



**Estudio sobre el impacto que el estilo de aprendizaje y la motivación
tienen sobre el desempeño académico de estudiantes de los cursos de
Gestión Humana en una universidad pública colombiana**

Tesis para obtener el grado de:

Maestría en Educación

Presenta:

Imelda Lizcano Caro

Registro CVU: 712415

Asesor tutor:

MEE Dulce Fátima Camacho Gutiérrez

Asesora titular:

Dra. Yolanda Heredia Escorza

Bogotá, Colombia

Marzo, 2017

Dedicatorias

A Dios dador de todo bien, fuente de sabiduría e inspirador de toda obra que enaltece su nombre.

A mi amado esposo que con su paciencia y fuerza moral, acompañó este proceso de principio a fin.

A mis hijos por darme la fuerza para seguir adelante y ser partícipes en alcanzar esta grandiosa meta.

Agradecimientos

Al Tecnológico de Monterrey por su calidad y compromiso al ofrecer profesionales altamente calificados:

Doctora Yolanda Heredia Escorza, directora de la tesis por su sabiduría, dedicación y disposición continua.

Maestra Dulce Fátima Camacho, tutora de la tesis, quien con su apoyo permanente, motivador y generoso, participó activamente en este proceso investigativo, dejando huellas imborrables como persona y profesional altamente comprometida.

A la institución de educación superior objeto de esta investigación por permitir los espacios académicos para el trabajo de campo.

Estudio sobre el impacto que el estilo de aprendizaje y la motivación tienen sobre el desempeño académico de estudiantes de los cursos de Gestión Humana en una universidad pública colombiana

Resumen

El estudio de investigación que se llevó a cabo durante el primer semestre del año lectivo 2016, tuvo como propósito describir si existía una asociación entre los niveles de motivación y los estilos de aprendizaje con el desempeño académico de los estudiantes de tres cursos de Gestión Humana, del programa de Tecnología Industrial de una universidad pública colombiana. Se indagó en investigaciones previas y se corroboró que aún no existe suficiente claridad sobre la influencia de la motivación y estilo de aprendizaje con el desempeño académico. En la metodología se utilizó el enfoque cuantitativo, investigación *ex-post-facto*, también llamada no experimental, la cual se basó en el método descriptivo y correlacional entre variables. La muestra estuvo conformada por treinta y siete estudiantes pertenecientes a tres grupos de Gestión Humana. Los instrumentos utilizados para la recolección de los datos fueron la *Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML)* de Manassero y Vásquez, el *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA* y las calificaciones finales de los tres grupos de Gestión Humana del primer período académico del año lectivo, 2016-1.

Se encontró que el estilo de aprendizaje pragmático está asociado al desempeño académico de los estudiantes de Gestión Humana y que existe una correlación significativa entre el desempeño académico y la motivación de tarea, de examen y de interés. Según la prueba estadística, los hallazgos y el análisis evidenciaron que la correlación disminuye en relación con la competencia del profesor y la motivación de esfuerzo.

Índice

1. Marco teórico	1
1.1 Estilos de aprendizaje	1
1.2 La motivación	8
1.3 Desempeño académico	12
2 Planteamiento del Problema	16
2.1 Antecedentes	16
2.2 Planteamiento de la pregunta de investigación	17
2.3 Objetivos de la investigación	18
2.4 Justificación de la investigación	18
2.5 Delimitación del estudio	19
2.6 Glosario de términos	19
3. Metodología	21
3.1 Enfoque y Diseño de investigación	21
3.2 Participantes	21
3.3 Población y muestra	22
3.4 Instrumentos	23
3.5 Procedimiento	24
3.6 Estrategia de Análisis de datos	25
4. Resultados	26
4.1 Desempeño académico	26
4.2 Estilos de aprendizaje	28
4.3 Relación estilos de aprendizaje CHAEA y desempeño académico	31
4.4 Motivación	34
4.5 Relación motivación y desempeño académico	36
5: Conclusiones	43
5.1 Hallazgos	43
5.2 Recomendaciones	45
5.3 Investigaciones futuras	46
Referencias	47
Apéndices	53
Apéndice A: Escala Atribuciones de Motivación de Logro (EAML)	53
Apéndice B: Cuestionario Honey – Alonso (CHAEA)	55
Apéndice C: Carta autorización de la institución educativa	57
Apéndice D: Registro fotográfico	58
Apéndice E: Currículum Vitae	61

Índice de Tablas y Figuras

Capítulo 1

Figura 1. <i>Taxonomía del estilo de aprendizaje</i>	2
Tabla 1. <i>Teorías de la motivación humana</i>	9

Capítulo 4

Figura 2. <i>El ciclo de aprendizaje</i>	3
Figura 3. <i>Relación de estudiantes y desempeño académico</i>	28
Figura 4. <i>Correlación entre desempeño académico y estilos de aprendizaje</i>	34
Figura 5. <i>Correlación desempeño académico con EAML</i>	40
Figura 6. <i>Correlación entre desempeño académico y los niveles de motivación</i>	41
Tabla 2. <i>Rango de calificaciones</i>	26
Tabla 3. <i>Desempeño académico Gestión Humana 2016-1</i>	27
Tabla 4. <i>Escala de puntajes del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA</i>	29
Tabla 5. <i>Baremo general de preferencia</i>	29
Tabla 6. <i>Resultados de los estilos de aprendizaje por categorías</i>	30
Tabla 7. <i>Correlación de Pearson de los estilos de aprendizaje con el DA</i>	31
Tabla 8. <i>Análisis de las variables</i>	32
Tabla 9. <i>Puntajes Escala Atribucional de Motivación al Logro (EAML)</i>	34
Tabla 10. <i>Análisis de las variables de las escalas de motivación de logro (EAML)</i>	35
Tabla 11. <i>Correlación de Pearson entre el desempeño académico y la motivación de interés</i>	36
Tabla 12. <i>Correlación de Pearson entre el desempeño académico y la motivación de tarea</i>	37
Tabla 13. <i>Correlación de Pearson entre el desempeño académico y la motivación de esfuerzo</i>	38
Tabla 14. <i>Correlación de Pearson entre el desempeño académico y la motivación de examen</i>	38
Tabla 15. <i>Correlación de Pearson entre el desempeño académico y la motivación de competencia del profesor</i>	39
Tabla 16. <i>Resumen correlación escalas de motivación y DA</i>	41
Tabla 17. <i>Análisis de varianza ANOVA</i>	43

1. Marco teórico

La educación superior representa un campo propicio para que los investigadores y maestros en educación vuelquen allí sus miradas y dediquen espacios para su estudio y profundización a la luz de diversas variables, necesidades e intereses de mejoramiento continuo. Es por ello que se inicia esta investigación con la presentación del estudio de los estilos de aprendizaje, motivación y desempeño académico (en adelante DA), revisando de qué manera diversos factores como la motivación y los estilos de aprendizaje puedan tener incidencia en el desempeño académico de los estudiantes de Gestión Humana del programa de Tecnología de Producción de una Universidad pública colombiana. Se incluye la revisión y análisis de las teorías más representativas que sustenten dichas variables.

1.1 Estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje se refieren a las formas como los estudiantes desarrollan sus habilidades cognitivas para aprender y responder a los requerimientos exigidos en los espacios educativos; pueden variar dependiendo del contexto, los sectores curriculares, las materias el grado de interés, motivación en una u otra área del conocimiento (Santrock, 2006).

El describir los estilos de aprendizaje implica aludir a las diferencias individuales que subyacen en la personalidad; Salas (2008), define al aprendizaje como un proceso dinamizador, cambiante y progresivo, en el cual influye la capacidad de adaptación al ambiente; además, reconoce la importancia de la neurobiología en los procesos de aprendizaje, por la incidencia que tiene el cerebro en el procesamiento de la información, las percepciones y el sistema sensorial, a través de los canales auditivo, visual, táctil o quinestésico.

En un estudio comparativo entre los tipos de personalidad y los estilos de aprendizaje, halló una fuerte relación en las dos variables y llegó a la conclusión de que “la sobreposición entre la personalidad y el estilo de aprendizaje es tan grande que ambos son igualmente importantes como predictores del éxito académico” (Given *et al.* (1999-2000), citados en Salas, 2008, p.37). Se concluye que diversos factores personales pueden influir de alguna manera en los resultados esperados y obtenidos en el DA.

Curry (1990, citado por Salas, 2008) presenta un diagrama con la estructura de los estilos de aprendizaje, (figura 1) en el que destaca la importancia y la influencia de la motivación positiva del estudiante en función del desarrollo de sus tareas de forma exitosa, comprometida e integrada con los procesos cognitivos, sin dejar de lado, las condiciones ambientales y sociales.

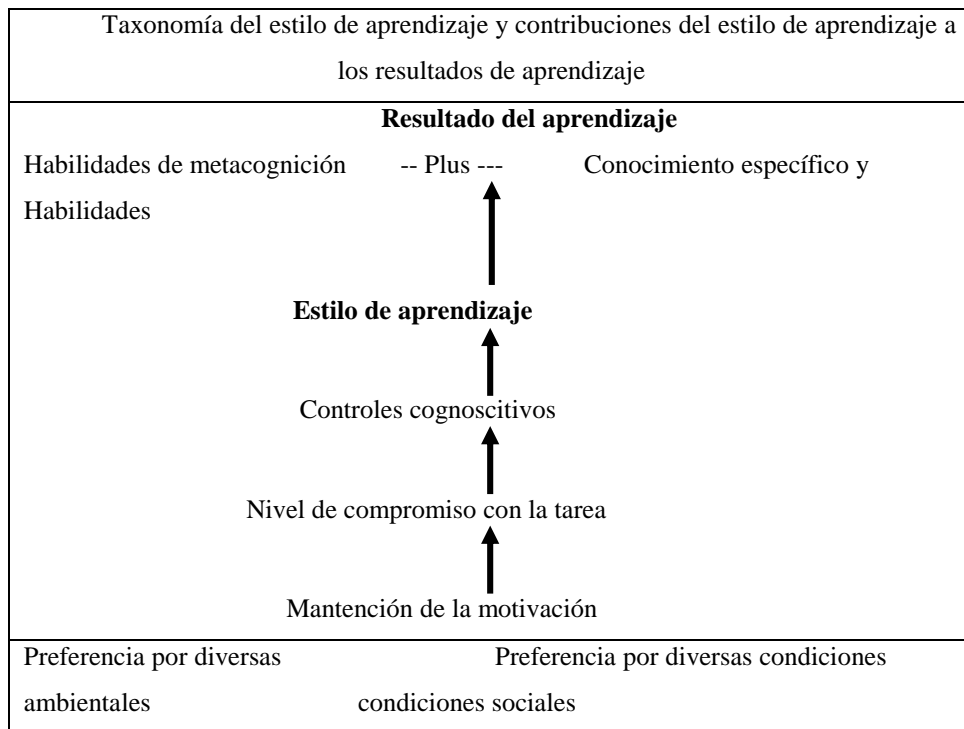


Figura 1. Taxonomía del estilo de aprendizaje (Curry 1990, citado por Salas, 2000, p.51)

De esta manera, teniendo clara la diferencia de cada individuo frente a los demás y en relación con los ambientes en el que se desarrolla, se deduce que los pensamientos, maneras de aprender, las estrategias que se utilicen en los procesos de aprendizaje, difieren de unos a otros sujetos, estos procesos crean pautas, modelos, formas de pensar y actuar que marcan su propio estilo (Salas, 2008).

1.1.2 Modelos de estilos de aprendizaje. Los estilos de aprendizaje son definidos como la forma en que los estudiantes responden desde su entorno, teniendo en cuenta los factores afectivos, cognitivos y fisiológicos (Keefe, 1988; Juárez, Rodríguez y Luna, 2012).

De los estilos de aprendizaje se derivan estrategias que están involucradas tanto en los pensamientos como en los comportamientos de los estudiantes, favoreciendo los procesos motivacionales e intereses en adquirir, apropiarse y transferir nuevos conocimientos (González y Flores, 2002). De esta forma, el aprendiz usa sus propios recursos, aprovecha experiencias previas que le hayan sido favorables, se vale de sus habilidades con el fin de mejorar procesos de aprendizaje y así obtener resultados positivos en sus tareas y que vayan acorde con las exigencias y estándares de excelencia requeridos.

1.1.2.1 Modelo de Aprendizaje Experiencial de David Kolb. Modelo que, considera que el proceso de aprendizaje parte de la experiencia para convertirse en conceptos, los cuales a su vez, orientan la vivencia de nuevas experiencias (Undurruga, 2007). Se plantea que los estilos de aprendizaje se focalizan en cuatro tipos diferentes de estudiantes, dependiendo de sus métodos de abstracción de información y conocimientos: activo, reflexivo, teórico y pragmático, cada uno se componen de características especiales; a su vez, de ellos se derivan cuatro fases que se desarrollan en forma integrada: *actuar* (alumno activo), *reflexionar* (alumno reflexivo), *teorizar* (alumno teórico) y *experimentar* (alumno pragmático), (DGB, 2004), (figura 2). A partir de lo anterior, deduce cuatro estilos de aprendizaje: divergente (capacidad imaginativa), acomodador (se involucra en experiencias nuevas), convergente (llevar ideas a la práctica) y asimilador (centrado en lo teórico, investigativo) (Aguilera y Ortiz, 2009).

