

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSTGRADO

**La Motivación y los estilos de aprendizaje y su
influencia en el nivel de rendimiento académico de los
alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma
inglés de la Escuela de Oficiales de la FAP**

TESIS

para optar el grado académico de Magíster en Educación con Mención en
Docencia en el Nivel Superior

AUTOR

Aimeé Karen Díaz Rodríguez

Lima – Perú

2010

INDICE

TÍTULO

ESQUEMA DEL CONTENIDO

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1	Fundamentación y Formulación del problema.....	1
	Problema general.....	3
	Problemas específicos.....	3
1.2	Objetivos de la investigación.....	4
	Objetivo general.....	4
	Objetivos específicos.....	4
1.3	Formulación de las hipótesis.....	4
	Hipótesis general.....	4
	Hipótesis específicas.....	5
1.4	Identificación de las variables.....	5

Variables Independientes.....	5
Variables Dependientes.....	5
Variables intervinientes.....	5

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación.....	6
2.2 Bases Teóricas.....	7
2.3 Definición conceptual de términos.....	69

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Operacionalización de variables.....	72
3.2 Tipificación de la investigación.....	73
3.3 Estrategias para la prueba de hipótesis.....	74
3.4 Población y muestra.....	75
3.5 Instrumentos de recolección de datos.....	76

CAPÍTULO IV: PROCESO DE CONTRASTE DE HIPÓTESIS

4.1	Presentación, análisis e interpretación de los datos.....	78
4.2	Proceso de prueba de hipótesis.....	102
4.3	Discusión de los resultados.....	106
4.4	Adopción de las decisiones.....	107

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

Cuadro de consistencia

Instrumentos de recolección de datos

Tablas de interpretación de datos

RESUMEN

Este estudio pretende determinar la relación entre la motivación y los estilos de aprendizaje y su influencia en el nivel de rendimiento académico. Participaron 110 estudiantes de primer a cuarto año de la Escuela de Oficiales de la Fuerza Aérea del Perú, quienes desarrollaron dos encuestas independientes, una de motivación y otra de estilos de aprendizaje, con la finalidad de conocer que tan motivados se sienten frente al acto didáctico y saber también a su vez cómo aprenden y cómo esto influye en el rendimiento académico. En la investigación se estableció que existe una correlación positiva entre motivación, estilos de aprendizaje y rendimiento.

Se utilizaron como técnicas de recolección de información la encuesta a través del Cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje -CHAEA-, el cual permitió el diagnóstico de los estilos de aprendizaje y el nivel de preferencia en cada estudiante, así como el perfil de aprendizaje de la muestra por año. En este estudio se encontró que los estudiantes en su mayoría presentaron preferencia alta y muy alta por el estilo activo, mientras que en menor porcentaje, les siguió los estilos teórico, pragmático y reflexivo.

A través de la estadística descriptiva se ha demostrado que los estudiantes de la Escuela de Oficiales de la FAP tienen una buena motivación ya que de 110 alumnos 45 alumnos se encuentran en el nivel de buena motivación y 12 alumnos como muy buena, lo que hace un total de 67 alumnos con buena y muy buena motivación.

Las nuevas tendencias en educación cada vez prestan mayor atención a los procesos de aprendizaje de los alumnos, como respuesta a la demanda social de formar personas con competencias para aprender eficazmente.

Los modelos de Estilos de Aprendizaje se han convertido en una alternativa para dar explicación, del porqué cuando un grupo de estudiantes que comparte el mismo ambiente de aprendizaje, cada miembro aprende de manera diferente. Alonso, Gallego y Honey (1997) plantean que existen suficientes investigaciones que muestran la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, es decir, que los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña con sus propios estilos de aprendizaje.

En la nueva sociedad del conocimiento, la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación, tales como el computador y la Internet, han generado nuevos enfoques educativos centrados en el aprendizaje del alumno, a través de entornos de aprendizaje virtual. Estos implican nuevas formas de enseñar y nuevas formas de aprender. Esto nos lleva a responder a la interrogante de esta investigación:

¿La motivación y los estilos de aprendizaje se relacionan con el nivel de rendimiento en los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP?

El presente trabajo de investigación es de tipo descriptivo correlacional, ya que busca describir la implicancia que tiene la motivación y estilos de aprendizaje y relacionarla con el nivel de rendimiento en el área de inglés. Según el método de contrastación de las hipótesis, el estudio es de causa-efecto (pre-experimental), Según el método de estudio de las variables, la investigación es cuantitativa.

Para el análisis de datos tomados respecto a las variables: estilos de aprendizaje, motivación y rendimiento se utilizan se han considerado tres momentos:

El primero, se refiere al análisis e interpretación de los estilos de aprendizaje de la población examinada.

El segundo, se refiere al análisis e interpretación de la motivación de la población examinada.

El tercero referido al análisis e interpretación del nivel de rendimiento de la población examinada.

Todos estos factores determinaron los resultados de la presente investigación.

ABSTRACT

This study tries to determine the relation between the motivation and the styles of learning and its influence in the level of academic performance. 110 students took part from first to fourth year of The Peruvian Air Force Officials' School, who developed two independent surveys, one about motivation and other one about styles of learning, with the purpose of knowing how motivated they feel to the didactic act and to know also in turn how they learn and how this influences to the academic performance. In the investigation it was found that a positive correlation exists between motivation, styles of learning and performance.

I used as technologies of compilation of information the survey about Honey-Alonso's Questionnaire of Styles of Learning - CHAEA-; which allowed the diagnosis of the styles of learning and the level of preference in every student, as well as the profile of learning of the sample per year. In this study one thought that the students in the main presented high and very high preference to the active style, whereas in minor percentage, it followed the styles Theoretical, pragmatic and reflexive.

By the descriptive statistics there has been demonstrated that the students of The Peruvian Air Force Officials' School have a good motivation since of 110 pupils 45 pupils are in the level of good motivation and 12 pupils as very good, which does a total of 67 pupils with good and very good motivation.

The new trends in education every time give major attention to the learning processes of the pupils, as response to the social demand to form people with skills to learn effectively.

The models of Styles of Learning have turned into an alternative to give explanation, of why a group of students that share the same environment of learning, every member learns in a different way. Alonso, Galician and Honey (1997) raise that exist sufficient researches that show the relation between the styles of learning and the academic performance, that is to say, that the students learn with more efficiency when they are taught by their own Styles of learning.

