



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

“ESTILOS DE APRENDIZAJE Y
MOTIVACIÓN DE LOGRO EN
ESTUDIANTES ADULTO-TRABAJADORES
DEL 3ER AÑO, DE UNA UNIVERSIDAD
PRIVADA SEDE - LIMA”

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO EN
PSICOLOGÍA EDUCACIONAL CON MENCIÓN EN
PSICOPEDAGOGÍA COGNITIVA Y DESARROLLO
PSICOLÓGICO

FERNANDO ALBERTO SULCA CASTILLO

LIMA – PERÚ

2024

ASESORA

Mg. Cecilia Patricia Castro Chávarry

JURADO DE TESIS

DR. GIANCARLO OJEDA MERCADO

PRESIDENTE

MG. MELANIA KATY GUTIERREZ YEPEZ

VOCAL

MG. ELENA ESTHER YAYA CASTAÑEDA

SECRETARIO (A)

DEDICATORIA.

A la memoria de mi querida madre.

A mi padre por su ejemplo de
perseverancia.

A mi esposa por su amor y apoyo.

A Gabriel, mi angelito.

AGRADECIMIENTOS.

A mi asesora Cecilia Castro,
por todo su apoyo y confianza.

A mi familia.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO.

Tesis Autofinanciada

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN DE LOGRO EN ESTUDIANTES ADULTO-TRABAJADORES DEL 3ER AÑO, DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA SEDE - LIMA

ORIGINALITY REPORT

20%	19%	8%	11%
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	repositorio.usil.edu.pe Internet Source	3%
2	repositorio.umch.edu.pe Internet Source	1%
3	repositorio.autonoma.edu.pe Internet Source	1%
4	repositorio.ucv.edu.pe Internet Source	1%
5	repositorio.une.edu.pe Internet Source	1%
6	hdl.handle.net Internet Source	1%
7	1library.co Internet Source	1%
8	vdocuments.com.br Internet Source	1%

repositorio.continental.edu.pe

INDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN

ABSTRACT

I.	INTRODUCCION.....	1
II.	OBJETIVOS.....	15
III.	HIPÓTESIS.....	17
IV.	MARCO TEÓRICO.....	19
V.	METODOLOGÍA.....	46
VI.	RESULTADOS O ARGUMENTACIÓN TEÓRICA.....	61
VII.	DISCUSIONES.....	73
VIII.	CONCLUSIONES.....	77
IX.	RECOMENDACIONES.....	85
X.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
XI.	ANEXOS	

INDICE DE TABLAS

I.	TABLA 1	23
II.	TABLA 2	45
III.	TABLA 3	61
IV.	TABLA 4	63
V.	TABLA 5	64
VI.	TABLA 6	64
VII.	TABLA 7	66
VIII.	TABLA 8	67
IX.	TABLA 9	68
X.	TABLA 10	69
XI.	TABLA 11	70

INDICE DE FIGURAS

I.	FIGURA 1	9
II.	FIGURA 2	22
III.	FIGURA 3	24
IV.	FIGURA 4	47
V.	FIGURA 5	48
VI.	FIGURA 6	48
VII.	FIGURA 7	49
VIII.	FIGURA 8	62
IX.	FIGURA 9	66
X.	FIGURA 10	67
XI.	FIGURA 11	68
XII.	FIGURA 12	71

RESUMEN

El presente trabajo de investigación es de tipo no experimental y transversal y tiene como objetivo describir la relación entre las variables estilos de aprendizaje y motivación de logro en estudiantes adulto-trabajadores de una universidad privada de Lima-este.

El estudio se desarrolló en el año 2021, utilizando para la aplicación de los instrumentos la modalidad virtual, debido al estado de emergencia de la COVID-19, por el cual se estaba atravesando. La población considerada fue de 200 estudiantes pertenecientes al 5to y 6to ciclo de 7 carreras diferentes pertenecientes a la modalidad de estudio "Working Adult" en una universidad privada de Lima en el 2021-1.

Para el estudio se utilizaron dos pruebas en modo virtual: la prueba de estilos de aprendizaje de David Kolb y el cuestionario de motivación de logro de Diaz-Loving. El procesamiento de la información se hizo con el programa SPSS y del coeficiente ETA, para encontrar la asociación entre ambas variables.

Finalmente, los resultados indican que existe una relación baja entre la motivación de logro y los estilos de aprendizaje. Cuando se realizó el análisis según la variable carrera, se encontró que las carreras de ingeniería civil (0,603) e ingeniería de sistemas computacionales (0,646) tienen una relación media, mientras que en la carrera de Derecho (0,120) la relación fue muy débil. En relación con las

variables sexo, estado civil y tipo de trabajo, se encontró una relación muy débil (0.159). Por lo cual se concluye que las variables estudiadas no afectan significativamente a la relación de los estilos de aprendizaje y la motivación de logro en población estudiada.

PALABRAS CLAVES:

Motivación de logro, estilos de aprendizaje, adulto-trabajadores

ABSTRACT

The present research work is non-experimental and cross-sectional and has the objective of describing the relationship between the variables learning styles and achievement motivation in adult-working students of a private university in Lima-east.

The study was developed in the year 2021, using the virtual modality for the application of the instruments, due to the state of emergency of COVID-19, through which it was going through.

The participant population was 200 students belonging to the 5th and 6th cycle of 7 different careers belonging to the "Working Adult" study modality in a private university in Lima in 2021-1.

Two tests were used for the study in virtual mode: David Kolb's learning styles test and Diaz-Loving's achievement motivation questionnaire. The information was processed with the SPSS program and the ETA coefficient, to find the association between both variables.

Finally, the results indicate that there is a low relationship between achievement motivation and learning styles. When the analysis was carried out according to the variable career, it was found that the careers of civil engineering (0.603) and computer systems engineering (0.646) have a medium relationship,

while in the career of law (0.120) the relationship was very weak. In relation to the variables sex, marital status and type of work, a very weak relationship was found (0.159). Therefore, it is concluded that the variables studied do not significantly affect the relationship between learning styles and achievement motivation in the population studied.

KEY WORDS

Achievement motivation, learning styles, adult-working.

I. INTRODUCCION

La educación es un instrumento muy valioso para ayudar a cambiar el destino de las personas y la sociedad. Aprender es un proceso que muchas veces se acompaña de decisiones y estrategias que cada persona genera de manera diferente, lo que puede entenderse como un estilo de aprendizaje que se va consolidando a lo largo de la vida gracias a las experiencias. De igual forma, hay que considerar a la motivación como un elemento valioso dentro del proceso de aprendizaje, debido a que constituye el esfuerzo y determinación realizado por una persona para la obtención de metas y objetivos; en el presente estudio se le denominó: motivación hacia el logro, concepto utilizado por Diaz-Loving.

La población que participó en la presente investigación, fueron estudiantes adultos-trabajadores, varones y mujeres entre 24 a 48 años, con o sin carga familiar, características similares a las que Polo (2011), menciona que el perfil de un estudiante adulto-trabajador: En su mayoría varones de 25 a 40 años, gran parte de ellos trabajando actualmente, un número alto está siguiendo una segunda carrera, les escasea el tiempo y en la mayoría hay una gran predisposición; todo lo mencionado son características diferentes a los estudiantes tradicionales o más jóvenes.

Actualmente, diversas universidades privadas ofrecen servicios educativos para los adultos-trabajadores, con las mismas propuestas de enseñanza establecida para estudiantes jóvenes (tradicionales). Según Castaño 2012, los estudiantes que

trabajan disponen de mayor tiempo para estudiar a diferencia de los trabajadores que estudian, por lo tanto, requerirían recibir una enseñanza más flexible, acorde a su propio ritmo y carga de responsabilidades (hijos, familia y otros). Estos estudiantes deben hacer un esfuerzo mayor porque además de trabajar, deben cumplir con todas las exigencias requeridas que supone alcanzar una carrera profesional.

El estudio busca identificar la existencia de relación de los estilos de aprendizaje con la motivación de logro en universitarios adulto-trabajadores con la finalidad de contribuir con información importante para las universidades que cuentan con este tipo de alumnos y así desarrollar estrategias de enseñanza más idóneas para ellos.

Con relación a lo mencionado anteriormente, es importante para el área de la psicología educacional estudiar los estilos de aprendizaje y la motivación hacia el logro, porque así tanto maestros como psicólogos podrán ayudar a identificar las características y preferencias de aprendizaje en los adulto-trabajadores.

1.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIONES EN RELACION AL PROBLEMA: NACIONALES E INTERNACIONALES

1.1.1. Trabajos previos nacionales:

Vásquez (2016) estudio la relación entre el rendimiento académico, estilos de aprendizaje y motivación de logro, donde evaluó dependencias directas entre

variables, en 194 estudiantes que formaron parte de su muestra. Los resultados mostraron un indicador bajo de motivación al logro y el estilo acomodador como predominante, concluyendo que no existía una relación directa en ambas variables con el rendimiento académico, si encontrando una correlación significativa entre cada variable analizada de forma independiente con el rendimiento académico.

Díaz (2010) relacionó la variable motivación, estilos de aprendizaje y rendimiento académico, en 110 estudiantes que formaron parte de la muestra en la escuela militar de la Fuerza Área, y que estuvieron matriculados entre el 1er al 4to año. El objetivo fue identificar los niveles de motivación frente a la enseñanza de sus maestros. Usó el cuestionario de Estilos de aprendizaje de Honey-Alonso y sus resultados mostraron a los de mayores notas con preferencia por un estilo más activo para aprender y que ello les generaba mayor motivación en sus clases.

García (1999) estudió las variables que afectan en el rendimiento académico, y encontró a la autoestima, las estrategias de estudio y la motivación como elementos más asociados con el rendimiento académico. El estudio se realizó en una muestra de 91 ingresantes a la carrera de Psicología de una universidad peruana, 58 mujeres y 33 varones. Utilizó el inventario de autoestima de Rosenberg, el cuestionario adaptado al español por Roces llamado estrategias de aprendizaje y motivación, y para evaluar el rendimiento académico pensó en 3 niveles ordinales de rendimiento: alto, medio y bajo, alcanzados por los estudiantes en los tres primeros ciclos, identificando valores del percentil como punto de corte.

Fernández (2017), realizó un estudio para conocer la relación entre los estilos de aprendizaje y la motivación de logro en estudiantes de odontología de una universidad privada. Utilizó los inventarios de motivación de logro de Luis Vicuña y estilos de aprendizaje de David Kolb. Sus resultados determinaron que la mayor preferencia fue el estilo asimilador y la menor preferencia fue el estilo convergente. Además, concluyó que una alta cantidad de los estudiantes están muy motivados por tener éxito y las preferencias para aprender y la motivación de logro entre hombres y mujeres no están influenciados entre sí.

Tarazona et al. (2017) realizó una investigación descriptivo correlacional para determinar niveles académicos, de motivación de logro y su relación. El estudio fue en un grupo de estudiantes de la carrera de electricidad industrial, siendo la muestra de 277 participantes. El resultado encontró una motivación de logro y rendimiento académico de nivel medio. Adicionalmente, descubrió que hay una alta y marcada relación entre la motivación de logro y el rendimiento académico en el ambiente de aprendizaje.

Inocente (2018) realizó una investigación descriptiva correlacional con los estilos de aprendizaje la motivación en estudiantes de Educación de la universidad pública, en una población de 80 estudiantes, utilizando a prueba del Mg. Alfredo Vílchez sobre motivación intrínseca y la escala Honey-Alonso (CHAEA). Inocente concluyó que hay una elevada relación entre los estilos de aprendizaje teórico, reflexivo, activo y la motivación intrínseca. También encontró la existencia de una relación elevada y directa, con la motivación y el estilo pragmático.

Acosta (2018) realizó un estudio para confirmar si existe diferencia entre los estilos de aprendizaje en adultos-trabajadores de una universidad privada. La muestra fue de 60 estudiantes y utilizó el inventario de estilos de aprendizaje de Kolb. Los resultados no confirman la existencia de una relación entre el rendimiento académico con la motivación de logro y los estilos de aprendizaje, además encontró a la motivación de logro en un nivel bajo, así como el estilo acomodador como el preferente en la muestra.

Cabrera (2019) realizó un estudio para conocer en qué medida los estudiantes utilizan estrategias de aprendizaje y la motivación de logro en un Centro de Formación Profesional Técnica Superior, del Callao. En una muestra de 175 estudiantes de tres diferentes especialidades en el primer semestre del 2019. Utilizó el inventario de motivación de logro y estrategias de aprendizaje (CMEA), adaptado. En sus resultados encontró que la motivación de logro es de nivel medio, el modelo de estrategia de aprendizaje más usado es la estrategia cognitiva y finalmente que, no existe una correlación entre la motivación de logro y las estrategias de aprendizaje.

Torres (2020), en una universidad privada de Lima realizó un estudio transversal-causal, el objetivo fue identificar los modelos explicativos para los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) de acuerdo con las dimensiones de la motivación de logro. En una muestra de 181 estudiantes, utilizó la Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML-M) y el inventario de estilos de aprendizaje de Hoyen-Alonso (CHAEA). Concluyó que los

estilos de aprendizaje son explicados parcialmente por las dimensiones de motivación de logro.

1.1.2. Trabajos previos internacionales

Lizano et al (2015, citado en Arias 2018) realizó una investigación sobre los estilos de aprendizaje, el rendimiento académico y su relación, en estudiantes de la carrera de farmacia de la universidad de Costa Rica, afirmando que el estudio se basó en una observación transversal de las estrategias asociativas. en el periodo de 2011 a 2013. El número de estudiantes participantes fue de 125 afiliados que se encontraban matriculados en el último año de educación farmacéutica de 2011 a 2013. Concluyó que el resultado académico de un estudiante depende de varias variables, una de las cuales es el estilo de aprendizaje. Los estudiantes tienden a presentar perfiles en términos de necesidades de carrera en función de perfiles, perfiles de profesores, enfoques de contenido, etc., por lo que se pueden realizar cambios futuros para cambiar estos factores de configuración.

Quiroga (2010), presenta un artículo con diferentes tópicos teóricos en relación con el aprendizaje y la motivación dentro de un espacio académico. En su estudio realizado en la universidad de Oviedo de España, buscó reconocer las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje en universitarios, encontrando diferencias significativas considerando las variables género y carrera. Trabajó con 1.174 alumnos participantes de las distintas especialidades de la universidad de Oviedo, aplicándoles el cuestionario de estrategias de aprendizaje (ACRA) y el de estilos de aprendizaje. Realizaron un análisis estadístico basado en MANOVA. El

análisis discriminante dio como resultado que las mujeres mayormente utilizan técnicas de subrayado, resúmenes y estrategia de recuperación de datos, trabajando más efectivamente en grupo; mientras que los varones emplean las técnicas de la revisión general de un tema, practicidad, pensamiento reflexivo y metacognitivo, en general un método más de consistencia en datos.

Moreno (2018) en la universidad de Juárez, realizó una escala multidimensional de motivación de logro en un grupo de universitarios de la ciudad, considerando las dificultades asociadas a la medición y validación del constructo. Validación de poblaciones y diversidad cultural. Laborín y Vera (2000), citados por Moreno, examinaron la validez y concluyeron que la multidimensionalidad del constructo de competitividad laboral se valoraba mediante valoración social.

Fortoul, Valera, Ávila, López y Nieto (2006) realizaron un estudio en la Universidad pública de México, con 569 estudiantes del primer año de medicina. Utilizaron el cuestionario Honey-Alonso. El objetivo fue identificar la relación entre los estilos de aprendizaje con variables como escuela, el sexo, calificaciones y el cambio de estilo. Los resultados obtenidos mostraron preferencia del estilo reflexivo, siendo el estilo activo el menos frecuente. La teoría predominó entre los hombres, el pragmatismo predominó entre las mujeres y los estudiantes de colegios privados no son tan reflexivos como los estudiantes de otros centros de estudio. Este resultado es interesante porque las variables de estudio, aunque no fueron entre estudiantes adultos, miraron factores sociodemográficos para analizar los resultados considerados en este estudio.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

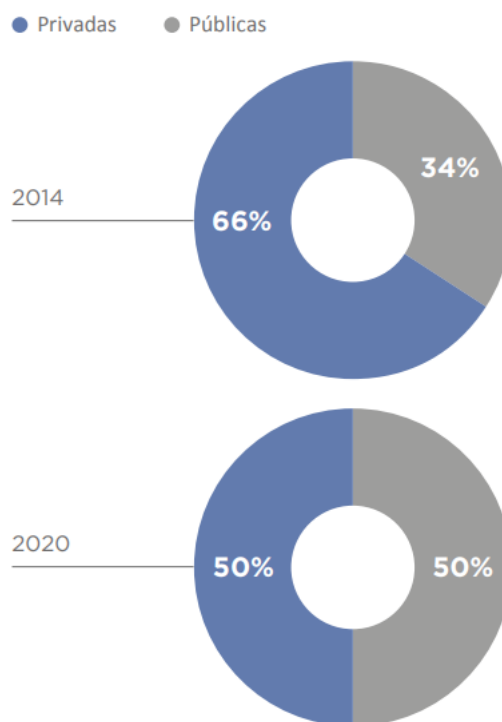
1.2.1. Identificación del problema

En las sociedades globalizadas y modernas, la vertiginosa difusión del conocimiento ha permitido una gran apertura hacia el saber y la preparación profesional, facilitándose el acceso a las universidades o institutos de educación superior tanto para jóvenes como adultos.

Según Benites (2021), el sistema universitario peruano, previo a la pandemia, tenía la peculiaridad de dirigirse hacia la privatización y la amplitud de inscripciones sobre la preparación; siendo el acceso y calidad generadores de impacto en investigación y empleabilidad. A raíz del proceso de reforma universitaria, se busca que las universidades puedan cumplir con los mínimos estándares de calidad que puedan ofrecer un servicio óptimo en la formación de jóvenes y adultos. Anterior a la pandemia de la COVID19, las universidades peruanas pasaron por un reordenamiento a cargo de la Superintendencia nacional de educación universitaria (SUNEDU), quien se encargó de revisar que todas las universidades peruanas cumplan con condiciones de calidad para brindar un servicio educativo y de profesionalización. Este proceso tuvo como resultado que 94 universidades obtuvieran licenciamiento para seguir funcionando, lo que generó que exista una igualdad en cantidades de universidades privadas y públicas, donde se pasó de un 66% a un 50% en ofertas de universidades privadas para el 2020. (Minedu, 2020)

Figura 1:

Oferta de universitarios privadas y públicas en los últimos 10 años



Nota: El gráfico representa la evolución de la oferta educativa de los últimos años en las universidades públicas y privadas. Adaptado de *El sistema universitario peruano frente al covid-19*, (p.34) por Ministerio de Educación, 2021, Pallki LAB S.A.C

En el sistema universitario durante la pandemia hubo un impacto en la reducción de las matrículas y el incremento del abandono universitario, así como el aumento del modo virtual generó en muchos universitarios un gran reto, no solo por la nueva forma sino también por la necesidad de conexión que apelaba a buenas conexiones a internet y para varias universidades del sistema no estuvieron

preparadas para hacer frente a la pandemia. Para el estudio se adaptó los instrumentos a un modo virtual después de una validación por juicio de expertos, logrando recién ser aplicado en setiembre del 2021.

