un conjunto de métodos que abarcan diversas técnicas y operaciones alineadas con un objetivo compartido, las cuales un estudiante incorpora y emplea conscientemente como una herramienta adaptable para lograr un aprendizaje significativo y abordar desafíos académicos. **Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje**, constituyen una serie de mecanismos de supervisión por parte del estudiante para gestionar sus procedimientos de concentración, adquisición de conocimientos, retención y reflexión. En estas estrategias, se pueden identificar las tácticas destinadas al aprendizaje, que incluyen aquellas para la atención, la identificación de estructuras, la codificación y el procesamiento, entre otros; las destinadas al recuerdo, que comprenden tácticas de obtención, conservación y recuperación; junto con las estrategias para resolver problemas y la autorregulación, comúnmente denominadas como metacognición. **Estrategias de apoyo al aprendizaje**, las cuales permiten al estudiante preservar un estado mental favorable para el aprendizaje, abarcando tácticas para estimular el impulso y enfoque, reducir el nerviosismo, focalizar la concentración hacia la tarea y

estructurar el tiempo de estudio. Estas estrategias de respaldo afectan de manera indirecta la información a ser aprendida, buscando mejorar el rendimiento cognitivo del estudiante.

A cerca de los componentes considero: *Componente de valor*, se refiere a los objetivos o motivos para participar en la ejecución de una tarea. *Componente de expectativa*, hace referencia a las percepciones y convicciones personales acerca de la capacidad para llevar a cabo una tarea. *Componente afectivo*, se relaciona con las emociones y respuestas afectivas generadas por la ejecución de una actividad y *Hábitos de estudio*, son patrones establecidos mediante la práctica repetida de ciertas acciones. Estos hábitos se desarrollan a través de la reiteración consciente o inconsciente de distintas acciones, así como mediante la adaptación a condiciones permanentes, ya sean positivas o negativas.

La hipótesis general planteada para este trabajo investigativo es la presencia de una conexión relevante entre la motivación en lo académico y los estilos que son de aprendizaje en estudiantes de ingeniería industrial de la universidad san pedro, 2023.

Asimismo, el objetivo general planteado es concluir la correspondencia entre la motivación en lo académico y las estrategias en cuanto al aprendizaje en los estudiantes de ingeniería industrial de la Universidad San Pedro.

Los objetivos específicos establecidos: Describir el grado de motivación en lo académico que presentan los estudiantes de ingeniería industrial de la Universidad San Pedro, Identificar los tipos de estrategias de aprendizaje que son utilizados por los estudiantes de ingeniería industrial de la Universidad San Pedro y Establecer la correlación entre los elementos de la motivación académica, y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de ingeniería industrial de la Universidad San Pedro.

## 2. METODOLOGÍA

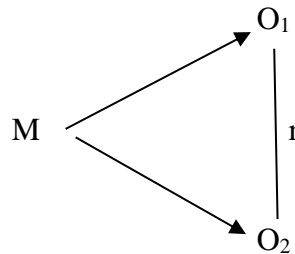
### 2.1 Tipo y diseño de investigación

La investigación fue de tipo básica ya que la finalidad se sustentará en el desarrollo de nuevos conocimientos respecto a cómo se forma se relaciona la motivación académica y los estilos en el aprendizaje en los estudiantes de ingeniería industrial de la universidad San Pedro en el 2023 en condiciones de no licenciamiento y efectos pos pandemia COVID 19. Tal como Ortiz (2011) describe que en este estilo de estudio, se lleva a cabo un procedimiento puro que implica una explicación pero de manera específica del procedimiento dentro de un contexto particular.

En contraste, este estudio se enmarca en un diseño transversal no experimental. Según Hernández et. al. (2016) El estudio no experimental se caracteriza por no incluir la modificación de variables, pudiendo ser de naturaleza longitudinal o transversal.

De forma similar, la investigación adoptó un enfoque correlacional al medir las variables. Ñaupás, et. al. (2018) señalaron que esta metodología permite examinar la medida en que hay una conexión entre ellas, evaluando la magnitud de la conexión en un periodo específico con el propósito de describirlo.

#### Esquema de investigación



#### ***Dónde:***

M : *Muestra de la población*

O<sub>1</sub> : *Variable Estilo de aprendizaje*

O<sub>2</sub> : *Variable Motivación Académica*

r : *Relación*

En relación con la técnica de estudio, se aplicó el enfoque del método deductivo basado en hipótesis. Como explica Sánchez et al (2018) mediante este enfoque, se emplea un proceso que se inicia con suposiciones para luego llegar a la deducción de los acontecimientos. Se formulan supuestos basados en las hipótesis, se validan los pasos y se obtienen conclusiones apropiadas.

Con respecto a las Variables y su operacionalización se considera:

### **Estilos de aprendizaje**

Son elementos relacionados con la fisiología, las emociones y los procesos cognitivos que ofrecen una indicación sobre la forma en que los alumnos observan conexiones y reaccionan al entorno (Honey y Mumford, como citó, Rodríguez, 2018).

En lo que respecta a la descripción operativa, se detallan las dimensiones: activa, reflexiva, teórica y pragmática. Cada dimensión incluye 3 marcadores, sumando un total de 36 elementos.