In the new company of the knowledge, the incorporation of the new technologies of information and communication, such as the computer and the Internet, they have generated new educational approaches centred on the learning of the pupil, by environments of e-learning. These imply new ways of teaching and new ways of learning. This leads us to answering to the question of this investigation:

Do the motivation and the styles of learning relate to the level of performance in the pupils of first to fourth year in the area of languages in The Peruvian Air Force Officials' School?

The present work of investigation is a descriptive correlational type, since it seeks to describe the implication that has the motivation and styles of learning

and to relate it to the level of performance in the language area. According to the method of contrastacion of the hypotheses, the study is of (pre-experimental) reason - effect, According to the method of study of the variables, the investigation is quantitative.

For the analysis of information taken with regard to the variables: styles of learning, motivation and performance are in use, have been considered to be three moments:

The first one refers to the analysis and interpretation of the styles of learning on the examined population.

The second one refers to the analysis and interpretation of the motivation on the examined population.

The third referred to the analysis and interpretation of the level of performance on the examined population.

All these factors determined the results of the present research.

INTRODUCCIÓN

La Educación es uno de los fundamentos esenciales que se le asigna a la Universidad, por ello debemos destacar este papel importante que viene a ser el punto de partida para el desenvolvimiento universitario, el mismo que se refiere a la comunicación de los conocimientos concretos para divulgar, desarrollar y perfeccionar las facultades y aptitudes en busca de la formación profesional. La educación impartida en estas condiciones cumple también una función estratégica en la sociedad, tales como en los siguientes aspectos: en el aspecto político, la educación contribuye a delimitar los derechos y las obligaciones frente a los hombres e instituciones; en el plano social del ámbito en donde se desenvuelve el hombre: en el aspecto económico, presenta el papel de las atribuciones y funciones que deben desenvolverse en el contexto de los modos y medios de producción del entorno del individuo.

El acto didáctico contribuye a alcanzar la fuente de conocimiento, el mismo que es impartido por el agente de conocimiento que viene a ser la universidad, constituyendo de esta manera los conocimientos en una acción reciproca de sujeto y objeto, que funcionan en una forma interrelacionada, y que se dan al mismo tiempo en el mundo exterior y el mundo interior del hombre, el mismo que se traduce en los resultados del “conocer por efecto del ver”, el primero se origina en el hombre por medio de los fenómenos de aprendizaje motivado por la visión de las cosas y hechos externos. El segundo es la experiencia de las facultades mentales que junto con los sentidos y los estímulos, favorecen la adquisición directa y personal de los conocimientos.

Actualmente la investigación en el mundo está proporcionando resultados sorprendentes en el desarrollo de los países, principalmente en el de aquellos que asignan prioritaria atención para el cumplimiento de programas de investigación, disponiendo para ello los recursos y el esfuerzo humano, especialmente en del nivel de posgrado de las universidades.

Todo maestro se pregunta cómo hacer para educar correctamente. He ahí un primer asiento que no se refiere solo a problemas didácticos metodológicos generales o psicológicos sino a una racionalización superior que pondera una determinada¹ concepción de la vida.

Los desafíos educativos de la última década de este siglo imponen la dimensión humana del desarrollo, la formación de las capacidades humanas y cómo son empleadas por los individuos.

Medina Revilla (2001, p.158), al referirse a los métodos en la enseñanza universitaria, considera que el sistema metodológico es el conjunto integrado de decisiones que toma el profesorado para comunicar su saber y configurar las situaciones de enseñanza mas adecuadas a cada estudiante y ambiente de clase²

Pero también el profesor como arquitecto del conocimiento maneja técnicas arquitectónicas, que se apoyan en la representación mental y en la propia

¹ Sevillano García, María Luisa “Estrategias Innovadoras para una enseñanza de calidad” pag.85

² Medina Revilla (2001, p.158),

imaginación, tales con los modelos conceptuales: redes conceptuales, esquemas conceptuales, mapas conceptuales, marcos conceptuales. Ello facilita la comprensión de lo aprendido y sobre todo su almacenaje en la memoria a largo plazo, para que esté disponible cuando se necesita.

La Educación tiene por finalidad llevar a la persona a realizar su propia personalidad, dado que es todo aquello que contribuye a proyectar las habilidades, aptitudes y posibilidades del individuo, y a crear, corregir y ordenar sus ideas, hábitos y tendencias.

En función de cumplimentar esa finalidad, el acto didáctico engloba diferentes agentes y componentes en su seno:

- El educador,
- El educando,
- Los objetivos,
- Los contenidos
- Las estrategias metodológicas
- Recursos didácticos
- El contexto

Sería, entonces, imposible teorizar acerca del acto didáctico sin una disposición comprensiva ante un proceso capaz de relacionar en su interior los elementos que la componen. Proceso que debe ser abordado como objeto de prácticas y reflexión, es decir, como objeto de conocimiento y de

transformación por parte de sus agentes, constituyéndose en un elemento integrador y coherente entre la teoría y la práctica de la enseñanza³.

La labor educativa implica enseñar a aprender, lo cual supone que los mismos docentes aprendan a enseñar. El acto didáctico compromete al profesional de la docencia a ser un organizador y mediador en el encuentro del Alumno con el Conocimiento, para ayudarlo a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse en todas las dimensiones como persona.

El rendimiento académico es una variable muy condicionada a múltiples factores tales como la inteligencia, el nivel socio-cultural, aspectos emotivos, aspectos técnico-didácticos

³ Martiniano Román Pérez y Eloísa Díez López “Aprendizaje y Currículo” Madrid 2008

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. FUNDAMENTACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En la actualidad se observa diferentes problemas de aprendizaje en los alumnos del nivel superior. Es necesario investigar si realmente esto se debe a problemas de estimulación, o es que los docentes no estamos aplicando adecuadamente las estrategias de aprendizaje pertinentes a la realidad de cada institución Superior.

Para realizar un buen proceso de enseñanza el docente deberá aplicar los modelos educativos utilizando equipos multimedia, TV... y ciertas ayudas metodológicas, como las estrategias de enseñanza; cuya finalidad es mantener al alumno motivado permanentemente; para afianzar su aprendizaje.

El docente debe trabajar con material didáctico apropiado y aplicar estrategias de aprendizaje que más se adecuen a la realidad de la Institución Superior y del estudiante en general, con el único propósito de que se sienta motivado a aprender, que encuentre sentido a los estudios, pero sobretodo que sea capaz de valorarse como persona productiva.