En un comunicado de la SUNEDU (2016), refirió que las universidades que cuenten con programas de bachiller para adultos que trabajan, deben de cumplir con un plan de estudios igual como los estudiantes regulares, es decir de 5 años con 200 créditos, esto a razón que con anterioridad las universidades ofrecían carreras profesionales para adultos-trabajadores en menor tiempo y créditos. Por lo tanto, la SUNEDU se encargará de verificar que los egresados de estos programas cumplan con los 200 créditos.

Isaza (2016), en un estudio de la universidad Pontificia Bolivariana, identificó que en las universidades existe una alta demanda de adultos ingresantes gracias a sus políticas educativas y de acuerdo con Upcraft y Stephens (2000, citados en Isaza 2016), la población universitaria es cada vez es más heterogénea en edad, sexo y estilos de aprender.

En una entrevista para el diario Comercio (2017) a Julio Pinglo, director académico del programa de educación adulta en una universidad privada, donde menciona que el 90% de los que egresan de los programas adultos-trabajadores logran alcanzar mejores puestos o mejorar sus condiciones de trabajo; sin embargo, el 17,6% de los estudiantes se retiran por problemas económicos o limitación su tiempo por trabajo y carga familiar. Pinglo, también explicó que para combatir la

deserción que existe, se debe acompañar al aprendiz durante su proceso identifica sus brechas de aprendizaje con asesorías académicas y fortaleciendo habilidades personales que permitan una mejor adaptación.

En el ejercicio de la psicología educacional y la docencia universitaria, se identifica un grupo de estudiantes denominados estudiantes adultos-trabajadores (EAT), con características de estudio, aprendizaje y motivación, centralizado en la acción y la práctica, así como también el hecho de conocer y aprender aquello que le pueda ser útil en su ejercicio laboral. Según los datos del 2019 de la universidad privada donde se realizó el estudio, semestralmente hay una deserción aproximada del 5% de estudiantes adulto-trabajadores en cada carrera de las 11 en total.

Esta situación es una más de las tantas dificultades que sufren las universidades en Perú, y lamentablemente no es ajeno para la población de interés del presente estudio, los docentes universitarios que forman parte de esta modalidad deberían estar preparados en andragogía y motivación para fomentar aprendizajes significativos de acuerdo a los estilos de aprender y motivación en los adultos que lleva a la búsqueda de su logro personal y profesional, como lo menciona Pinglo, citado en el Comercio (2017).

Por lo anterior, la evidencia de una cantidad elevada de estudiantes adultos-trabajadores desaprobados estaría ocasionando una alta prevalencia de abandono y la deserción de sus estudios universitarios principalmente en los 3 primeros años; además el que no sepan identificar sus estilos de aprendizaje, así como también la

dirección de su propia motivación, sumado a factores contextuales como edad, familia, condiciones laborales, etc. podría ayudar a evitar o reducir la deserción en etapas iniciales e intermedias de la carrera, a partir de lo mencionado se plantea la siguiente pregunta: **¿Cuál es la relación entre los estilos de aprendizaje y la motivación al logro en estudiantes adulto-trabajadores, del tercer año de una universidad privada con sede en Lima?**

1.3. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL PROBLEMA

Este estudio se justifica por ser pertinente para la intervención del campo de la psicología educacional y docencia universitaria, donde se busca recoger información y generar conocimiento que pueda aportar en la enseñanza como en el aprendizaje de los estudiantes adulto-trabajadores.

El estudio se hace relevante porque tiene interés en abordar las variables de estudio en una población que no cuenta con una exploración amplia como son los estudiantes adulto-trabajadores. En tal razón se justifica en diferentes niveles:

A nivel teórico enriquecerá de manera científica la información que se tiene de los estilos de aprender en universitarios adulto-trabajadores, información que servirá para colaborar en la mejora de la labor docente, así como la mirada a las necesidades académicas y educativas de los educandos. Esta información puede ayudar a incrementar el conocimiento para gestionar de manera efectiva las estrategias de enseñanza en docentes tanto presenciales como virtuales, y que

fueron muy necesarias durante la pandemia y que demostró que podrían ser muy útil en una era actual de tecnologías y digitalización.

En un estudio en estudiantes en Buenos Aires, Freiberg et al., (2017) notaron que las estrategias y estilos para aprender se explican por los gustos en estudiantes por experiencias que requieran una organización eficiente de lo nuevo. Armados con información sobre los estilos de aprender, los docentes podrán fortalecer su práctica pedagógica facilitando la construcción de sus lecciones. Con respecto a las investigaciones sobre la motivación de logro, McClelland (1953) citado en Arias (2018) menciona que es un tipo de motivación que se aprende por interacción social que impulsa continuamente a las personas a lograr desempeños característicamente exitosos. En el mismo estudio, Arias cita a Galván (2014) quien explicó que cuando los estudiantes son más optimistas y motivados por aprender, surge su motivación de logro.

Se justifica a nivel práctica, porque es importante señalar que, en un mundo globalizado, como el actual, la educación debe salir al frente en la búsqueda de facilitar transformaciones significativas sobre los modelos pasados y que aún siguen siendo utilizados en la educación superior. En tal razón, el incluir y desarrollar herramientas metodológicas y tecnológicas que faciliten la enseñanza superior ha sido y sigue siendo una oportunidad para mejorar el aprendizaje en las escuelas y universidades. En el 2018, Oppenheimer, en una idea debatible, resalta que los estilos de aprendizaje en el futuro estarán a cargo de los robots educativos,

quienes reemplazarán a los docentes y se desempeñarán impartiendo conocimiento de acuerdo con las características para aprender de cada estudiante.

A nivel metodológico, porque al convertirse a modo virtual los instrumentos estandarizados, permitieron obtener resultados validos que brindan importante información sobre las variables y que podrían replicarse en otro tipo de investigaciones tanto nacionales como internacionales al que se pueda acceder a través de la internet.

A nivel social, porque el resultado del estudio tendrá impacto en los grupos sociales de los estudiantes adultos-trabajadores, que con las características ya mencionadas forman parte de una colectividad que crece rápidamente en demanda educativa y que a la vez necesitaría una mayor atención de apoyo.

1.4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Sobre el factor humano, la honestidad en los evaluados es importante a la hora de realizar las pruebas de auto reporte y más si este ha sido aplicado de manera virtual; esto puede generar duda en los investigadores si las respuestas de los sujetos fueron honestas o estuvieron condicionados en ese momento por situaciones presentes como el cansancio, poco interés o la deseabilidad por mostrar una imagen ideal. Además, los resultados del estudio solo podrán ser de referencia o significativos para la población estudiada ya que se utilizó el método no probabilístico (Hernández-Sampieri, 1984)

II. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar la relación entre estilos de aprendizaje y motivación de logro en estudiantes adulto-trabajadores del tercer año, de una universidad privada sede – Lima

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los estilos de aprendizaje en estudiantes adulto-trabajadores de tercer año, de una universidad privada sede - Lima.
- Identificar la motivación de logro en estudiantes adulto-trabajadores del tercer año, de una universidad privada sede - Lima.
- Identificar la relación de los estilos de aprendizaje con la motivación de logro, por carrera, en estudiantes adulto-trabajadores de tercer año, de una universidad privada sede - Lima.
- Identificar la relación de los estilos de aprendizaje con la motivación de logro, por edad, en estudiantes adulto-trabajadores de tercer año, de una universidad privada sede - Lima.
- Identificar la relación de los estilos de aprendizaje y motivación de logro, por sexo, en estudiantes adulto-trabajadores de tercer año, de una universidad privada sede - Lima.
- Identificar la relación de estilos de aprendizaje y motivación de logro, por estado civil, en estudiantes adulto-trabajadores de tercer año, de una universidad privada sede - Lima.

- Identificar la relación de estilos de aprendizaje y motivación de logro, por número de hijos, en estudiantes adulto-trabajadores de tercer año, de una universidad privada sede - Lima.
- Identificar la relación de los estilos de aprendizaje y la motivación de logro, por el tipo de trabajo en los estudiantes adulto-trabajadores de tercer año, de una universidad privada sede - Lima

III. HIPÓTESIS

3.1. HIPÓTESIS GENERAL:

Existe una **alta relación** entre el estilo de aprendizaje y la motivación de logro en los estudiantes adulto-trabajadores del tercer año, de una universidad privada con sede - Lima.

3.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS:

- H1: Existe una alta relación de los estilos de aprendizaje con la motivación de logro, por carrera, en estudiantes adulto-trabajadores del tercer año, de una universidad privada sede – Lima.
- H2: Existe una alta relación de los estilos de aprendizaje con la motivación de logro, por edad, en estudiantes adulto-trabajadores del tercer año, de una universidad privada sede - Lima.
- H3: Existe una alta relación de los estilos de aprendizaje con la motivación de logro, por sexo, en estudiantes adulto-trabajadores del tercer año, de una universidad privada sede – Lima.
- H4: Existe una alta relación de los estilos de aprendizaje con la motivación de logro, por estado civil, en estudiantes adulto-trabajadores del tercer año, de una universidad privada sede - Lima.
- H5: Existe una alta relación de los estilos de aprendizaje con la motivación de logro, por número de hijos, en estudiantes adulto-trabajadores del tercer año, de una universidad privada sede – Lima.

- H6: Existe una alta relación de los estilos de aprendizaje con la motivación de logro, por tipo de trabajo, en estudiantes adulto-trabajadores del tercer año, de una universidad privada sede – Lima.

IV. MARCO TEÓRICO

4.1. ASPECTOS CONCEPTUALES

Atendiendo a la pregunta sobre cuál es la relación entre la motivación de logro y los estilos de aprendizaje en estudiantes adulto-trabajadores universitarios, se revisan los contenidos teóricos más recientes sobre este tema. En primer lugar, se desarrolla el estudio de los estilos de aprendizaje como modo preferente de adquisición de conocimientos, luego se describe la motivación de logro, entendida como interés y afán por la excelencia, y finalmente se describen las preferencias de aprendizaje y tipo de motivación de los estudiantes adulto-trabajadores.

4.1.1. Estilos de aprendizaje

Algunos investigadores conceptualizan a los estilos de aprendizaje como condiciones emocionales, reflexivas y psicológicas que se usan en función de la percepción e interacción con el entorno, lo que permite inferir conocimientos a partir de la comprensión por parte del estudiante de información nueva y compleja. (Moussa, 2014, citado en Tarazona et al., 2021)

Según, Velasco Yáñez (1996, citado en Tarazona et al., 2021), los estilos de aprendizaje son un grupo de particularidades innatas, motivacionales y socioambientales que todos desarrollamos al percibir, recordar y procesar información que forma parte del modo particular que tenemos para aprender. Mientras que Schmeck & Lockhart (1983, citado en Tarazona et al., 2021), refieren que los estilos de aprendizaje deben ser entendidos como la predominancia que presenta un estudiante para aprender, independientemente del entorno.

Grasha (1992), citado en Romero (2010) define los estilos de aprender como capacidades personales que permiten a los aprendices a participar de experiencias de estudio a través de la interacción con sus compañeros y docentes.

En el análisis del aprendizaje, según Honey & Mumford (1986, citado en Freiberg 2017), los estilos de aprendizaje se encuentran en todos, pero cada persona la desarrolla de forma diferente. El predominio de un estilo de aprendizaje sobre otro facilita el aprendizaje, de tal forma que la asimilación de algunos conocimientos podría verse favorecida si desarrollamos un estilo de acuerdo con la condición de aprendizaje, referido por Kolb & Kolb, (2005, citado en Freiberg, 2017).

4.1.1.1. Modelos de estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje nos han explicado cómo aprendemos, así como las dimensiones y variedad de inventarios para reconocerlos. Según Romero (2010) entre tenemos los siguientes estilos:

a) Modelos cognitivos:

Donde podemos encontrar la postura de Kagan, propuesto en el año 1980, quien destaca la reflexión que puede alcanzar el estudiante para aprender, frente al descontrol de la impulsividad. También se encuentra el modelo de Felder-Silverman propuesto en 1988, donde destaca 10 estilos de aprendizaje desde lo sensorial, verbal, visual, intuitivo, inductivo, activo, deductivo, secuencial, reflexivo y general. Finalmente se encuentra el modelo de Myers-Briggs, propuesto

en 1980, donde los autores plantean una teoría de la personalidad que se relaciona con los estilos para aprender, combinándose 16 tipos de estilos como los introvertidos, extrovertidos, sensoriales, intuitivos, pensativos, emocionales, juzgadores y receptores.

b) Modelos de orientación psicológica:

En estos modelos podemos encontrar al modelo de Anthony Grasha y Sheryl Hruska-Riechmann que en el año 1992 plantean tipos de estudiantes como el independiente, dependiente, competitivo, colaborativo; reticente y el participativo. También se encuentra el modelo de Margaret Martínez propuesto en el año 1999, donde se plantea una orientación psicológica basada en emociones y orientación para varios estilos de aprendizaje como aprendiz transformador, ejecutor, conformista y resistente.

c) El modelo de los estilos de Aprendizaje, según Kolb

El más utilizado en educación es el modelo de David Kolb, quien propuso la teoría de aprendizaje por experiencia en la década de 1980. Este modelo explica el aprendizaje como una habilidad que incluye lo perceptual y lo organizativo. La mezcla de las dos formas de realidad crea un modelo de cuadrantes: adaptación, divergencia, convergencia y asimilación (Lozano, 2011).

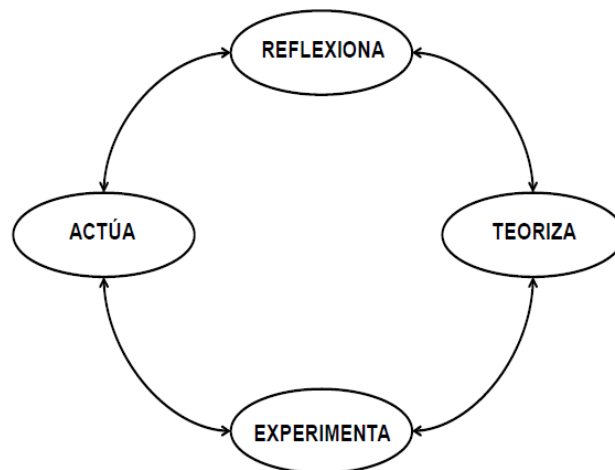
Según Romero (2010), el estilo de aprendizaje de Kolb se entiende como la capacidad específica que tenemos para aprender y destacar por encima de otros,

entendiéndose que están ligados a factores heredados, experiencias y condiciones socioambientales.

Según Rodríguez (2018), citando a Friedman y Stumoff, afirman que para Kolb el aprendizaje está determinado por la experiencia, y el aprendizaje óptimo se logra cuando se cumplen cuatro etapas: experimentación concreta, contemplación reflexiva, concepto abstracto y experiencia activa.

Figura 2

El proceso de aprendizaje ideal según Kolb



Nota: El gráfico representa las cuatro etapas del proceso de aprendizaje. Tomado de “Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford” (p.54) por R. Rodríguez, 2018, *Sophia* 14(1).

Desde la óptica de David Kolb y sus colegas la percepción y el proceso de información son dimensiones importantes del aprendizaje, es decir, el aprendizaje se logrará a través de cómo se perciben y procesan las cosas (Rodríguez, 2018).

Tabla 1:

Tipos de percepción y formas de procesamiento de la información, según Kolb

DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE	
Percepción de la información	Procesamiento de la información
Experiencias concretas	Experiencias activas
Conceptualización abstracta	Observación reflexiva

Nota: La tabla muestra los tipos de percepción y procesamiento de la información según David Kolb. Tomado de “Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford” (p.54) por R. Rodríguez, 2018, Sophia 14(1).

El modelo de cuadrantes de Kolb explica las distintas modalidades para aprender, creando así una idea de diferentes formas de aprendizaje.

Figura 3

Los cuatro cuadrantes de los estilos de aprendizaje de Kolb



Nota: El gráfico representa los cuatro cuadrantes de los estilos de aprendizaje de Kolb. Tomado de “Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford” (p.54) por R. Rodríguez, 2018, *Sophia* 14(1).

El enfoque de Kolb sobre las cuatro etapas del aprendizaje le permitió proponer un modelo de 4 cuadrantes que explica cómo se aprende de distinta forma y necesitan aprendizaje con experiencias concretas, por ejemplo, a partir de fuentes de abstracción como la lectura o escuchando, a otros les gusta la variedad de ideas, otros necesitan organizar el aprendizaje y otros a través de prueba y error.

Los cuatro estilos de aprendizaje, según Kolb (citado en Romero, 2010):

- **Convergente:** El estilo convergente describe un aprendizaje donde la creación de conceptos e integración de observaciones se le denomina conceptualización abstracta (CA) y el aprender haciendo, denominado experimentación activa (EA).
- **Divergente:** El estilo divergente describe un aprendizaje donde el desempeño mejora cuando las experiencias son claras o concretas (EC) y propicia una reflexión de los hechos llamado observación reflexiva (OR). Los que sobresalen de esta forma suelen tener habilidad para imaginar y crear cosas. Estos estudiantes suelen ser muy empáticos y tienden a ser muy creativos y artísticos.
- **Asimilador:** El estilo asimilador describe un aprendizaje donde se prefiere a la observación reflexiva (OR) y el concepto abstracto (CA). Su principal habilidad está en diseñar explicaciones y fundamentos teóricos. Se destaca por su capacidad secuencial y sistémica, yendo de lo particular a lo general, en los análisis y observaciones que hace. Al igual que el estudiante con preferencia de estilo convergente, se preocupa por el trabajo y relación con otros en la aplicación práctica, pero prefiere más los conceptos abstractos, sólidos y precisos.
- **Acomodador:** El estilo acomodador describe un aprendizaje opuesto a los asimiladores. Se que prefieren este estilo tienen un mejor desempeño cuando la experiencia es precisa o concreta (EC) y la experiencia del aprendizaje es activo (EA). Su fortaleza reside en hacer o construir cosas, en llevar a la acción práctica la teoría y en tomar

riesgos en lo desconocido. El estudiante acomodador logra sentirse cómodo de trabajar con las personas, aunque en ocasiones puede mostrarse impaciente o impositivo. Puede tener un mayor interés a tomar riesgo a comparación de los tres otros estilos de aprendizaje y suele adaptarse a las necesidades y circunstancias inmediatas siempre y cuando se cumpla con las condiciones de la teoría o planificación.