### **Motivación académica**

Se refiere al grado de contento expresado por el estudiante. A través de la motivación académica, experimenta placer en sus actividades y se siente complacido con sus logros educativos (Foong et al., 2022).

Por otro lado, en la descripción concreta, se incluyen dos aspectos: motivación intrínseca y motivación extrínseca. Ambos componentes cuentan con tres elementos distintivos, sumando un total de 18 ítems.

## **2.2 Población y Muestra**

Carrasco (2006) detalló que la población se constituye por el grupo de personas que participan en un estudio y comparten rasgos similares, que los hacen aptos para ser directamente incluidos en el estudio. Según la definición adoptada en este estudio, el conjunto de individuos consistió en los estudiantes de la Universidad San Pedro del Programa Académico de Ingeniería Industrial, que continúan desarrollando actividad académica en pleno proceso de cese de actividades, exigido por SUNEDU, después de no haber aprobado el licenciamiento en el año 2019.

La muestra que participó en la investigación consistió en 131 estudiantes de ambos sexos que transcurren el octavo, noveno y décimo ciclo de la Escuela de Ingeniería Industrial en el semestre académico 2022-II de la Universidad San Pedro de Chimbote.

Ahora, con razón a la muestra Otzen y Manterola (2017) se refiere al conjunto de individuos que participan directamente en el transcurso de la obtención de datos para el estudio. En este estudio, el grupo de muestra estaba compuesto por 50 estudiantes. Siguiendo la explicación de Manzano (1999) la selección al azar de la muestra se refiere a la posibilidad que la población tiene de ser seleccionada para participar en la investigación, asignándole un número.

## **2.3 Técnicas e instrumentos de investigación**

El método utilizado fue en la encuesta, que, se muestra la definición de López y Fachelli (2016), implica recopilar información a través de preguntas dirigidas a los participantes que son del estudio. En este caso, el instrumento que fue empleado en el cuestionario, que, según la descripción de Hurtado (2000), consiste en una lista de interrogantes planteadas con el fin de obtener información sobre las variables investigadas en este estudio.

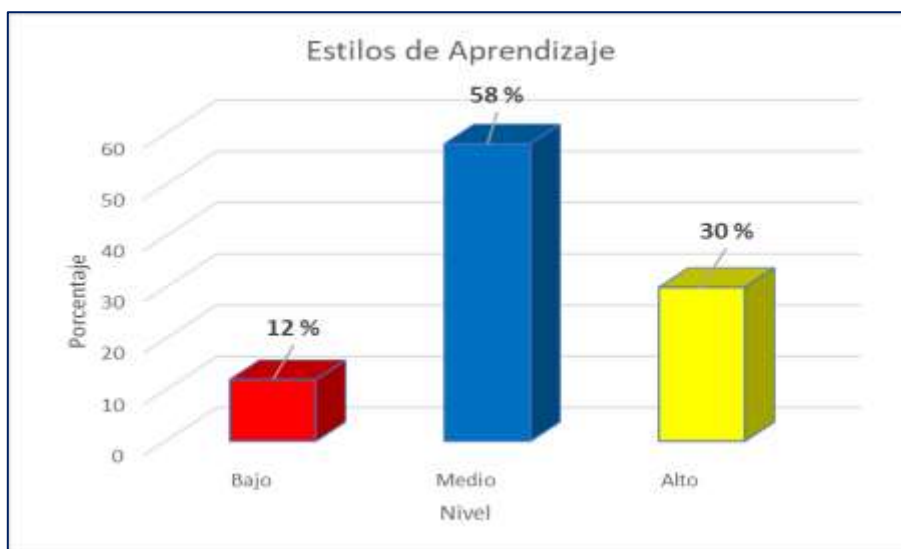
### 3. RESULTADOS

**Tabla 01:** Datos de la frecuencia y del porcentaje de la variable: Estilos de Aprendizaje y sus dimensiones

Nivel	Estilos de aprendizaje		Aprendizaje Activo		Aprendizaje Teórico		Aprendizaje reflexivo		Aprendizaje Pragmático	
	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
Bajo	6	12	16	32	7	14	9	18	17	34
Medio	29	58	26	52	27	54	23	46	24	48
Alto	15	30	8	16	16	32	18	36	9	18
Total	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100