El docente deberá incentivar la integración y buena relación entre los estudiantes; lo que ayudará a su desarrollo integral y emocional. La relación alumno - docente debe ser fluida, con la finalidad de que se confíe en el docente y así hacerle llegar las necesidades y problemas que puedan originarse durante el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En el aspecto psicológico debe verse reflejado el apoyo que el alumno debe tener por parte del docente. La institución Superior debe contar con el apoyo de un psicólogo para que pueda atender cualquier problema de los alumnos. Es necesario que los docentes conozcan ampliamente teorías psicológicas del aprendizaje así como las teorías cognitivas del aprendizaje.

La presente investigación trata sobre el empleo de una adecuada motivación y los estilos de aprendizaje con el propósito de mejorar el rendimiento académico en los alumnos de primer año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP.

Como docentes sabemos que captar la atención del estudiante es un gran logro. Y en algunos casos, nos cuesta, debido a diferentes factores externos que influyen en el rendimiento de los mismos; como trabajo excesivo, problemas en el hogar, problemas económicos que no le permiten cumplir con sus obligaciones y responsabilidades.

Conociendo todo ello, el docente debe acudir a distintas ayudas estratégicas que permitan originar y estimular en el alumno, el deseo de

conocer, investigar, aprender y escuchar. Es de vital importancia que el personal docente se capacite con los nuevos enfoques y aplicación de estrategias de aprendizaje, como lo hacen los docentes de esta casa de estudios, para poder así tener a nuestros estudiantes motivados y luchar en el peor de los casos contra la deserción educativa.

El presente trabajo de investigación tiene importancia para el docente porque ayuda a solucionar problemas referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje.

PROBLEMA GENERAL

¿La motivación y los estilos de aprendizaje se relacionan con el nivel de rendimiento en los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP?

PROBLEMAS ESPECIFICOS

PE₁ ¿La motivación se relaciona con el nivel de rendimiento de los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP?

PE₂ ¿Los estilos de aprendizaje se relacionan con el nivel de rendimiento de los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP?

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

Establecer la relación existente entre la motivación y los estilos de aprendizaje, con el nivel de rendimiento en los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

OE₁ Determinar la relación entre motivación y nivel de nivel de rendimiento, en los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP.

OE₂ Comprobar la relación entre los estilos de aprendizaje y el nivel de rendimiento, en los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP.

1.3. FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

HIPÓTESIS GENERAL

Existe relación entre los estilos de aprendizaje, motivación y nivel de rendimiento en los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP.

HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

HE₁ Los estilos de aprendizaje se relacionan con el nivel de rendimiento en los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP.

HE₂ La motivación se relaciona con el nivel de rendimiento en los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP.

1.4. IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES

VARIABLES INDEPENDIENTES

- Motivación
- Estilos de aprendizaje

VARIABLE DEPENDIENTE

- Nivel de rendimiento

VARIABLE INTERVINIENTE

- Sexo (femenino / masculino)
- Edad (17 – 25 años)

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Contamos con el trabajo realizado de Sergio Rodríguez Velásquez; sobre Los modelos educativos y el rol del maestro, realizado en la Universidad Nacional Federico Villarreal en el año 1999. En la investigación presenta el siguiente problema: ¿En qué grado los modelos educativos influyen en el proceso de enseñanza del maestro?, la hipótesis que plantea es: El correcto uso de los modelos educativos genera un buen proceso de enseñanza del maestro.

Se realiza encuestas y tests las que aplica en dos Universidades de Lima. Llega a la conclusión: El buen manejo de los modelos educativos es muy importante, pues hace que el docente se preocupe por impartir una enseñanza de calidad.

Karla Salas Tello; realiza el trabajo sobre las teorías de Ausubel y sus implicancias en el proceso de enseñanza, aplicado en la Universidad Enrique Guzmán y Valle “La Cantuta” en el año 2000, presenta el problema: ¿De qué manera las teorías de Ausubel repercuten en el proceso de enseñanza - aprendizaje? y la hipótesis: Si el docente tiene buen conocimiento de las teorías de Ausubel realizará un buen proceso

de enseñanza. Se aplica un test psicológico en una Universidad de Lima. Llega a la conclusión: La aplicación de las teorías de Ausubel genera interés en el docente para innovar nuevos modelos educativos.

En el año 2000, contamos con el trabajo de Juana Ramos Ferrer; sobre El Constructivismo como medio de aprendizaje, realizado en el Instituto Nacional de Monterrico. Propone el siguiente problema: ¿En qué medida el Constructivismo afecta el proceso de aprendizaje? y la hipótesis de trabajo fue: Si el docente aplica el método del Constructivismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno afianzará su aprendizaje.

Se aplican test en dos Instituciones Educativas de la UGEL 02 de Lima Metropolitana. Llega a la conclusión: Cierta cantidad de docentes no se capacitan sobre los diferentes métodos, ni se actualizan para poder aplicar diferentes técnicas de motivación, generando el desinterés en los alumnos.

2.2. BASES TEÓRICAS

A. LA MOTIVACIÓN

La motivación es en síntesis, lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide en una situación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección se

encauza la energía. Estímulo relacionado con la voluntad y el interés. Es la sensación de ánimo para el logro de una meta.

Es vital para cualquier organización que quiera tener buenos resultados. Es esencial para descubrir el potencial en los estudiantes; es decir, que es más efectivo premiar un buen trabajo o corregir uno no tan bueno, que amenazar con castigar por un trabajo mal hecho¹.

Se debe descubrir las fuerzas de motivación personal; cada estudiante es motivado en forma distinta, puesto que son diferentes con necesidades diferentes.

TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN

Teoría de Maslow

La ordenación de las necesidades motivacionales²

El modelo de Maslow considera que las diversas necesidades motivacionales están ordenadas en una jerarquía, a la vez que sostiene que antes de que se puedan satisfacer necesidades más complejas y de orden más elevado, es preciso satisfacer determinadas necesidades primarias. Este modelo se puede conceptualizar como una pirámide en la que las necesidades primarias se encuentran ubicadas en la base mientras que las de mayor nivel se ubican en la parte superior.