4.1.2. Motivación

Según Araya (2013), la motivación moviliza a la gente de distintas formas, es decir, responde a impulsos o deseos. Por tanto, cuando se estudia la motivación se toma en cuenta todas las acciones que las personas pueden realizar en función a una recompensa del propio sujeto o de su entorno.

La motivación se considera importante en diversas áreas de la vida, como la educación o el trabajo, porque impulsa metas e impulsa lo que es importante para las personas, así como el logro de sus metas.

4.1.2.1. Perspectivas teorías sobre la motivación

Según Santrock (2002, citado en Naranjo, 2009), existen tres explicaciones teóricas sobre la motivación: conductual, humanista y cognitiva; estas tres perspectivas serán desarrolladas en este estudio.

a) Perspectiva conductual

Se señala que la recompensa y el castigo son determinantes conductuales de la motivación personal y deben tener éxito en la movilización del comportamiento dirigido a un objetivo. Quienes apoyan la perspectiva conductual enfatizan el uso de incentivos para aumentar el interés y la motivación y, lo que es más importante, para dirigirlos hacia un comportamiento apropiado.

Naranjo (2009) señala que hay factores que se deben considerar para reforzar efectivamente. Primero, hay que identificar claramente los comportamientos a reforzar. Segundo, hay que seleccionar los refuerzos motivadores correctos. Tercero, hay que considerar la prontitud, la cantidad y la novedad del refuerzo motivador.

Para lograr motivar usando el reforzador positivo, este debe ser inmediato a la respuesta deseada para que le permita identificar qué es y que no es un refuerzo, además de tener en claro que la persona debe estar en condiciones de reaccionar ante el refuerzo, si previamente ha sido privado del mismo durante un tiempo y se le haga motivador recibirlo. Sobre el refuerzo negativo, se utilizaría para eliminar un estímulo considerado aversivo. Para lograr mayor efectividad en el uso de los refuerzos positivos y negativos, se pueden combinar las técnicas.

Según Trechera (2005, citado en Naranjo 2009), si no se presenta un estímulo reforzante antes de la conducta, la conducta desaparece y por tanto la conducta decrece hasta cesar. Finalmente, en las técnicas de castigo, proporcionar

una consecuencia desagradable por una acción indeseable alienta al individuo a elegir otra acción que puede ser mejor o deseable.

b) Perspectiva humanista

Desde una perspectiva humanista, la atención se en lograr el crecimiento, el desarrollo positivo y la libertad de elección. Según García (2008, citado en Naranjo, 2009), la teoría motivacional más conocida es la de Abraham Maslow, llamada la jerarquía de necesidades (1943), donde sugiere que las necesidades humanas se presentan desde un nivel básico o primario hasta un nivel más complejo o superior y a partir de la necesidad para desplazarse hacia arriba, primero se debe satisfacer una necesidad anterior o de nivel inferior, lo que significa que se debe completar uno o todos los pasos en la pirámide de necesidades para llegar a la cima donde se encuentra la necesidad principal de la autorrealización.

○ Teoría de la jerarquía de necesidades

A continuación, se refieren las principales necesidades, de menor a mayor orden de jerarquía, según la teoría de Maslow:

- **Necesidades fisiológicas:** Son necesidades básicas para generar homeostasis, entre ellos está: alimentación, cobijo, sexo, descanso, etc.
- **Necesidades de protección:** Son necesidades que guían a las personas a buscar equilibrio en su entorno de manera segura para su sobrevivencia.
- **Necesidades de amor y pertenecer a un grupo (sociales):** Son necesidades donde las personas buscan relacionarse saludablemente

con las demás, de ser aceptadas, de pertenencia. Esta necesidad se vincula con la familia, amigos o pareja.

- **Necesidades de estima:** Son necesidades están relacionadas con el amor propio, dignidad y respeto. Las personas tienen derecho a tener una valoración positiva con respeto y autoestima alta.
- **Necesidades de autorrealización:** Son necesidades que conducen al crecimiento personal, la autorrealización y el desarrollo del potencial. El desarrollo de estas necesidades favorece la autonomía, e independencia.

○ Teoría de la existencia, relación y crecimiento (ERC)

Propuesta por Clayton Alderfer en 1972 (citado en Naranjo, 2009) se basa en la teoría de Maslow, que junta diferentes necesidades y las divide en tres:

- **Existencia:** Son exigencias que se llegan a satisfacer por medios externos. Se representan por la unión de la necesidad de fisiológicas más la necesidad de seguridad.
- **Relación:** Son exigencias que se satisfacen en el contacto interpersonal y de grupo. Se representan por la unión de las necesidades de aceptación y las sociales.
- **Crecimiento:** Son exigencias de búsqueda de crecimiento y logro. Se satisface al alcanzar metas importantes.

- Teoría de las necesidades de McClelland

McClelland (1961, citado en Naranjo, 2009) menciona 3 formas de motivación: las necesidades de logro, la necesidad de afiliación y la necesidad de poder. McClelland explicó que cada tipo de motivación determina la tendencia de las personas a ser influyentes o ineficaces en la realización de tareas o trabajos, es decir, estas necesidades son fuertes o débiles en relación con las asociaciones del pasado con el rendimiento y recompensas recibidas.

García (2007, citado en Naranjo, 2009) menciona que la motivación explicada por McClelland son motivaciones de tipo social, que se adquieren en el contexto social, siendo estas recompensas que pueden incrementar la probabilidad de su repetición. Cuando las conductas de las personas se presentan en ambientes adecuados, se aprende no solo a resolver un problema, sino que hay un comportamiento que se vincula al éxito que se ve reforzado. Pareciera en condiciones favorables las personas encuentran estimulación por ser más independientes, analíticos en sus riesgos, encontrando una figura de autocontrol y sentimientos de logro. Según García, ocurriría lo mismo con la necesidad de afiliación o de poder.

Este proceso es explicado por Lawrence y Lorsch (citados en Naranjo 2009), quienes sugieren que cuando se trata de resolver un problema se produce un comportamiento que compensa las soluciones más o menos acertadas. Entonces, la próxima vez que alguien pasa por una

evento o reto, repite el comportamiento porque cree en su resultado. De esta forma, se puede decir que, como resultado del aprendizaje, una persona puede tener una alta motivación para competir (necesidad de logro) o puede tener una alta necesidad de relaciones sociales efectivas (necesidad de pertenencia o afiliación).

Estos son los tres motivos principales mencionados en la teoría de McClelland (Naranjo, 2009):

- **Necesidad de logro:** García (2007, citado en Naranjo, 2009) menciona el estudiante con elevada necesidad de logro se caracteriza por recibir retroalimentación específica sobre el éxito, que en ocasiones supera la recompensa. **Necesidad de autosuficiencia o autoeficacia.** Según Bandura (citado en Naranjo, 2009), la autoeficacia se ve como la posibilidad de controlar la situación y lograr un resultado positivo. Bandura argumenta que la autoeficacia puede ser un valor crítico para el éxito académico porque se basa en el pensamiento positivo, como la sensación de poder funcionar de manera efectiva en una variedad de situaciones. Como resultado, las personas con bajos niveles de autoeficacia pueden evitar esfuerzos o situaciones desafiantes en su vida personal y académica.
- **Necesidad de poder:** McClelland (1967, citado por Naranjo, 2009) desarrolla una postura sobre el poder y sus formas de manifestación. La primera, podría originar respuestas negativas para el entorno, porque se relaciona con situaciones de dominio-sumisión, donde el autoritarismo

y la dominancia hacia los demás caracterizarían este tipo de poder. La segunda podría originar lo respuestas contrarias en los otros, por eso es vista como positiva; ya que prioriza comportamientos persuasivos e inspiradores para motivar a la persona desarrollar su fortaleza y habilidad para llegar a las metas. Es decir, muestran una habilidad de liderazgo y empatía.

- **Necesidad de relacionamiento:** Según McClelland (citado en Naranjo, 2009), los estudiantes con elevada necesidad de relación suelen estar muy interesadas en construir relaciones de calidad, valoran los buenos momentos que comparten con los demás y tratan de resolver sus conflictos personales (si los hay) porque es muy importante para ellos tener la mejor interacción social posible y obtener la aprobación del entorno, encontrar pareja y hacer movimientos estratégicos para ser aceptados por la mayoría, tratar de proyectar su buena imagen y quiere ser apreciado a cambio de sus esfuerzos.

c) Perspectiva cognitiva

Según Naranjo (2009), la teoría cognitiva enfatiza la toma de decisiones y los procesos de pensamiento decisivos ante los problemas. Los sistemas cognitivos son receptores y transmisores de información a otros sistemas como las emociones, el comportamiento y la fisiología, que a su vez regulan el significado que los sistemas cognitivos le asignan a los eventos que nos suceden. Por lo tanto, los pensamientos, las creencias y las creencias sobre uno mismo y las habilidades de

uno determinarán la intensidad, el tiempo y el esfuerzo para responder a situaciones potenciales. Estos pensamientos son decisivos como motivos.

A continuación, se detallan las teorías cognitivas que respaldan este planteamiento. (Naranjo, 2009):

- Teoría de las expectativas de Vroom

García, Trechera y Valdés (2007, citados en Naranjo, 2009) este modelo de tres factores motivacionales fue elaborado por Víctor Vroom (1964): expectativa, valencia e instrumentalidad y con la combinación de estas se puede identificar una alta motivación que influiría en el desempeño para alcanzar una meta, ya que la persona cree en su valor, su contribución y recompensa que recibirá al alcanzar la meta. Todo esto hace indicar a la persona que valió la pena el esfuerzo. Por ello, si una persona no se ve o siente con la capacidad y piensa que el esfuerzo hecho no va a tener impacto, su motivación decaerá y no habrá interés de llevar a cabo una tarea.

- Teoría de la equidad de Stacey

Según Adams Valdés (2005, citado en Naranjo, 2009), refiere que la teoría de la justicia de Stanley (1965), explica que la motivación se basa en las recompensas obtenidas por los individuos y se compara con las recompensas obtenidas por otros que han realizado las mismas tareas o realizado una inversión similar. Según Stanley, tales comparaciones afectan directamente la motivación de las personas. La teoría de la equidad postula que las opiniones que los individuos pueden tener sobre las experiencias que

quieren tener son importantes. Además, Trechera (2005, citado en Naranjo 2009) agrega que quienes determinan los criterios de respuesta adecuados consideran dos factores importantes:

- Inputs: Todo lo que la persona aporta y trae consigo para ejecutar con éxito la tarea (conocimiento, formación, experiencia, etc.)
- Outputs: Todos los resultados obtenidos y que benefician a la persona por el trabajo realizado.

- Modelo de fijación de metas y objetivos para la motivación

Este modelo propuesto por Edward Locke (1968) y mencionado por Naranjo (2009), explica lo importante que es que un individuo se trace un objetivo a alcanzar, o también dicho como un fin supremo a conseguir.

Locke y Latham (1968, citados por Naranjo 2009), mencionan que el planteamiento de metas y objetivos debe resaltar aquellos que orienten a la acción a través de planificación y estrategias. Esto permite que la persona se centre en actuaciones específicas que le permitan medir su efectividad a través de la consecuencia o el logro de la meta cumplida, regulando su motivación y esfuerzo para conseguirlo. Cuando la persona tiene claro que es lo que debe hacer puede regular sus acciones de manera más efectiva gestionando en el mismo proceso aquello que esfuerzo y persistencia puede alcanzar.

Según Locke, citado en Naranjo (2009), las condiciones que debe cumplir estos objetivos para que se conviertan en motivadores son:

- La persona debe tener un conocimiento claro de la meta y como alcanzarla.
- La persona debe con absoluta convicción aceptar lo que va a realizar.
- La persona debe ser consciente de la dificultad a la que se enfrentara, y verlo como un reto
- La persona debe plantearse con claridad y especificidad los objetivos de tal forma que los esfuerzos que necesite aportar siempre estén claros.

4.1.3. Motivación de logro

David McClelland (1987), citado por Moran (2016), define la motivación de logro como la energía para lograr la cumbre, lograr metas y esforzarse por alcanzarlas. El impulso principal para "hacerlo mejor" es tratar de complacer a los demás, ser uno mismo o lograr recompensas para uno mismo, es decir, esforzarse por lograr buenos resultados y obtener una satisfacción real de ello. Esta teoría es parte de las motivaciones sociales de logro, pertenencia y poder. Los principales antecedentes del estudio de McClelland (1987) se basaron en parte en el trabajo de Murray sobre la percepción de temas (TAT) para proporcionar explicaciones cognitivas del comportamiento motivado (Moreno et al., 2018). McClelland estudió sujetos con una gran necesidad de logro y descubrió que estaban más dispuestos a investigar y siempre estaban buscando nuevas formas de hacer bien lo que se les

asignaba o desafiaba. Además, estas condiciones de desafío constante los alientan a esforzarse por hacer cosas mucho más difíciles.

Sheppard y Belitsky, (1966, citados por Morán, 2016), demostraron que los individuos que tenían una elevada necesidad de logro eran más activos en su búsqueda de empleo utilizando diferentes métodos o procedimientos, cada uno más efectivo que el otro, mientras que las personas con baja necesidad de logro están esperando que alguien se comuniquen con ellos si han solicitado un trabajo.

Según los estudios de McClelland (1989, citados en Moran, 2016), el efecto social de una alta necesidad de logro acerca al triunfo profesional; estudios con universitarios llegaron a resultados que explican que poseer una elevada necesidad de logro genera el hacer mejor sus actividades de aprendizaje, responsabilizarse de su rendimiento, buscar retroalimentación y practicar eficaces y nuevas formas de hacer bien las cosas.

Díaz, Andrade y La Rosa (1989) señalaron que, según McClelland, la motivación de logro es el impulso para superarse, triunfar y alcanzar metas. Esta motivación lleva a las personas a establecer metas altas a alcanzar y tener un alto interés en las actividades durante sus estudios, pero poco deseo de relacionarse o involucrarse con los demás. Impulsadas por esta motivación, las personas se esfuerzan por lograr o ser los mejores, exigen lo máximo y dedican toda su energía a la excelencia, por lo que siempre buscan la retroalimentación continua de sus maestros.

4.1.4. El aprendizaje en los adultos-trabajadores

La educación superior en la actualidad ha alcanzado una demanda no solo dentro de la juventud que busca conseguir una formación profesional; ahora existe un mayor interés de parte de un grupo de la población adulta que, con una formación iniciada, avanzada o inconclusa, tienen una necesidad de retomar sus estudios y buscar nuevas opciones y oportunidades laborales, así como logros personales. Esta necesidad se puede deber a muchos motivos, desde los personales hasta los aspectos laborales en busca de una mejor oportunidad de crecimiento dentro de su ambiente de trabajo, siendo importante bajo esta realidad prestar un interés mayor ante estas nuevas necesidades educativas para esta población.

Según Frank Hermanus (2003, citado en Acosta, 2018), los estudiantes adultos reconocen de qué forma le pueden ayudar a su desarrollo profesional estos programas educativos para adultos, donde a veces puede conocer en la práctica más que su docente, pero a causa de su edad o tiempo que ha dejado de estudiar, pierde confianza en sí mismo y en su capacidad para aprender más sobre lo teórico que lo práctico.

Knowles et al (2001, citado por Caraballo, 2007), explica que la Andragogía son estrategias de enseñanza dirigidos a los adultos y ofrece principios fundamentales para el diseño y conducción de medios de aprendizaje más eficaces para los docentes y en un estudio identificó que los adultos necesitaban para aprender, metodologías participativas y poder direccionar el ritmo de su propio aprendizaje. Además, afirmaba que los adultos al aprender tienen un estilo diferente

a los más jóvenes con sus características y motivación deberían ser abordados de manera diferente por los profesores.

4.1.4.1. Como aprenden los estudiantes Adultos-Trabajadores (EAT)

Los estudiantes adultos-trabajadores no solo vienen con amplias experiencias, sino que también tienen sus propias formas de aprender, como: aprender haciendo, trabajar en grupo, poniendo en práctica, relacionando lo que aprende con lo que hace en el trabajo y por, sobre todo, valora mucho la utilidad y aplicabilidad a lo que hace o aprende; determinando su mayor o menor motivación.

Malcon (2009, citado por Acosta, 2018), describe los principales rasgos de los estudiantes adultos: Tienen una necesidad que se le trate con respeto comprensión ya que es el principal director de su tiempo y vida. Tiene una predisposición marcada por aprender sobre todo relacionando sus experiencias pasadas con lo que aprende. Por último, muestra un compromiso por su aprendizaje, sabiendo que educarse es una forma de desarrollar y potenciarse ante los retos actuales del mundo laboral.

Según Polo (2011, citada por Castaño y Garrin, 2012), menciona las siguientes características para los estudiantes trabajadores:

- Es un estudiante que trabaja y posee carga familiar, predominantemente varones entre los 25-40 años.

- La mayoría se encuentra laborando en algunas entidades del estado o privadas, otros son emprendedores y tienen una empresa o negocio propio.
- Muchos de ellos al decidir estudiar, están siguiendo una segunda carrera y en algunos casos puede que busquen terminar su primera carrera.
- La mayoría de ellos presenta un limitado tiempo, un gran interés por sus estudios, deseos de mejorar y generalmente mucha predisposición.

4.1.4.2. Las necesidades del estudiante trabajador

Las personas adultas deciden retomar sus estudios si es que le encuentran algún beneficio práctico y funcional. En su proceso de decisión saben lo que quieren conseguir y se esfuerzan, y no aceptan engaños, muy por el contrario, se convierten en los principales críticos y observadores de sus docentes, exigiéndoles más a comparación de los más jóvenes.

Castaño y Garrin (2012), hacen un estudio sobre las características y/o necesidades que los estudiantes trabajadores podrían afrontar para aprender, refiriendo:

- Los adultos trabajadores tienen que darse cuenta de que necesitan organizar su tiempo adecuadamente para poder distribuirlo equitativamente a todas sus responsabilidades incluido un tiempo para aprender, por lo que debe estar dispuesto a invertir un tiempo en esfuerzo y adaptación.

- Normalmente afrontan el aprendizaje con una alta cantidad de motivación. El adulto que decide involucrarse nuevamente en un proceso de aprender y enseñar es porque desea hacerlo, necesita hacerlo, y asume fuertes compromisos consigo y los demás.
- El adulto por los años de vida cuenta con una variedad de experiencias, que se asume como una fuente de conocimiento de sí y de la vida. Esta característica que presentan los adultos debería facilitar nuevos y futuros aprendizajes significativos ya que la tendría mucho conocimiento práctico para ser asociado con lo nuevo que aprenderá. Aunque en algunos casos también podría ser una dificultad cuando el adulto se muestra muy reacio a aceptar e integrar nuevos aprendizajes.
- Tener grupos de adultos en los procesos de aprendizaje aporta esa significancia de orden y responsabilidad siendo esto una característica muy positiva dentro del aula, ya que permite adquirir compromisos que sirvan de ejemplos motivadores para alcanzar sus objetivos.
- Los adultos por lo general siguen su propio ritmo, y para su aprendizaje no es la excepción, esta característica es una variable muy importante para considerar por los docentes deben tener presente, así como también sus características personales.