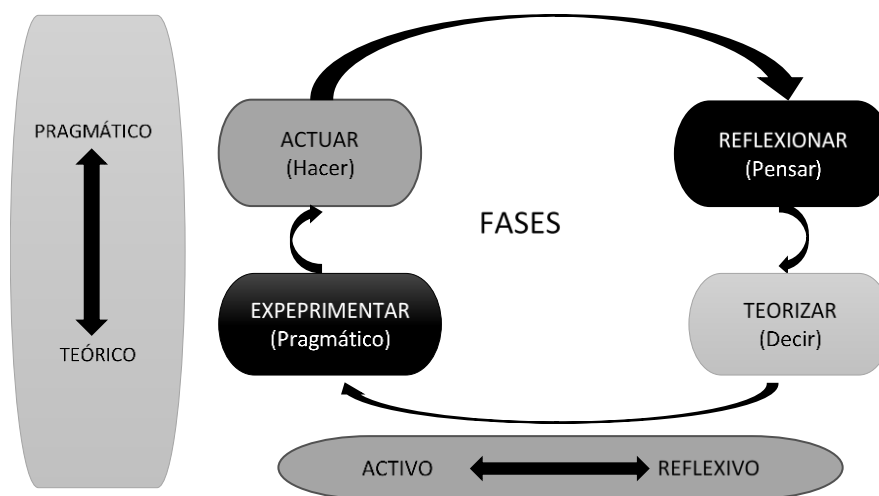


Figura 2. El ciclo de aprendizaje. (El autor, adaptado de Kolb (1980, citado por Undurruga, 2014))

1.1.2.2 Modelo de Schmeck. Retención de hechos, Procesamiento profundo, elaborativo y metódico. Para Schmeck (citado por Cabrera y Fariñas, 2005) un estilo de aprendizaje es el estilo cognitivo en el que el sujeto cuando se enfrenta y asume una tarea, se dispone a usar aquellas herramientas y estrategias que son de su agrado, le son naturales y que normalmente utiliza y sabe que le ayudarán de forma segura y correcta hacia la solución de resultados esperados, todo ello fruto de las diferencias individuales y de fundamentos cognitivistas (Cabrera y Fariñas, 2005).

Propone tres estilos de aprendizaje, cada uno de los cuales se relaciona con las estrategias y los niveles de aprendizaje que se propongan los estudiantes: *Estilo de profundidad* (es abstracto, lógico y teórico, utiliza estrategias de conceptualización como análisis, relaciones, interpretaciones; favorece el aprendizaje de alto nivel), *estilo elaborativo* (estrategia de integración teoría y experiencias; facilita el aprendizaje a nivel medio) y el metódico o *estilo superficial* (uso de la estrategia de memoria a corto plazo, sin comprender o ahondar en contenidos; sus resultados de aprendizaje son de bajo nivel), Cazau (2005, citado por Aguilera y Ortiz, 2009). Posteriormente, en 1991 Schmeck *et al.* consideraron dos tipos de factores de aprendizaje, los *intercontextuales* y los *cognitivos*. Sus cuestionarios han sido adaptados en Chile por Truftello y Pérez en 1998 y en España.

Schmeck en 1977 desarrolló por primera vez en Estados Unidos, el *Inventario primitivo I.L.P. (Inventory of Learning Processes)*, en él concibe los estilos de aprendizaje “como la predisposición del sujeto para adoptar una estrategia particular de aprendizaje con independencia de las demandas específicas de la tarea” (Esteban, Ruiz y Cerezo, 1996, p.134).

Al respecto, en la investigación que hicieron los citados autores, sobre la *Validación del cuestionario ILP-R, versión española*, se propusieron adaptar el cuestionario y validarlo para la población española. Dicho cuestionario está compuesto por datos de afiliación, más 141 ítems organizados en nueve escalas (autoeficacia académica, autoestima, autoafirmación, motivación, actitudes convencionales, procesamiento reflexivo, procesamiento *agentic*, método de estudio), algunas de las cuales contienen subescalas. Seleccionaron una muestra de 500 estudiantes de la Región de Murcia, pertenecientes al segundo ciclo de secundaria y primer curso de universidad.

En el estudio se validó el cuestionario y se demostró mediante datos y análisis estadísticos la fiabilidad de las escalas y subescalas.

Los métodos de estudio determinan los estilos de aprendizaje, así hay estudiantes que se inclinan más por uno u otro dependiendo de la materia que esté estudiando, la exigencia del docente en pedir resultados o en el seguimiento de los procesos que cualifiquen el aprendizaje.

Por lo anterior, es clave que el docente indague sobre la manera cómo los estudiantes aprenden más y mejor, reconociendo la individualidad, los intereses, oportunidades y así ofrecer prácticas pedagógicas significativas, innovar estrategias y tener una perspectiva de las múltiples posibilidades de aprendizaje de las personas.

1.1.2.3 Modelo de aprendizaje VARK (*Visual, Aural, Read/Write, Kinesthetic* por sus siglas en inglés). Modelo Propuesto por Neil Fleming y Collen Mills en 1992, el cual se basa en determinar la preferencia de los estudiantes en el procesamiento de la información a partir de lo sensorial; parte del supuesto de que si se reconoce el propio estilo de aprendizaje, pueden adaptarse a los estilos de enseñanza de los docentes y desde esa realidad aprovechar y fortalecer su aprendizaje (Lozano, 2001, citado por González, Alonso y Rangel, 2012). Al identificar y clasificar las formas de aprendizaje, dadas a través del procesamiento de información, se podrá dar respuesta al *cómo aprende mejor* cada persona.

Fleming y Mills (Citados por González, Alonso y Rangel, 2012) postulan cuatro preferencias modales sensoriales, 1) la visual (*visual*), preferencia por representar la información de manera gráfica y simbólica, 2) lectoescritura (*read-write*), preferencia por recibir la información de forma verbal y escrita), 3) auditivo (*aural*), preferencia por escuchar la información, y 5) kinestésico (*kinesthetic*), preferencia por lo práctico y experiencial.

El cuestionario VARK, en su forma original constaba de 13 preguntas de selección múltiple, pero posteriormente, Fleming en 2006, con la intención de lograr mayor confiabilidad del instrumento, agregó tres preguntas para un total de 16 con cuatro respuestas cada una; al diligenciarlo, por cada pregunta, el sujeto señala la letra (a,b,c,d) que mejor refleje su preferencia de aprendizaje, pudiendo seleccionar más de una opción en cada caso o de dejarla en blanco si no se ajusta a ninguna. Para encontrar la categoría Visual, Auditivo, Lectura/escritura y

Quinestésico – VARK, se utiliza una tabla de puntuación que está previamente diseñada sobre la cual se marca cada una de las respuestas. Para el cálculo de la puntuación se cuenta cada una de las letras en el total de la tabla (Fleming 2006, citado por García, 2007; VARK, 2014).

1.1.2.4 Modelo Honey-Alonso de Estilos de aprendizaje CHAEA. El cuestionario de estilo de aprendizaje – CHAEA, se le atribuye a Catalina Alonso García y Domingo Gallego Gil, quienes a través del diseño del cuestionario esperan que se identifique el estilo de aprendizaje preferido por cada estudiante. Consta de 80 ítems, cada uno con dos opciones de respuesta: más (+) o menos (-), señalando aquella con la que esté más de acuerdo.

Clasifican los estilos de aprendizaje en cuatro categorías, los cuales a su vez se componen de una serie de características principales y secundarias, asociadas con rasgos de la personalidad: Activo (animador, descubridor, arriesgado), Reflexivo (analítico, receptivo, sensato), Teórico (metódico, lógico, crítico) y Pragmático (práctico, realista, eficaz) (Alonso y Gallego, 2008).

En la investigación denominada *El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica*, de Juárez, Rodríguez y Luna (2012), analizaron los cuestionarios CHAEA y ACRA como instrumentos facilitadores para identificar las características psicoeducativas de los estudiantes que ingresan a la universidad; aplicaron los instrumentos a 794 alumnos que ingresaron a seis licenciaturas en tres cohortes diferentes. Los resultados evidenciaron que ambos instrumentos son altamente confiables y presentan estabilidad en el tiempo, los estudiantes mostraron tendencias en determinados estilos de aprendizaje y presentaron relaciones altamente significativas en las variables: estilos, estrategias y rendimiento académico.

De acuerdo a los enfoques estudiados anteriormente, el modelo que guiará esta investigación estará basado en el *Modelo Honey-Alonso de Estilos de aprendizaje CHAEA*.

Entre los diversos modelos de estilos de aprendizaje se perciben claras relaciones y diferencias, las cuales permiten evidenciar la complejidad de la temática. Según Pantoja, Duque y Correa (2013), los diversos estudios sobre los estilos de aprendizaje están vinculados con el desarrollo cognitivo, la personalidad, la motivación, además de los factores propios del entorno; existen investigaciones en las cuales se evidencian que son adaptaciones, actualizaciones a

contextos y tiempos determinados e interpretaciones de otros modelos ya existentes. Aseveran también, que no todos los instrumentos aplicados cuentan con la suficiente validez y confiabilidad.

1.1.3 Aportes teóricos a la investigación (hallazgos, contribuciones, controversias).

Diversas investigaciones han evidenciado que existe relación entre el DA y los estilos de aprendizaje, por cuanto el estudiante desarrolla maneras particulares y preferencias de aprender, se apoya en su propio estilo, lo cual le abre posibilidades de alcanzar logros académicos y resultados esperados (Castejón, 2014), de igual forma, en estudios universitarios se ha identificado que la primacía por las formas de aprendizaje están determinadas con la educación formativa de los estudiantes (Barrio & Gutiérrez, 2000; Camarero, Martín & Herrero, 2000; Nieto, Varela, & Fortoul, 2003; Fortoul, Varela, Ávila, López & Nieto, 2006; citados en Juárez, Rodríguez y Luna, 2012).

Por otra parte, Navarro (2003), desde una perspectiva holística, deduce que el desempeño académico, es fuerza dinamizadora que va más allá de un indicador, está asociado tanto a factores cuantitativos como cualitativos, lo cual permite dilucidar el perfil del estudiante frente a las formas de aprender de acuerdo a sus conocimientos, habilidades, intereses y actitudes.

En contraposición, otros autores como (Kratzing y Arbuthnott, 2006, citados en Woolfolk, 2010), aducen que no necesariamente el estilo de aprendizaje sea un factor relevante en el aprendizaje, mientras que sí hay otras variables que tienen una mayor incidencia como son los estilos de enseñanza y las relaciones sociales en el aula de clase. Siendo así, no se valida que el docente tenga que adaptarse a los estilos de aprendizaje de cada estudiante, en razón a que la opción por un estilo en particular no es garantía de efectividad académica. De igual manera, consideran que existe la posibilidad de que los estudiantes que están en formación, no identifiquen claramente cuál es su estilo de aprendizaje y fácilmente lo confundan con otras variables como preferencias y motivación.

De igual manera pero de forma más contundente, en estudios desarrollados sobre los instrumentos para medir los estilos de aprendizaje, algunos investigadores aseveraron que no son

lo suficientemente válidos ni confiables (Snidder, 1990; Wintergerst, DeCapua e Itzen, 2001; Coffiel et al. 2004, citados en Woolfolk, 2010).

Desde cualquier perspectiva que se aborde la influencia de los estilos de aprendizaje en el desempeño académico, es misión del docente acompañar a los estudiantes en sus procesos metacognitivos, brindándoles oportunidades para que reconozcan las condiciones más favorables de conocimiento, reflexionen y mejoren sus estrategias en la búsqueda de la excelencia integral y en el logro de sus propósitos de carrera y de proyecto de vida.

1.2 La motivación

La motivación según el *Diccionario de la Real Academia Española* (2016), la define como el conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona; se forma con la palabra latina *motivus* (movimiento) y el sufijo *-ción* (acción, efecto). Según Woolfolk (2010), se trata de un componente interno que orienta, activa y mantiene la conducta.

1.2.1 Teorías de la motivación. Existen diversas clasificaciones sobre la motivación. Se han hecho estudios tanto en la parte organizacional como educativa, entre las cuales se pueden evidenciar elementos comunes debido a que conforma parte del actuar humano, dependiendo del campo donde se encuentre, es decir, el ser humano siempre actuará movido por fuerzas que lo impulsen a desarrollar sus actividades, sean éstas académicas o laborales. Cabe destacar que ninguna teoría es completa en sí misma y que se requiere tener una visión holística de las mismas, de manera que faciliten las acciones a desarrollar por parte de los directivos y educadores en general. A continuación se destacan las más representativas.

1.2.1.1 Teorías de la motivación humana. La Tabla 1 sintetiza las teorías de la motivación humana, que tienen mayor incidencia en el ámbito educativo, y que de acuerdo con Daft (2005, citado por Bernal y Sierra, 2013) se clasifican en teorías de contenido, teorías de proceso, teorías de refuerzo y teorías modernas.