¹ M. Batista; A. Ros; V. Ferriol. *Comportamiento Organizacional*, pg. 20

² Abraham H. Maslow. *Motivation and Personality*, pg. 145

Las necesidades básicas son las que anteriormente se describieron como pulsiones primarias: necesidad de agua, alimento, sueño, sexo y cosas por el estilo. En el siguiente escalón jerárquico se encuentran las necesidades de seguridad; Maslow sostiene que las personas necesitan de un ambiente seguro fin de funcionar con efectividad. Las necesidades fisiológicas y de seguridad conforman las necesidades de orden inferior.

Solamente cuando han sido satisfechas las necesidades básicas de orden inferior puede una persona considerar la satisfacción de las necesidades de orden superior, que consisten en el amor y pertenencia, la estima y la autorrealización. Las necesidades de amor y pertenencia incluyen la necesidad de obtener y dar afecto y de contribuir como miembro en algún grupo o asociación. Una vez que estas necesidades están cubiertas, la persona busca estima. Según Maslow, la estima se refiere a la necesidad de desarrollar un sentido de valía personal al saber que otros están conscientes de su capacidad y valor.

Una vez que estas cuatro categorías de necesidades han sido cubiertas la persona esta lista para buscar la necesidad de más alto nivel: la autorrealización. La autorrealización es un estado de satisfacción consigo mismo en el que personas desarrollan su máximo potencial, pero la autorrealización no se limita a las personas famosas, tanto un padre con excelentes aptitudes para

criar a sus hijos que funda su familia, como un maestro que año tras año genera un ambiente que eleva al máximo la posibilidad de éxito de sus estudiantes, o un artista que concreta su potencial creativo, estos pueden estar autorrealizados. Alcanzar la autorrealización produce una disminución de los anhelos de mayores logros que caracteriza la vida de las personas y en lugar de ello genera un sentido de satisfacción con el estado actual de sus vidas.

El modelo de Maslow es importante en dos sentidos: destaca la complejidad de las necesidades humanas y subraya el hecho de que si las necesidades básicas no están satisfechas, las personas mostrarán una relativa indiferencia ante las necesidades de orden superior.

AUTORREALIZACIÓN	AUTOEXPRESIÓN, INDEPENDENCIA, COMPETENCIA, OPORTUNIDAD
Estima	Reconocimiento, responsabilidad, sentimiento de cumplimiento, prestigio
Sociales	Compañerismo, aceptación, pertenencia, trabajo en equipo
Seguridad	Seguridad, estabilidad, evitar los daños físicos, evitar los riesgos
Fisiológicas	Alimento, vestido, confort, instinto de conservación

Según el modelo motivacional de Maslow, las necesidades motivacionales que se suceden en una jerarquía que va desde las necesidades primarias hasta las de orden superior. Las categorías

específicas incluyen a las necesidades fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia, de estima y autorrealización.

Teoría cognitiva

Las teorías cognitivas de la motivación son aquellas que explican la motivación de cada individuo centrándose en el papel que desempeñan los pensamientos, las expectativas y la comprensión del mundo.

- **La teoría de expectativas y valor.-** son dos tipos de teorías cognitivas que sostienen que las personas están motivadas por las expectativas de que determinados comportamientos les permitirán lograr una meta, así como por la importancia que se le asigne a la misma.
- **La motivación intrínseca.-** es aquella que provoca que la gente participe en una actividad para su propio gozo, y no por la recompensa tangible que derivará de ello.
- **La motivación extrínseca.-** es aquella que provoca que las personas participen en una actividad por una recompensa tangible.

Somos más capaces de perseverar, de esforzarnos y de realizar trabajos de mejor calidad cuando la motivación es para una tarea intrínseca. Ofrecer recompensas para obtener el comportamiento deseado puede provocar un decremento de la motivación intrínseca y un aumento de la extrínseca.

FACTORES MOTIVADORES
Tareas estimulantes: Posibilidad de manifestar la propia personalidad y de desarrollarse plenamente.
<ul style="list-style-type: none">• Sentimiento de autorrealización: Certeza de contribuir en la realización de algo de valor.• Reconocimiento de una labor bien hecha: La confirmación de que se ha realizado un trabajo importante.• Logro o cumplimiento: La oportunidad de realizar cosas interesantes.• Mayor responsabilidad: El logro de nuevas tareas y labores que amplíen el puesto y brinden un mayor control del mismo.

Teoría de los incentivos

El imán de la motivación

Cuando traen a la mesa un apetitoso postre después de una abundante cena, la atracción que sentimos tiene poco o nada que ver con pulsiones internas o con el mantenimiento de la excitación.

En lugar de ello, si decidimos comer el postre semejante comportamiento esta motivado por el estímulo externo que representa el postre, el cual actúa como recompensa anticipada.

Esta recompensa, en términos motivacionales, es un incentivo. La teoría de los incentivos trata de explicar por el comportamiento no siempre esta motivado por una necesidad interna, tal como el deseo de reducir las pulsiones o de conservar un óptimo nivel de excitación. En lugar de centrarse en factores internos, la teoría de los incentivos explica la motivación con base en la naturaleza de los estímulos externos, los incentivos que dirigen y energizan al comportamiento. Desde esta perspectiva, las propiedades de los estímulos externos, en gran medida, explica la motivación de las personas.

Aunque esta teoría explica porque podemos ceder ante un incentivo (como un postre apetitoso) a pesar de que no haya claves internas (como el hambre), parece ser insuficiente para proporcionar una explicación completa de la motivación, puesto que los organismos tratan de satisfacer sus necesidades incluso cuando no hay incentivos presentes a consecuencia de ello, muchos psicólogos creen que las pulsiones internas propuestas por la teoría de la reducción de pulsiones trabajan en conjunto con los incentivos externos de la teoría de los incentivos para "empujar" y "atraer" el comportamiento, respectivamente. Por lo tanto, en lugar de contradecirse entre si, las pulsiones y los incentivos pueden funcionar conjuntamente para motivar el comportamiento.

La teoría de motivación por procesos opuestos trataba de explicar la motivación que subyace. En resumen, la teoría de los procesos opuestos ayuda a explicar porque las personas tienen fuertes motivaciones para comportarse de manera que, aparentemente, parece proporcionar beneficios mínimos. Con frecuencia es el proceso opuesto, y no la reacción inicial, la que conserva la motivación para llevar a cabo el comportamiento.