4.1.4.3. Contexto de la universidad peruana y los estudiantes trabajadores

En Perú, a mediados del siglo XX, el sistema educativo, especialmente la educación universitaria, experimentó un gran desarrollo sin precedentes. Esto elevó el índice de éxito promedio en los estudiantes peruanos en la educación formal,

mientras que en la década de los 40` de cada 100 peruanos mayores de 15 años, menos de uno tenía al menos una educación universitaria. En la década de los 80`, estudiantes mayores de 15 con educación universitaria equivalió al 10%. Esta proporción está casi a la par del Reino Unido (11%), y supera a Italia (4,1%) y España (7%), y otros países cuyas capacidades de desarrollo tecnológico superan ampliamente al Perú (McLauchlan, 1994).

Según Mabres (1994) existen cinco problemas que principalmente pasan las universidades en el Perú: el nivel académico por debajo del promedio en los estudiantes y profesores, desbalance económico, escasas investigaciones de calidad en estudiantes y docentes, pocas relaciones de apoyo académico entre universidades, entrando una competencia, que podría llegar a ser conflictiva. Por otro lado, en el 2022 en una encuesta de la bolsa de empleo online (Búmeran) un 44.5% de los estudiantes universitarios son trabajadores y la mitad de ellos no lo hace en la carrera que eligió. De este grupo de estudiantes trabajadores un 47% laboran más de 30 horas a la semana, un 20% entre 10 y 20 horas a la semana y un 12% entre 20 a 30 horas a la semana. De este grupo de la mitad menciona que su principal dificultad es gestionar su tiempo adecuadamente para poder con todas sus responsabilidades. (Redacción RPP, 2022).

La realidad de la educación universitaria peruana ha pasado por un cambio significativo en los últimos años, sobre todo en años de pandemia por la Covid-19. El Diario Gestión, en una redacción virtual de septiembre del 2021, mencionó la evolución en los últimos años de las tasas de deserción de estudios universitarios

en las universidades licenciadas, según la información compartida por el ministerio de educación (Minedu), en base al sistemas de recolección de información para la educación superior (Siries), en el ciclo 2019-2, antes de la pandemia, la tasa de deserción fue de 12.6%; en el 2020-1, durante la pandemia, se elevó a 18.3%, las tasas de deserción y en el 2020-2, redujo a 16.2% y en el 2021-1, siguió un margen de reducción de hasta el 11.5%, siendo la tasa más baja en relación con las cifras recogidas antes de la pandemia. Según esta fuente del Minedu, las tasas de deserción en el 2021-1 en regiones de provincia fueron menores, mientras que en Lima y Callao fueron las más altas. Para el Ministerio de Educación (Minedu), los principales motivos de las deserciones están la poca disponibilidad horaria, el mal servicio a la internet, los limitados o poco desarrollados servicios de bienestar estudiantil y los factores económicos, etc.

4.1.4.4. Características solicitadas y problemáticas de los estudiantes adultos-trabajadores

La modalidad educativa llamada “Working Adult” de una Universidad Privada en donde se realizó el estudio, ha sido pensado y desarrollado exclusivamente para un grupo de adultos que cumplen con ciertas condiciones y requisitos; como tener mínimo 24 años y tener mínimo 2 años de laborando en algo relacionado con la carrera elegida.

Los servicios ofrecidos en esta modalidad educativa para los estudiantes son las siguientes: Clases de pregrado dictadas de 2 a 3 veces por semana, en horarios nocturnos de 19:30 a 22:40 h. y fines de semana de mañana y/o tarde, a excepción

de los domingos, que solo son hasta las 13:00 h. El ciclo académico de pregrado adulto tiene una duración de 16 semanas, dividido en 2 módulos de 8 semanas cada uno y está conformado por dos cursos presenciales y uno virtual, cada módulo. El pregrado en adultos, actualmente se desarrolla en 5 años de estudio como lo estipula la ley universitaria. Al iniciar este modelo de enseñanza “Working Adult” en la universidad (alrededor del 2012) se presentó como una modalidad novedosa y práctica de seguir debido a su variedad de horarios y sobre todo la oportunidad de obtener un título universitario o terminar una carrera en menor tiempo (3 años)

4.2. DEFINICIONES CONCEPTUALES Y OPERACIONALES DE VARIABLES

4.2.1. Definición conceptual: Estilos de Aprendizaje

David Kolb (1977, citado en Gutarra, 2015), los estilos de aprendizaje son definidos como una característica que hace referencia a lo cognitivo, afectivo y fisiológico, que funge como un indicador constante de cómo percibimos, actuamos y nos mostramos al aprender.

4.2.2. Definición operacional: Estilos de Aprendizaje

La variable será evaluada por los puntos obtenidos en el inventario de estilos de aprendizaje de Kolb, el cual presenta cuatro categorías: convergente, divergente, asimilador, acomodador y consta de 9 ítems con variables de puntuación del 1 al 4

4.2.3. Definición conceptual: Motivación de logro

El impulso interno de luchar por la excelencia y el éxito lleva a las personas a plantearse grandes desafíos para lograr sus objetivos. McClelland (1989, citado en Moran, 2016)

4.2.4. Definición operacional: Motivación de logro

La variable, será evaluada por los puntos obtenidos en la escala multidimensional de orientación hacia el logro de Diaz-Loving (1989, citado en Moreno, 2018) y constará de 22 ítems

Tabla 2

Operacionalización de las variables

Variable	Instrumento	Dimensiones	Ítems	Calificación	Escala de medición
Estilos de aprendizaje	Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb (1984)	Estilo Divergente	1a, 2a, 3a, 4a, 5a, 6a, 7a, 8a, 9a	1= Nada característico	Escala nominal
		Estilo Asimilador	1b, 2b, 3b, 4b, 5b, 6b, 7b, 8b, 9b	2= Es poco característico	
		Estilo Convergente	1c, 2c, 3c, 4c, 5c, 6c, 7c, 8c, 9c	3= Es medianamente característico	
		Estilo Acomodador	1d, 2d, 3d, 4d, 5d, 6d, 7d, 8d, 9d	4= Es muy característico	
Motivación hacia el logro	Escala multidimensional de orientación hacia el logro de Díaz-Loving (1989)	Maestría	1-4-6-11-13-17 y 21	1=Completamente de acuerdo 2= En desacuerdo	Escala ordinal
		Trabajo	2-8-10-12-14-16-18 y 20	3=Ni de acuerdo, ni desacuerdo 4=De acuerdo	
		Competitividad	3-5-7-9-15-19	5=Completamente de acuerdo	

Fuente: Elaboración propia

V. METODOLOGÍA

5.1. NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio es de nivel básico y tipo correlacional-descriptivo, pues intenta generar conocimiento buscando correlaciones entre temas de aprendizaje, estilos de aprendizaje y motivación de logro, tratando de identificar rasgos, características y valoraciones. (Hernández, 2014).

5.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño del estudio es no experimental y transversal en el sentido de que pretende describir la relación entre dos o más variables en un momento dado, pues el objetivo es analizar los estilos de aprendizaje y la motivación de logro en la muestra de la investigación (Hernández, 2014).

5.3. NATURALEZA DE LA MUESTRA

5.3.1. Población

La población objetivo fueron los 316 estudiantes matriculados en el 3er año de las 7 carreras, de los cuales asistieron y consintieron su participación 253 estudiantes entre varones y mujeres. Finalmente, de este grupo fueron seleccionados, por criterios de eliminación, 200 estudiantes que formaron parte de la muestra censal. Los estudiantes pertenecen a 4 facultades que tienen un modelo adulto-trabajador: Facultad de Negocios con carreras en administración y dirección de empresas, administración y negocios internacionales, administración, contabilidad y finanzas; Facultad de Derecho y sus Carreras en Derecho, Derecho y ciencias Políticas; Facultad de Ingeniería con sus carreras de Ingeniería Civil,

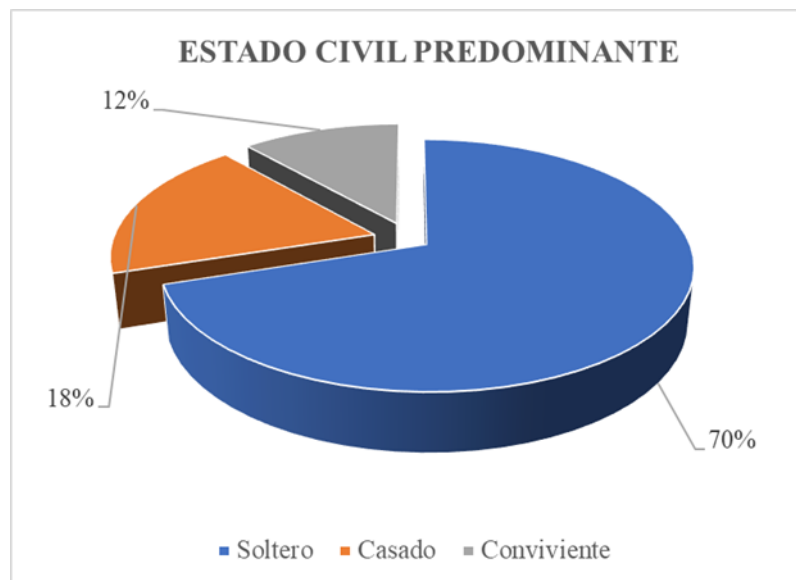
Ingeniería y Sistemas Computacionales, Ingeniería Industrial; y la Facultad de Ciencias de la Salud con la carrera de Psicología.

5.3.2. Descripción de la población

Se consideró a todos los estudiantes matriculados en el 3er año (5to y 6to ciclo) del semestre 2021-1 de las carreras con modalidad adulto-trabajador. Sus edades están el rango de 24 a 50 años. Participaron todos los que en ese momento se encontraban en clase, según carrera.

Figura 4

Frecuencia de estudiantes, según estado civil



Fuente: Elaboración propia

Figura 5

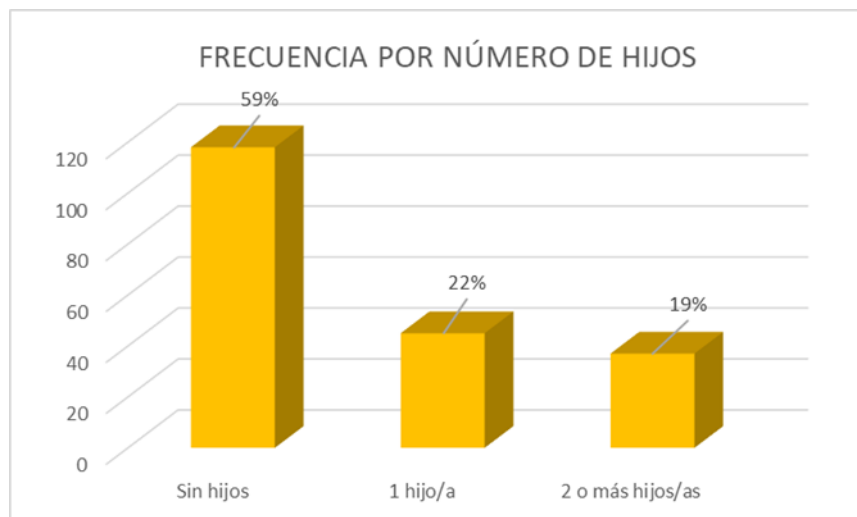
Frecuencia de estudiantes, según sexo



Fuente: Elaboración propia

Figura 6

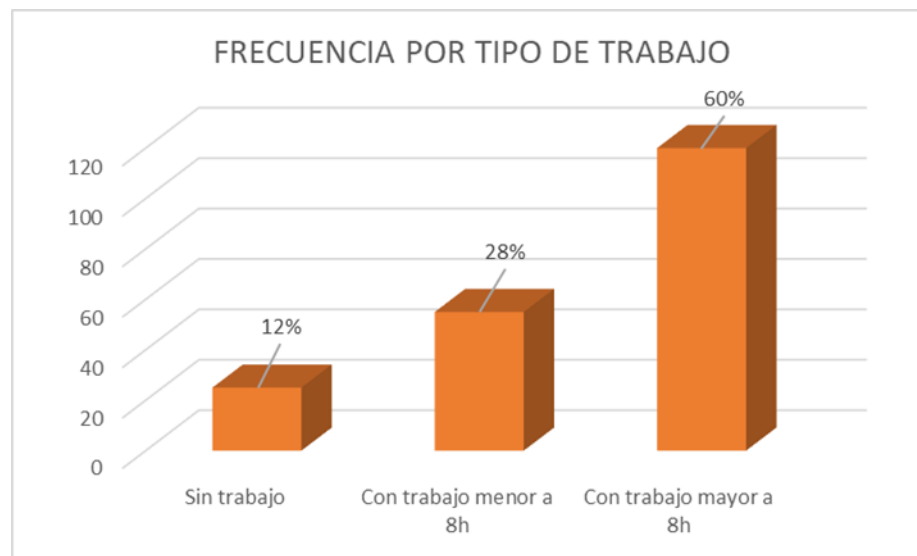
Frecuencia de estudiantes según número de hijos



Fuente: Elaboración propia

Figura 7

Frecuencia de estudiante según el tipo de trabajo



Fuente: Elaboración propia

5.3.3. Muestra y método de muestreo

No se utilizó, porque para el estudio se consideró a toda la población de las carreras que cuentan con el 3er año de la universidad. La muestra fue censal.

5.3.4. Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados en las carreras que cuentan con la modalidad adulto-trabajador en el semestre 2021-1
- Estudiantes que estén cursando el 5to y 6to ciclo de carreras en modalidad adulto-trabajador.
- Estudiantes con asistencia regular a sus clases virtuales y que no hayan solicitado retiro o hayan sido inhabilitados.

5.3.5. Criterio de exclusión

- Estudiantes que no pertenecen a la modalidad adulto-trabajador
- Estudiantes que no formen parte de las carreras con ciclos superiores al ciclo.
- Estudiantes con edades menores a 24 años.
- Estudiantes que no se encuentren matriculados en carreras en modalidad adulto-trabajador en el ciclo 2021-1

5.3.6. Criterio de eliminación

- Estudiantes que no aceptan formar parte de la investigación en la hoja de consentimiento virtual.
- Pruebas no concluidas debido a que el alumno se desconectó de la clase o presento sus pruebas con uno o más datos incompletos.
- Aquellos alumnos que no tenían la edad considerada para el estudio.

5.4. INSTRUMENTOS

5.4.1. Ficha Sociodemográfica

Se diseño una ficha sociodemográfica para recoger la información general y académica de los participantes, como: edad, sexo, trabajo, tipo de trabajo y la carrera que sigue y el ciclo al que pertenece.

5.4.2. Inventario de estilos de aprendizaje de David Kolb

El instrumento que se utilizará para este estudio fue elaborado por David Kolb en 1975, basado en su modelo teórico experiencial. Este material psicométrico

permite medir la preferencia por una forma de aprender identificando las características particulares de aprendizaje entre todas las posibles, explicadas en el modelo de Kolb (Citado por Ecurra, 1992).

David Kolb (1984, citado por Ecurra 1992), propuso un modelo de experiencial donde describió cuatro estilos de aprender:

- **Convergente:** Pone mayor interés en la comprensión de conceptos utilizando un pensamiento deductivo y la práctica activa.
- **Divergente:** Pone mayor interés cuando las experiencias de aprendizaje son claras y le genera fomentar reflexión.
- **Asimilador:** Pone mayor interés a la comprensión de conceptos utilizando un pensamiento inductivo y generar nuevas ideas conceptos.
- **Acomodador:** Pone mayor interés cuando las experiencias de aprendizaje son claras y la práctica activa.

5.4.2.1. Validez del instrumento de Kolb

El inventario de estilos de aprendizaje de Kolb ha sido incluido en varios trabajos de investigación que demuestran su utilidad y validez. Un estudio inicial por David Kolb (1979), utilizó y aplicó su propio cuestionario a un grupo de 287 personas para estudiar las dimensiones y validez que propone su modelo de aprendizaje con los estilos explicados en su teoría de aprendizaje experiencial, llamándolo Learning Style Inventory de Kolb (L.S.I.) en estudiantes de la carrera de administración en post grado en EEUU, encontrando relación en los puntajes obtenidos a las características de cada estilo de aprender, en correlación de Pearson

desde $r = 0.50$ a $r = 0.60$; posteriormente encontró relación entre los términos de un estilo con el total de puntos en la etapa de complementos, obteniendo similitud en las correlaciones negativas y que son significativas para los casos estudiados, al final Kolb encontró y concluyó que la prueba tenía un valor convergente y divergente, lo que le permitió demostrar que su hipótesis planteada era correcta.

Luis Miguel Escurra (1992) trabajó con 250 estudiantes universitarios de ambos géneros en la UNMS y la PUCP. El estudio piloto del inventario probó la necesidad de adaptar la forma de aplicar el instrumento, cuyo análisis psicométrico consideró el examen de la validez de contenido y constructo utilizando el método de interpruebas. Los datos finales alcanzados lo llevaron a la conclusión de la validez y confiabilidad del inventario de estilos de aprendizaje para Lima.

5.4.2.2. Confiabilidad del instrumento de Kolb

El inventario de estilos de aprendizaje que se utilizó en esta investigación tuvo una evaluación sobre su confiabilidad por el propio David Kolb en 1979. Kolb, revisó la consistencia interna de su prueba (Split-Half), que fue analizada de manera particular para las cuatro dimensiones estudiadas en su test. Estas respuestas que obtuvo le permitieron identificar que las correlaciones de las dimensiones estaban entre 0.55 y 0.82 en todos los grupos estudiados. Además, en una evaluación test y retest, concluyendo que su prueba sí podía ser un instrumento confiable.

Luis Miguel Escurra (1992) encontró consistencia interna mediante 52micro-halt en un estudio sobre la adaptabilidad del Inventario de Estilos de Aprendizaje

de Kolb en la UNMSM y la PUCP Perú y encontró que los valores de Spearman-Brown, Guttman y Rulon oscilaron entre 0.74 y 0.72, mostrando, que las pruebas de este método también son confiables, y los indicadores utilizados dan los mismos resultados entre sí. Con estos resultados de confiabilidad, concluyó que la herramienta es de confianza en términos de consistencia interna y homogeneidad, lo que confirma la hipótesis de Kolb.