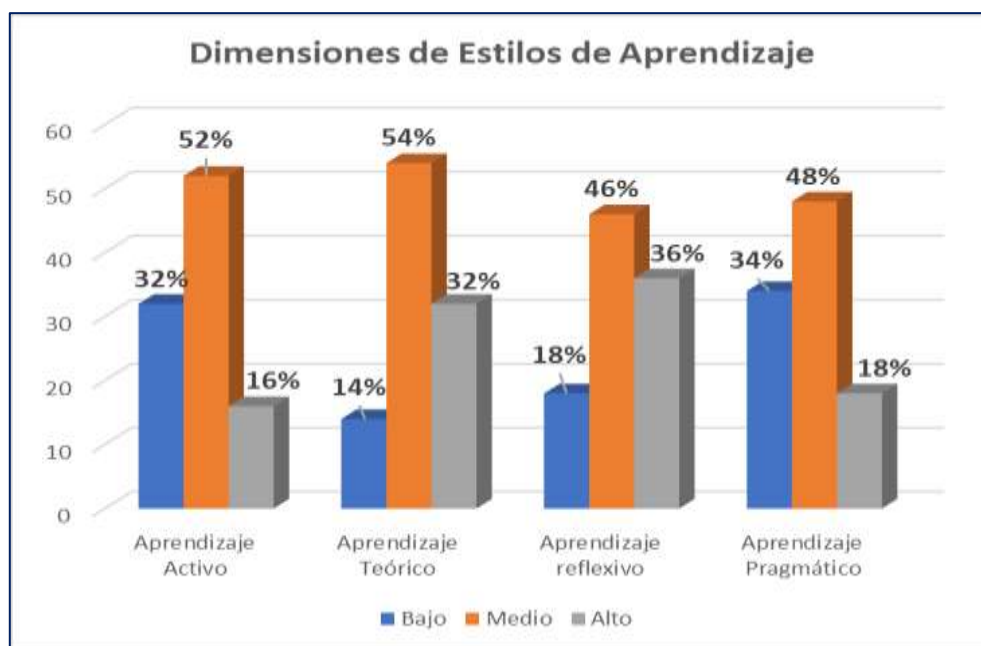
Fuente: Aplicación propia

Figura 01: Valores que son porcentuales de la variable Estilos de Aprendizaje



Como se puede apreciar en el presente gráfico, para la variable con respecto a estilos del aprendizaje se obtuvo un 12% para el nivel bajo, 58% para el nivel medio y 30% para el nivel alto.

Figura 02: Valores porcentuales de las dimensiones de la variable: Estilos de Aprendizaje



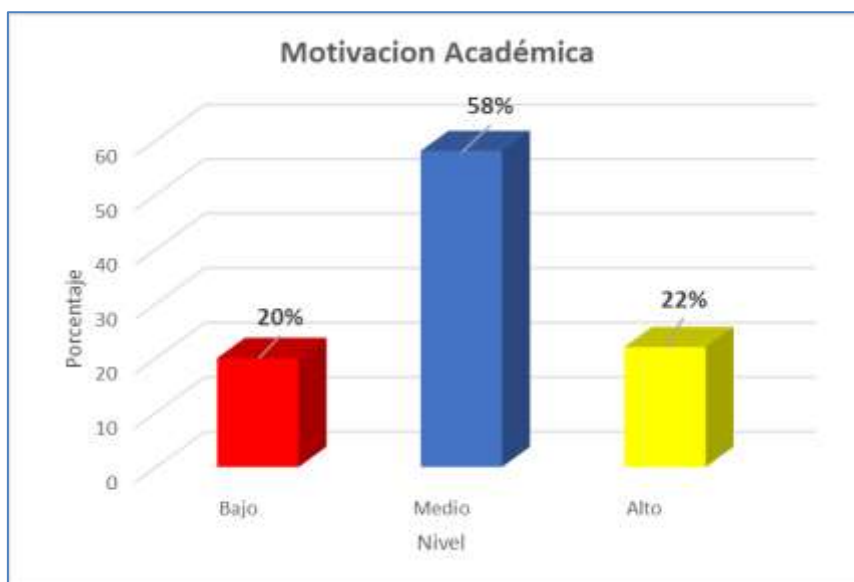
En lo que respecta a lo que son las dimensiones relacionadas con la variable de Estilos de aprendizaje, como el aprendizaje activo, se observa que el 32% muestra un nivel bajo, el 52% un nivel medio y el 16% un nivel alto. En cuanto a la dimensión de aprendizaje teórico, se registra un nivel bajo del 14%, un nivel medio del 54% y un nivel alto del 32%. En relación con el aprendizaje reflexivo, se evidencia un nivel bajo del 18%, un nivel medio del 46% y un nivel alto del 36%. Por último, en la dimensión pragmático, se observa un nivel bajo del 34%, un nivel medio del 48% y un nivel alto del 18%.

Tabla 02: Datos de frecuencia y del porcentaje de la variable Motivación Académica y sus dimensiones

Nivel	Motivación Académica		Motivación Intrínseca		Motivación Extrínseca	
	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
Bajo	10	20	11	22	9	18
Medio	29	58	31	62	27	54
Alto	11	22	8	16	14	28
Total	50	100	50	100	50	100