Teoría de McClelland

Enfoca su teoría básicamente hacia tres tipos de motivación: Logro, poder y afiliación

Logro.- Es el impulso de sobresalir, de tener éxito. Lleva a los individuos a imponerse a ellos mismos metas elevadas que alcanzar. Estas personas tienen una gran necesidad de desarrollar actividades, pero muy poca de afiliarse con otras personas. Las personas movidas por este motivo tienen deseo de la excelencia, apuestan por el trabajo bien realizado, aceptan responsabilidades y necesitan feedback constante sobre su actuación.

Poder.- Necesidad de influir y controlar a otras personas y grupos, y obtener reconocimiento por parte de ellas. Las personas motivadas por este motivo les gustan que se las considere importantes y desean adquirir progresivamente prestigio y status. Habitualmente

luchan por que predominen sus ideas y suelen tener una mentalidad “política”.

Afiliación.- Deseo de tener relaciones interpersonales amistosas y cercanas, formar parte de un grupo, etc., les gusta ser habitualmente populares, el contacto con los demás, no se sienten cómodos con el trabajo individual y le agrada trabajar en grupo y ayudar a otra gente.

Teoría de las Expectativas

El autor mas destacado de esta teoría es **Vroom** (Vroom, 1964) [17], pero ha sido completada por **Porter-Lawler** (Porter y Lawler, 1968) [18]. Esta teoría sostiene que los individuos como seres pensantes, tienen creencias y abrigan esperanzas y expectativas respecto a los sucesos futuros de sus vidas. La conducta es resultado de elecciones entre alternativas y estas elecciones están basadas en creencias y actitudes. El objetivo de estas elecciones es maximizar las recompensas y minimizar el “dolor” (Pinder, 1985). Las personas altamente motivadas son aquellas que perciben ciertas metas e incentivos como valiosos para ellos y, a la vez, perciben subjetivamente que la probabilidad de alcanzarlos es alta³. Por lo que, para analizar la motivación, se requiere conocer que buscan en la organización y como creen poder obtenerlo (Laredo) [20]. Los puntos más destacados de la teoría son (Galbraith, 1977):

3 Rodríguez Porras, José María: “El factor humano en la empresa”, Ediciones Deusto, Bilbao 2000

- Todo esfuerzo humano se realiza con la expectativa de un cierto éxito.
- El sujeto confía en que si se consigue el rendimiento esperado se sigan ciertas consecuencias para él. La expectativa de que el logro de los objetivos vaya seguida de consecuencias deseadas se denomina instrumentalidad.
- Cada consecuencia o resultado tiene para el sujeto un valor determinado denominado valencia.
- La motivación de una persona para realizar una acción es mayor cuanto mayor sea el producto de las expectativas, por la instrumentalidad y la valencia (¿rendiré?, ¿Qué consiguiera si rindo? ¿Merece la pena?
- La relación entre el esfuerzo y el rendimiento depende de dos factores: Las habilidades del sujeto y su percepción del puesto.
- Cada persona tiene una cierta idea del nivel de rendimiento que es capaz de alcanzar en la tarea.
- Las personas esperan que quienes realicen los mejores trabajos logren las mejores recompensas.
- La fuerza de la motivación de una persona en una situación determinada equivale al producto entre el valor que la persona le asigna a la recompensa y la expectativa de su posible logro.

Fuerza de la motivación = Valor de la recompensa

*** Probabilidad de logro.**

Algunas de las consecuencias pueden ser:

- La definición de estándares, metas y objetivos deben responder a estimaciones reales. Se trata de definir exigencias alcanzables pero con esfuerzo.
- Las recompensas por logro deben estar muy bien alineadas con las verdaderas expectativas⁴. Ello requiere conocimiento de la gente, su cultura, sus intereses, etc.

Es preciso que las personas estén convencidas que las recompensas que reciben son justas, y que las personas tengan la confianza de que una persona que realiza un desempeño muy pobre no ganará las mismas recompensas que ellos.

4 Oldham, G: "The motivational strategies used by supervisors: Relationships to effectiveness indicators".

Otros conceptos de la teoría de las expectativas

Cuadro N° 01

INCENTIVO	DEFINICIÓN	CONSECUENCIAS
Las normas	Normas que regulan la conducta de los miembros de la organización	Contribuyen a que se cumpla estrictamente con la tarea
Incentivos Generales	Sueldos y Salarios	Son aliciente para la incorporación y permanencia
Incentivos individuales y de grupo		Fomentar el esfuerzo por encima del mínimo
Liderazgo	<p>“Iniciación a la estructura” (orientar definir y organizar el trabajo).</p> <p>“Consideración· (Apreciar el trabajo, relaciones personales, etc.)</p>	Puede influir en la permanencia en la organización
Aceptación del grupo	<p>Se deben tener en cuenta: La cohesión</p> <p>Coincidencia con las normas del grupo.</p> <p>Valoración del grupo.</p>	Influye en el cumplimiento estricto, en el esfuerzo por encima del mínimo
Implicación en la tarea e identificación con los objetivos	<p>Implicación: Identificación con el trabajo.</p> <p>Identificación: Grado en que la persona ha interiorizado los objetivos de la organización</p>	Influye en la permanencia, esfuerzo por encima del mínimo.

Teoría ERC de Alderfer

Esta muy relacionada con la teoría de Maslow, propone la existencia de tres motivaciones básicas:

- **Motivaciones de Existencia:** Se corresponden con las necesidades fisiológicas y de seguridad.
- **Motivación de Relación:** Interacciones sociales con otros, apoyo emocional, reconocimiento y sentido de pertenencia al grupo.
- **Motivación de Crecimiento:** Se centran en el desarrollo y crecimiento personal.

Teoría de Fijación de metas de Locke (Locke, 1969)

Una meta es aquello que una persona se esfuerza por lograr. Locke afirma que la intención de alcanzar una meta es una fuente básica de motivación. Las metas son importantes en cualquier actividad, ya que motivan y guían nuestros actos y nos impulsan a dar el mejor rendimiento. Las metas pueden tener varias funciones (Locke y Latham, 1985) [23]:

- Centran la atención y la acción estando más atentos a la tarea.
- Movilizan la energía y el esfuerzo.
- Aumentan la persistencia.
- Ayuda a la elaboración de estrategias.

Para que la fijación de metas realmente sean útiles deben ser: específicas, difíciles y desafiantes, pero posibles de lograr. Además

existe un elemento importante el feedback, la persona necesita feedback para poder potenciar al máximo los logros (Becker, 1978).