Quispe (2017) usó el formato Lima o “E” del inventario de Kolb, que fue validado y revisado por Ecurra en 1992, y lo realizó para obtener su doctorado la Universidad del Centro de Junín. La herramienta fue evaluada utilizando la modalidad de homogeneidad y consistencia interna. La confiabilidad mostró que las características de cada variable en estudio alcanzaron un coeficiente alfa de Cronbach de 0,867 y un valor del coeficiente de Castaños de 0,793. Estos valores demuestran plenamente que la herramienta es fiable.

Blanco (2018) utilizó la herramienta de estilos de aprendizaje de Kolb para encuestar los estilos de aprendizaje y las actitudes de universitarios hacia el estudio científico. El estudio tuvo un tipo descriptivo correlacional con 1513 sujetos, 195 estudiantes universitarios de diferentes profesiones. Fueron evaluados por la Escala de Estilo de Aprendizaje de Kolb y la Escala de Actitud de Investigación Científica y se alcanzaron los siguientes datos de confiabilidad con α de Cronbach = 0.808, lo que demostró su confiabilidad para este estudio.

Debido a que en aquel tiempo aun estábamos en pandemia por Covid-19, se tuvo que administrar las pruebas en modo virtual, convirtiendo ambas pruebas a un cuestionario en línea, así como la ficha sociodemográfica utilizando Google formularios. Se realizó una prueba de validez de contenido, que requirió el aporte de 13 jueces expertos, evaluando si el sujeto identificase correctamente los estilos de aprendizaje y la motivación. El análisis de validez del coeficiente V de Aiken demostró que la puntuación estuvo muy cerca de 1 para todas las evaluaciones, lo que indica que el análisis respalda la validez.

5.4.2.3. Descripción del instrumento

El instrumento tiene 9 preguntas, cada pregunta cuenta con 4 categorías (a, b, c, d) y cada categoría debe una valoración del 1 al 4, bajo el siguiente criterio: Nada característico (1), Poco característico (2), Medianamente característico (3), Más característicos (4). Luego se suma los puntajes obtenidos en cada categoría: EC=2, 3, 4, 5, 7, 8; OR= 1, 3, 6, 7, 8, 9; CA= 2, 3, 4, 5, 8, 9; EA= 1, 3, 6, 7, 8, 9. Finalmente se resta el puntaje de CA-EC y EA-OR y se ubica en la intersección en cuadrantes, que permite determinar la preferencia de un tipo de estilo de aprendizaje.

5.4.2.4. Escala Multidimensional de Orientación hacia el Logro de Diaz-Loving

La escala de orientación al logro (EOL) fue construida por Spence y Helmreich (1978, citado en Vera, 2019) en el estudio de la masculinidad y la feminidad en México, asumiendo que cada individuo está en contacto con su entorno, lo cual se relaciona con la relación entre los estímulos internos del entorno

sociocultural del individuo (Ojeda, 1996), dada la agudeza teórica y conceptual de la orientación desarrollista del instrumento multidimensional, que mide las dimensiones de maestría, trabajo y competitividad; fue traducido y adaptado al español por Díaz-Loving, Andrade y La Rosa (1989, citado en Vera, 2019), se realizaron una serie de estudios en México para obtener versiones validadas en español de las pruebas psicométricas propuestas por estos autores. La muestra estuvo conformada por 1.295 personas de 16 a 38 años con un nivel educativo desde secundaria hasta posgrado. Se realizaron dos estudios previos y un estudio final que lo adaptaron a las situaciones cotidianas y al lenguaje de los mexicanos. Las pruebas para cada escala tienen una buena consistencia interna y los diversos rasgos de comportamiento y personalidad incluidos en el estudio tienen una alta validez predictiva y concurrente. En Perú, Ojeda Mercado, Giancarlo (1996) adaptó el instrumento de la siguiente forma:

5.4.2.4.1. Descripción del Instrumento:

Las áreas medidas por el instrumento son: **maestría**, que se refiere a la ejecución de actividades difíciles y el conseguir la perfección; **trabajo** que implica una acción positiva para realizar un trabajo en sí mismo; y **competitividad**, que indica que uno se esfuerza por ser el mejor en las relaciones de acuerdo con su desempeño (Ojeda, 1996).

El instrumento tiene 22 preguntas, cada pregunta cuenta con alternativas de respuestas: Completamente en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), Ni acuerdo, ni desacuerdo (3). De acuerdo (4) y completamente de acuerdo (5) de formulación

directa, distribuidos en categorías de: Maestría: 1-4-6-11-13-17 y 21, Trabajo: 2-8-10-12-14-16-18 y 20, Competitividad: 3-5-7-9-15-19 y 22.

5.4.2.4.2. Propiedades psicométricas

La validez de la prueba se verificó en un análisis factorial con rotación oblicua ($\Delta=0$), la matriz inicial presentó 8 factores con valores Aiken mayor a 1, que explican el 57,6 % de la varianza total de la escala, de los 8 factores, se eligieron los 3 primeros por su claridad conceptual, éstos explicaban el 36,7% de la varianza total de la escala, finalmente se eligieron los reactivos de peso factorial mayor a 0,35 de cada uno de los factores, definiéndose cada factor de acuerdo a su contenido conceptual (Ojeda, 1996). Se obtuvo la confiabilidad para cada escala utilizando el coeficiente Alpha de Cronbach, encontrándose los siguientes índices: Escala de Maestría, $\alpha=0.78$; Escala de competitividad, $\alpha=0.79$; Escala de trabajo, $\alpha=0.81$ (Díaz-loving, Andrade y La Rosa, 1989 citado en Vera 2019).

En el Perú, en su estudio, Ojeda (1996) obtuvo la confiabilidad, por el método de correlación entre mitades, en un conjunto de universitarios de Lima, en la dimensión de Maestría de 0,876; competitividad 0,815 y Trabajo.0,835. Para el estudio halló una confiabilidad utilizando el alfa de Cronbach, obteniendo para la dimensión de Maestría de 0,786; competitividad 0,845 y Trabajo 0,864.

5.5. PROCEDIMIENTO

5.5.1. Coordinaciones:

- Se solicitó al comité de ética de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), la aprobación de ejecución del proyecto de investigación.
- Se solicitó a la dirección de investigación de la universidad privada la autorización para realizar la investigación.
- Con la aprobación de la solicitud de la dirección de investigación se procedió a solicitar a los coordinadores de carrera de la modalidad “Working Adult” o adulto-trabajador, compartan los horarios y números de teléfono de los docentes del 5to y 6to ciclo que fueron considerados dentro de la muestra de estudio (Estudiantes de mitad de carrera que puedan ya tener cierta estabilidad y adaptación a la vida universitaria)
- Se contactó a todos los docentes del 5to y 6to ciclo de las carreras participantes por correo y/o teléfono para coordinar la fecha y horario de ingreso a la clase a través del enlace de la plataforma blackboard, que fue compartida con los docentes.

5.5.2. Recolección de datos

- Se ingresó a las clases virtuales, a través de un acceso virtual de clase que el docente del curso compartió previamente.
- Se explicó a todos los estudiantes conectados a la clase virtual el objetivo de la investigación, y se les solicitó su participación voluntaria

a través de la aceptación del consentimiento informado que se les compartió a través del Google form.

- Confirmada su participación voluntaria, a través del llenado del consentimiento informado, en el Google formulario, se explicó el procedimiento para el llenado de la ficha sociodemográfica y los instrumentos de medición.
- Se permaneció acompañando a la clase durante su participación en el estudio y se respondió a las dudas que se presentaban. El profesor de curso también acompañó y motivaba a los estudiantes a participar activamente del estudio.
- Se descargaron las respuestas de los participantes en un archivo Excel, para su revisión y filtrar los válidos de los inválidos
- Se analizaron los resultados con el software estadístico SPSS versión 25 haciendo uso del coeficiente ETA.

5.5.3. Consideraciones éticas

- Principio de respeto a la dignidad y los derechos de las personas: Los participantes fueron tratados con respeto y valoración, sin ningún tipo de discriminación.
- Principio de fidelidad y responsabilidad: A través del consentimiento informado de los estudiantes antes de su participación. Los datos fueron trabajados de forma anónima.

- El Comité Institucional de Ética de la Universidad Peruana Cayetano Heredia aprobó a través de un documento informado la validación del estudio y los procedimientos de la investigación.
- La investigación respeta los principios de justicia, no maleficencia y respeto a la autonomía.
- La investigación se rige de acuerdo con el Reglamento del Comité Institucional
- de Ética en Investigación (2015), según el artículo 20 sobre las “responsabilidades y compromisos de los investigadores”.

5.6. PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS

Al finalizar las evaluaciones de las escalas de estilos de aprendizaje y motivación de logro, se procedió a descargar del Google form las respuestas en el programa Microsoft Excel, realizando una revisión de irregularidades en algún valor de respuestas incompletas o que no cumplan con las condiciones solicitadas, quedando al final con 200 respuestas de estudiantes de diferentes carreras adulto-trabajadores.

Posteriormente la base de datos en Excel se llevó al programa especializado de análisis de datos SPSS statics versión 25.0 para procesar la información en diferentes procedimientos estadísticos.

Para determinar los objetivos descriptivos los puntajes obtenidos se agruparon por frecuencias y porcentajes para ser convertidos en tablas y gráficos de

dispersión. Para determinar los objetivos relacionales se utilizó la técnica ANOVA del coeficiente ETA, que se utiliza cuando tenemos una variable categórica y otra cuantitativa. Este procedimiento permite calcular la asociación a través de una valoración entre 0 y 1. El cero (0) indicaría que no hay asociación entre variables, mientras que los valores cercanos a uno (1) indicarían que hay una fuerte relación entre las variables.

Para finalizar, los resultados se traspasaron a tablas y gráficos, según el estilo y formato APA, para posteriormente ser analizados y comparados con los resultados de otros estudios con las variables motivación de lo logro y estilos de aprendizaje, mencionados en los antecedentes y en la discusión del estudio.

VI. RESULTADOS O ARGUMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo se muestran de forma ordenada los resultados del análisis por coeficiente ETA, donde se trabajó una variable cualitativa y otra cuantitativa, que permitió medir el nivel de relación entre variables.

6.1. Resultados de objetivos descriptivos

Tabla 3

Distribución de estudiantes, según estilos de aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje
Centrado/equilibrado	16	8%
Divergente	85	42,5%
Acomodador	58	29%
Convergente	25	12,5%
Asimilador	16	8%
Total	200	100%

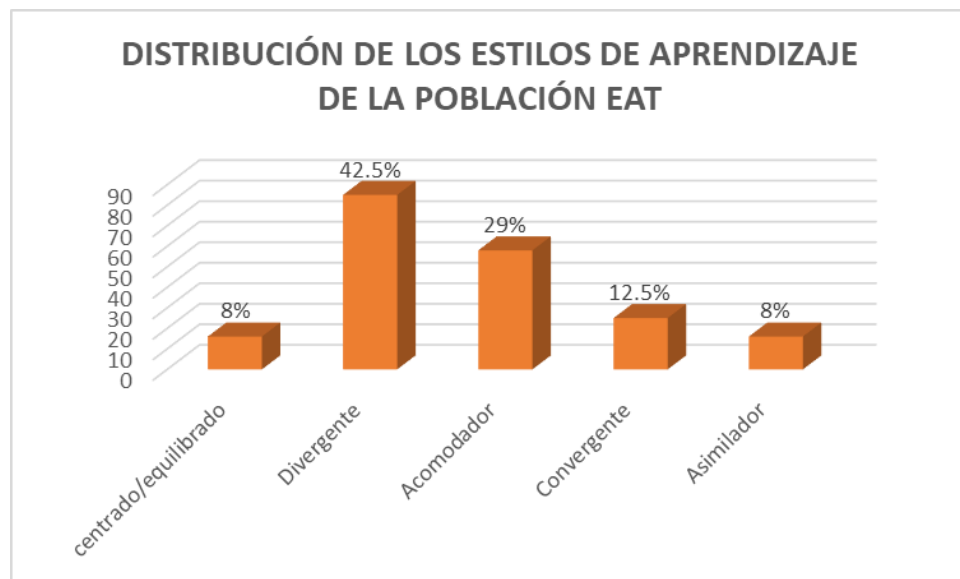
Nota: La tabla 3 se identifican los resultados de los estilos de aprendizaje en los universitarios adulto-trabajadores, donde se muestra las prevalencias de los estilos acomodador y divergente.

De la población de estudio se puede observar que en un total de 200 estudiantes, el 42.5% tienen un estilo de aprendizaje divergente siendo este el grupo más representativo seguido por un 29.0% (58) con estilo acomodador, un 12.5% (25) con un estilo convergente y finalmente un 8.0% (16) con un estilo asimilador

siendo este el grupo menos representativo, de la misma forma aquellos estudiantes que se ubicaron en los límites entre más de un estilo a los que se les denominó centrado/equilibrado presentándose solo en el 8.0% (16) del total.

Figura 8

Frecuencia de los estilos de aprendizaje según Kolb en estudiantes adulto-trabajadores (EAT)



Fuente: Elaboración propia

Tabla 4*Medidas descriptivas de la motivación de logro en estudiantes adulto-trabajadores*

		Motivación de Logro - Maestría	Motivación de Logro - Trabajo	Motivación de Logro - Competitividad	Motivación de Logro
Media		32,19	33,88	22,33	88,39
Mediana		33,00	34,00	23,00	90,00
Moda		35	36 ^a	23	94
Desviación estándar		3,128	3,948	4,632	9,493
Mínimo		15	19	9	53
Máximo		35	40	35	107
Percentiles	10	28,00	29,00	16,00	73,10
	20	30,00	30,00	18,00	82,00
	25	31,00	31,00	19,00	83,00
	30	31,30	32,00	20,00	85,00
	40	32,40	33,00	22,00	87,00
	50	33,00	34,00	23,00	90,00
	60	34,00	36,00	24,00	92,00
	70	34,00	36,00	25,00	94,00
	75	35,00	37,00	26,00	95,00
	80	35,00	37,00	26,00	96,80
90	35,00	38,00	28,00	99,00	

N=200

Nota: En la tabla 4 se identifica la motivación hacia el logro en estudiantes adulto-trabajadores, su media y mediana, así como los percentiles sugeridos para la categorización de las puntuaciones.

Se encontró que el puntaje promedio de la motivación del logro – Maestría es de 32.19 puntos con una desviación estándar de 3.128 puntos, encontrándose como mínimo desde 15 puntos hasta un máximo de 35 puntos. Mientras que el puntaje promedio de la motivación del logro – Trabajo es de 33.88 puntos con una desviación estándar de 3.948 puntos, encontrándose como mínimo desde 19 puntos hasta un máximo de 40 puntos. Y el puntaje promedio de la motivación del logro –

Competitividad es de 22.33 puntos con una desviación estándar de 4.632 puntos, encontrándose como mínimo desde 9 puntos hasta un máximo de 35 puntos.

Tabla 5

Propuesta de categorías, según puntajes

CATEGORÍAS	MOTIVACIÓN DE LOGRO			
	Maestría	Trabajo	Competitividad	Motivación de logro
Bajo	0 a 30	0 a 30	0 a 18	hasta 82
Medio	31 a 35	31 a 37	19 a 25	83 a 95
Alto	36 a más	38 a más	26 a más	96 a más

Nota: En la tabla 5, se propone las categorías alto, medio, bajo utilizando los percentiles del coeficiente ETA, para los tipos de motivación de logro maestría, trabajo y competitividad, así como para la puntuación total.

Se asignó categoría baja si el puntaje es de 0 a 82, categoría media si el puntaje es de 83 a 95 y una categoría alto si el puntaje es de 96 a más. Esta propuesta, se hace en base a un criterio de caja utilizado para realizar una distribución de un conjunto de datos.

6.2. Resultados de objetivos relacionales

Tabla 6

Relación de estilos de aprendizaje y motivación de logro por carreras

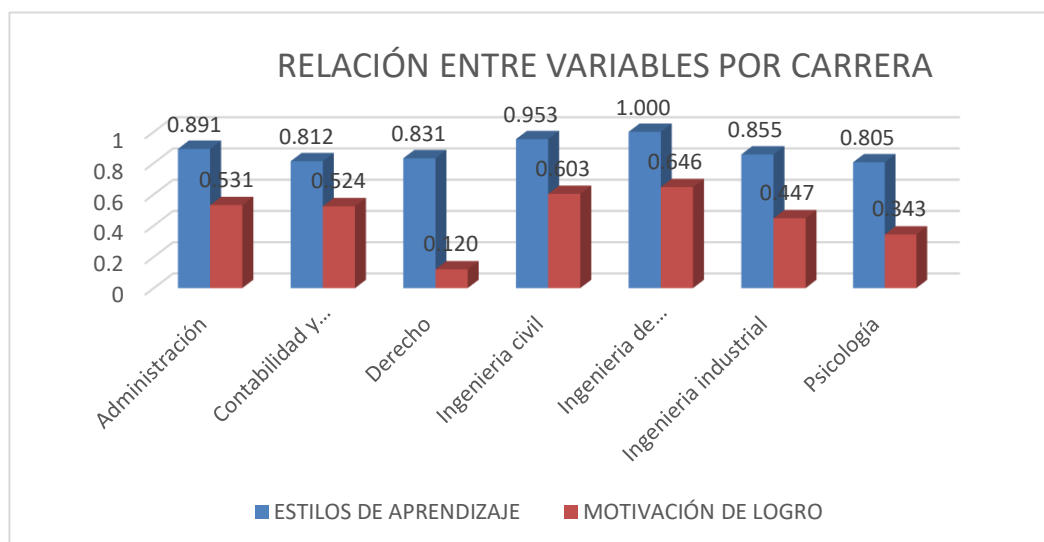
CARRERAS	DIMENSIONES MOTIVACIÓN DE LOGRO			Motivación de logro
	Maestría	Trabajo	Competitividad	
Administración	0,583	0,569	0,328	0,531
Contabilidad y finanzas	0,541	0,523	0,512	0,524
Derecho	0,198	0,100	0,209	0,120
ETA Ingeniería civil	0,476	0,469	0,718	0,603
Ingeniería de Sistemas computacionales	0,333	0,632	0,692	0,646
Ingeniería industrial	0,346	0,425	0,562	0,447
Psicología	0,346	0,345	0,320	0,343
				N= 200

Nota: En la tabla 6 se observa la relación de las variables estilo de aprendizaje y motivación de logro por carreras, utilizando el coeficiente ETA.

En la carrera de administración, contabilidad y finanzas ingeniería civil, ingeniería de sistemas, ingeniería industrial, tienen una relación media, según el coeficiente ETA, mientras que en las carreras de derecho y psicología la relación es débil. Encontrándose que la carrera con una relación mayor es la de Ingeniería de Sistemas Computacionales y la carrera con menor relación es la de Psicología.