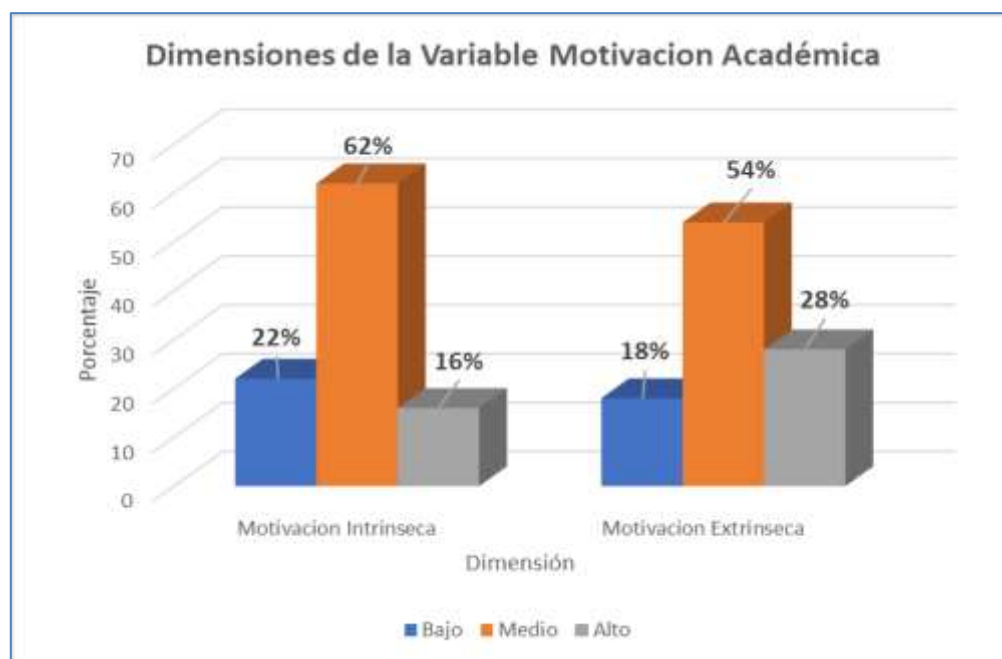
Fuente: Aplicación propia

Figura 03: Valores que son porcentuales de la variable Motivación Académica



En la figura 03, la variable de la motivación en lo Académico registra 20% para el nivel bajo, 58% para el nivel medio y 22%, para el nivel alto.

Figura 04: Valores porcentuales de las dimensiones con respecto a variable Motivación



En el presente gráfico, se puede ver las dimensiones de la variable de motivación académica, como es motivación intrínseca, que registra un grado reducido con un 22%, el nivel medio con un 62% y el nivel alto con el 16%, mientras que para la dimensión extrínseca ha registrado un 18% para el nivel bajo, 54% para el nivel medio y 28% para el nivel alto.

El procedimiento aplicado en la investigación es inferencial con respecto a la hipótesis tal como lo señala explícitamente Beher (2008) que por intermedio de esta disciplina se rechaza o acepta las conjeturas o hipótesis de conformidad con significación de los logros obtenidos en el estudio Según el formulario utilizado para las variables de interés, las respuestas fueron procesadas mediante el software Excel para que de esta manera procesar la información en el SPSS y la obtención de tablas y gráficos que permite ejecutar la evaluación descriptiva e inferencial mediante el análisis estadístico de las hipótesis.

**Tabla 03: Prueba de hipótesis general y sus dimensiones**

Hipótesis	Variables *Correlaciones	Rho- Spearman	Significatividad- Bilateral	N	Nivel
Hipótesis general	Estilos de aprendizaje *motivación académica	,613*	,000	50	Positiva considerable
Hipótesis específico 1	Dimensión estilo de aprendizaje activo *motivación académica	,541*	,000	50	Positiva considerable
Hipótesis específico 2	Dimensión estilo de aprendizaje teórico *motivación académica	,475*	,000	50	Positiva media
Hipótesis específico 3	Dimensión estilo de aprendizaje reflexivo *motivación académica	,550*	,000	50	Positiva considerable
Hipótesis específico 4	Dimensión estilo de aprendizaje pragmático *motivación académica	,490*	,000	50	Positiva media

**Hipótesis General:**

Ho: No se observa ninguna conexión entre las preferencias del aprendizaje y la incentivación en lo académico en estudiantes de Ingeniería Industrial de la USP 2022-2.

Hi: Existe una la relación que se da en los estilos del aprendizaje y la motivación en lo académico en estudiantes de Ingeniería Industrial de la USP 2022-2.

Según lo observado, se detecta una conexión entre las variables analizadas con un coeficiente de relación de 0.63, lo que indica una relación positiva que es notable. Además, se verifica una significancia que es bilateral inferior a 0.05, por lo cual se

respalda la hipótesis alternativa que postula la existencia de relación entre las variables.

### **Específica 1:**

Ho: No hay vinculación entre la faceta de aprender de manera activa y el estímulo académico en los estudiantes de Ingeniería Industrial de la USP 2022-2.

Hi: Se establece una conexión entre la faceta de aprendizaje de manera activa y la incentivación educativa en estudiantes de Ingeniería Industrial de la USP 2022-2.

A partir de esto, se evidencia una conexión de 0.541, indicando una conexión positiva significativa. Además, dado que la significancia de forma bilateral fue inferior a 0.005, se respaldó la hipótesis alternativa, afirmando que hay relación entre lo que es el aprendizaje activo y la motivación en lo académico.

### **Específica 2:**

Ho: No se observa ninguna conexión entre la faceta de aprender de manera teórica y la incentivación educativa en estudiantes de Ingeniería Industrial de la USP 2022-2.

Hi: Se establece una conexión entre la faceta de aprendizaje en lo teórico y la incentivación educativa en estudiantes de Ingeniería Industrial de la USP 2022-2.

De acuerdo con la información proporcionada, se identifica una correlación de 0.475, clasificada como una relación positiva de magnitud media. También, al ser la significancia de forma bilateral menor a 0.05, se respaldó la hipótesis alterna, indicando que existe concordancia del aprendizaje teórico con la motivación en lo académico.

### **Específica 3:**

Ho: No se observa ninguna conexión entre la faceta de aprender de manera reflexiva y la incentivación educativa en estudiantes de Ingeniería Industrial de la USP 2022-2.

Hi: Se establece una conexión entre la magnitud del estilo de aprendizaje en lo reflexivo y la motivación académica en estudiantes de Ingeniería Industrial de la USP 2022-2.