Teoría de la Equidad de Stancey Adams

Afirma que los individuos comparan sus recompensas y el producto de su trabajo con los demás y evalúan si son justas, reaccionando con el fin de eliminar cualquier injusticia. Cuando existe un estado de inequidad que consideramos injusto, buscamos la equidad. Si estamos recibiendo lo mismo que los demás nos sentimos satisfechos y motivados para seguir adelante, de lo contrario nos desmotivamos, o en ocasiones aumentamos el esfuerzo para lograr lo mismo que los demás.

Consecuencias para el voluntariado.

¿Cómo podemos aumentar la motivación del voluntariado en la tarea? Se trata de que la tarea en sí produzca más motivación, haciendo la tarea más interesante para la persona. Podemos tener en cuenta diferentes factores (Scheier, 1985) [25]:

- **El equipamiento**, la motivación para la tarea puede en ocasiones ser aumentada por el material facilitado para desarrollarla, esto puede explicar la atracción del voluntarios hacia cierto tipo de tareas, como por ejemplo los socorros y

emergencias que requieren de un equipamiento muy especializado.

- **La división y combinación de las tareas:** Una tarea puede tener componentes con diferentes valores motivacionales que deben ser analizados independientemente, para tratar que los elementos positivos contrarresten los negativos.
- **La arquitectura del trabajo.** Un trabajo adecuado debe dejar ver cual es el objetivo final y tener cierta variedad, con la oportunidad de poder realizar trabajos complementarios más motivadores que la tarea principal. Sobre todo, en objetivos a largo plazo se deben tener previstas la consecución de objetivos parciales que puedan dar la sensación de que nos estamos acercando progresivamente al objetivo.

Y sobre todo información constante y permanente sobre la calidad del trabajo realizado y sobre la consecución de los objetivos parciales.

Un aspecto fundamental, es la definición de los objetivos de la organización y como pueden contribuir a su consecución los voluntarios. Muchas veces damos por supuesto los objetivos de la organización, pero sin embargo estos no son conocidos por los voluntarios y sobre todo no saben como su trabajo contribuye a su logro. Por eso, necesitan saber que se espera de ellos, que sistemas

de evaluación y seguimiento existen y fácil acceso a sistemas de apoyo y asesoramiento.

Las recompensas y el adecuado reconocimiento también son un importante elemento motivador. Si se adopta un sistema de incentivos este debe ser equitativo y concreto. Si los voluntarios consideran que las recompensas no son equitativas y justas pueden provocar rápidamente desmotivación en los grupos.

Cuadro N° 02

FACTORES QUE FAVORECEN LA MOTIVACIÓN	FACTORES QUE DIFICULTAN LA MOTIVACIÓN
<p>Clara comprensión y conocimiento del trabajo a desarrollar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar recompensas y alabanzas. - Facilitar tareas que incrementan el desafío, la responsabilidad y la libertad. - Animar y favorecer la creatividad. - Involucrar a los voluntarios en la solución de los problemas. - Ayudar al desarrollo de habilidades personales. - Indicar como el trabajo de los voluntarios contribuye al logro de los objetivos de la organización. - Mediar en los conflictos que dificultan el desarrollo del trabajo. - Tener los medios adecuados para desarrollar las tareas eficazmente 	<p>Fuerte critica hacia el trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escasa definición del trabajo a desarrollar y de sus objetivos. - Supervisión de las tareas no adecuada. - No dar respuesta sincera a las cuestiones planteadas. - Adoptar decisiones unilaterales. - No estar dispuesto a aceptar nuevas ideas. - Ocultar la verdad. - No dar elogios por el trabajo bien realizado. - Asignar trabajos aburridos o tediosos. - Falta explícita de reconocimientos. - Ausencia de comunicación entre los diferentes niveles. - Sentimiento de no formar parte del equipo.

El feedback sobre el trabajo desarrollado, también se configura como un importante elemento motivador. Es importante conocer que se esta haciendo bien y que se esta haciendo mal, como se podría mejorar el rendimiento, etc. Sin duda, uno de los factores que producen mas desmotivación es no conocer si se están haciendo

bien o mal las cosas y si estas son valoradas. Y lo que en ocasiones es peor, no saber que tiene que hacerse.

La Motivación en el lugar de trabajo

La motivación son todos aquellos estímulos que mueven a la gente a realizar diferentes acciones y persistir en ellas hasta que terminen; pero dentro de una organización, ¿qué significado le pueden dar los trabajadores a esta palabra? o ¿en qué aspectos los trabajadores necesitan especial atención para que se sientan satisfechos en su trabajo? Después de diversos estudios se descubrieron diferentes posibilidades en las cuales se pueden ayudar a los trabajadores para motivarlos: satisfaciendo las necesidades básicas humanas, diseñando puestos que motiven a la gente, intensificando la creencia de que se pueden alcanzar los premios deseados y tratando a la gente de forma equitativa.

Un principio esencial de la motivación es el desempeño, y que este depende del nivel de la capacidad y de la motivación; según este principio no se puede realizar tarea alguna con éxito al menos que la persona que debe realizarla tenga la capacidad de esto. Entonces se puede ver que trabajador que no tiene habilidad (talento para realizar tareas relacionadas con las metas) no va a ser productivo para el puesto que tiene, y por lo tanto va a afectar el desempeño de la organización. Después de identificar las habilidades de la persona y de colocarlo en un puesto, es necesario saber cuáles son sus

necesidades (deficiencias que una persona tiene en un momento determinado), para que su desempeño y el logro de las metas sea satisfactorio.

Abraham Maslow estableció una pirámide donde señaló la jerarquía de las necesidades, ya que conforme se satisface una necesidad, de manera gradual emerge otra que ocupa su lugar.

La jerarquía de las necesidades es la siguiente: fisiológicas, de seguridad, de afiliación, de estima y de autorrealización; por lo tanto una vez satisfechas las necesidades por deficiencia (fisiológicas, de seguridad y sociales) se pueden tratar a través de cursos motivacionales las necesidades de crecimiento para lograr un mejor desempeño y lealtad en los trabajadores, logrando así una mayor productividad dentro de la organización.