Figura 9

Valores de coeficiente ETA entre la relación de variables y carreras



Fuente: Elaboración propia

Tabla 7

Relación de las variables Estilos de aprendizaje y la motivación de logro según rango de edad

EDAD	DIMENSIONES MOTIVACIÓN DE LOGRO			Motivación de logro
	Maestría	Trabajo	Competitividad	
De 24 a 30 años	0.25	0.20	0.30	0.30
ETA De 31 a 40 años	0.28	0.18	0.33	0.32
De 41 a más	0.38	0.46	0.54	0.50

N=200

Nota: En la tabla 7, se observa que las variables estilos de aprendizaje y motivación de logro se encuentran relacionadas de manera débil de 24 a 40 años y de manera media de 41 a más años, según el coeficiente ETA.

Sobre las dimensiones de la motivación de logro y su relación con la variable edad se observa en el cuadro 7 que la dimensión de tipo trabajo es de nivel muy débil (0.18) en estudiantes de 31 a 40 años y la dimensión competitividad es de nivel medio (0.54).

Figura 10

Frecuencia de estudiantes, según rango de edad

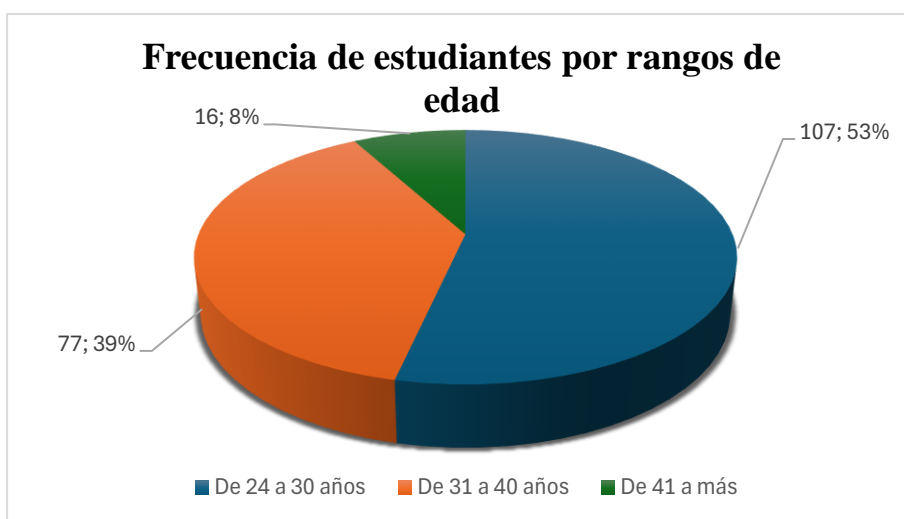


Tabla 8

Relación de las variables Estilos de aprendizaje y la motivación de logro según el sexo

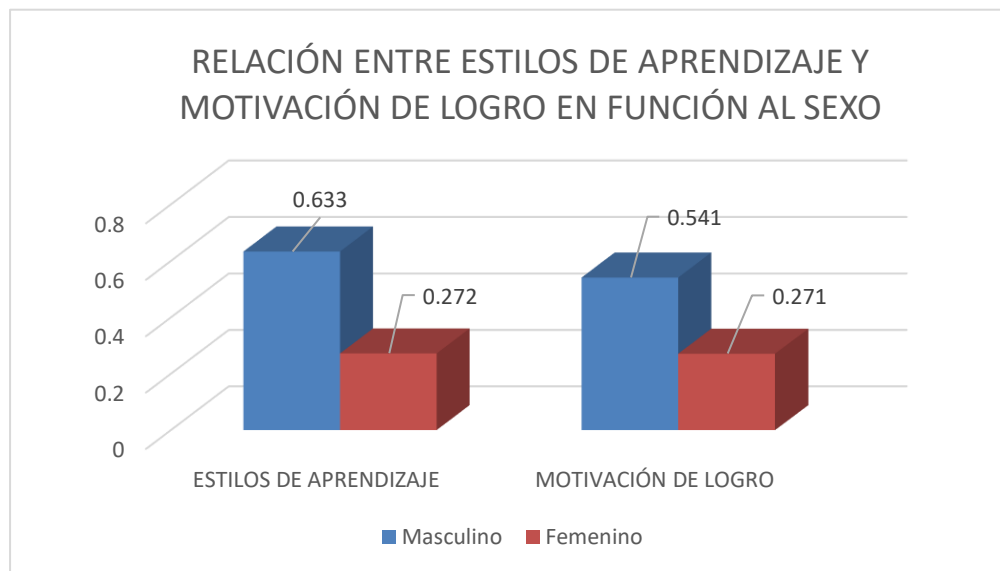
	Sexo	Valor
ETA	Femenino	0,271
	Masculino	0,272
		N=200

Nota: En la tabla 8, se observa que las variables estilos de aprendizaje y motivación de logro están relacionadas de manera débil con el sexo femenino (0.271), y con el sexo masculino (0.272), según el coeficiente ETA.

Esta tabla indica que la motivación hacia el logro y los estilos de aprendizaje tiene una influencia en nivel débil en los participantes del estudio, de acuerdo con su sexo.

Figura 11

Valores del coeficiente ETA entre la relación de variables, según sexo



Fuente: Elaboración propia

Tabla 9

Relación de las variables estilos de aprendizaje y la motivación de logro, según estado civil

	Estado Civil	Valor
ETA	Soltero/Divorciado	0,177
	Casado	0,172
	Conviviente	0,313
		N=200

Nota: En la tabla 8, se observa que la relación entre las variables con estado civil según el coeficiente ETA.

Se interpreta que están relacionadas de manera muy débil tanto en los estudiantes solteros como casados, sin embargo, en los estudiantes que son convivientes las variables están relacionadas de manera débil (0.313). Esto significa que estilos de aprendizaje y la motivación de logro en su relación no tienen una influencia variante según el estado civil o de convivencia.

Tabla 10

Relación de las variables Estilos de aprendizaje y la motivación de logro, según el número de hijos

	N° de Hijos	Valor
ETA	0	0,097
	1	0,268
	2 +	0,383
		N=200

Nota: En la tabla 9, se identifica que las variables están relacionadas de manera muy débil (tiende a ser nula) en los estudiantes que no tienen hijos, mientras que, los estudiantes que tienen un hijo o de dos a más hijos la relación es débil (0.383).

Estos resultados pueden significar que entre los estilos de aprendizaje y la motivación de logro hay una baja relación. Según el número de hijos, en estudiantes adulto-trabajadores se utilizó el análisis a través del coeficiente ETA,

encontrándose una valoración por debajo del 0.39 lo que muestra que no hay una influencia en la relación estilos de aprendizaje y motivación de logro en el grupo participante del estudio.

Tabla 11

Relación de las variables estilos de aprendizaje y la motivación de logro, según el tipo de trabajo

	Tipo de Trabajo	Valor
	No trabajo actual	0,389
ETA	Parcial	0,361
	Completo	0,169
		N=200

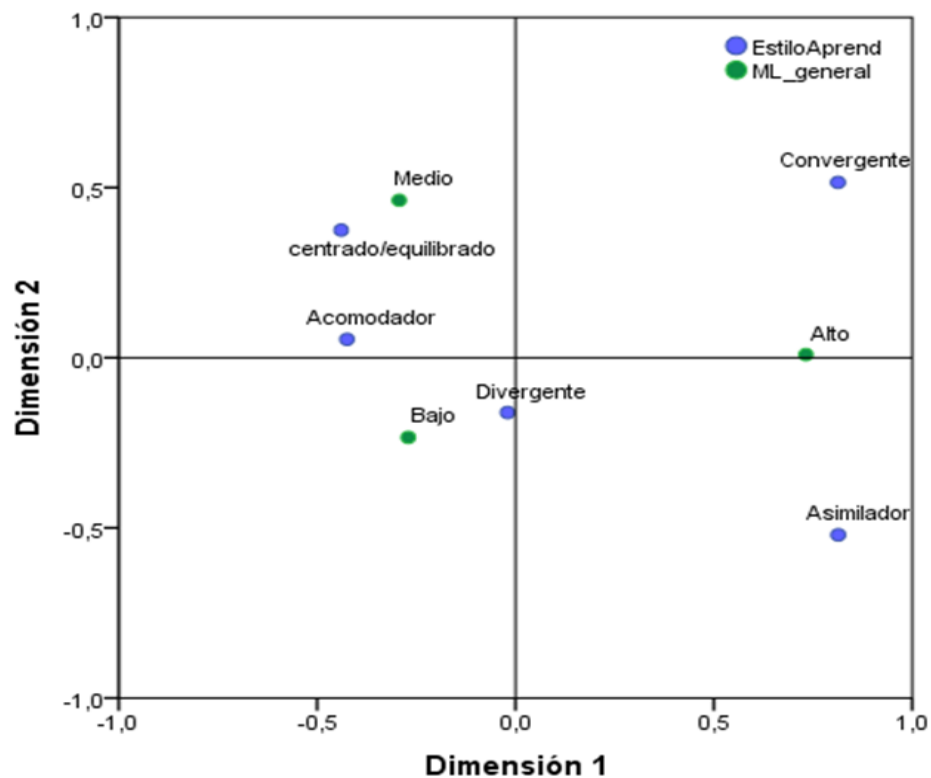
Nota: En la tabla 10, se encuentra que las variables de estilos de aprendizaje y motivación de logro están relacionadas de manera débil en los estudiantes con trabajo parcial y en los estudiantes que no trabajan, mientras que en los estudiantes que trabajan a tiempo completo la relación es muy débil (0.169), según el coeficiente ETA. Esto puede significar que para la población estudiada la carga laboral no es un factor significativo en la relación entre los estilos de aprendizaje y la motivación de logro.

En cuanto a la *hipótesis general* de la investigación entre los estilos de aprendizaje y la motivación de logro, se encontró evidencia para afirmar que existe una relación media (0.459), según el coeficiente ETA, entre la motivación de logro y los estilos de aprendizaje en estudiantes adulto-trabajadores de una universidad

privada con sede en Lima; cabe mencionar que en relación a otras investigaciones hay estudios que encontraron un nivel alto relacional como se planteó en la hipótesis general, así como también otros estudios con un nulo nivel relacional; esto puede deberse a varios factores como la metodología, tiempo, instrumentos en que se realizaron estos estudios. Además, se recalca que en la búsqueda nacional hay muy pocas investigaciones que hayan relacionado las dos variables con una diversidad de carreras como este estudio.

Figura 12

Relación entre estilos de aprendizaje y la motivación de logro en estudiantes adultos trabajadores



Fuente: Elaboración propia

Para los resultados relacionados con el *objetivo general*, se encontró una relación media entre las variables estilos de aprendizaje y motivación hacia el logro en estudiantes adulto-trabajadores, debido a que los resultados obtenidos en la mayoría de las carreras oscilan entre un coeficiente ETA de 0.40 a 0.69. Hay que mencionar también que los resultados alcanzados en esta investigación no serán generales y sólo se tendrán en cuenta para la muestra del estudio.

VII. DISCUSIÓN

El objetivo general de la investigación fue identificar la relación entre los estilos de aprendizaje y la motivación de logro en estudiantes adultos-trabajadores del 3er año de una universidad privada. Los resultados mostraron que no existe una alta relación entre las variables de estudio y contrariamente a lo planteado, se encontró una baja relación entre ellas, que se pasara a discutir en base a lo encontrado:

El objetivo específico primero, fue identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes adultos-trabajadores. Los resultados obtenidos en la investigación muestran que no existe una mayor preferencia en los estilos de aprendizaje a diferencia del estudio realizado por Acosta (2018), quien encontró que los estilos de aprendizaje predominante en universitarios correspondían a los estilos convergentes y divergentes, mientras que en el estudio de Fortoul (2006) el estilo de aprendizaje dominante es el reflexivo. Una de las razones que podrían explicar las diferencias de los resultados podría ser las características de la muestra (Número y procedencia de la muestra).

El objetivo específico segundo, orientado a identificar la motivación de logro de estudiantes adultos-trabajadores, determinó un nivel bajo en la motivación de logro, mientras que Tarazona (2017) y Cabrera (2019) encontraron un nivel medio en la motivación de logro en las muestras estudiadas. La diferencia encontrada podría deberse al tipo de enseñanza que en aquel momento recibían los

alumnos; mientras que la muestra de estudio recibió una educación virtual sincrónica, las muestras de estudios de Tarazona y Cabrera recibieron una educación presencial.

Como objetivo específico tercero, se identificó la relación entre el estilo de aprendizaje y la motivación de logro entre estudiantes adultos-trabajadores por carrera, encontrándose que esta es muy baja pero en otros estudios semejantes, las conclusiones difieren entre sí, por ejemplo Inocente (2018), encuentra una relación significativa, alta y directa, Torres (2020) y Cabrera (2019) determinan que no existe relación, Díaz (2010) nuevamente encuentra la existencia de una relación, esta vez positiva pero con una tercera variable de estudio (estilos de aprendizaje, motivación y rendimiento académico), ante los resultados encontrados, tan diferentes entre sí, se podría deducir una explicación en función a la variedad de muestras empleadas en todos los estudios. Mientras que algunas fueron con estudiantes universitarios, otras con estudiantes de carreras técnicas y otra muestra de la escuela de oficiales.

El objetivo específico cuarto, estuvo orientado a describir la relación entre las variables, según el género, encontrándose una relación débil entre ellas, cercano al estudio de Fernández (2017), quien no identificó relación alguna entre las variables y el género. Por tanto, se podría concluir que la variable género no afecta significativamente en los estilos de aprendizaje y motivación de logro.

Los siguientes objetivos específicos intentaron determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y la motivación de logro, según el estado civil, número de hijos y tipo de trabajo de los participantes, los resultados mostraron una relación baja, pudiendo indicar que este factor social tiene poca o nula influencia. Es importante considerar que no se ha registrado otros estudios en los cuales se trabaje la relación entre estilos de aprendizaje y motivación de logro con respecto a estado civil, número de hijos y tipo de trabajo, por lo que debería ser de consideración realizar otros estudios incluyendo estas variables,

La investigación realizada fue un desafío interesante para explorar las variables: estilos de aprendizaje y motivación de logro, ya que después de muchos años de tener experiencia en la atención y enseñanza a estudiantes de educación superior generaron un interés personal por identificar necesidades de enseñanza y aprendizaje para una población como la adulta-trabajadora. Hay un margen de oportunidad en la educación superior que se debe mejorar y fortalecer en especial para los estudiantes adultos que, por sus características, tienen más dificultades para adaptarse a un sistema educativo que al parecer, estaría considerando más los factores académicos y poco o nada, los factores de motivación, familiar, laboral. Una vez concluido el estudio, se espera colaborar con el gran desafío de implementar un modelo de enseñanza y de aprendizaje mejor alineado a la realidad de los adultos universitarios de hoy.

Un factor que puede explicar las diferencias encontradas entre los resultados del presente estudio y otros, es el uso de una metodología virtual durante todo el

proceso de la investigación. Lo cual ha estado influenciado por factores tecnológicos como el depender de una plataforma virtual y buena conectividad al internet tanto de los estudiantes como del investigador.

A pesar de las dificultades encontradas se cumplió con la realización de los procedimientos tanto éticos como metodológicos para obtener información que ayude a aportar sobre el tema en próximos estudios que consideren a la población de estudiada y permitan generar el análisis del impacto que puedan tener las investigaciones virtuales con respecto a variables psicológicas.

VIII. CONCLUSIONES

1. Respecto al planteamiento de la *hipótesis general*, no se pudo confirmar que existe una alta relación entre los estilos de aprendizaje y la motivación de logro en los estudiantes adulto-trabajadores del tercer año de una universidad privada, pero se logró identificar que existe una baja relación entre las variables estilos de aprendizaje y motivación de logro, siendo el estilo de aprendizaje de mayor preferencia, el estilo divergente.
2. En cuanto a la *primera hipótesis específica*, se encontró que existe una relación baja entre los estilos de aprendizaje y la motivación de logro en estudiantes adultos-trabajadores, del tercer año, según la carrera; identificándose en las carreras de ingeniería mayor relación en comparación con las carreras de letras como derecho o psicología.
3. Se encontró en la carrera de administración que la relación entre los estilos de aprendizaje y las dimensiones de motivación de logro maestría y trabajo tienen una relación media y en la dimensión competitividad la relación es débil. Lo que podría indicar que los estudiantes de la carrera de administración muestran una mayor actitud positiva hacia el realizar tareas de mayor complejidad.
4. Se encontró en la carrera de contabilidad y finanzas, que la relación entre los estilos de aprendizaje y las dimensiones de la motivación de logro maestría, trabajo y competitividad tienen una relación media. Lo que podría indicar que los estudiantes de la carrera de contabilidad tendrían

una actitud positiva ante las tareas difíciles, además de buscar destacar entre sus compañeros.

5. Se encontró en la carrera de derecho, que la relación entre los estilos de aprendizaje y las dimensiones de motivación de logro maestría y competitividad tienen una relación débil y en la dimensión trabajo es muy débil. Lo que podría indicar que los estudiantes de la carrera de derecho muestran una baja actitud positiva ante las tareas difíciles y muy poco les interesaría destacar entre sus compañeros.
6. Se encontró en la carrera de ingeniería civil que la relación entre los estilos de aprendizaje y las dimensiones de la motivación de logro maestría y trabajo tienen una relación media y en la dimensión competitividad es fuerte. Lo que podría indicar que los estudiantes de la carrera de ingeniería civil muestran una actitud positiva ante las tareas difíciles y que es muy importante para ellos destacar sobre sus compañeros.
7. Se encontró en la carrera de ingeniería de sistemas computacionales que la relación entre los estilos de aprendizaje y la dimensión de motivación de logro maestría la relación es débil y en las dimensiones trabajo y competitividad la relación es media. Lo que podría indicar que los estudiantes de la carrera de ingeniería de sistemas buscan destacar y mostrar una actitud positiva ante las tareas, pero esa actitud podría cambiar si las tareas presentan mucha dificultad.
8. Se encontró en la carrera de ingeniería industrial que la relación entre los estilos de aprendizaje y la dimensión de motivación de logro maestría es

débil y en las dimensiones trabajo y competitividad la relación es media. Lo que podría indicar que los estudiantes de la carrera de ingeniería de industrial muestran una actitud positiva por cumplir con sus tareas, aunque podría no ser de interés hacer estas tareas con excelencia.

9. Se encontró en la carrera de psicología que la relación entre los estilos de aprendizaje y las dimensiones de la motivación de logro maestría, trabajo y competitividad es débil. Lo que podría indicar que para estudiantes de la carrera de psicología no es importante buscar hacer las tareas con excelencia, actitud positiva y esfuerzo por ser mejores.
10. En cuanto a *la segunda hipótesis específica*, se encontró que existe una baja relación entre los estilos de aprendizaje y la motivación de logro en estudiantes adulto-trabajadores, del tercer año, según la edad; identificándose que en los estudiantes de mayor edad la motivación de logro se presenta más en comparación a los de menor edad, además de identificar que los estudiantes con mayor edad (entre los 45 a 50 años) se encuentran en las carreras de contabilidad, derecho, ingeniería de sistemas y psicología.
11. Se encontró que en el rango de edad de 24 a 30 años la relación entre los estilos de aprendizaje y las dimensiones de motivación de logro maestría, trabajo y competitividad es débil. Lo que podría indicar que para el grupo de estudiantes adultos-trabajadores de menor edad, muestran una baja actitud positiva ante las tareas difíciles y competitivas entre sus compañeros.