Con base en el nivel de relación obtenido de 0.550, indicando una relación positiva de manera considerable, y dado que la significancia en lo bilateral fue inferior a 0.05, se corroboró la hipótesis alternativa, subrayando la presencia de una conexión entre la manera reflexiva de aprender y la incentivación.

#### **Específica 4:**

Ho: No se observa ninguna conexión de la dimensión estilo de aprendizaje pragmático y la motivación en lo académico en estudiantes de Ingeniería Industrial de la USP 2022-2.

Hi: Existe una conexión entre la magnitud en el estilo de aprendizaje pragmático y la motivación académica en estudiantes de Ingeniería Industrial de la USP 2022-2.

Según con los datos recopilados, se identificó una correlación de 0.490, indicando una correlación positiva de magnitud media. Además, al observar que la significancia bilateral fue inferior a 0.05, se respaldó una hipótesis alternativa en la que se sugiere la presencia de una conexión entre el proceso de un aprendizaje que es pragmático y la motivación en lo académico.

#### 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Conforme con las circunstancias actuales que viene afrontando la Universidad San Pedro debido a su no licenciamiento y en consecuencia la implementación del proceso de cese de actividades supervisadas por SUNEDU, así como los efectos pos pandemia COVID 19 que generaron cambios en el servicio y atención educativa de la universidad con respecto a los estudiantes usuarios del servicio, se considera para este estudio a los estudiantes de Ingeniería Industrial de la USP 2022-2, considerando que los estudiantes se han visto enfrentados a la adaptación a nuevos métodos de enseñanza; en este contexto, la identificación de su estilo de aprendizaje les ha posibilitado mejorar su proceso educativo. Igualmente, las estrategias implementadas por los profesores con el fin de fomentar el progreso académico debían proporcionar el respaldo necesario para que los estudiantes continúen su formación profesional. Por lo tanto, el propósito de esta investigación fue erigir un enlace entre las preferencias de aprendizaje y el estímulo educativo con el objetivo de evaluar el nivel de relación.

En relación a los productos derivados de la hipótesis general, se evidencia un paralelismo de 0.613, lo que señala un paralelismo positivo de manera importante. Además, la significancia bilateral es menor a 0.005, lo que lleva a la aceptación de la hipótesis alterna, indicando la existencia de una relación entre los estilos de del aprendizaje y la motivación en lo académico. Este hallazgo concuerda con la investigación de Flores (2022) señaló una relación positiva y directa entre los estilos en lo que es del aprendizaje y las tácticas metacognitivas empleadas por los estudiantes. Flores argumenta que los estilos de aprendizaje pueden mejorar los desenlaces de las acciones., ya que los estudiantes regulan de manera autónoma los procesos de procesamiento de información, lo que se traduce en un rendimiento académico consistente.

Igualmente, según las aportaciones de Puentes (2022), se constató que las preferencias de aprendizaje involucran atributos que los estudiantes desarrollan según la manera en que pueden abordar el conocimiento. Ahora, en el ámbito educativo, es

esencial la identificación de sus tipos, ya que esto posibilitará mejorar los resultados educativos, optimizando el rendimiento de manera adecuada y alcanzando un nivel de aprendizaje acorde a las demandas sociales. En paralelo, Pizarro (2021) concluyó que las formas de aprendizaje contribuyen a que los discentes puedan asimilar un conocimiento de acuerdo con su procesamiento para conservar los datos; no obstante, los estilos no mantienen una conexión relevante con las habilidades digitales.

Para Pérez (2021) la motivación que es académica implica el empeño que los estudiantes dedican con el objetivo de perfeccionar sus metas académicas o de estudio. El empeño invertido en cada una de ellas posibilita que el estudiante encuentre inclinación hacia el ámbito educativo, optimizando la adquisición de conocimientos mediante actividades menos complejas. Es importante recordar que la motivación actúa como una fuente de inspiración individual, otorgando mayor importancia al procedimiento mental y explorando la forma más efectiva de concentrarse en los éxitos del aprendizaje y alcanzar la meta que se planteó.

De acuerdo con la investigación de Vargas (2018) se identificó una correlación significativamente fuerte entre las preferencias de aprendizaje y el impulso educativo. Se enfocó en considerar la motivación académica como un conjunto de elementos que guían a los estudiantes hacia sus metas, incorporando factores como la confianza en uno mismo, la autorregulación, la perseverancia y el desempeño académico. En relación con las maneras de aprendizaje, se destacaron los elementos cognitivos, emocionales y de autorregulación, que cumple un papel crucial en la estructuración del procedimiento de asimilación de información.

Según la investigación de Roque et. al. (2021) se observó una conexión efectiva una conexión entre las formas que se dan de aprendizaje y el impulso académico, aunque esta relación puede variar según el programa académico específico en el que se encuentren los estudiantes. Se destaca que las aptitudes personales tienen un papel significativo en la optimización de los estilos de aprendizaje, lo que lleva a la implementación de acciones específicas orientadas a este aspecto.

Por último, Seuk et. al. (2021) sostiene que, dado que los discentes poseen distintos estilos de aprendizaje, caracterizados por sus preferencias específicas, resulta crucial comprometerlos mediante diversas modalidades de enseñanza.