Tabla 1
Teorías de la motivación humana

Nombre	Representante, tipos y características
Teorías de Contenido	<p>Énfasis en las necesidades que impulsan a las personas a satisfacer sus necesidades.</p> <p>Teoría de la jerarquía de las necesidades de Abraham Maslow: Sostiene que el comportamiento de las personas es motivado por sus necesidades, las cuales se satisfacen en un orden jerárquico de nivel inferior al superior:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Necesidades fisiológicas. 2) Necesidades de seguridad. 3) Necesidades de afiliación. 4) Necesidades de estima o reconocimiento. 5) Necesidades de autorrealización. <p>Teoría ERC de Alderfer: (ERC: Existencia, Relación, Crecimiento) considera que la satisfacción de necesidades no debe seguir una jerarquía. Sostiene que el comportamiento de las personas está motivado por tres tipos de necesidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Necesidades de existencia. 2) Necesidades de relación. 3) Necesidades de crecimiento.
Teorías de Proceso	<p>Teoría bifactorial de Herzberg: la motivación de las personas está relacionada con factores intrínsecos (el progreso personal, el reconocimiento, la autonomía) y con factores externos o higiénicos que pueden causar satisfacción como insatisfacción (normas, estilos, políticas, reconocimientos, etc.).</p> <p>Teoría de necesidades de McClelland: las personas actúan motivados por tres necesidades: 1) logro. 2) afiliación. 3) Necesidades de poder.</p> <p>Teoría de la equidad: (propuesta por Stacy Adams). Las personas perciben si son tratadas con equidad en comparación con los demás. Dependiendo del trato actuarán conforme a ello, satisfacción, insatisfacción o búsqueda del equilibrio.</p> <p>Teoría de las expectativas: (propuesta por Víctor Vroom). Cada individuo traza sus propias metas y tiende a lograr sus propósitos, para ello se apoya en sus conocimientos, competencias, habilidades y experiencia. Las personas de acuerdo a sus percepciones, escogen libremente su forma de comportarse.</p>
Teoría del reforzamiento	<p>Mediante premios y castigos se modifica la conducta de las personas y se orientan hacia los fines deseados.</p> <p>Teoría del refuerzo (propuesta por Skinner): modelo conductista, énfasis de la conducta en relación con las consecuencias. La recompensa, el castigo y los incentivos, elementos claves de la teoría conductista (Soriano, 2001).</p> <p>Tipos de reforzamiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Reforzamiento positivo (elogios) 2) Reforzamiento negativo (cumplir tareas) 3) Castigo (sanciones, calificaciones)
Teorías Modernas	<p>Se fundamentan en la motivación intrínseca de la personalidad. Cada sujeto desarrolla su estado motivacional.</p> <p>Fijación de metas: (creada por Edwin Look), la persona participa y se involucra en la formulación de objetivos y metas, busca con empeño el logro individual y grupal.</p>

Empoderamiento: las personas se comprometen y responden a sus tareas con autonomía, libertad y responsabilidad, deciden la mejor forma de hacer las cosas de acuerdo a sus habilidades e intereses.

Teoría del sentido del trabajo: los hechos y actividades adquieren significado, se orienta en los valores humanos y fundamentales. Afirma que las personas se motivan mucho más cuando su labor tiene un significado, un sentido superior.

Automotivación: se concentra en el desarrollo de las propias potencialidades y expectativas. Las dificultades se convierten en oportunidades de mejoramiento y en un reto en el logro de los objetivos.

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Bernal y Sierra, 2013

1.2.1.2. Motivación intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca o automotivación, tiene su origen y surgimiento en la misma persona, aquello que mueve internamente y le impulsa a actuar de una u otra forma, encontrando la satisfacción en ello. Es consciente de los retos que implica pero sabe asumirlos y afrontarlos en pro del logro de sus propósitos. Es una fuerza que perdura en el tiempo porque se convierte en un estado permanente de ser y obrar y se constituye en una decisión de estar y sentirse bien, no obstante las fuerzas externas que le sean contrarias.

Al respecto, Bernal y Sierra (2010), afirman que la automotivación implica tomar conciencia del modo de pensar y obrar conforme a ello, reconocimiento de que los sucesos influyen de alguna forma en la vida pero no la determinan, y que es decisión de cada persona obrar de una u otra forma frente a la diversidad de situaciones que se presenten.

Por el contrario, la motivación extrínseca, surge de afuera, influyen los acontecimientos, el ambiente, las personas; por tanto si no se ofrecen ambientes acordes con las expectativas, surge la reacción contraria que es la desmotivación, perdiendo sentido e interés por las actividades o hechos circundantes. De ahí el papel del docente de crear y desarrollar estrategias que coadyuven al cumplimiento de metas y expectativas de los estudiantes, teniendo presente que “la conducta de las personas está regulada por las metas y las intenciones personales” (Madrigal, 2009, p.200).

Tras la construcción, y algunas veces a la par, de estas teorías se construyeron, probaron, reformularon y publicaron instrumentos que contribuyeron a identificar y medir el nivel de motivación en el ser humano.

En la investigación *Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro* de Manassero y Vásquez, elaborada por Patricia Morales-Bueno y Viviana Gómez-Noceti en el año

2009, tuvo como propósito determinar la validez de constructo y la fiabilidad de la Escala EAML-M. Dicha escala se basó en la teoría de contenido de Herzberg. La muestra fue 224 estudiantes universitarios de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El instrumento contó con 30 reactivos de diferencial semántico, cada uno de ellos con seis (6) posibilidades de respuesta, sea asignando valor del 6 al 1 o viceversa (forma descendente o ascendente), donde el puntaje máximo por persona fue de 180 y el mínimo de 30. Se incluyeron aspectos como relaciones estudiantes-profesores, el trabajo colaborativo con pares y la incidencia de estos en el aprendizaje. En los resultados se encontró que sí hay validez y confiabilidad y como tal se puede replicar en contextos universitarios y que propicien el trabajo grupal en los escenarios de clase (Morales y Gómez, 2009). Por tal razón, dicho instrumento se ha vuelto de uso recurrente en la población latina de habla hispana.

1.2.2 El aprendizaje y la motivación. De acuerdo a García (2006) en los enfoques de la motivación, cobra fuerza el proceso de la atribución casual y de la motivación de logro, en el que el individuo se considera a sí mismo como el responsable de su propio rendimiento (control interno, capacidad y esfuerzo), o bien, que se lo atribuya a factores externos como a la suerte y a otros factores ajenos a él (control externo), siendo superior la motivación para el éxito cuando el sujeto se la atribuye a su capacidad y esfuerzo que a la casualidad. Ello en relación a que “la probabilidad de una conducta variará justamente con la expectativa de esa persona con el resultado de la misma” Rotter (1954, citado por García, 2006, p.223).

Según Weiner (citado por Durán y Pujol, 2013), los resultados en el rendimiento sean de éxito o de fracaso, dependen de uno de los cuatro factores como son capacidad, dificultad, suerte y esfuerzo, entre otros, teoría en la cual Manassero y Vásquez se apoyaron en posteriores estudios.

Lo anterior puede llegar a influir en los ambientes de aprendizaje, en la medida que se dinamicen las diversas actividades, se logre imprimir significados, se permita que cada estudiante avance a ritmos superiores de los esperados dependiendo de sus propios intereses, grados motivacionales y se proponga metas tanto a mediano como largo plazo para lograr los estándares definidos, sea en forma personal, grupal o institucional.

En otro estudio investigativo sobre el impacto de la motivación en el desempeño académico de los estudiantes de primero a tercer semestre de carrera profesional, se concluyó que la motivación es un factor que ejerce alta influencia en el DA, hallazgos obtenidos a través de la aplicación del enfoque cuantitativo, método ex post-facto, no experimental, transeccional y del coeficiente de correlación de Spearman entre la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y el DA (Suárez, D.M. y Martínez, K.G. 2014).

1.3 Desempeño académico

Existe variedad de conceptos referentes al DA, Tourón (1985, citado por Castejón, 2014), lo define como “un resultado del aprendizaje producido por el alumno, el producto de una suma de factores, aún no del todo conocidos, que actúan sobre y desde la persona que aprende” (p.20). Así, se deduce que el DA es la síntesis del aprendizaje y que es influido por elementos internos y externos, algunos identificados y otros no.

A modo de reflexión, si se toma el rendimiento o desempeño académico como punto de llegada, se está limitando en cierta forma a la parte cognoscitiva, donde los resultados sumativos o cuantitativos son los que cuentan, mientras que si se describe como un proceso aunado a los estilos de enseñanza-aprendizaje, se dinamiza el concepto y por tanto, en la cotidianidad se podrá ir evaluando tanto lo sumativo, cuantitativo, cualitativo y formativo.

1.3.1 Factores asociados al desempeño académico. El desempeño académico se describe como el resultado o el producto del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se involucran las evaluaciones de tipo cognitivo dadas a través de exámenes escritos u orales de conocimientos, calificaciones escolares, pruebas estandarizadas; mientras que aquellos factores asociados al comportamiento, motivación, disposición, emociones y relaciones grupales se incluyen dentro de las actitudes, no siempre son consideradas dentro del proceso evaluativo; la integración conjunta entre las diversas opciones representa el carácter sistémico que debería tenerse presente (Castejón, 2014).

González y Flores (2002) enfatizan que “la evaluación no es un fin en sí mismo”, (p.47), sino la realidad que se evidencia a través de los procesos cotidianos de aprendizaje, en el que se confrontan saberes, se presentan interrogantes sobre el qué y el cómo, se construye

conocimiento, se buscan solucionar problemas y debatir aquellos hechos que merecen ser controvertidos, en fin, mejorar, rectificar y validar a través de la retroalimentación como alternativa de logros satisfactorios.

1.3.2 Relaciones entre estilos de aprendizaje y desempeño académico. En la investigación que adelantó Suazo (2007), sobre los *Estilos de aprendizaje y su correlación con el rendimiento académico en anatomía humana normal*, en una muestra de 82 estudiantes de los programas de kinesiología y fonoaudiología de la Facultad de Ciencias de la Salud en la Universidad de Talca, Chile, cuyo propósito fue determinar la correlación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico; se aplicó el cuestionario de Honey y Alonso (CHAEA) y después del análisis y resultados obtenidos, concluyó que no se encontraron relaciones significativas entre los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) y el rendimiento académico.

De igual manera, en la investigación que desarrollaron Duque y Martínez (2014), sobre la *Influencia de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Enfermería de una institución universitaria*. Se aplicó el cuestionario Honey y Alonso (CHAEA) para los estilos de aprendizaje, y se tuvo en cuenta el promedio académico del primer semestre de 2013. Los instrumentos se aplicaron a una muestra de 209 estudiantes, la metodología se basó en el enfoque cuantitativo de tipo ex post facto con diseño descriptivo y correlacional; los resultados obtenidos indicaron que los estilos de aprendizaje no generaron influencia sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la facultad de enfermería.

1.3.3 Relaciones entre motivación y desempeño académico. Perales y González (2014), en un estudio investigativo con estudiantes de quinto semestre de bachillerato de una institución educativa de carácter privado, encontraron que la motivación es el principal factor relacionado con el rendimiento académico, puesto que genera una correlación positiva, mientras que la autoestima y la inteligencia emocional no influyeron directamente en el DA.

Por otra parte, Izard (1991, citado por Flores, Medrano y Manoilloff, 2014), afirma que “tanto las emociones como los estados de ánimo son experimentados como sentimientos que motivan, organizan y guían la percepción, el pensamiento y la acción” (p.305).

Gargallo, Pérez, Serra, Sánchez, Ros (2007) en el estudio sobre *Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios*, de dos universidades públicas de Valencia-España, Conciben las actitudes como predisposiciones estables a valorar y a actuar. Se plantearon como hipótesis la relación entre actitudes y rendimiento, considerando que los estudiantes con mejores actitudes obtendrían mejores calificaciones. Utilizaron en la metodología el análisis de correlación que permitió validar la relación entre variables, y el análisis de clusters y el análisis de diferencias (ANOVA). Los investigadores encontraron correlaciones significativas entre las actitudes frente al aprendizaje de los estudiantes universitarios y el rendimiento académico, validando así la hipótesis de las relaciones entre actitudes y DA.

Posteriormente, Maquilón y Hernández (2011), se propusieron analizar la relación entre las motivaciones y las estrategias que guían el aprendizaje en una muestra de 97 estudiantes de grado medio y grado superior de dos centros educativos localizados en la provincia de Murcia – España. Aplicaron el diseño descriptivo, cuantitativo no experimental; utilizaron los instrumentos del *Cuestionario de Procesos de Aprendizaje (CPA)* y el *Cuestionario de Procesos en el Estudio (CPE-R-2F)*. Encontraron que las subescalas del enfoque profundo son más consistentes, congruencia alta que la subescala superficial de consistencia medio-alta. Concluyeron que seis de cada diez estudiantes utilizan más el enfoque superficial lo cual repercute en sus resultados académicos.

Al respecto, Cruz–Chust (2014) en el estudio sobre *Una propuesta de Modelo Didáctico para Estudiantes Adultos Universitarios*, detectó la necesidad de comprender el fenómeno del aprendizaje y perfil de los estudiantes adultos, sus diferencias, expectativas, motivaciones, sustentos para continuar estudios y formas peculiares de aprender desde sus experiencias, conocimientos previos y significados de vida. A través de la metodología con enfoque cualitativo, se entrevistó a los docentes, con el fin de comprender específicamente lo relacionado con el proceso de enseñanza aprendizaje de la población estudiantil adulta y plantear un nuevo modelo de docencia que incida en el aprendizaje de la población adulta; entre los principales resultados se encontró que no existe un único perfil de estudiante, por lo general están altamente

motivados, saben lo que quieren, asumen el rol de estudiantes como retos personales o profesionales.

A su vez, se determinó que los estudiantes acentúan en la importancia de reconocer y tener en cuenta al inicio del proceso de enseñanza, sus conocimientos, experiencias, necesidades singulares y propósitos fundamentales; el modelo de aprendizaje requiere que se valore e integre la experiencia al conocimiento y viceversa, se indague, investigue, comprenda, analice, confronte y sea útil en el rol profesional que desempeñan en la sociedad.

Los estudios previos sirven de base de confrontación para que los docentes encargados de las áreas de estudio, revisen las estrategias de enseñanza generalmente utilizadas y se evalúe si son acordes con las necesidades requeridas por los estudiantes, según su motivación, estilos de aprendizaje predominantes y sus resultados académicos.

2. Planteamiento del problema

En la segunda parte de la investigación que corresponde al planteamiento del problema, se presentan los antecedentes, el planteamiento de la pregunta de investigación, los objetivos, la justificación y la delimitación del estudio.

2.1 Antecedentes

Tatau, (2011) concluyó que no se evidencia relación suficiente entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico y situación laboral. El estilo que Tatau (2011) encontró predominante fue el reflexivo, le siguieron en su orden, el teórico, activo y pragmático; con base en ello, expuso la necesidad de fomentar los dos tipos de menor puntaje de manera que se pudiera aseverar su postulado de que “la máxima calificación en los cuatro estilos representaría que somos capaces de aprender en cualquier circunstancia” (Tatau, 2011, p.59); afirmó además, que se aprende desde la trilogía cognición, motivación y voluntad.