12. Se encontró que en el rango de edad de 31 a 40 años la relación entre los estilos de aprendizaje y las dimensiones de motivación de logro maestría y competitividad la relación es débil y en la dimensión trabajo la relación es muy débil. Lo que podría indicar que para este grupo de estudiantes adultos-trabajadores, el interés por realizar trabajos con excelencia y mejor que sus compañeros es bajo, acompañado de una actitud poco optimista y positiva ante las tareas difíciles.
13. Se encontró que, en el rango de edad de 41 años a más, la relación entre los estilos de aprendizaje y la dimensión de la motivación de logro maestría es débil y en las dimensiones trabajo y competitividad la relación es media. Lo que podría indicar que para este grupo de estudiantes adultos-trabajadores de mayor edad, tendrían el interés por realizar trabajos con excelencia es bajo, pero el deseo de destacar entre sus compañeros es de mayor interés.
14. En cuanto a la *tercera hipótesis específica*, se encontró que existe una muy baja relación entre los estilos de aprendizaje y la motivación de logro en estudiantes adulto-trabajadores, del tercer año, según el sexo, identificándose que el sexo predominante en la población de adulto-trabajadores son mujeres, representadas por el 63%, el otro 37% son del sexo masculino.
15. Se encontró que la relación entre los estilos de aprendizaje y las dimensiones de motivación de logro maestría, trabajo y competitividad se relacionan de manera débil en los varones. Lo que podría indicar que los estudiantes adultos-trabajadores del sexo masculino tendrían un

escaso interés por realizar tareas excelentes y que destaquen entre sus compañeros, acompañados de una escasa actitud positiva ante las tareas complejas.

16. Se encontró que la relación entre los estilos de aprendizaje y las dimensiones de la motivación de logro maestría y competitividad se relacionan de manera débil y la dimensión trabajo se relacionan de manera muy débil en las mujeres. Lo que podría indicar que las estudiantes adultos-trabajadores del sexo femenino tendrían un escaso interés por realizar tareas con excelencia que destaque entre sus compañeros, además de una muy escasa actitud positiva hacia las tareas de mayor complejidad. Siendo probablemente su mayor interés aprobar con lo mínimo para seguir avanzando en sus estudios.
17. En cuanto a la *cuarta hipótesis específica*, se encontró que existe una relación muy débil entre los estilos de aprendizaje y la motivación de logro en estudiantes adulto-trabajadores, del tercer año, según su estado civil.
18. Se encontró en el grupo de los solteros que la relación entre los estilos de aprendizaje y las dimensiones de motivación de logro maestría y trabajo se relacionan de manera muy débil y en la dimensión competitividad es débil. Lo que podría indicar que en los estudiantes adultos-trabajadores solteros su actitud frente a las tareas difíciles y complejas es muy baja y le interesan muy poco buscar destacarse sobre sus compañeros.
19. Se encontró en el grupo de los casados que la relación entre los estilos de aprendizaje y las dimensiones de motivación de logro maestría y trabajo

son muy débiles y en la dimensión competitividad es débil. Lo que podría indicar que en los estudiantes adultos-trabajadores casados mostrarían una actitud muy baja frente a las tareas difíciles y complejas y les interesarían muy poco buscar destacarse sobre sus compañeros o compañeras

20. Se encontró en el grupo de convivientes que la relación entre los estilos de aprendizaje y la dimensión de motivación de logro maestría es media y en las dimensiones trabajo y competitividad la relación es débil. Lo que podría indicar que en los estudiantes adultos-trabajadores que son convivientes tendrían un buen afronte ante las tareas complejas y difíciles, aunque no les interesaría destacarse frente a sus compañeros.
21. En cuanto a la *quinta hipótesis específica*, se encontró que existe una relación muy débil entre los estilos de aprendizaje y la motivación de logro en estudiantes adulto-trabajadores, del tercer año, según el número de hijos.
22. Se encontró en el grupo de estudiantes adulto-trabajadores que no tienen hijos, la relación entre los estilos de aprendizaje y las dimensiones de motivación de logro maestría, trabajo y competitividad es muy débil. Lo que podría indicar que los estudiantes adultos-trabajadores que no tienen hijos, preferirían las tareas más fáciles y poco exigentes, además no le interesarían sobresalir sobre sus compañeros.
23. Se encontró en el grupo de estudiantes adulto-trabajadores que tienen un hijo/hija, la relación entre los estilos de aprendizaje y las dimensiones de motivación de logro maestría y competitividad es débil y en la dimensión

trabajo la relación es muy débil. Lo que podría indicar que los estudiantes adultos-trabajadores que tienen un hijo preferirían no realizar tareas o que estas sean de fácil ejecución.

24. Se encontró en el grupo de estudiantes adulto-trabajadores que tienen dos o más hijos/hijas la relación entre los estilos de aprendizaje y las dimensiones de motivación de logro maestría y trabajo la relación es débil y en la dimensión competitividad la relación es muy débil. Lo que podría indicar que los estudiantes adultos-trabajadores que tienen dos o más hijos/as, preferirían realizar tareas poco complejas y de menor competitividad en comparación a sus compañeros.
25. En relación con la *sexta hipótesis específica*, se encontró que existe una relación muy débil entre los estilos de aprendizaje y la motivación de logro en estudiantes adulto-trabajadores, del tercer año, según el tipo de trabajo.
26. Se encontró en el grupo de estudiantes adulto-trabajadores que no trabajaban, la relación entre los estilos de aprendizaje y las dimensiones de la motivación de logro maestría y competitividad es media y en la dimensión trabajo la relación es muy débil. Lo que podría indicar que entre los estudiantes adultos-trabajadores que no laboran, preferirían las tareas difíciles y que les permitan destacar sobre sus compañeros.
27. Se encontró en el grupo de estudiantes adulto-trabajadores que trabajan a tiempo parcial, la relación entre los estilos de aprendizaje y las dimensiones de motivación de logro maestría, trabajo y competitividad es de forma débil. Lo que podría indicar que entre los estudiantes adultos-

trabajadores que laboran a tiempo parcial, tendrían poco interés por desarrollar tareas difíciles y perfectas, aunque no le interesaría ser el mejor o destacarse entre sus compañeros con sus compañeros.

28. Se encontró en el grupo de estudiantes adulto-trabajadores que laboran a tiempo completo, la relación entre los estilos de aprendizaje y las dimensiones de motivación de logro maestría y trabajo es muy débil y en la dimensión competitividad la relación es débil. Lo que podría indicar que entre los estudiantes adultos-trabajadores que laboran a tiempo completo, preferirían las tareas fáciles y que no les demanden mucho esfuerzo, así como no interesarte en competir o destacar entre sus compañeros.

IX. RECOMENDACIONES

- Realizar otras investigaciones explorando las variables en adulto trabajadores y con un mayor número de participantes.
- Realizar otras investigaciones donde se pueda relacionar las variables de este estudio con otras diferentes como resiliencia, autoestima o rendimiento académico.
- Complementar esta investigación con estudios relacionados a estrategias de estudio para elevar el aprendizaje y la motivación en los estudiantes adulto-trabajadores.
- Proponer estrategias de enseñanza-aprendizaje para el grupo estudiado, vinculadas al estilo de aprendizaje preferente, con la finalidad de fomentar mejores aprendizajes y motivación
- Ampliar las investigaciones virtuales en la carrera la psicología con el fin de generar mayores oportunidades y amplitud de conocimientos en variables psicológicas.

X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, E. (2018). *Estilos de aprendizaje de los estudiantes adulto-trabajadores de un programa para adultos de una universidad privada de Lima*. [Tesis de maestría]. Repositorio Universidad Cesar Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/12936/Acosta_ME.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Araya, Luis (2013). Análisis de las teorías de motivación de contenido: Una aplicación al mercado laboral de Chile del año 2009. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. IV, núm. 142, 45-61 pp. Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15333870004.pdf>
- Aréchiga, C. Tapia, C. & Arellano, D. (2011). Motivación al logro en estudiantes universitarios de Guaymas, sonora: un estudio descriptivo. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1266.pdf
- Arias, Walter (2018). Motivación de logro académico en estudiantes universitarios de psicología: Un análisis psicométrico y comparativo de los datos. *Revista Peruana de investigación educativa*. No. 10, 159-178 pp. https://www.researchgate.net/publication/331453478_Motivacion_de_logro_academico_en_estudiantes_universitarios_de_psicologia_un_analisis_psicometrico_y_comparativo_de_los_datos
- Blanco, Manuel (2017). Estilos de aprendizaje y actitudes ante la investigación científica en estudiantes universitarios. *Investigación & Desarrollo*, vol. 25,

núm. 2, 82-99 pp. Colombia.
<https://www.redalyc.org/pdf/268/26854666004.pdf>

Beltrán, S. (2006). *Motivación al logro, evitación al fracaso una comparación en dos comunidades: Sonora-México – Paraíba-Brasil*. [Tesis de Maestría]. Repositorio de Universidad de Sonora.
<http://repositorioinstitucional.uson.mx/handle/20.500.12984/4181>

Benites, Rodolfo (2021). La educación superior universitaria en el Perú post-pandemia. Documento de política pública PUCP. Lima. Perú. Recuperado de:
<https://escuela.pucp.edu.pe/gobierno/wp-content/uploads/2021/05/La-Educacion-Superior-Universitaria-en-el-Peru-post-pandemia-VF.pdf>

Cabrera M. (2019). *Motivación de logro y estrategias de aprendizaje en estudiantes de un centro de formación profesional del callao*. [Tesis de Maestría]. Repositorio de la Upch.
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7748/Motivacion_CabreraMorales_Marco.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Camarero M. et al (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema* 2000. Vol 12. N° 4. Pág. 615-622. España.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712416>

Caraballo R. (2007). La andragogía en la educación superior. Investigación y posgrado Vol 22 N° 2. Pág 187-206. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* Caracas. Venezuela.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872007000200008#:~:text=la%20andragog%C3%ADa%20se%20encarg

a%20de,educaci%C3%B3n%20se%20realiza%20como%20autoeducaci%C3%B3n.

Castaño, E. y Garin, A. (2012). Incorporación de Personas Adultas a los Estudios Universitarios: Aprendizaje Permanente para Arquitectos Técnicos. *Formación Universitaria* Vol. 5(3), 17-26 pp. España. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v5n3/art03.pdf>

Cruz-Chust, A. (2014). Una Propuesta de Modelo Didáctico para Estudiantes Adultos Universitarios. *Higher Learning Research Communications*. Vol. 4 Número (4). 44-75 pp. España. https://abacus.universidadeuropea.com/bitstream/handle/11268/4641/hlrc_2014_4_4_4.pdf?sequence=2&isAllowed=y

DeCaires A. (2018). *Coeficiente Eta cuadrado o razón de correlación*. Universidad Central de Venezuela. <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fmariafatimadossantosestadistica1.files.wordpress.com%2F2018%2F05%2Fguia-de-eta-cuadrado.docx&wdOrigin=BROWSELINK>

Diario Gestión (09 de noviembre del 2021). *Tasa de deserción en universidades se redujo a 11.5% en el primer semestre académico 2021*. [Nota de prensa]. <https://gestion.pe/peru/minedu-tasa-de-desercion-en-universidades-se-redujo-a-115-en-primer-semestre-academico-nndc-noticia/>

Diaz A. (2010). La Motivación y los estilos de aprendizaje y su influencia en el nivel de rendimiento académico de los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma inglés de la Escuela de Oficiales de la FAP. [Tesis de

Maestría]. Repositorio de la UNMSM.

http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2415/1/Diaz_ra.pdf

Escurra, L. (1992). Adaptación del inventario de estilos de aprendizaje de Kolb.

Revista de Psicología Vol. XI N° 1 y 2. Universidad Católica del Perú y

Universidad Mayor de San Marcos. Lima.

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3816/3792>

Fernández, L. (2008). Estilos de aprendizaje, motivación de logro y satisfacción en

los contextos on-line. *Revista Estilos de Aprendizaje, n°2, Vol 1.* España.

<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/855/1543>

Fernández. Y. (2017). *Estilos de aprendizaje y la motivación de logro en*

estudiantes de la Clínica Estomatológica de la Universidad Privada Antenor

Orrego. [Tesis de Maestría]. Repositorio de la UPAO.

[https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/20.500.12759/2479/1/re_esto_yuli.](https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/20.500.12759/2479/1/re_esto_yuli.fernandez_estilos.de.aprendizaje.y.la.motivacion.de.logro.en.estudiantes_datos.pdf)

[fernandez_estilos.de.aprendizaje.y.la.motivacion.de.logro.en.estudiantes_datos.pdf](https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/20.500.12759/2479/1/re_esto_yuli.fernandez_estilos.de.aprendizaje.y.la.motivacion.de.logro.en.estudiantes_datos.pdf)

Freiberg et al (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes

universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología vol.35 no.2* Lima.

<http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v35n2/a05v35n2.pdf>

Fortoul et al (2006). Factores que influyen en los estilos de aprendizaje en el

estudiante de medicina. *Revista de la Educación Superior. Vol. 35 (2), N°*

138. Abril-junio de 2006, pp. 55-62. México.

<https://www.redalyc.org/pdf/604/60413803.pdf>

García E. (s.f). Andragogía, aprendizaje y motivación. Instituto Tecnológico y de

Estudios Superiores de Monterrey. México.

http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/colombiatendenciasactualesenpsicol/document/6._Principios_de_ensenanza_y_aprendizaje_de_los_adultos/6_Andragogia_AprendizajeMotivacion.pdf

García et al (1999). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de psicología de la UNMSM. *Revista de Investigación en Psicología*. Vol. 5. N°.1. Julio 2002. Lima.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/5052/4133>

Gutarra C. (2015). *Estilos de aprendizaje en las alumnas del 5to grado de educación secundaria de la I.E “Nuestra señora de Cocharcas” - Huancayo*. [Tesis de Licenciatura]. Repositorio de la Universidad Nacional del Centro.

<https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/1718/TESIS%20CARLOS%20PALOMINO.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Los%20estilos%20propuestos%20por%20David,%2C%20Divergente%2C%20Asimilador%20y%20Acomodador.>

Hernández, R. (ed). (2014). *Metodología de la investigación científica*. México, México DF. Editorial McGraw-Hill.

Hernández, A. (2008). *Bienestar subjetivo, orientación al logro y autoconcepto en una población de la región centro del estado de Chiapas*. [Tesis de Licenciatura]. Repositorio de la Universidad Autónoma Indígena.

<https://studylib.es/doc/8555467/tesis-bienestar-subjetivo--orientaci%C3%B3n-al-logro-y-autocon...>

Inocente. A. (2018). *Estilos de aprendizaje y su relación con las motivaciones en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal*. [Tesis de Maestría]. Repositorio de la Universidad Enrique Guzmán y Valle:
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/2518/TM%20CE-Du%204097%20I1%20-%20Inocente%20Bueno.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011). *Diseño de la muestra en proyectos de encuesta*. INEGI. México.
https://www.snieg.mx/documentacionportal/normatividad/vigente/doctos_genbasica/muestra_encuesta.pdf

Isaza, L (2016). El adulto en los programas de pregrado: un reto para las instituciones de educación Superior. *Revista Humanismo. Soc.* 4(1): 21-30. Medellín.
https://www.researchgate.net/publication/307441696_El_adulto_en_los_programas_de_pregrado_un_reto_para_las_instituciones_de_educacion_superior

Lozano A. (2011). Uso de google docs como herramienta de construcción colaborativa tomando en cuenta los estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje N° 8, Vol 8, octubre*. Universidad Virtual del Sistema Tecnológico de Monterrey. México.
<https://repositorio.tec.mx/ortec/bitstream/handle/11285/578201/Uso%20de%20google%20docs%20como%20herramienta%20de%20construccion%20>

colaborativa%20tomando%20en%20cuenta%20los%20estilos%20de%20aprendizaje%20ARTICULO.pdf?sequence=8&isAllowed=y

Mabres, A. (1994). *Problemas y perspectivas de las universidades peruanas*.

Ponencia presentada en el Dialogo Nacional sobre la Universidad Peruana.

<http://www.grade.edu.pe/upload/publicaciones/Archivo/download/pubs/NPD/NPD12.pdf>

Minedu (2020). *El sistema universitario peruano frente al covid-19*. Editorial Pallki

Lab. Lima. <https://www.minedu.gob.pe/conectados/pdf/el-sistema-universitario-peruano-frente-al-covid19.pdf>

Morán, C. (2016). La motivación de logro como impulso creador de bienestar: su

relación con los cinco grandes factores de la personalidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Vol. 2, N° 1, 31-40pp. Universidad de León. España.

<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851777004.pdf>

Moreno, A. et al (2018). *Orientación de Logro en una muestra de estudiantes de*

Ciudad Juárez. Validación de resultados. Universidad Autónoma de la Ciudad de Juárez. México.

https://www.researchgate.net/publication/324435387_Orientacion_de_Logro_en_una_muestra_de_estudiantes_de_Ciudad_Juarez_Validacion_de_resultados

Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones

de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación* 33(2), 153-170.

Universidad de Costa Rica.