Según las conclusiones alcanzados en la hipótesis específica 1, se observa una proporción de 0.541, evidenciando una relación positiva significativa. También, la significancia de manera bilateral es menor a 0.005, lo que conduce a la aceptación de la hipótesis alterna, indicando que hay una conexión entre la amplitud del estilo de aprendizaje de forma activa y la motivación en lo académico.

Tomando en cuenta la perspectiva de Puentes (2022) se identificó un rendimiento elevado en relación con el aprendizaje que es activo. Se destacó que los estudiantes muestran preferencia por participar en actividades que implican colaboración, análisis, debate y la formulación de soluciones frente a los desafíos educativos.

Asimismo, para Flores (2022) se plantea que, mediante las formas de aprendizaje activo, los estudiantes practican la reflexión y fomentan la capacidad de abstenerse de emitir juicios de manera activa. Además, se resalta que este enfoque contribuye al desarrollo de habilidades sociales, utilizando su habilidad de autocontrol, pueden aplicar aspectos como la empatía y la asertividad.

En relación con la hipótesis específica 2, se observa una rrelación de 0.475, evidenciando así una cierta correlación de nivel medio en sentido positivo. Asimismo, al considerar que la significancia bilateral es inferior a 0.005, se respalda la hipótesis alternativa plantea la posibilidad de que haya una conexión entre la magnitud del estilo de aprendizaje en lo teórico y la motivación en lo académico.

Fueron Cisterna y Díaz (2022) quienes detectaron un progreso significativo en relación con el estilo de aprendizaje teórico. Subrayaron que los estudiantes mayor de edad demuestran un mejor rendimiento y experimentan una mayor comodidad en un

ámbito de aprendizaje basado en teoría y conceptos bien organizados, que facilite el razonamiento hipotético-deductivo. En consecuencia, sugirieron que los docentes deberían centrar sus exposiciones en contenido de manera lógica y concisa, promoviendo el intercambio de ideas mediante la participación activa en conversaciones entre pares y planteando razones pertinentes a la temática abordada.

En relación con la hipótesis específica 3, se observa una correlación de 0.550, evidenciando una relación positiva considerable. Asimismo, la significancia bilateral es inferior a 0.005, lo que conduce a la aceptación de la suposición adicional plantea la posibilidad de una relación entre la faceta del estilo de aprendizaje reflexivo y la motivación académica.

Considerando el estudio de Cisterna y Díaz (2022) sobre el estilo de aprendizaje en lo reflexivo, se destacó la importancia de emplear estrategias de juego que fomenten la participación mediante la creación de conceptos y la investigación de datos, estimulando así una participación activa y de reflexión en el proceso.

En relación con la hipótesis específica 4, se observa una correlación de 0.490, lo que sugiere una relación positiva entre ambos de magnitud media. Además, al verificar que la importancia en lo bilateral es inferior a 0.005, se confirma la aceptación de la hipótesis alterna, que indica que hay una conexión entre ambos entre la faceta de aprender de manera práctica y el estímulo educativo.

Para Flores (2022) los estudiantes que adoptan un enfoque pragmático del aprendizaje demuestran que aplican sus ideas en situaciones prácticas, llevando a cabo la organización continua de las tareas y colaborando en la realización de proyectos conjuntos.

Segun Foong et al. (2022), explica que, mediante este estímulo se fomenta la actividad de forma dinámica en el procedimiento de adquisición de conocimientos. El interés generado en el estudiante contribuye positivamente a su desempeño académico.

## 5. CONCLUSIONES

Se estableció que los estilos de lo que es el aprendizaje muestran una correlación positiva relevante con la motivación en el ámbito académico, como se evidencia en los resultados que han sido obtenidos ( $\rho = 0.613$ ). Esto sugiere que, identificar sus estilos de aprendizaje, los estudiantes fortalecen su esfuerzo y motivación académica.

Se precisó que la conexión entre la dimensión de aprendizaje de manera activa y la motivación académica es positiva y significativa ( $\rho = 0.541$ ). Esto indica que los estudiantes que participan de manera natural, competitiva e ingeniosa reflejan una mayor implicación con la incentivación educativa.

Se establece que la conexión entre la faceta de aprendizaje en lo teórico y la motivación académica es positiva y de grado medio ( $\rho = 0.475$ ). Esto destaca que las actividades llevadas a cabo de forma analítica y sistemática que favorecen una respuesta adecuada por parte del estudiante.

Se establece que la conexión entre la faceta de aprender de manera reflexiva y el estímulo educativo es positiva y considerable, evidenciando que los estudiantes encuentran mayor motivación hacia las tareas educativas a través de la atención y evaluación en el desarrollo del aprendizaje. ( $\rho = 0.550$ ).

Se preceptúa que la faceta de aprendizaje práctico en el proceso de educación y la motivación académica es positiva y media, indicando que los estudiantes presentan una actitud más propensa a estructurar sus logros en las actividades prácticas ( $\rho = 0.490$ ).

## **6. RECOMENDACIONES**

Incorporar estrategias y acciones que generen mayor motivación académica y profundizar actividades con respecto a las preferencias de aprendizaje de los discentes proponiendo planificación de acciones que consientan la promoción de la asimilación del aprendizaje.