Curet (2011) tuvo como propósito analizar los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza de los profesores y si existía correspondencia entre ellos. Concluyó que los estilos de los estudiantes extranjeros no varían por su nacionalidad, comprobó que no existe correspondencia entre estilos de aprendizaje y los del profesor, demostró la importancia que tiene para los docentes conocer los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, corroboró el pensamiento de Alonso *et. al.* (2006), los estudiantes aprenden con mayor efectividad cuando se tiene en cuenta sus estilos predominantes.

Bahamón, Vianchá, Alarcón, Bohórquez (2012), revisaron las bases de datos de los últimos diez años (2000 – 2011) de *Dialnet*, *Redalyc* y *Scielo*, quienes encontraron 43 artículos de investigación en población universitaria sobre estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, rendimiento y logro académico. Se concluyó que en 11 de los 43 estudios analizados, el estilo de aprendizaje más representativo fue el reflexivo, encontrando además, que “las estrategias de aprendizaje, el estilo reflexivo y pragmático correlacionan con rendimiento académico alto y con estrategias de aprendizaje profundas” (Bahamón, Vianchá, Alarcón, Bohórquez, 2012, p. 129). Resaltaron por otra parte, la relación vinculante entre los estilos de aprendizaje y la motivación de los estudiantes.

Dada la importancia del tema, recomendaron que otros investigadores continúen ampliando y profundizando sobre las estrategias de aprendizaje, debido a que no hay suficientes investigaciones que relacionen estilos de aprendizaje con otras variables y específicamente con el desempeño académico.

En la institución en la que se llevó la presente investigación, se observó que tanto los docentes como los estudiantes no tienen suficiente claridad sobre los estilos de aprendizaje que predominan en cada uno, que no solo influye la forma de aprender sino otros factores como la salud, problemas laborales, familiares, el tiempo, las facilidades de acceso a la información, los estilos de enseñanza de los docentes. Los alumnos perciben que hay diferencias entre los docentes que dictan la materia y que influyen en su motivación. También perciben diferencia en la forma de calificar. Lo cual se evidenció con el histórico del promedio de notas de los períodos 2015-1 y 2015-2 en los cursos de Gestión Humana.

Se evidenció que aún no hay certeza de la manera en que los estilos de aprendizaje y la motivación afectan el desempeño académico. Por ello, al reconocer factores motivacionales y de estilos de aprendizaje y su posible influencia con el desempeño académico, permitirá en esta investigación y en otras posteriores, facilitar procesos, tener en cuenta las diferencias individuales, mejorar prácticas educativas y detectar la necesidad de capacitación, diseño de estrategias y de proyectos que promuevan el aprendizaje.

2.2 Planteamiento de la pregunta de investigación

Con base en lo anterior se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera el estilo de aprendizaje y la motivación de los estudiantes influyen en el DA en los cursos de Gestión Humana en una universidad pública de Colombia?

Las hipótesis -proposiciones tentativas que se manejan como respuestas transitorias- (Hernández, Fernández y Baptista 2010) fueron las siguientes:

H₁. El estilo de aprendizaje está asociado al desempeño académico de los estudiantes de Gestión Humana.

H_{n1}. El estilo de aprendizaje no está asociado al desempeño académico de los estudiantes de Gestión Humana.

H₂: La motivación está asociado al desempeño académico de los estudiantes de Gestión Humana.

H_{n2}: La motivación no está asociado al desempeño académico de los estudiantes de Gestión Humana.

2.3 Objetivos de la investigación

Como objetivo general de la investigación se planteó:

Describir el tipo de asociación que existe entre la motivación y los estilos de aprendizaje de los estudiantes de tres cursos de nivel universitario y su desempeño académico.

Los objetivos específicos que se determinaron fueron:

Enlistar los estilos de aprendizaje predominantes en el grupo objeto de estudio.

Enlistar los tipos de motivación predominantes en el grupo objeto de estudio.

2.4 Justificación de la investigación

La realidad de la educación superior colombiana, requiere de investigaciones que sean representativas y aporten hallazgos importantes a ser tenidos en cuenta en las prácticas educativas.

Al identificar y analizar los estilos de aprendizaje más significativos, se espera aportar a la comunidad universitaria nuevos elementos teóricos y prácticos en la construcción de una mejor educación.

Se indagó por otra parte, que no se han hecho suficientes investigaciones relacionadas con la problemática propuesta y que la evidencia no es clara hasta el momento de la correlación entre las variables de estudio en las universidades públicas de Colombia y por tanto constituye un aporte para ser tenido en cuenta en futuras investigaciones.

Si se logra encontrar la correspondencia entre las tres variables (estilos de aprendizaje, motivación y desempeño académico), permitirá tanto a los docentes como a los mismos estudiantes, conocer, desarrollar y potencializar, aquellos factores clave que redundarán en el cumplimiento de sus propósitos de formación integral y de excelencia académica.

2.5 Delimitaciones del estudio

El estudio estuvo delimitado inicialmente a una población de 96 estudiantes matriculados en tres grupos de Gestión Humana, del programa de Tecnología de Producción, los cuales son impartidos por dos docentes. Posteriormente se redujo este número por motivo de cese de actividades académicas debido a un paro promovido por los estudiantes en el segundo trimestre del semestre 2016-1. Cancelaron la materia 27 estudiantes de los grupos 261 y 262 de la profesora A. Se evidenció como factores determinantes la situación de anormalidad académica presentada durante el segundo trimestre por paro estudiantil, situación que incidió en no poder aplicar las encuestas a la totalidad de la población como inicialmente se había previsto.

Como limitación espacial se consideró la población objeto de investigación, por cuanto se delimitó a tres grupos de un curso determinado de una sola Facultad, sin contemplar otras materias o facultades que se pudieron haber tenido en cuenta, pero por cuestiones de costos, tiempo y complejidad se omitieron para este estudio.

Dentro de las científicas, se terminó aplicando los instrumentos una muestra de 44 participantes, de las cuales siete (7) fueron invalidadas por el sistema estadístico SPSS por ausencias de respuesta en algunas casillas. Por tanto el total de la muestra validada fue de 37.

La investigación estudió sólo dos de los factores personales que según investigaciones anteriores, pueden afectar el DA. Para identificar la información de los factores sólo se utilizó un instrumento por cada variable, lo cual pudo afectar el matiz de la información recolectada.

2.6 Glosario de términos

Estrategias de aprendizaje: son los modos de acción preferidos que utilizan y guían a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. El estudiante evalúa y elige aquellas que más se

acomoden a su estilo y en las que se desenvuelva y responda mejor a sus expectativas y vaya modelando el *aprender a aprender* (UAM, s.f.).

Atribuciones: se definen como “las causas a través de las cuales las personas explican sus éxitos y fracasos (...) y los resultados en su rendimiento académico” (Durán y Pujol, 2013, p.84), a su vez, García (2006), las describe como el resultado de las acciones debidas a la influencia de factores personales como del entorno.

Motivación de logro: llamada también motivación de rendimiento. Está orientada con los niveles de aspiración, necesidades, tareas, competencias y atribuciones causales (Manassero y Vásquez, 1995). Es fuerza que induce a las personas a tener propósitos dirigidos al éxito, al logro de metas, a esforzarse, mantener el interés y luchar por alcanzar resultados satisfactorios Gálvez (2007, citado por Rujel y Yarumy, 2014).

Gestión Humana: se define como “el conjunto de prácticas, técnicas y políticas que buscan la integración y la dirección de los empleados en la organización, (García y Casanueva, 1997, Ct. por Saldarriaga, 2008). El curso de Gestión Humana, está adscrito al programa de Tecnología Industrial del área Económico-administrativa, con asignación de tres créditos académicos. El propósito es preparar al estudiante de forma activa y práctica en el manejo de personal y en la resolución de casos y problemas reales, proponiendo proyectos de investigación, que le permitan comprender la realidad humana en la experiencia laboral.

3. Método

El método de investigación se concentra en el cómo de la investigación, describe el enfoque utilizado, el diseño de los instrumentos utilizados, la población y muestra y por ende los participantes involucrados en el estudio, el procedimiento para la recolección de los datos y la estrategia de análisis, ocupando la estadística un puesto importante en este apartado como facilitadora para la obtención, tratamiento y la interpretación de los datos de las unidades de estudio (Borrego, 2008); todo ello con la finalidad de dar respuesta a la pregunta de investigación: *¿De qué manera el estilo de aprendizaje y la motivación de los estudiantes influyen en el DA en los cursos de Gestión Humana en una universidad pública de Colombia?*

3.1 Enfoque y diseño de investigación

El método de investigación considerado fue el enfoque cuantitativo, por cuanto hace referencia a las variables que se involucran y que permite estudiar si hay relación entre variables: estilos de aprendizaje, motivación y desempeño académico (Valenzuela y Flores, 2013), y que permitió el cumplimiento del objetivo general previamente formulado: Describir la relación que existe entre la motivación y el estilo de aprendizaje de los estudiantes de tres cursos de nivel universitario y su desempeño académico.

Se utilizó la investigación *ex-post-facto*, también llamada no experimental, la cual se basó en el método descriptivo y correlacional entre variables y cuyo objetivo es “hallar posibles explicaciones o causas de una situación en la que no se ha manipulado variable alguna” (Valenzuela y Flores, 2013).

3.2 Participantes

La sede de la Facultad de la universidad pública donde se llevó el estudio está localizada en Bogotá – Colombia, al suroccidente de la capital. Inició labores hace más de 21 años (20 de febrero de 1995) con 120 estudiantes y según el último informe de gestión y resultados 2015, se matricularon en modalidad tecnológica 6,454 estudiantes aproximadamente, predominantemente de los estratos 1, 2 y 3, cuyos ingresos familiares oscilan entre uno y tres salarios mínimos mensuales vigentes.

En el estudio participaron estudiantes universitarios, tanto de género masculino como femenino, cuyas edades oscilaron entre los diecisiete (17) y veintinueve (29) años de tres cursos de Gestión Humana, impartidos por dos docentes de una universidad pública colombiana.

3.3 Población y muestra

La población se define como el conjunto de elementos que tienen características en común y que aportan los datos a la investigación, mientras que la muestra corresponde a una parte o subconjunto de elementos que se escogen de forma aleatoria o no aleatoria y que contienen las especificaciones de la población (Tamayo, 1999).

De una población total de 96 estudiantes matriculados en el primer semestre de 2016 en los cursos de Gestión Humana, cancelaron la materia 27 estudiantes equivalente al 28,12% perteneciente a los grupos 261 y 262 de la profesora A, mientras que los estudiantes del Grupo 263 de la profesora B, se mantuvieron matriculados hasta la culminación del semestre.

Por lo anterior, de una población real de 69 estudiantes, se aplicaron los instrumentos a 44 estudiantes, de los cuales fueron validados por el sistema SPSS (37) participantes (18 de los cursos de la profesora A y 19 del curso de la profesora B). Se hace uso de la muestra no probabilística o dirigida la cual se compone de un “subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.176). Se aplicó el método de muestreo no aleatorio por cuanto el investigador seleccionó intencionalmente los grupos para ser estudiados y cuidando que la muestra fuera representativa, de manera que las características coincidieran con las de la población (Valenzuela y Flores, 2013). Se cotejó a través de la aplicación de la fórmula para corroborar que la muestra fuese representativa:

$$n = \frac{N * Z^2 * P * Q}{N * e^2 + (Z^2 * P * Q)} \quad n = 44 \text{ unidades}$$

Donde: N = Población (69)

e = Margen de error (0.08)

Z = 1,7503. Nivel de confianza (95%)

P = Probabilidad de éxito (0.5)

$Q = \text{Probabilidad de fracaso (0.5)}$

$n = ?$ (tamaño de la muestra)

Se hace claridad que en la elección de los tres cursos de Gestión Humana para este estudio, se fundamentó e incidió en la percepción del investigador sobre diferencias significativas en desempeño académico evidenciado en las calificaciones.

3.4 Instrumentos

Los instrumentos aplicados cumplen con los requisitos esenciales de validez y confiabilidad y acordes con la investigación cuantitativa y los cuales integraron las variables objeto de estudio: motivación, estilos de aprendizaje y desempeño académico (Tamayo, 1999).

Los instrumentos utilizados para la colección de los datos fueron los siguientes:

3.4.1 Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML). El cuestionario diseñado por Manassero y Vásquez (1997-1998), tuvo como referente el modelo motivacional de Weiner (1986) basado en atribución-emoción-acción. El cuestionario consta de 22 reactivos de diferencial semántico, valorados en una escala tipo Likert de 1 a 9 puntos, presentados tanto en forma creciente como decreciente (Morales y Gómez, 2009), el cual fue adaptado para la materia de Gestión Humana (Ver Apéndice A).

Manassero y Vásquez (1997), refieren que en el procedimiento seguido para la obtención de los datos, aplicaron la escala de motivación EAML y otra (Escala de Motivación Académica – EMA), a 147 estudiantes de Mallorca (España), pertenecientes a seis cursos de cuatro colegios de secundaria, quienes participaron en un proyecto de orientación escolar. Los autores hicieron mención específica al curso de matemáticas por cuanto evidenciaron mayor tasa de deserción y fracaso escolar. La variable de logro de los participantes la tomaron de las calificaciones del primer trimestre del curso, en la escala de 1 a 10. Las variables de motivación y las calificaciones fueron expuestas al análisis correlacional, mediante regresión múltiple. Con ello, lograron demostrar la validez de las dos escalas y comparar su influencia en el rendimiento académico (Manassero y Vásquez, 1997).