David McClelland propuso un modelo de necesidades de motivación que creía estaba ligado con la cultura de cada país; afirmó que todos tienen 3 necesidades particularmente importantes; logro, afiliación y poder. Las personas que muestran un fuerte **motivo de poder** realizan acciones que afectan las conductas de otros y poseen un fuerte atractivo emocional. A estas personas les interesa poder brindar premios de posición social a sus seguidores.

En cambio, las personas con un fuerte **motivo de afiliación** tienden a establecer y mantener relaciones personales estrechas con otros.

Las personas con un fuerte **motivo de logro** compiten contra alguna norma de excelencia o contribución particular frente a la cual juzgan sus conductas y logros (las personas se sienten motivadas según la intensidad de su deseo de desempeñarse en función de una norma de excelencia o de tener éxito en situaciones competitivas). Según McClelland casi todas las personas creen que cuentan con un motivo para el logro, pero solo el 10% de la población (de Estados Unidos) ésta fuertemente motivada hacia el logro.

Para poder medir la intensidad de la motivación de logros, **McClelland** estableció el **Test de Apercepción Temática (TAT)**, el cual usa imágenes no estructuradas capaces de provocar muchos tipos de reacciones en la persona que se pone a prueba. No hay respuestas correctas o incorrectas, ya que el objetivo del TAT es obtener la visión particular de esa persona acerca del mundo. Un resultado general de los altos realizadores automotivados muestra 2 características importantes:

1. Les gusta establecer sus propias metas; les gusta el reto de tomar decisiones difíciles.
2. Escogen metas moderadas, evitan que éstas no sean tan fáciles de alcanzar, pero no tan difíciles como para no poder lograrlas.

La motivación es un estímulo esencial que debería existir en todas las empresas, ya que el trato al trabajador es el impulsor principal para que éste logre el resultado que la organización desea.

Dentro del trabajo la mayoría de las personas queremos que el trato sea bueno, que no se menosprecie lo que hacemos, que tomen en cuenta nuestra opiniones y que acepten críticas que el día de mañana puedan ayudar a mejorar el desempeño de las estrategias; es importante que exista buena comunicación con el jefe para que estemos enterados de todo lo que sucede dentro de la empresa para poder saber qué es lo que la misma necesita. Creo que es importante que exista un buen ambiente del trabajo y que los empleados sean tratados como personas iguales y no como alguien de una jerarquía menor, ya que la discriminación y el maltrato solo generan tensión en el ambiente.

La desmotivación (lo contrario a la motivación), es un sentimiento de desesperanza ante los obstáculos, es un estado de angustia y pérdida del entusiasmo, disposición y energía, que se debe evitar dentro de la organización ya que una vez que llega a la empresa, es casi imposible que desaparezca ya que el empleado va a buscar un lugar donde se sienta tranquilo y satisfecho a la hora de trabajar.

Cuando alguien empieza algo lo comienza porque detrás hay una **motivación**, una ilusión por conseguir algo y eso es lo que le lleva a la **superación personal**. No es nada fácil conseguir motivación para hacerlo hay que tener constantes y potentes visualizaciones que nos impulsen hacia ello.

La motivación, factor clave en el aprendizaje del idioma inglés

Este título tiene su razón de ser en un convencimiento personal de la verdad que tal aseveración encierra. Mis años como alumno me lo recuerdan, asimismo, varios años como profesor de inglés me reafirman en ese hecho. Por otro lado, no se trata sólo de una creencia personal, una serie de estudios científicos llevados a cabo por pedagogos y psicólogos apoyan mi aseveración. Así lo creen también figuras de la relevancia de Oxford and Shearin (1994:12)

"Research shows that motivation directly influences how often students use L2 learning strategies, how much students interact with native speakers, how much input they receive in the language being learned (the target language), how well they do on curriculum-related achievement tests, how high their general proficiency level becomes, and how long they persevere and maintain L2 skills after language study is over. Therefore, motivation is extremely important for L2 learning, and it is crucial to understand what our students' motivations are."

En mi artículo presento una exposición razonada de algunas técnicas que pueden ayudar a lograr que nuestros alumnos de Secundaria se sientan motivados y afronten el estudio del inglés con una actitud positiva.

Los ejemplos que a continuación presento son meras sugerencias. Cada profesor conoce a sus alumnos, que tiene cada uno su propia personalidad; así pues, el profesor deberá descubrir qué tipo de motivación requieren sus alumnos.

Potenciar sus valores: Hay alumnos cuyo nivel de inglés no es el adecuado para el curso en el que se encuentra. Las causas son diversas, puede proceder de francés, de un centro donde el nivel de exigencia era menor, etc.

Podemos motivar a este alumno valorando, no sólo sus conocimientos, sino su deseo de mejorar en inglés, su participación en clase, su creatividad, su limpieza y orden en el cuaderno de clase, etc. Esta serie de valores son tan importantes en la formación del alumno como un buen dominio del inglés.

De este modo estaremos apoyando su esfuerzo e interés por mejorar en la asignatura y, sin lugar a dudas, ese interés y nuestra valoración de sus actitudes repercutirán de forma positiva en su nivel de conocimientos en inglés. El éxito conduce al éxito.

Hacerles protagonistas de su aprendizaje: Recordamos lo que nos interesó, lo que nos mantuvo activos, lo que asimilamos a través de varios sentidos (oído, vista, tacto), por eso es importante que los alumnos sean los protagonistas de su propio aprendizaje: podemos hacer que se interesen por un tema si les pedimos que nos ayuden a encontrar materiales sobre ese punto gramatical y si hacemos que practiquen el mismo con audiciones, ejercicios escritos, construyendo dibujos, etc.

Los alumnos se sienten partícipes de la clase si les encomendamos que confeccionen un mural (“wall-chart”) sobre temas del libro de texto (e.g. “animals”, “There is/There are”, “Your town/city”, etc.); pueden aportar recortes de revistas, realizar dibujos, construir maquetas en cartón, confeccionar “posters”, etc.

Este material le servirá al profesor para utilizarlo en otras clases y a los alumnos les proporcionará la satisfacción de ver valorado su trabajo que irá pasando de clase en clase con su nombre en él.

Juegos didácticos: Son altamente motivadores y reúnen la característica, previamente mencionada, de aunar amenidad y contenidos gramaticales. No se deben usar de una forma indiscriminada, sino que su uso debe ir acompañando y reforzando determinadas estructuras o funciones dadas en la clase de inglés y como material de refuerzo. Como indica Carrier (1980:6) en su libro:

"Games and activities are invaluable to the teacher of a foreign language because they provide an opportunity for students to use their language skills in a less formal situation.../... Games can be used to change the pace of a lesson and so maintain motivation".