Integrar en las dinámicas de instrucción y adquisición de conocimientos acciones que permitan un potencial la evolución del aprendizaje de forma activa entre los estudiantes para que puedan desenvolverse de forma eficiente en la sociedad.

Implementar estrategias que logren mejorar las modalidades de aprendizaje para enriquecer la experiencia educativa, en todos los aspectos de la vida priorizando los aspectos teóricos ya que son el sustento del aprendizaje.

Incorporar acciones curriculares donde se compartan vivencias educativas con el propósito de que los discentes identifiquen sus metas prioritarias en el proceso de aprendizaje.

## **7. AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a Dios por brindarme la sabiduría y la inteligencia que necesito para enfrentar la vida diaria, especialmente en mis estudios. También expreso mi profundo agradecimiento a toda mi familia, por ser siempre el soporte moral y el ejemplo que impulsa mi vida con ese apoyo incondicional en todo momento.

Asimismo, agradezco a mis docentes por sus enseñanzas y orientaciones que me permitieron siempre salir airoso en el desenvolvimiento académico y lograr mis metas de vida día a día, hasta constituirse en esa fuerza vital, que me impulsa a ser, mejor persona.

Por último, a mis compañeros de estudio y a mis amigos, que siempre me dan su apoyo y palabras de aliento cuando los necesito.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Anguita, J., Repullo, J. y Donado, J. (2002). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos <https://core.ac.uk/download/pdf/82245762.pdf>
- Behar Rivero, D. S. (2008). Introducción a la metodología de la investigación. Shalom.
- Boylan G. (2005). La importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje. revista digital. E. U. T.I. Universidad de las Palmas.
- Cantero, Luis Eduardo (2006). Investigación Educativa, proceso y diseño. Univ. Antonio Nariño, Medellín.
- Canós Darós, L.; Barbosa Da Silva, A.; Perelló Marín, MR.; Lima De Araujo Coelho, A.; Santandreu Mascarell, C. (2019). Los vínculos entre estilos de aprendizaje y estrategias de motivación de estudiantes de Grado en Brasil y España. En INNODOCT/18. International Conference on Innovation, Documentation and Education. <https://doi.org/10.4995/INN2018.2018.8819>
- Carrasco Díaz, S. (2006). Metodología de la investigación científica. Editorial San Marcos.
- Cárdenas, J. (2018). Investigación cuantitativa. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/22407>
- Cisterna Zenteno, C. y Díaz Larenas, C. (2022). Estilos de aprendizaje predominantes en adultos mayores: una primera aproximación. Perspectiva Educativa, 61(1). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729vol.61-iss.1-art.1237>

- Chiavenato, I. (2011). Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones. (8ª. Ed.) Editorial: Mc Graw Hill.  
<https://cucjonline.com/biblioteca/files/original/aec4d0f8da9f45c14d9687966f292cd2.pdf>
- Estrada García A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. Redipe, 7(7):218-2. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/536>.
- Foong, C., Yen, P. (2022). Changes in motivation and its relationship with academic performance among first-year chemical engineering students.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S174977282100052X>
- Flores Diaz, M. (2022). Estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas del estudiante de enfermería técnica del IESTP Florencia de Mora, 2022, Trujillo.  
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/80416>
- García C. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje. España – Madrid González Clavero, M. V. (2011). Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender. Revista De Estilos De Aprendizaje, 4(7).  
<https://doi.org/10.55777/rea.v4i7.930>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. (6ª ed.). McGraw-Hill.  
<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wpcontent/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sextaedicion.compressed.pdf>
- Hunt, D. (1979). La comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje.

İlçin, N., Tomruk, M., Yeşilyaprak, S.S. (2018). The relationship between learning styles and academic performance in TURKISH students.  
<https://bmcmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-0181400-2>

Inocente Bueno, A. (2018). Estilos de aprendizaje y su relación con las motivaciones en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.  
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2518>

## Anexos y Apéndices

 <b>USP</b> UNIVERSIDAD SAN PEDRO			
REPOSITORIO INSTITUCIONAL DIGITAL FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN			
<b>1. Información del Autor</b>			
<b>QUIROZ CASTILLO VERÓNICA LILIANA</b>		<b>41824475</b>	<b>vero_liliana290@hotmail.com</b>
Apellidos y Nombres		DNI	Correo Electrónico
<b>2. Tipo de Documento de Investigación</b>			
<input checked="" type="checkbox"/> Tesis	<input type="checkbox"/> Trabajo de Suficiencia Profesional	<input type="checkbox"/> Trabajo Académico	<input type="checkbox"/> Trabajo de Investigación
<b>3. Grado Académico o Título Profesional <sup>1</sup></b>			
<input type="checkbox"/> Bachiller	<input type="checkbox"/> Título Profesional	<input type="checkbox"/> Título Segunda Especialidad	<input checked="" type="checkbox"/> Maestría
<input type="checkbox"/> Doctorado			
<b>4. Título del Documento de Investigación</b>			
<b>MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES                  DE INGENIERIA INDUSTRIAL DE LA UNIVERSIDAD SAN PEDRO, 2023</b>			
<b>5. Programa Académico</b>			
<b>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA</b>			
<b>6. Tipo de Acceso al Documento</b>			
<input checked="" type="checkbox"/> Abierto o Público <sup>1</sup> (Info: repo/semantic/openAccess)		<input type="checkbox"/> Acceso restringido <sup>2</sup> (Info: repo/semantic/restrictedAccess) <sup>(*)</sup>	
(*) En caso de restringido sustentar motivo			

### A. Originalidad del Archivo Digital

Por el presente dejo constancia que el archivo digital que entrego a la Universidad, es la versión final del trabajo de investigación sustentado y aprobado por el Jurado Evaluador y forma parte del proceso que conduce a obtener el grado académico o título profesional.