3.4.2 Cuestionario *Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA*. Catalina Alonso hizo una adaptación del Inventario de estilo de aprendizaje, el *Learning Style Questionnaire* (LSQ), de Honey y Mumford (1986). La aplicación del CHAEA en una muestra significativa de estudiantes universitarios, permitió demostrar los criterios de validez y confiabilidad.

Se consideraron cuatro categorías de preferencia en los estilos de aprendizaje, los cuales a su vez se componen de una serie de características principales y secundarias, asociadas con rasgos de la personalidad: 1) Estilo Activo (animador, descubridor, arriesgado), 2) Estilo Reflexivo (analítico, receptivo, sensato), 3) Estilo Teórico (metódico, lógico, crítico) y 4) Estilo Pragmático (práctico, realista, eficaz).

Consta de 80 ítems de respuestas dicotómicas, cada uno con dos opciones de respuesta: signo más (+) o signo menos (-), dependiendo del mayor grado de preferencia; la puntuación máxima para cada estilo es de 20 puntos (Salas, 2008; Alonso y Gallego, 2008) (Ver Apéndice B).

3.4.3 Calificaciones finales semestre 2016-1. Para la variable de Desempeño académico se contemplan las calificaciones finales de los tres grupos de Gestión Humana (261, 262 y 263 de las profesoras A y B), por el primer período académico del año lectivo, 2016-1. Las notas se componen de los porcentajes dados para cada corte durante el semestre comprendido del 1 de febrero al 31 de julio de 2016: primer corte: 35%, segundo corte: 35% y examen final: 30%, para un total del 100%. La escala cuantitativa se calificó de 0 a 5, donde la nota menor a 3 se considera reprobada y la máxima 5. Las notas de cada curso reposan en archivo digital y de manera impresa en la institución universitaria.

3.5 Procedimientos

En el proceso metodológico se contemplaron los siguientes pasos:

- ✓ Solicitud de autorización al coordinador del proyecto curricular de Tecnología Industrial de la universidad para adelantar el trabajo de campo en los tres grupos de Gestión Humana y a su vez, contar con el reporte de notas definitivas de los mismos al terminar el periodo académico 2016-1.

- ✓ Explicación por parte del investigador a los participantes de los cursos de Gestión Humana, tanto de la profesora A como B, sobre el propósito de las pruebas y su libre voluntad de participar en el mismo.
- ✓ Aplicación del cuestionario de la *Escala Atribucional de Motivación de Logro* (EAML), en el que constó que el uso de la prueba únicamente para fines de investigación académica.
- ✓ Aplicación del *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA*, en el que constó que el uso de la prueba únicamente para fines de investigación académica.
- ✓ Solicitud de notas de los cursos de Gestión Humana del período 2016-1 a la Coordinación del Programa de la universidad.
- ✓ Construcción y/o adaptación del vaciado de datos en hojas de Excel y en el Software estadístico SPSS teniendo en cuenta las tres variables de estudio.
- ✓ Análisis e interpretación de resultados y conclusiones.
- ✓ Presentación de avances e informe final.

3.6 Estrategia de análisis de datos

Para el análisis e interpretación de los datos, se utilizó el software estadístico SPSS y tablas de Excel, facilitando así su análisis e interpretación. Los datos se analizaron estadísticamente:

1. A través del método descriptivo, se registraron los datos recolectados.
2. Se categorizaron los datos.
3. Se utilizaron las medidas de tendencia central (moda, mediana y media aritmética) y de dispersión (desviación estándar).
4. Se realizaron cálculos de las correlaciones entre las variables: motivación y desempeño académico, y entre estilos de aprendizaje y desempeño académico, con el fin de establecer el grado de relación y la manera cómo actúan entre sí.
5. Con base en dicho análisis se realizó interpretación a la luz de la teoría.
6. Se organizó información para mostrar hallazgos.

4. Resultados

Dando alcance a los objetivos y a la pregunta de investigación *¿De qué manera el estilo de aprendizaje y la motivación de los estudiantes influyen en el desempeño académico (DA) en los cursos de Gestión Humana en una universidad pública de Colombia?*, se presentan a continuación los resultados obtenidos del análisis e interpretación de los dos instrumentos utilizados, la Escala Atribucional de Motivación al Logro (EAML), el cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de calificaciones de los grupos de estudiantes de Gestión Humana de una universidad pública de Colombia.

El estudio se realizó en una muestra real de 37 participantes por cuanto en la muestra inicial de 44 unidades, siete (7) instrumentos fueron invalidados por información incompleta.

Para el análisis e interpretación se utilizó el software estadístico SPSS y tablas de Excel, facilitando así su análisis e interpretación.

Los datos obtenidos se presentan en resúmenes de tablas y figuras, teniendo en cuenta las categorías, subcategorías, variables analizadas en cada instrumento y en los referentes del marco teórico planteado inicialmente en la investigación.

4.1 Desempeño académico

El desempeño académico se obtuvo de las calificaciones finales de los estudiantes de los cursos de Gestión Humana en el semestre del período 2016-1, las cuales se componen de la sumatoria del 35% en el primer corte, 35% en el segundo corte y un 30% examen final.

En la tabla 2 se presenta los intervalos de las calificaciones consideradas dentro de cada rango.

Tabla 2
Rango de calificaciones

<i>Excelente</i>	<i>Muy Bueno</i>	<i>Bueno</i>	<i>Aceptable</i>	<i>Insuficiente</i>
4,8 - 5	4,0 - 4,7	3,5 – 3,9	3,0 -3,4	1,5 – 2,9

Los rangos de las calificaciones presentados en la Tabla 2 y que soportaron la investigación, se basaron en el Estatuto estudiantil en su artículo 43 el cual contempla que el profesor puede utilizar la escala que a su juicio sea más conveniente; por tanto, se utiliza la siguiente escala numérica que está dada de calificación mínima de cero (0) a calificación máxima de cinco (5). Según: cinco (5) excelente; cuatro cinco (4,5) muy bueno; cuatro (4,0) bueno; Tres cinco (3,5) regular; tres (3) aceptable; dos cinco (insatisfactorio); dos (2) deficiente; uno cinco (1,5) mínimo. Considera además, que la calificación final aprobatoria debe ser igual o superior a tres (3,0).

Teniendo en cuenta lo anterior, se presentan las siguientes calificaciones en la Tabla 3, en la cual se refleja la frecuencia y el porcentaje acumulado acorde con el número de estudiantes

Tabla 3
Desempeño académico Gestión Humana 2016-1

<i>Desempeño académico</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
2,9	1	2,7	2,7
3,0	1	2,7	5,4
3,1	3	8,1	13,5
3,2	4	10,8	24,3
3,3	2	5,4	29,7
3,4	1	2,7	32,4
3,5	2	5,4	37,8
3,6	2	5,4	43,2
3,7	2	5,4	48,6
3,8	4	10,8	59,5
3,9	1	2,7	62,2
4,1	1	2,7	64,9
4,3	3	8,1	73,0
4,4	2	5,4	78,4
4,5	1	2,7	81,1
4,6	3	8,1	89,2
4,7	2	5,4	94,6
4,9	2	5,4	100,0
Total	37	100,0	

Fuente: datos recabados por el autor

Partiendo del desempeño académico de los 37 participantes de Gestión Humana y que se analizaron en la presente investigación, se muestra que la calificación máxima obtenida por dos estudiantes fue de 4,9 sobre 5,0, la calificación mínima alcanzada fue de 2,9 la cual queda categorizada en un rango de insuficiente, siendo las modas las calificaciones de 3,8 (bueno) y 3,2 (aceptable), lo cual indican que son los valores que tienen mayor frecuencia, la media del desempeño académico como medida de posición central se ubica en un rango bueno con una valoración de 3,83 y la mediana fue de 3,8, es decir el valor que se encuentra en la mitad de los datos (SPSS FRE, 2015), lo cual se puede observar en la Figura 3.

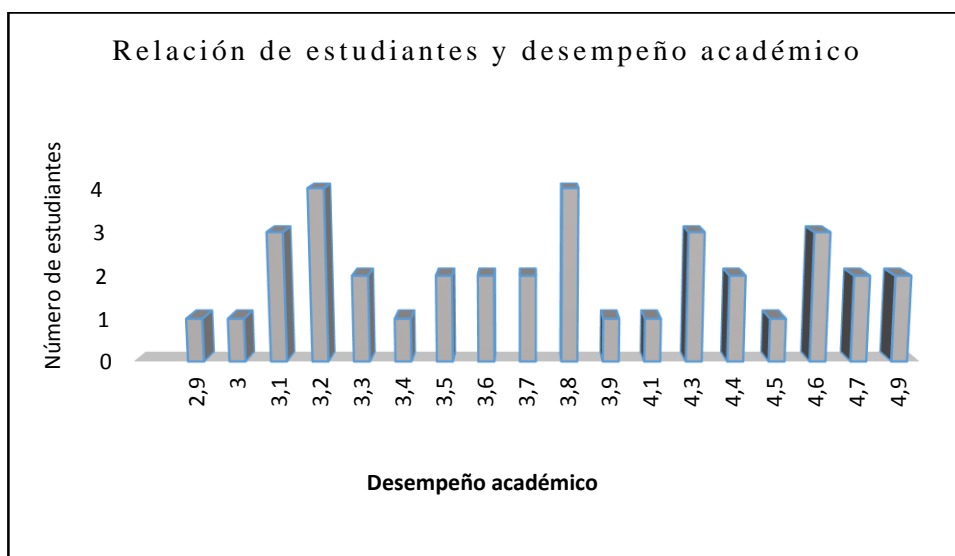


Figura 3. Relación de estudiantes y desempeño académico (n=37). Fuente: datos recabados por el autor

4.2 Estilos de aprendizaje

Para el estudio de la variable estilos de aprendizaje se aplicó el Cuestionario *Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA*

En la tabla 4 se muestran las cuatro categorías de preferencia en los estilos de aprendizaje: 1) Estilo Activo (animador, descubridor, arriesgado), 2) Estilo Reflexivo (analítico, receptivo, sensato), 3) Estilo Teórico (metódico, lógico, crítico) y 4) Estilo Pragmático (práctico, realista, eficaz). Asimismo, ilustra los puntajes de cada estilo y los ítems que se asocian a cada uno y que describen las características secundarias asociadas a ellos.

Tabla 4

Escala de puntajes del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA

<i>Subcategoría</i>	<i>Ítems asociados</i>	<i>Puntuación Máxima</i>	<i>Total</i>
Activo	3,5,7,9,13,20,26,27,35, 37, 41,43,46,48, 51,61,67,74,75 y 77 (Total 20 ítems)	20	25%
Reflexivo	10,16,18, 19,18,31, 32,34, 36,39, 42,44, 49,55,58, 63, 65,69, 70,79 (Total 20 ítems)	20	25%
Teórico	2,4,6,11,15,17,21,23,25,29,33,45, 50,54,60,64,66,71,78,80 (Total 20 ítems)	20	25%
Pragmático	1,8,12,14,22,24,30,38,40,47,52,53, 56,57,59,62,68,72,73, 76 (Total 20 ítems)	20	25%

Fuente: Fuente: el autor, adaptado de Herrera, 2015

En la Tabla 5 se presenta a continuación la siguiente evaluación a través del baremo general de preferencia aportado por los investigadores Alonso, Gallego y Honey (1994) y sobre el cual se basa el análisis de los niveles de aprendizaje de los participantes de la muestra en estudio.

Tabla 5

Baremo general de Preferencia

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

Fuente: Alonso, Gallego y Honey, 1994

Con base en dicho baremo y las puntuaciones recolectadas, se obtuvo para cada estudiante un puntaje por estilo de aprendizaje, lo que determina su grado de preferencia desde bajo a muy alto, por cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje.

La Tabla 6, refleja un análisis descriptivo y se presenta un resumen de los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario.

Tabla 6

Resultados de los estilos de aprendizaje por categorías

Nivel de aprendizaje Activo		Nivel de aprendizaje Pragmático		Nivel de aprendizaje Reflexivo		Nivel de aprendizaje Teórico	
Moderada	25	Baja	1	Baja	11	Moderada	19
Alta	8	Moderada	16	Moderada	19	Alta	9
Muy alta	4	Alta	15	Alta	7	Muy Alta	9
		Muy Alta	5				

n = 37

Fuente: Datos recabados por el autor

Con base en una muestra de 37 estudiantes se adelantó el siguiente análisis de los estilos de aprendizaje de manera separada, de tal manera que permitió observar cuántos estudiantes se encontraron en las categorías alta y muy alta del total de la muestra, se pudo observar lo siguiente: en el estilo de aprendizaje activo se ubicaron ocho estudiantes en categoría alto y cuatro en muy alto lo que representa un 32,43% de preferencia en este nivel de una muestra de 37 estudiantes; en el pragmático 15 estudiantes se sitúan en categoría alta y cinco en muy alto representando un 54,05% de preferencia; en el reflexivo se ubicaron siete estudiantes en categoría alta representando el 18% de preferencia y en el teórico nueve estudiantes en categoría alta y nueve en muy alta lo que refleja un 48,64% de preferencia.

Se deduce por tanto, que el nivel de aprendizaje predominante es el pragmático, seguido del teórico.

Lo anterior ratifica que el nivel de aprendizaje que presenta un mayor número de estudiantes en el nivel alto y muy alto, es el nivel pragmático con un total de 20 estudiantes lo que representa un 54.05% del total de la muestra en estudio.

4.3 Relación estilos de aprendizaje CHAEA y desempeño académico (DA)

Partiendo de lo anterior, en esta investigación se midió la relación lineal entre los estilos de aprendizaje y el desempeño académico utilizando el coeficiente de correlación de Pearson y que se refleja en la Tabla 7.

Tabla 7.