<https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>

- Ojeda G. (1996). Motivación de logro y dimensiones de personalidad. [Tesis de Licenciatura]. Repositorio de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima.
- Oppenheimer, A. (2018). *¡Sálvese quien pueda! El futuro del trabajo en la era de la automatización*. Penguin Random House Grupo Editorial. México.
https://www.academia.edu/37834117/_Sa_lvese_quien_pueda_Andre_s_Oppenheimer_pdf
- Polo, G. (2011). *La andragogía en la enseñanza universitaria y la autogestión en el aprendizaje del derecho romano: Experiencia docente con el “alumno semipresencial”*. Universidad de Castilla. La Mancha.
https://www.academia.edu/95117439/La_Andragog%C3%ADa_en_la_ense%C3%B1anza_universitaria_y_la_autogesti%C3%B3n_en_el_aprendizaje_del_derecho_romano_experiencia_docente_con_el_alumno_semipresencial
- Programa Nacional de Educación (2004). *Manual de estilos de aprendizaje*. Dirección General del Bachillerato.
http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf
- Quiroga L. (2010). Estilos de aprendizaje y motivación: un estudio en el contexto universitario. *Revista Actualidades Pedagógicas N° 55/enero-junio*.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1065&context=ap>
- Quispe, C. (2017). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería eléctrica de la región de Junín*. [Tesis doctoral]. Repositorio de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

<http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/4163/Quispe%20Lopez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Radio Programas del Perú (13 de octubre del 2022). Cinco de cada 10 estudiantes que trabajan, no laboran en su futura carrera. [Nota de prensa]. <https://rpp.pe/economia/economia/cinco-de-cada-10-estudiantes-que-trabajan-no-laboran-en-su-futura-carrera-noticia-1439186>

Rodríguez, R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia*, vol. 14, núm. 1, pp. 51-64. Colombia. <https://www.redalyc.org/journal/4137/413755833005/html/>

Rojas, R (2018). *Relación entre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería económica en una universidad pública de Lima*. [Tesis de Maestría]. Repositorio de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/3766/Relacion_RojasGallo_Rodolfo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Romero, L (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Revista del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey*. Vol. 2, Núm. 1. México. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/21/30>

Sánchez, C. (29 de enero de 2020). *Figuras*. Normas APA (7ma edición). <https://normas-apa.org/estructura/figuras/>

Tarazona, V. et al (2021). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. Caso de estudio escuela de mecánica de fluidos de la Universidad Nacional Mayor

de San Marcos. *Revista Conrado*, 17(79), 293-302. Lima.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1725/1700>

Torres, M. (2020). *Motivación de logro y estilos de aprendizaje en estudiantes de una Universidad Privada*. [Tesis de Maestría] Repositorio de la Universidad Marcelino Champagnal.
https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14231/3263/106.Torres%20Rojas_Tesis_Maestria_2020.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Vásquez, J. (2017). *Estilos de aprendizaje y la motivación de logro en estudiantes de la Clínica Estomatológica de la Universidad Privada Antenor Orrego*. [Tesis de Licenciatura]. Repositorio de la Universidad Privada Antenor Orrego.
https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/20.500.12759/2479/1/re_esto_yuli.fernandez_estilos.de.aprendizaje.y.la.motivacion.de.logro.en.estudiantes_datos.pdf

Vásquez, J. (2016). *Relación entre la motivación de logro, estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del área de cirugía bucal de la escuela de estomatología-UPAO 2015-20*. [Tesis de Doctorado]. Repositorio de la UPAO.
https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/20.500.12759/3546/1/re_doct_esto_jorge.vasquez_motivacion.de.logro_datos.pdf

Vera, J. et al (2019). Perfiles de motivación, éxito y sus características contextuales en estudiantes de educación media superior. *Revista Praxis Investigativa Redie*. N° 20 Vol 11. México.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6951586>

Woolfolk, A. (2014). *Psicología educativa*. Pearson educación. (12e). México

Diario el Comercio (06 de marzo, 2018). *¿Por qué dejan de estudiar los adultos?*

[Nota de Prensa]. <https://elcomercio.pe/economia/peru/universidades-dejan-estudiar-adultos-noticia-502327-noticia/?ref=ecr>

XI. ANEXOS

ANEXO N° 1: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

(Adultos)	
Título del estudio :	Estilos de aprendizaje y motivación de logro en estudiantes adultos trabajadores, de una universidad privada sede - Lima
Investigador (a) :	Fernando Alberto Sulca Castillo
Institución :	Universidad Peruana Cayetano Heredia

Propósito del estudio:

Lo estamos invitando a participar en un estudio para conocer y evaluar estilos de aprendizaje y motivación de logro en estudiantes adulto-trabajadores. Este es un estudio desarrollado por investigadores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

En la actualidad se observa diferentes estilos de aprendizaje y motivación que ayudan en el proceso de aprendizaje del alumno. El objetivo del estudio es conocer asociación entre los estilos de aprendizaje y la motivación de logro que presentan los estudiantes adulto-trabajadores. Esta investigación se realiza en busca de conseguir un mayor conocimiento sobre la motivación de logro y estilos de aprendizaje, ya que existen gran número y variedad de estudios de estas variables, pero muy pocos relacionados con estudiantes adultos trabajadores (EAT). Se conoce, según estudios, que el aprendizaje en adultos es más complejo y diferente que en estudiantes jóvenes, debido a sus características, responsabilidades y motivaciones diferentes.

La información que le estamos proporcionando le permitirá decidir de manera informada si desea participar o no.

Procedimientos:

Si decide participar en este estudio se realizará lo siguiente (*enumerar los procedimientos del estudio*):

1. Se realizarán dos encuestas que contienen 22 y 9 preguntas, sobre sus estilos de aprendizajes y motivación de logro en la actualidad, respectivamente.
2. Estas encuestas serán llevadas a cabo en el intermedio o al finalizar la clase del profesor y durará aproximadamente 30 minutos..
3. La modalidad de aplicación de las pruebas será en forma virtual, utilizando cuestionarios diseñados a través del aplicativo Google formularios, que no tienen costo alguno y que se pueden compartir a través de un link de acceso en el chat de sus clases remotas, grups de WhatsApp o correo electrónico.

Riesgos:

No existe ningún riesgo al participar de este trabajo de investigación. Sin embargo algunas preguntas le pueden causar incomodidad. Usted es libre de responderlas o no.

Beneficios:

Se informará de manera confidencial los resultados que se obtengan de la encuesta a la institución donde usted estudia. Recibirá un tríptico informativo y con los resultados de los estilos de aprendizaje, así como el beneficio de identificarlos en sus características de estudio y aprendizaje.

Costos y compensación

No deberá pagar nada por participar en el estudio. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

(Adultos)	
Título del estudio :	Estilos de aprendizaje y motivación de logro en estudiantes adultos trabajadores, de una universidad privada sede - Lima
Investigador (a) :	Fernando Alberto Sulca Castillo
Institución :	Universidad Peruana Cayetano Heredia

ni de otra índole.

Confidencialidad:

Nosotros guardaremos su información con códigos y no con nombres. Sólo los investigadores tendrán acceso a las bases de datos. Si los resultados de este seguimiento son publicados, no se mostrara ninguna

**Nombres y Apellidos
Participante**

Fecha y Hora

Fernando Sulca Castillo
Investigador principal
Correo: fernando.sulca.c@upch.pe

Fecha y Hora

información que permita la identificación de las personas que participaron en este estudio.

Derechos del participante:

Si decide participar en el estudio, puede retirarse de éste en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin daño alguno. Si tiene alguna duda adicional, por favor pregunte al personal del estudio o llame a Fernando Alberto Sulca Castillo, al teléfono [REDACTED]

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que ha sido tratado injustamente puede contactar a la Dra. Frine Samalvides Cuba, presidenta del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: duict.cieh@oficinas-upch.pe

Una copia de este consentimiento informado le será entregada.

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo de las actividades en las que participaré si decido ingresar al estudio, también entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento.

ANEXO N° 2: Inventario de estilos de aprendizaje de David Kolb

INVENTARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE DE KOLB

Grado de instrucción: _____ Carrera: _____

Modalidad: _____ Trabaja: SI/NO Estado civil _____ Edad: _____

Sexo: V/M N° de Hijos: _____ Ciclo de estudio: _____

INSTRUCCIONES:

El presente inventario tiene por finalidad evaluar su estilo de aprender. A continuación, encontrará un total de 9 ítems enumerados en orden correlativo. En cada uno de ellos existen 4 palabras con sus correspondientes definiciones, las cuales tratan de describir la diversidad de formas de aprendizaje, debe ordenar las palabras asignándole un número entre 1 y 4, según el grado en que caracterice mejor su caso particular, utilizando para ello la siguiente clasificación:

Es nada característico (1)

Es poco característico (2)

Es medianamente característico (3)

Es más característicos (4)

Tenga cuidado de ordenar todas las palabras de cada ítem, considerando que en cada ítem no puede haber empates. Trabaje con cuidado, procurando que las puntuaciones que asigne a las palabras sean un fiel reflejo de su estilo de aprendizaje.

1.- Cuando aprendo soy:

- a) Discriminador: Diferencio lo que más me interesa ()
- b) Tentativo: Voy tanteando y ensayo lo que empiezo a conocer ()
- c) Comprometido: Me involucro por completo en lo que me interesa ()
- d) Práctico: Selecciono todo lo que es posible de ser realizado ()

2.- Al aprender soy:

- a) Receptivo: Recibo toda la información que me brinda. ()
- b) Pertinente: Me concentro más en lo que pienso que es adecuado y oportuno ()
- c) Analítico: Examino con mucho cuidado la información ()
- d) Imparcial: Veo todas las opciones que hay sin priorizar ningún tema. ()

3.- Aprendo más cuando soy:

- a) Sensitivo: Trato de percibir y sentir las cosas. ()
- b) Observador: Presto atención y veo los hechos. ()
- c) Juicioso: Pienso, analizo y reflexiono sobre las cosas. ()
- d) Emprendedor: Hago las cosas por mi propia cuenta. ()

4.- Cuando estoy aprendiendo soy:

- a) Receptivo: Asimilo toda la información que me dan. ()
- b) Arriesgado: Me aventuro a conocer cosas nuevas. ()
- c) Evaluativo: Juzgo críticamente las cosas. ()
- d) Consciente: Trato de darme cuenta de todo. ()

5.- Cuando aprendo soy:

- a) Intuitivo: Me dejo llevar por mis impresiones. ()
- b) Productivo: Genero ideas y trato de probarlas. ()
- c) Lógico: Razono, analizo y evalúo el porqué de las cosas. ()
- d) Interrogativo: Indago, pregunto por qué ocurren las cosas. ()

6.- Aprendo mejor cuando soy:

- a) Abstracto: Formulo pensamientos e ideas acerca de las cosas. ()
- b) Observador: Presto atención y miro las cosas que ocurren. ()
- c) Concreto: Trato de encontrar la utilidad de lo que aprendo. ()
- d) Activo: Hago actividades relacionadas a lo que aprendo. ()

7.- Cuando aprendo soy:

- a) Orientado al presente: Me concentro en lo que es útil en la actualidad. ()
- b) Reflexivo: Pienso y trato de encontrar las causas de las cosas. ()
- c) Orientado al futuro: Me concentro en lo que puede servirme más adelante. ()
- d) Pragmático: Selecciono lo que es útil. ()

8) Aprendo más con la:

- a) Experiencia: Viviendo directamente los hechos que ocurren. ()
- b) Observación: Presto atención a todo lo que ocurre a mí alrededor. ()
- c) Conceptualización: formulo ideas y conceptos acerca de las cosas. ()
- d) Experimentación: Trato de hacer las cosas que aprendo. ()

9.- Al aprender soy:

- a) Apasionado: Me concentro solo en lo que vale la pena. ()
- b) Reservado: Prudente y cauteloso con lo que recién empiezo a conocer. ()
- c) Racional: Pienso y reflexiono sobre los hechos que pasan. ()
- d) Responsable: Me comprometo en aquello que pienso que vale la pena. ()

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

INVENTARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

PROTOCOLO DE RESPUESTAS			
A	B	C	D
1 Discriminador	Tentativo	Comprometido	Práctico
2 Receptivo	Pertinente	Analítico	Imparcial
3 Sensitivo	Observador	Juicioso	Emprendedor
4 Receptivo	Arriesgado	Evaluativo	Consciente
5 Intuitivo	Productivo	Lógico	Interrogativo
6 Abstracto	Observador	Concreto	Activo
7 Orientado al presente	Reflexivo	Orientado al futuro	Pragmático
8 Experiencia	Observador	Conceptualizador	Experimentador
9 Apasionado	Reservado	Racional	Responsable
EC	OR	CA	EA

DIAGNÓSTICO

CA – EC

EA – OR

ANEXO N° 3: Escala multidimensional de orientación hacia el logro de Díaz-Loving

ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE ORIENTACIÓN HACIA EL LOGRO DE DÍAZ-LOVING

Grado de instrucción: _____ Carrera: _____
Modalidad: _____ Trabaja: SI/NO Estado civil _____ Edad: ____
Sexo: V/M N° de Hijos: _____ Ciclo de estudio: _____

A continuación, hay una lista de afirmaciones. Usted debe indicar en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas. Especifique su respuesta haciendo un círculo alrededor de número que mejor exprese su opinión. Acuérdesse: conteste como usted es, no como le gustaría ser. **Y CONTESTE TODAS LAS AFIRMACIONES.**

- Completamente de acuerdo (5)
- De acuerdo (4)
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (3)
- En desacuerdo (2)
- Completamente en desacuerdo (1)

1. Me gustaría resolver problemas difíciles	1	2	3	4	5
2. Me gusta ser trabajador(a)	1	2	3	4	5
3. Me enoja que otros trabajen mejor que yo	1	2	3	4	5
4. Me es importante hacer las cosas lo mejor posible.	1	2	3	4	5

5. Me disgusta cuando alguien me gana	1	2	3	4	5
6. Es importante para mí hacer las cosas cada vez mejor	1	2	3	4	5
7. Ganarles a otros es bueno tanto en el juego como en el trabajo	1	2	3	4	5
8. Soy cumplido(a) en las tareas que se me asignan	1	2	3	4	5
9. Disfruto cuando puedo vencer a otros	1	2	3	4	5
10. Soy cuidadoso(a) al extremo de la perfección	1	2	3	4	5
11. Me gusta que lo que hago quede bien hecho	1	2	3	4	5
12. Una vez que empiezo una tarea persisto hasta terminarla	1	2	3	4	5
13. Me siento bien cuando logro lo que me propongo	1	2	3	4	5
14. Soy dedicado(a) en las cosas que emprendo	1	2	3	4	5
15. Me gusta trabajar en situaciones en las que haya que competir con otros	1	2	3	4	5
16. No estoy tranquilo(a) hasta que mi trabajo queda bien hecho	1	2	3	4	5
17. Me causa satisfacción mejorar mis ejecuciones previas	1	2	3	4	5
18. Como estudiante soy (fui) chancón(a)	1	2	3	4	5
19. Me esfuerzo más cuando compito con otros	1	2	3	4	5
20. Cuando se me dificulta una tarea, insisto hasta dominarla	1	2	3	4	5
21. Si hago un buen trabajo me causa satisfacción	1	2	3	4	5
22. Es importante para mí hacer las cosas mejor que los demás	1	2	3	4	5

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO N° 4: Capturas de imagen de los cuestionarios de estilos de aprendizaje y motivación de logro en modo virtual

Preguntas Respuestas 253 Configuración

Estilos de aprendizaje y motivación de logro en estudiantes adultos trabajadores, de una universidad privada sede - Lima

CONSENTIMIENTO INFORMADO VIRTUAL

Lo estamos invitando a participar en un estudio para conocer y evaluar estilos de aprendizaje y motivación de logro en estudiantes adulto-trabajadores. Este es un estudio desarrollado por investigadores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

En la actualidad, se observa diferentes estilos de aprendizaje y niveles motivación que ayudan o dificultan el proceso de aprendizaje en los estudiantes. El objetivo del estudio es conocer la asociación entre los estilos de aprendizaje y la motivación de logro en estudiantes adulto-trabajadores. Se conoce, según estudios, que el aprendizaje en adultos es más complejo y diferente que en estudiantes jóvenes, debido a sus características, responsabilidades y motivaciones diferentes. Esta investigación se realiza en busca de conseguir un mayor conocimiento sobre la motivación de logro y los estilos de aprendizaje, ya que existen gran número y variedad de estudios de estas variables, pero muy pocos relacionados con estudiantes adultos trabajadores (EAT).

Usted podrá decidir si desea participar o no en la investigación. Si decide participar en el estudio, realizará lo siguiente:

1. Dos encuestas virtuales; una sobre la motivación de logro (22 preguntas) y otra sobre los estilos de aprendizaje (9 preguntas).
2. Estas encuestas virtuales podrán ser desarrolladas al inicio, a la mitad o al final de sus clase, según la disponibilidad que el profesor/a nos facilite.
3. La duración aproximadamente es de 20 minutos.

No existe riesgo alguno en participar de esta investigación. Sin embargo, si alguna pregunta le puede causar incomodidad, o duda puede pedir orientación al investigador.

Una vez culminado el proceso de recolección de información, se informará de manera confidencial los resultados a su institución de estudio. Además, recibirá un tríptico informativo a su correo electrónico con sugerencias de como utilizar efectivamente los estilos de aprendizaje.

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que ha sido tratado injustamente puede contactar a la Dra. Frine Samalvides Cuba, presidenta del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: duict.cieh@oficinas-upch.pe

AFIRMACIÓN DE PARTICIPACIÓN: Se me ha explicado por medio de un consentimiento informado en forma virtual acerca del estudio que busca explorar los estilos de aprendizaje y motivación de logro. Al aceptar este documento, accedo a que mis datos sea usados con fines de investigación tal y como está descrito en el consentimiento. Entiendo que puedo retirarme de la investigación en el momento que desee sin perjudicarme. *

Si, acepto participar

No acepto participar



Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección ▼

Sección 2 de 4

DATOS GENERALES



Toda información compartida será tratada de manera reservada y con la responsabilidad del caso, siendo el investigador la única persona que tendrá acceso a esta información

¿A qué carrera "Working Adult" pertenece? *

1. Administración y gestión comercial
2. Administración
3. Contabilidad

INVENTARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE DE KOLB

INSTRUCCIONES:

El presente inventario tiene por finalidad evaluar su estilo de aprender. A continuación, de manera virtual, encontrará un total de 9 ítems enumerados en orden correlativo. En cada uno de ellos existen 4 palabras con sus correspondientes definiciones, las cuales tratan de describir la diversidad de formas de aprendizaje, debe ordenar las palabras asignándole un número entre 1 y 4, sin repetir, según el grado en que caracterice mejor su caso particular, utilizando para ello la siguiente clasificación:

- Es nada característico (1)
- Es poco característico (2)
- Es medianamente característico (3)
- Es más característico (4)

Tenga cuidado al ordenar todas las palabras de cada ítem, considerando que no puede haber empates y responda con cuidado, procurando que las puntuaciones que asigne a las palabras sean un fiel reflejo de su estilo de aprendizaje

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

1.- Cuando aprendo soy: *

	1	2	3	4
a) Discriminador: D...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Tentativo: Voy ta...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Comprometido: ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Práctico: Selecci...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE ORIENTACIÓN HACIA EL LOGRO DE DÍAZ-LOVING

INSTRUCCIONES:

A continuación hay una lista de afirmaciones. Usted debe indicar en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas, según el puntaje asignado a cada respuesta. Elija una alternativa marcando en el número que mejor exprese su opinión. Recuerde que debe dar respuesta a todas las preguntas y considerar como es usted, no como le gustaría ser.

Completamente de acuerdo	(5)
De acuerdo	(4)
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	(3)
En desacuerdo	(2)
Completamente en desacuerdo	(1)

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

1. Me gustaría resolver problemas difíciles *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Me gusta ser trabajador(a) *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---