### B. Otorgamiento de una licencia CREATIVE COMMONS <sup>3</sup>

El autor, por medio de este documento, autoriza a la Universidad, publicar su trabajo de investigación en formato digital en el Repositorio Institucional Digital, al cual se podrá acceder, preservar y difundir de forma libre y gratuita, de manera íntegra a todo el documento. <sup>6</sup>



Huella Digital

Firma

Lugar: Chimbote    Día: 16    Mes: 02    Año: 2024

#### Importante

- Según Resolución de Consejo Directivo N° 033-2016-SUNEDU-CD, Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar Grados Académicos y Títulos Profesionales, Art. 8, inciso 8.2.
- Ley N° 30035, Ley que regula el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto y D.S. 009-2015-PCM.
- Si el autor eligió el tipo de acceso abierto o público, otorga a la Universidad San Pedro una licencia no exclusiva, para que se pueda hacer arreglo de forma en la obra y difundir en el Repositorio Institucional Digital, respetando siempre los Derechos de Autor y Propiedad Intelectual de acuerdo y en el Marco de la Ley 822.
- En caso de que el autor elija la segunda opción, únicamente se publicará los datos del autor y resumen de la obra, de acuerdo a la directiva N° 004-2016-CONYTEC-DEGC (Numerales 5.2 y 6.7) que norma el funcionamiento del Repositorio Nacional Digital.
- Las licencias Creative Commons (CC) es una organización internacional sin fines de lucro que posee a disposición de los autores un conjunto de licencias flexibles y de herramientas tecnológicas que facilitan la difusión de información, recursos educativos, obras artísticas y científicas, entre otros. Estas licencias también garantizan que el autor obtenga el crédito por su obra.
- Según el inciso 12.2, del artículo 12º del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales-RENATI: "Las universidades, instituciones y escuelas de educación superior tienen como obligación registrar todos los trabajos de investigación y proyectos, incluyendo los manuscritos en sus repositorios institucionales prestando al son de acceso abierto o restringido, los cuales serán posteriormente recolectados por el Repositorio Digital RENATI, a través del Repositorio ALICIA".

Nota: - En caso de falsedad en los datos, se procederá de acuerdo a ley (ley 27444, art. 32, num. 32.3).

# MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES DE INGENIERIA INDUSTRIAL DE LA UNIVERSIDAD SAN PEDRO, 2023

## INFORME DE ORIGINALIDAD

<b>10%</b>	<b>10%</b>	<b>%</b>	<b>4%</b>
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

## FUENTES PRIMARIAS

<b>1</b>	<b>hdl.handle.net</b> Fuente de Internet	<b>5%</b>
<b>2</b>	<b>repositorio.usanpedro.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>3</b>	<b>repositorio.ucv.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>4</b>	<b>Submitted to Universidad Cesar Vallejo</b> Trabajo del estudiante	<b>1%</b>
<b>5</b>	<b>repositorio.une.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>6</b>	<b>repositorio.umch.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>7</b>	<b>Submitted to Universidad Privada San Pedro</b> Trabajo del estudiante	<b>&lt;1%</b>
<b>8</b>	<b>www.slideshare.net</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>

9	Submitted to Universidad Catolica de Trujillo Trabajo del estudiante	<1 %
10	Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga Trabajo del estudiante	<1 %
11	docplayer.es Fuente de Internet	<1 %
12	repository.javeriana.edu.co Fuente de Internet	<1 %
13	autonomadeica.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
14	www.repositorio.autonomadeica.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
15	Submitted to Tecsup Trabajo del estudiante	<1 %
16	www.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
17	www.tandfonline.com Fuente de Internet	<1 %
18	Submitted to Universidad Cuauhtemoc Trabajo del estudiante	<1 %
19	Submitted to Universidad Privada Antenor Orrego Trabajo del estudiante	<1 %

20	<a href="http://uniminuto-dspace.scimago.es">uniminuto-dspace.scimago.es</a> Fuente de Internet	<1 %
21	<a href="http://latinjournal.org">latinjournal.org</a> Fuente de Internet	<1 %
22	<a href="http://prezi.com">prezi.com</a> Fuente de Internet	<1 %
23	<a href="http://pt.scribd.com">pt.scribd.com</a> Fuente de Internet	<1 %
24	<a href="http://repositorio.uap.edu.pe">repositorio.uap.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1 %
25	<a href="http://repositorio.uct.edu.pe">repositorio.uct.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1 %
26	<a href="http://revistaestilosdeaprendizaje.com">revistaestilosdeaprendizaje.com</a> Fuente de Internet	<1 %
27	<a href="http://www.coursehero.com">www.coursehero.com</a> Fuente de Internet	<1 %
28	<a href="http://www.researchgate.net">www.researchgate.net</a> Fuente de Internet	<1 %
29	<a href="http://archive.org">archive.org</a> Fuente de Internet	<1 %