Correlación de Pearson de los estilos de aprendizaje con Desempeño académico

		Estilo de aprendizaje Activo	Estilo de aprendizaje Pragmático	Estilo de aprendizaje Reflexivo	Estilo de aprendizaje Teórico
Desempeño académico	Correlación de Pearson	,154	-,031	-,201	-,022
	Nivel crítico bilateral	,362	,858	,234	,897

Fuente: datos recabados por el autor

De acuerdo a los resultados obtenidos en la Tabla 7, producto de correlacionar los estilos de aprendizaje con el desempeño académico y de acuerdo a lo observado en la tabla 6, para el estilo de aprendizaje activo, se obtuvieron 25 estudiantes con desempeño moderado, 8 con desempeño alto y 4 con desempeño muy alto del total de la muestra. Para el estilo de aprendizaje pragmático, los resultados mostraron un (1) estudiante con desempeño académico bajo, 16 con moderado, 15 con alto y 5 con muy alto cumpliendo así con los 37 de la muestra; para el estilo de aprendizaje reflexivo los resultados son: 11 estudiantes con desempeño académico bajo, 19 con desempeño moderado y 7 con un desempeño alto, cumpliéndose el análisis del total de la muestra, y finalmente en el estilo de aprendizaje teórico se obtuvo 19 estudiantes con un desempeño moderado, 9 con desempeño alto y 9 con desempeño muy alto, igualmente un análisis de 37 estudiantes correspondiente a la muestra, por lo cual a partir de lo anterior se pudo evidenciar lo siguiente: los valores del nivel crítico bilateral obtenidos al correlacionar los estilos

de aprendizajes activo, pragmático, reflexivo y teórico con el desempeño académico son 0.362, 0.858, 0.234 y 0.897 respectivamente, valores que se pueden observar son superiores al nivel de significancia establecido, que para este caso es de 0.05, en este orden, los valores obtenidos en el nivel crítico bilateral permite decidir sobre la hipótesis nula de independencia lineal; para este estudio se parte de la siguiente hipótesis H1, el estilo de aprendizaje está asociado al desempeño académico de los estudiantes en la materia de Gestión Humana, los niveles críticos obtenidos permiten rechazar esta hipótesis y concluir que no existe relación lineal significativa entre los estilos de aprendizaje y el DA, ya que se observa que el nivel crítico bilateral es mayor a 0,05. De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2010), se acepta un nivel de significancia de 0.01 y de 0.05, ésta última implica que se puede generalizar sin equivocarse (probabilidad del 95% de no equivocarse y 5% de riesgo a equivocarse).

Como elementos comunes al aplicar Pearson, se puede deducir que la correlación existente a pesar de ser baja y no significativa, es negativa, lo que indica que la relación entre los estilos de aprendizaje con el DA es en sentido inverso, es decir a estilos de aprendizaje alto le suele corresponder valores bajos de DA y viceversa, esto se soporta con la tabla 5 en la cual se puede observar cómo el nivel de aprendizaje pragmático es el único que logra un Baremo de preferencia entre alta y muy alta del 54,05% del total de estudiantes, mientras que para los otros estilos de aprendizaje los porcentajes se reducen.

Tabla 8.

Análisis de las variables

Variable	Media	Moda	Mediana	Desviación Estándar	Rango	Valor mínimo	Valor máximo
Aprendizaje activo	10,81	11	11,00	2,548	13	4	17
Aprendizaje pragmático	13,54	14	14,00	1,980	8	8	18
Aprendizaje reflexivo	14,54	16	15,00	2,987	12	6	18
Aprendizaje teórico	13,57	13	13,00	2,555	10	9	19
Desempeño académico	3,83	3,2 – 3,8	3,8	6,071	20	2,9	4,9

n = 37

Fuente: el autor

En la Tabla 8 se presenta en resumen las medidas de tendencia central: media, moda y mediana, y medidas de dispersión como la desviación estándar, el rango, el valor mínimo y máximo de cada uno de los estilos de aprendizaje y del DA.

Los resultados obtenidos en este estudio, en contraste con la investigación denominada *El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica*, de Juárez, Rodríguez y Luna (2012), evidenciaron que ambos instrumentos son altamente confiables y presentan estabilidad en el tiempo, los estudiantes mostraron tendencias en determinados estilos de aprendizaje y presentaron relaciones altamente significativas en las variables estilos, estrategias y rendimiento académico.

Mientras que hay varias investigaciones que sí arrojaron resultados similares a los obtenidos en este estudio, por ejemplo, autores como (Kratzing y Arbuthnott, 2006, citados en Woolfolk, 2010), aducen que no necesariamente el estilo de aprendizaje sea un factor relevante en el aprendizaje, mientras que sí hay otras variables que tienen una mayor incidencia como son los estilos de enseñanza y las relaciones sociales en el aula de clase. En la investigación que adelantó Suazo (2007), y que fue contemplada en el capítulo 2, sobre los *Estilos de aprendizaje y su correlación con el rendimiento académico en anatomía humana normal*, concluyó que no se encontraron relaciones significativas entre los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) y el rendimiento académico, aclarando que en este estudio, sí se encontró relación con el estilo pragmático. Otro caso, fue la investigación que desarrollaron Duque y Martínez (2014), sobre la *Influencia de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Enfermería de una institución universitaria*, los resultados obtenidos indicaron que los estilos de aprendizaje no generaron influencia sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la facultad de enfermería.

A continuación en la Figura 4 se presenta a modo de síntesis, la correlación entre el desempeño académico y estilos de aprendizaje

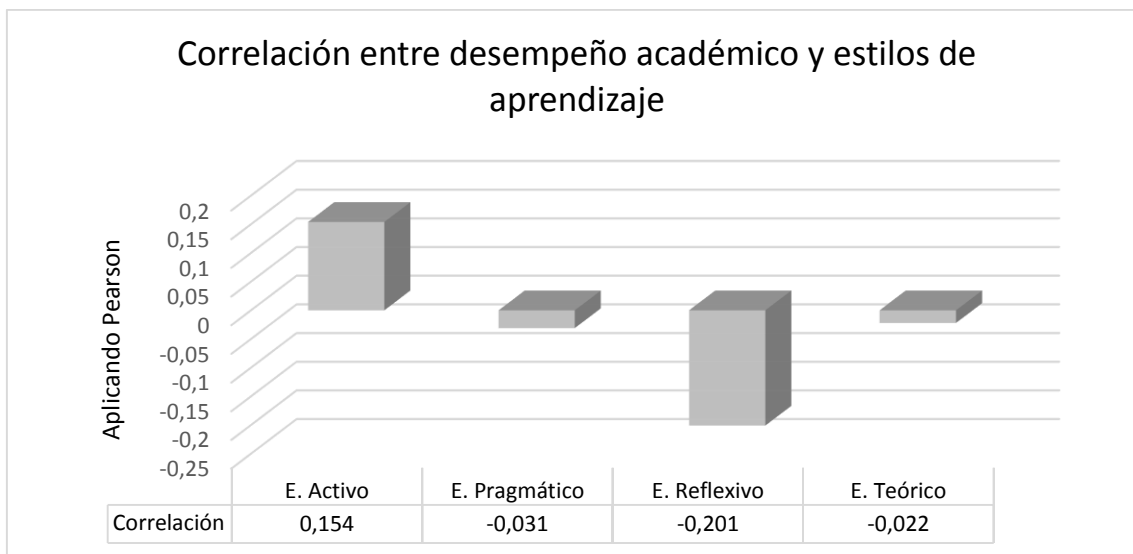


Figura 4. Correlación entre desempeño académico y estilos de aprendizaje. Datos recabados por el autor.

La correlación es positiva entre el desempeño académico y el estilo de aprendizaje activo (0.154), mientras que con los demás estilos es negativa.

4.4 Motivación

La Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML), se compone de un cuestionario diseñado por Manassero y Vásquez (1997-1998) y que tuvo como referente el modelo motivacional de Weiner (1986) basado en atribución-emoción-acción. El cuestionario consta de 22 reactivos de diferencial semántico, valorados en una escala tipo Likert de 1 a 9 puntos, presentados tanto en forma creciente como decreciente (Morales y Gómez, 2009), el cual fue adaptado para la materia de Gestión Humana.

Tabla 9.

Puntajes Escala Atribucional de Motivación al Logro (EAML)

1. Motivación de interés	2. Motivación de tarea/capacidad	3. Motivación de esfuerzo	4. Motivación de exámenes	5. Motivación de competencia del profesor
11	7	6	1	16
12	8	17	3	22
13	9	18	5	
15	10	19	14	
20	21			

Fuente: el autor adaptado de Morales y Gómez, 2009

En la Tabla 9 presentan las cinco subescalas y los ítems relacionados: motivación de interés, motivación de tarea/capacidad, motivación de esfuerzo, motivación de exámenes y motivación de competencias del profesor y que permitirá adelantar análisis de las escalas atribucionales de motivación al logro EAML con respecto al DA.

Teniendo en cuenta estas escalas la tabla 9 presenta un resumen de las medidas de tendencia central: media, moda y mediana, y medidas de dispersión como la desviación estándar, el rango, el valor mínimo y máximo de cada uno de las escalas de Motivación de logro (EAML).

Tabla 10.

Análisis de las variables de las escalas de motivación de logro (EAML)

Variable	Media	Moda	Mediana	Desviación Estándar	Rango	Valor mínimo	Valor máximo
Motivación de interés	39,16	41	40,00	3,768	16	29	45
Motivación de tarea	34,59	29	35,00	5,570	20	24	44
Motivación de esfuerzo	30,43	31	31,00	4,305	23	13	36
Motivación de examen	27,68	33	29,00	6,214	21	15	36
Motivación de competencia	15,22	17	16,00	2,830	14	4	18
Desempeño Académico	3,83	3,2 – 3,8	3,8	6,071	20	2,9	4,9

n = 37

Fuente: el autor

A partir de los datos registrados en la tabla 10, se puede evidenciar que en la escala de motivación de interés se exhibe el mayor valor el cual es 41 y se representa en la moda, siendo este el valor que tiene mayor frecuencia demostrándose que su menor valor en esta escala es de 29 y el valor máximo 45, igualmente se evidencia que su rango es 16 lo que permite observar que no es el mayor rango dentro de las escalas por lo tanto sus datos no están tan dispersos, en este caso los datos más dispersos se encuentran en la escala de motivación de esfuerzo con un rango de 23, seguido de la escala de motivación de examen que es 21, esta información refleja que la mayor media se encuentra en la escala de motivación de interés con un valor de 39.16 y el menor valor lo muestra la escala de motivación de competencia que es 15.22. Ahora, analizando la desviación estándar y entendida esta como la medida del grado de dispersión de los datos con respecto al valor promedio, en este caso la media, se observa que la mayor variabilidad de la distribución existente en cada escala, se da en la de motivación de esfuerzo con un valor de 6,214

es decir en esta escala es donde se muestra una mayor variabilidad, las diferentes puntuaciones en esta variable están muy alejadas de la media. Lo anterior permite concluir que el desempeño académico se da más por la motivación de interés que por motivación de examen y de competencia.

4.5 Relación motivación y desempeño académico

La presente investigación buscó determinar la relación de las variables EAML con el desempeño académico y responder a la pregunta de investigación, para ello se adelantó un análisis, utilizando la prueba de correlación de Pearson, ya que es una medida de la relación lineal entre dos variables aleatorias cuantitativas, para el caso en estudio se correlacionó cada escala de motivación con el desempeño académico, arrojando los siguientes resultados en la Tabla 11.

Tabla 11.
Correlación de Pearson entre el desempeño académico y la motivación de Interés

Correlación	Desempeño Académico	Motivación de Interés
Desempeño Académico		
Correlación	1,000	,444**
Sig. (Bilateral)		,006
N	37	37
Motivación de Interés		
Correlación	,444**	1,000
Sig. (Bilateral)	,006	
N	37	37

**Correlación es significativa al nivel de 0,01 (2 colas). Datos recabados por el autor

Se observa que existe una correlación significativa entre el desempeño académico y la motivación de interés, esta correlación es del 0,444 positiva, lo que indica que las dos variables se correlacionan en sentido directo y su nivel de significancia permite exponer que los resultados son estadísticamente significativos, según la prueba estadística, los hallazgos son válidos.

Los hallazgos anteriores no se distancian mucho sobre lo que expusieron Salonava, Martínez, Bresó, Llorens, Gumbau y Grau (2005, citados en Garbanzo, 2007), en estudios realizados con estudiantes universitarios, quienes destacan que la escogencia de la carrera

universitaria, posee una relación importante con el rendimiento académico, y que al darse un ajuste entre lo deseado y lo real, se convierte en un excelente predictor del desempeño académico asociado con estudiantes vocacionalmente satisfechos e interesados.

Tabla 12.

Correlación de Pearson entre el desempeño académico y la motivación de tarea

	Desempeño Académico	Motivación de Tarea
Desempeño Académico		
Correlación	1,000	,691**
Sig. (Bilateral)		,000
N	37	37
Motivación de Tarea		
Correlación	,691**	1,000
Sig. (Bilateral)	,006	
N	37	37

**Correlación es significativa al nivel de 0,01 (2 colas). Datos recabados por el autor

Se observa con los datos obtenidos en la tabla 12 que existe una correlación significativa entre el desempeño académico y la motivación de tarea, esta correlación es del 0,691 positiva, lo que indica que las dos variables se correlacionan en sentido directo y su nivel de significancia permite exponer que los resultados son estadísticamente significativos, según la prueba estadística los hallazgos son válidos. Este análisis evidencia que la correlación aumenta, lo que permite exponer que hay una mayor correlación entre el desempeño académico y la motivación de tarea que con la motivación de interés.

Este hallazgo se logra sustentar con uno de los estudios adelantados por Manassero y Vásquez (1998), quienes lograron demostrar que la correlación entre las escalas, son aquellas que logran evidenciar los coeficientes más altos, para su caso fueron las escalas de interés, esfuerzo y tarea, y en esta investigación adelantada, los resultados demostraron una correlación mayor entre la motivación de tarea y el desempeño académico, seguido de la motivación de interés, mientras que las subescalas de esfuerzo y competencia del profesor son más bajas.

Tabla 13.

Correlación de Pearson entre el desempeño académico y la motivación de esfuerzo

Correlación	Desempeño Académico	Motivación de Esfuerzo
Desempeño Académico		
Correlación	1.000	0,222
Sig. (Bilateral)		,186
N	37	37
Motivación de Esfuerzo		
Correlación	0,222	1.000
Sig. (Bilateral)	,186	
N	37	37

La correlación no es significativa. Datos recabados por el autor

Se observa con los datos obtenidos en la Tabla 13 que existe una correlación entre el desempeño académico y la Motivación de Esfuerzo, esta correlación es del 0,222 sin embargo su nivel de significancia permite exponer que los resultados no son estadísticamente significativos, según la prueba estadística y los hallazgos demuestran que el nivel de significancia es del 18,6% superior a la probabilidad de aceptar la hipótesis nula, esta probabilidad se define con un 5%.

El resultado anterior es pertinente soportarlo a partir de las evidencias del estudio de Elliot, McGregor y Gable (1999, citados en Núñez, 2009), quienes “encontraron que las metas de aprendizaje predicen positivamente la persistencia, el esfuerzo y el procesamiento profundo” (p.47).

Tabla 14.

Correlación de Pearson entre el desempeño académico y la motivación de Examen

Correlación	Desempeño Académico	Motivación de Examen
Desempeño Académico		
Correlación	1.000	0,569**
Sig. (Bilateral)		,000
N	37	37
Motivación de Examen		
Correlación	0,569**	1.000
Sig. (Bilateral)	,000	
N	37	37

**Correlación es significativa al nivel de 0,01 (2 colas). Datos recabados por el autor.

Se observa con los datos obtenidos en la Tabla 14 que existe una correlación significativa entre el desempeño académico y la motivación de examen, esta correlación es del 0,569 positiva, lo que indica que las dos variables se correlacionan en sentido directo y su nivel de significancia permite exponer que los resultados son estadísticamente significativos, según la prueba estadística, y los hallazgos son válidos, este análisis evidencia que la correlación disminuye en relación con la motivación de tarea pero es superior a la motivación de interés, lo que permite afirmar que la mayor correlación existente del desempeño académico es con la motivación de tarea.

Tal como lo expresaron Manassero y Vásquez, (1998), en sus hallazgos “las correlaciones entre motivación y calificaciones pueden tomarse como una medida de la validez de la Escala Atribucional de Motivación respecto a un criterio externo (las calificaciones obtenidas)” (p.345), además, encontraron que la correlación más alta corresponde a la subescala de Examen, que con relación al esfuerzo, el interés y dificultad de la tarea.

Tabla 15.
Correlación de Pearson entre el desempeño académico y la motivación de Competencia

Correlación	Desempeño Académico	Motivación de Competencia
Desempeño Académico		
Correlación	1.000	0,317
Sig. (Bilateral)		,056
N	37	37
Motivación de Competencia		
Correlación	0,317	1.000
Sig. (Bilateral)	,056	
N	37	37

La correlación no es significativa. Datos recabados por el autor

Los resultados que se visualizan en la tabla 15 evidencian una correlación entre el desempeño académico y la motivación de competencia del profesor del 0,317, a partir de ello y soportado en los resultado obtenidos por Castejón y Pérez (1998, citados en Garbanzo, 2007) exponen que “las expectativas que el estudiante tiene sobre las relaciones con sus profesores y con sus compañeros de clase son factores importantes que intervienen en los resultados académicos (...) el estudiante desea encontrar en el profesor tanto una relación afectiva, como

didáctica y que ello tiene repercusiones en el rendimiento académico (p.58), por ende los datos obtenidos en la presente investigación demuestran que existe una correlación entre el desempeño académico y la motivación de competencia, esta correlación es del 0,317 sin embargo su nivel de significancia permite exponer que según la prueba, los resultados no son estadísticamente significativos.

El análisis muestra que la mayor correlación se presenta en la motivación de tarea, tal como se observa en la Figura 5.

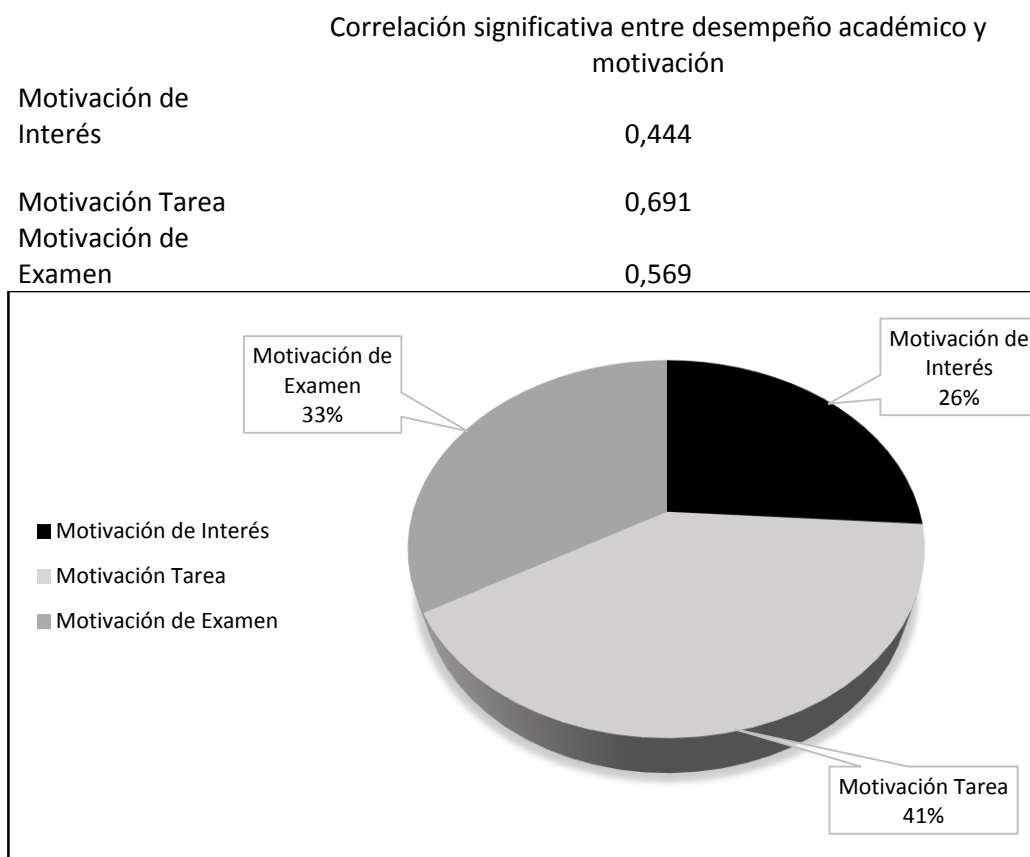


Figura 5. Correlación desempeño académico con EAML. Datos recabados por el autor

La figura 5, muestra que de acuerdo a la correlación significativa entre desempeño académico y motivación, el 41% de los estudiantes tienen una motivación por sus tareas, un 33% se motivan por el examen y un 26% tienen una motivación de interés.

Según los hallazgos encontrados en esta investigación, se corroboró con lo expuesto en estudios previos por Manassero y Vásquez (1997), quienes al estudiar las variables de motivación y las calificaciones mediante el análisis correlacional y la regresión múltiple, lograron demostrar la validez de la escala EAML y comparar su influencia en el desempeño académico (Manassero y Vásquez, 1997).

A continuación, en la tabla 16, se presenta el resumen de los resultados entre las variables *de las escalas de motivación de logro EAML* con el desempeño académico, obtenidos de la correlación de Pearson y que son ordenadas de forma descendente, teniendo en cuenta su importancia y significación.

Tabla 16.
Resumen correlación escalas de motivación y DA

De Tarea	0,691**	Correlación positiva y nivel de significancia mayor que con la motivación de interés. Se correlacionan en sentido directo. Los hallazgos son válidos.
De Examen	0,569**	Correlación positiva. Resultados estadísticamente significativos.
De Interés	0,444**	Correlación positiva y nivel de significancia. Se correlacionan en sentido directo. Los hallazgos son válidos.
De Competencia	0,317	Existe correlación positiva.
De Esfuerzo	0,222	Existe correlación positiva.

Fuente: datos recabados por el autor

Asimismo, en la figura 6 se presenta a modo de síntesis, la correlación entre el desempeño académico y las motivaciones de logro.

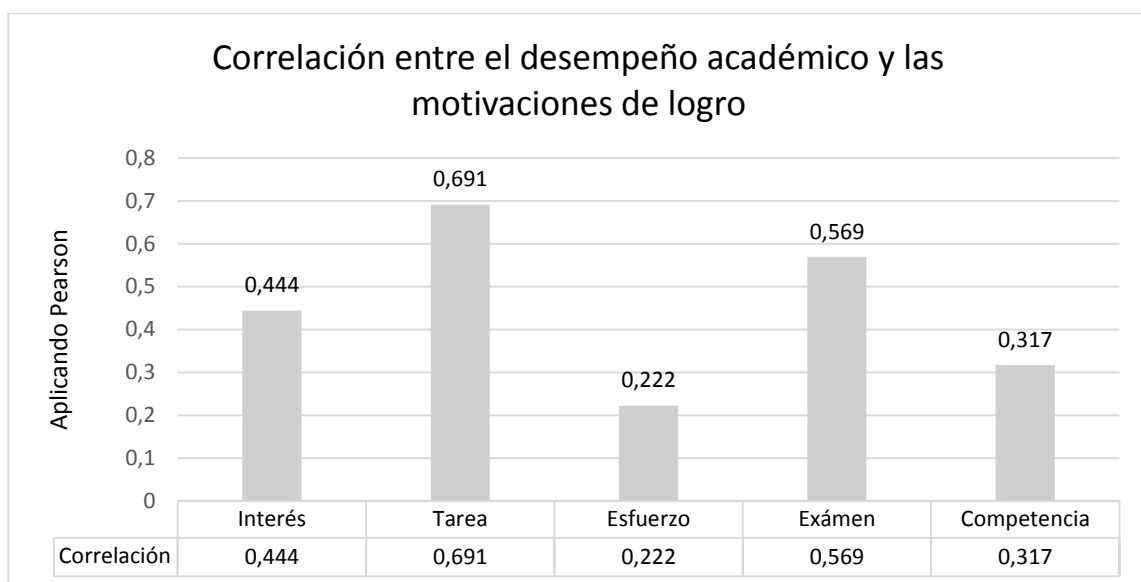


Figura 6. Correlación entre desempeño académico y los niveles de motivación. Datos recabados por el autor.

La correlación positiva mayor se da entre el desempeño académico y el nivel de motivación de tarea con el 0,691.

Con el propósito de soportar la presente investigación se adelantó un análisis de varianza (ANOVA), con el objeto de evaluar la importancia del factor con las variables. Para este caso las variables que se compararon fueron los estilos de aprendizaje y las escalas de motivación con el factor desempeño académico.

Se buscó comprobar si existe correlación entre los estilos de aprendizaje y las escalas de motivación con el desempeño académico del grupo de gestión humana. Se asumió tanto que las varianzas son iguales como lo contrario y para ello se utilizaron las pruebas de Tukey y de Games-Howell, respectivamente.

De acuerdo a lo anterior, se obtuvieron los siguientes resultados que se observan en la tabla 17.

Tabla 17.

Análisis de varianza ANOVA

ANOVA	
Estilos de aprendizaje	Nivel de significancia
Activo	,768
Pragmático	,038
Teórico	,987
Reflexivo	,818

ANOVA	
Motivación	Nivel de significancia
Interés	,121
Tarea	,035
Esfuerzo	,154
Examen	,007
Competencia	,415

Fuente: Datos recabados por el autor

Observando los resultados anteriores se encontró que hay significancia en el estilo de aprendizaje pragmático (0.038), el cual se encuentra dentro de los parámetros establecidos: (0 y 0.05), con los demás estilos (activo, teórico y reflexivo) no hay significancia

Con respecto a la motivación, los niveles de significancia se encontraron en la motivación de tarea (0.035) y en la motivación de examen (0.07). Validando así, lo hallado en la correlación de Pearson, a excepción del de interés que sí lo consideró significativo.

Por tanto, se concluye que el estilo de aprendizaje pragmático está asociado con el DA. A su vez, que la motivación de tarea, de examen y de interés también están asociados con el DA.

5. Conclusiones

Para finalizar el estudio, se transita al capítulo de conclusiones, el cual aborda los hallazgos encontrados y da respuesta a la pregunta de investigación directriz de este proyecto: ¿De qué manera el estilo de aprendizaje y la motivación de los estudiantes influyen en el DA en los cursos de Gestión Humana en una universidad pública de Colombia? Además, se describen las principales limitantes encontradas, se hacen las recomendaciones pertinentes aludiendo a posibles nuevas preguntas de investigación que amplíen el espectro de interés y lo que se espera en futuras investigaciones.

5.1 Hallazgos

- Partiendo de la muestra de 37 estudiantes, se encontró que el estilo de aprendizaje predominante en la categoría alta y muy alta fue el pragmático, representado en un 54.05%, seguido del estilo teórico con un 48,64%, posteriormente el estilo activo con un 32,43% y finalmente el reflexivo con un 18%.
- A partir del análisis y estudio unos valores del nivel crítico bilateral producto de correlacionar los estilos de aprendizajes activo, pragmático, reflexivo y teórico con el DA, se comprobó que los niveles críticos obtenidos, concluir que no existe relación lineal significativa entre los niveles de aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes en la materia de Gestión Humana.
- No obstante lo anterior, y de acuerdo al análisis de la varianza ANOVA, el estilo de aprendizaje pragmático sí está asociado al DA de los estudiantes de Gestión Humana, y corrobora que no existe relación lineal significativa entre los estilos de aprendizaje teórico, activo y reflexivo.
- Como elementos comunes al aplicar Pearson, se encontró que la correlación existente a pesar de ser baja y no significativa es negativa, lo que indica que la relación entre los estilos de aprendizaje con el DA es en sentido inverso, es decir a estilos de aprendizaje alto le suele corresponder valores bajos de DA y viceversa, es así que el estilo de aprendizaje pragmático es el único que logra un Baremo de preferencia entre alta y muy

alta del 54,05% del total de estudiantes, mientras que para los otros estilos de aprendizaje este porcentaje se reduce.

- Al aplicar la *Escala Atribucional de Motivación de Logro* (EAML), se encontró que el DA se da más por la motivación de tarea que por motivación de esfuerzo y competencia del profesor. La correlación de tarea fue del 0,691 positiva, lo cual indica que las dos variables se correlacionan en sentido directo y que de acuerdo su nivel de significancia los hallazgos son válidos.
 - También se halló que existe una correlación significativa entre el DA y la motivación de examen (0,569 positiva) y de interés (0.444), lo que demuestra que las dos variables se correlacionan en sentido directo y su nivel de significancia permite exponer que los resultados son estadísticamente significativos.
 - Se encontró que existe una correlación entre el DA y la motivación de esfuerzo (0,222), sin embargo su nivel de significancia permite exponer que los resultados no son estadísticamente significativos.
 - Se observó que existe una correlación significativa entre el DA y la motivación de examen, esta correlación es del 0,569 positiva, lo que indica que las dos variables se correlacionan en sentido directo y su nivel de significancia permite exponer que los resultados son estadísticamente significativos, según la prueba estadística, y los hallazgos son válidos. Este análisis evidencia que la correlación disminuye en relación con la motivación de tarea pero es superior a la motivación de interés, lo que permite afirmar que la mayor correlación existente del desempeño académico es con la motivación de tarea.
 - Se encontró que existe una correlación entre el DA y la motivación de competencia, esta correlación es del 0,317, sin embargo su nivel de significancia permite exponer que según la prueba, los resultados no son estadísticamente significativos.
- de acuerdo a la correlación significativa entre desempeño académico y motivación, el 41% de los estudiantes tienen una motivación por sus tareas, un 33% se motivan por el examen y un 26% tienen una motivación de interés.

En síntesis, y de acuerdo a las hipótesis planteadas se encontró que 1) el estilo de aprendizaje pragmático está asociado al desempeño académico de los estudiantes de Gestión Humana, (H_1), y 2) La motivación sí está asociada con el DA de los estudiantes de Gestión Humana (H_2), ya que existe una correlación significativa entre el desempeño académico y la motivación de interés, de tarea y de examen.

- No existe un único ni mejor estilo de aprendizaje, ello depende de las condiciones personales y ambientales en que se desenvuelva el sujeto; en la medida que evolucione como persona, se adapte y esté abierto al cambio, podrá ir adquiriendo, potencializando y desarrollando nuevas habilidades y estrategias que le permitan mejorar y optimizar el desempeño académico.
- Habiendo encontrado que la motivación incide favorablemente en el desempeño académico, se hace necesario que en las instituciones educativas den a conocer a los docentes este tipo de resultados, de manera que los apliquen y se busquen nuevas y permanentes estrategias de motivación.

5.2 Recomendaciones

Partiendo de las principales limitantes encontradas en este estudio y que estuvieron fuera de la injerencia del investigador, fue el cese de actividades ocasionado por un paro estudiantil, ello llevó a disminuir la población y el tamaño de la muestra, lo cual implica la no generalización de los resultados. El estado de ánimo de los estudiantes tras el prolongado paro y lo cual pudo afectar sus niveles de motivación. Otra, el alcance del estudio que se limitó únicamente a tres cursos de Gestión Humana del cuarto semestre de la carrera de tecnología de la producción, excluyendo grupos igualmente importantes como son los de primeros y últimos semestres de la misma o de diferente carrera. Se plantean las siguientes recomendaciones:

- Se sugiere que en próximas investigaciones inherentes a la temática aquí expuesta, abarque otros grupos de estudiantes y a su vez de otras instituciones universitarias, tanto públicas como privadas.
- Por el alcance y la metodología utilizada en esta investigación, se sugiere que en posteriores estudios se combine el enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) de manera

que se tenga una visión más real con el nuevo concepto de desempeño académico como uno de los ejes integradores dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

- Conocer los diferentes factores motivacionales que inciden en el desempeño académico de los estudiantes universitarios, permitirá mejorar procesos, diseñar estrategias y tener una visión más holística, más allá de la concentración en lo estrictamente curricular y/o disciplinar.

5.3 Investigaciones futuras

De acuerdo a los resultados obtenidos en el presente estudio, bien vale la pena indagar sobre la influencia o asociación existente entre los estilos de enseñanza y de motivación del profesor con respecto a los estilos de aprendizaje y de motivación de los estudiantes, puesto que la hipótesis del investigador es que sí son inherentes y no deberían estudiarse por sí solos. Su posible planteamiento sería: *¿de qué manera los estilos de enseñanza y de motivación del docente universitario influyen en el desempeño académico y de motivación de los estudiantes?*

Otra investigación debería estar orientada a la influencia de la motivación con el desempeño académico, desde la perspectiva de la evaluación formativa (cualitativa) y cuantitativa. Ello implicaría aplicar en la metodología el enfoque cuantitativo como cualitativo. La pregunta de investigación propuesta sería: *¿de qué manera influyen los tipos de motivación en la evaluación formativa y sumativa de los estudiantes de una universidad pública colombiana?*

Referencias

- Aguilera, E. y Ortiz, E. (2009). Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos. *Revista Estilos de aprendizaje*, 4(4). Recuperado de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lsr_4_articulo_2.pdf
- Alonso, C.M. y Gallego, D.J. (2008). *CHAEA Estilos de Aprendizaje*. Recuperado de <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>
- Bahamón, M.J., Vianchá, M.A., Alarcón, L.L., Bohórquez, C.I. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamientos psicológico* 10(1), 129-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/801/80124028009.pdf>
- Borrego, S. (2008). Estadística descriptiva e inferencial. *Revista Innovación y experiencias educativas*. (13), ISSN 1988-6047.
- Bernal, C.A. y Sierra, H.D. (2013). *Proceso administrativo para las organizaciones del siglo XXI*, (2ª Ed.). Bogotá, D.C.: Pearson.
- Cabrera, J.S. y Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf>
- Castejón J.L. (2014). *Aprendizaje y rendimiento académico*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Cruz-Chust, A. (2014). *Una propuesta de modelo didáctico para estudiantes adultos universitarios*. *Higher Learning Research Communications*, 4(4), 43-75. Retrieved from <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/1645882215?accountid=41938>
- Curet, N. (2011). *Análisis de los estilos de aprendizaje de los estudiantes extranjeros y los estilos de enseñanza de los profesores de tres universidades privadas de Puerto Rico* (Disertación doctoral). De la base de datos de UMI Number: 3469706. Recuperado de Available from

ProQuest Dissertations & Theses Global. (893761375). Retrieved from <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/893761375?accountid=41938>

DGB, (2004). *Manual de estilos de aprendizaje. Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos*. Recuperado de http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf

Diccionario de la Real Academia Española (2016). Recuperado de Real Academia Española.

Duque, C. y Martínez, K.G. (2014). Influencia de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Enfermería de una institución universitaria. En Y. Heredia y D.F. Camacho (Ed.), *Factores que afectan el desempeño académico* (pp. 267-291). Monterrey, México: Tecnológico de Monterrey.

Durán y Pujol (2013). Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): adaptación y análisis de las propiedades psicométricas. *Estudios pedagógicos*, (1), 83-97. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173528596004>

Esteban, M., Ruiz, C. y Cerezo, F. (1996). Validación del cuestionario ILP-R, versión española. *Anales de psicología*, 12(2), pp.133-151. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16712203>

Flores, P.E., Medrano, L.A. y Manoiloff, L.A. (2014). Estados de ánimo y juicios de autoconcepto en universitarios: análisis desde un abordaje basado en redes semánticas naturales. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 48(2), pp.303-319.

Garbanzo, G.M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Red de revistas científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103> ISSN 0379-7082

García, J.G. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos* (21), 217-232.

- García, J.G. (2007). *El modelo VARK: Instrumento diseñado para identificar estilos de enseñanza-aprendizaje*. INED, Universidad Pedagógica de Durango.
- Gargallo, B.G., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. y Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de educación*, 42(1).
- González, B. Alonso, C. y Rangel, R. (2012). El modelo VARK y el diseño de cursos en línea. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*. Recuperado de <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/wp-content/uploads/Reflexiones-El-modelo-VARK.pdf>
- González, O. y Flores, M., (2002). *El trabajo docente*. Enfoques innovadores para el diseño de un curso. México D.F.: Trillas.
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª. Ed.) México: McGraw Hill.
- Herrera, K.A. (2015). *Estilos de aprendizaje, perfil de autodirección y su relación con el rendimiento académico* (Tesis de Maestría). Tecnológico de Monterrey, México.
- Juárez, C.S., Rodríguez G. y Luna, E. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10). Recuperado de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/articulos/Articulo10.pdf
- López, R. y Yarumy, Y. (2014). *Relación entre la motivación de logro y el rendimiento académico en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto año del nivel secundario de la institución educativa "Juan Velasco Alvarado" del caserío La Palma del distrito de Papayal -Tumbes, en el año 2014*. Recuperado de <http://erp.uladech.edu.pe/archivos/03/03012/documentos/repositorio/2014/21/23/116199/20150714090914.pdf>
- Manassero, M.A. y Vásquez, A. (1998). *Validación de una escala de motivación de logro*. *Psicothema*, 10(2), pp. 333-351. Recuperado de <http://www.psycothema.com/pdf/169.pdf>

- Manassero, M.A. y Vásquez, A. (1997). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción – R.E.M.E.* 3(5-6). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>
- Manassero, M.A. y Vásquez, A. (1997). *Atribución causal aplicada a la orientación escolar*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia CIDE.
- Maquilón, M. y Hernández, J.J. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), pp. 81-100.
- Madrigal B.E. (2009). *Habilidades directivas*, (2ª Ed.). México: Mc Graw Hill.
- Morales P. y Gómez, V. (2009). *Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vásquez*. Investigación pedagógica, Universidad de la Sabana. 12(39), pp. 33-52.
- Morales, P. y Gómez, V. (2009). Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vásquez. *Educación y Educadores*, 12(3). Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1530/1977>
- Navarro, R.E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Núñez, J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Actas do X Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Pantoja, M.A., Duque, L.I. y Correa, J.S. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación* (64), pp. 79-105. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a04.pdf>

- Perales, G. y González, A.M. (2014). Análisis de correlación de los niveles de autoestima, motivación e inteligencia emocional con el rendimiento académico de alumnos de bachillerato. En Y. Heredia y D.F. Camacho (Ed.), *Factores que afectan el desempeño académico* (pp. 161-195). Monterrey, México: Tecnológico de Monterrey.
- Salas, R.E. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Bogotá, D.C.: Aula abierta Magisterio. *Revista Estudios Gerenciales*. 24 (107). Recuperado de https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios_gerenciales/article/view/262/html
- Saldarriaga, J.G. (2008). *Gestión Humana: tendencias y perspectivas*
- Santrock, J.W. (2006). *Psicología de la educación*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- SPSS FRE (2015). *Medidas de tendencia central: Media, Mediana y Moda*. Recuperado de <http://www.spssfree.com/curso-de-spss/analisis-descriptivo/media-mediana-moda-medidas-tendencia-central.html>
- Soriano, M.M. (2001). *La motivación pilar básico de todo tipo de esfuerzo. Área de psicología evolutiva y de la escuela de magisterio de Teruel*. Dialnet. Recuperado de <https://www.google.com.co/#q=La+motivaci%C3%B3n+pilar+b%C3%A1sico+de+todo+tipo+de+esfuerzo+%C3%81rea+de+psicolog%C3%ADa+evolutiva+y+de+la+escuela+de+magisterio+de+Teruel%2C+Dialnet>.
- Suárez, D.M. y Martínez, K.G. (2014). Impacto de la motivación sobre el desempeño académico de los estudiantes de primero a tercer semestre de carrera profesional. En Y. Heredia y D.F. Camacho (Ed.), *Factores que afectan el desempeño académico*, pp. 249-266. Monterrey, México: Tecnológico de Monterrey.
- Suazo, I.C. (2007). Estilos de aprendizaje y su correlación con el rendimiento académico en Anatomía Humana Normal. *International Journal of Morphology*, 25(2), 367-373. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022007000200022
- Tamayo, M. (1999). *El proceso de la investigación científica* (3ª. Ed.). México: Limusa S.A.

Tatau, A.R. (2011). *Estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios y su relación con su situación laboral* (Tesis de maestría). De la base de datos de Universidad Nacional de la Matanza-Buenos Aires – Argentina. Recuperado de http://www.cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/estilos_aprendizaje.pdf

UAM (s.f.). *Fundamentos básicos salud*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-323144_recurso_3.pdf

Undurraga, C. (2007). *¿Cómo aprenden los adultos? Una mirada psicoeducativa*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

USFJC (2004). *Estatuto estudiantil*. Recuperado de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_1993-027.pdf

Valenzuela, J.R. y Flores, M. (2013). *Fundamentos de investigación educativa*. Volumen 2. México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.

VARK (2014). *El cuestionario VARK*. Recuperado de <http://vark-learn.com/home-spanish/>

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa (11ª Ed.)*. México, E.F.: Editorial Pearson.