Es importante que los alumnos sepan que el juego es parte de la clase y no meramente un juego; por supuesto se mostrarán activos, entusiasmados, pero no se debe romper la disciplina de la clase y al acabar la actividad cada chico/a debe haberse divertido pero también debe haber aprendido algo más de inglés.

Ejercicios activos: Los alumnos a esta edad (14-16 años) están llenos de vitalidad, de actividad, de fuerza. Hay que proporcionarles ejercicios que encaucen su dinamismo por medio de “fillers” y “warmers”: actividades breves, comunicativas y que exigen una participación activa de los alumnos en la clase, de este modo evitaremos que el alumno permanezca pasivo. Este tipo de actividades resultan eficaces al lograr aunar interés y amenidad con práctica léxica y sintáctica. Suelen ser muy bien aceptadas por los alumnos que de este modo logran un doble propósito: divertirse y aprender inglés.

Proporcionar mucho “input” comprensible: Según las hipótesis de Krashen (1982:63):

"Optimal input is comprehensible. This is clearly the most important input characteristic. It amounts to the claim that when the acquirer does not understand the message, there will be no acquisition."

De igual modo, Krashen insiste sobre la importancia de proporcionar el adecuado "input" a los alumnos en nuestras clases, Ibid (1982:32):

"The input hypothesis states that we acquire a language by understanding input that is a little beyond our current level of (acquired) competence.../... listening comprehension and reading are of primary importance in the language program, and that the ability to speak (or write) fluently in a second language will come on its own with time.../... Good second language teachers do this by adding visual aids, by using extra-linguistic context.../... It may be that all the teacher need do is make sure the students understand what is being said or what they are reading. When this happens, when the input is understood, if there is enough input, $i + 1$ will usually be covered automatically." Así el "input" auditivo lo podemos proporcionar por medio, no sólo de cintas de cassette, sino principalmente a través de las intervenciones orales del profesor en las clases. El profesor puede motivar a los alumnos poniendo el "input" de inglés al nivel que sus alumnos tienen en ese momento de su interlengua.

Darles oportunidades para que hablen en el idioma inglés:
Quizás uno de los problemas de los profesores en la clase de inglés

es que nosotros hablamos mucho y damos pocas oportunidades para que los alumnos se expresen en inglés. Montety (1977) decía: “Silent teacher, talking pupils”.

Es importante crear un sentimiento de confianza en sí mismos en los estudiantes, en su capacidad de expresión. Para ello debemos diseñar actividades donde el alumno no sea corregido continuamente, donde nos preocupe más su fluidez que su precisión gramatical, es decir, debe predominar “fluency” por encima de “accuracy”. Favorecen esta fluidez ejercicios donde se le dé oportunidad al estudiante para hablar de cosas que le son familiares: “My family”, “My house/My bedroom”, “These are my hobbies”, etc. Se puede pedir que empiece hablando durante medio minuto e ir incrementando el tiempo de expresión oral a un minuto, minuto y medio, etc. El profesor debe aplaudir sus logros y tener en cuenta aspectos globales del “output” del alumno. Es importante, no interrumpir mientras éste está hablando. El profesor puede ir anotando los errores más graves y repetidos y buscar un momento, a posteriori, para indicar cuáles deben ser los aspectos de pronunciación o de sintaxis a mejorar.

El alumno debe tener la sensación de que es capaz de transmitir sus mensajes, de que éstos no serán perfectos pero sí son comprendidos y por lo tanto existe comunicación.

Atmósfera positiva en la clase: En páginas anteriores nos referíamos a las hipótesis de Krashen (1988:38). Éste habla de "The Affective Filter Hypothesis":

"The research literature indicates that certain affective variables are related to second language achievement. Performers with certain types of motivation, usually, but not always "integrative" and with good self-images do better in second language acquisition. Also, the best situations for language acquisition seem to be those which encourage lower anxiety levels."

Creemos, a través de estudios consultados así como por lo que nos indica la propia experiencia en nuestras clases, que los alumnos deben sentirse a gusto en la clase de inglés, que se aprende más y mejor si el clima que se crea es de cooperación, de falta de ansiedad y de optimismo: tanto alumnos como profesor logran mejores cotas de efectividad.

Mostrar los objetivos como alcanzables: Es esencial darles, desde comienzo de curso, un sentido de que los objetivos a cubrir son fácilmente alcanzables, que su capacidad es la adecuada para lograr mejorar en inglés. Como dice Dörnyei (1995:281):

"Develop students' self-confidence by trusting them and projecting the belief that they will achieve their goal; regularly providing praise,

encouragement, and reinforcement; making sure that the students regularly experience success and a sense of achievement."

Mostrar un interés personal por los alumnos: El alumno debe sentir el interés del profesor por enseñarle y, lo que es más importante, debe percibir un interés del profesor por el alumno como persona. El alumno adoptará una actitud positiva hacia el profesor y la asignatura si nota que éste se interesa por él/ella como ser humano, por su salud, por sus problemas familiares, sus relaciones interpersonales con sus compañeros de clase y amigos. Como dice Finocchiaro (1976:21):

"They [the learners] need to feel secure not only in their knowledge of the foreign language and culture but in the understanding and respect for teachers and peers.../... motivating means not only understanding the learner, his feelings, his aspirations, and his spiritual and creative needs but also his whole world that he brings with him into our classroom."

Es importante que los alumnos se sientan aceptados y apreciados como personas, independientemente de sus resultados en inglés.

Enseñar estrategias, no sólo conceptos: Los profesores de inglés, como los de otras muchas asignaturas, hemos estado más preocupados por transmitir contenidos gramaticales. Con el paso de

los años, algunos vamos comprendiendo que, sin desatender el anterior aspecto, es necesario proporcionar a nuestros alumnos métodos de estudio y estrategias que potencien sus conocimientos haciendo uso de sus conocimientos metalingüísticos tanto de L1 como de L2. Con demasiada frecuencia nos encontramos con alumnos que se desmotivan pues no se ven progresar adecuadamente, no por falta de estudio y voluntad de trabajo, sino por falta de una metodología de estudio adecuada.

En un estudio sobre motivación y técnicas de aprendizaje del inglés Otal Campos (1990) se afirma que los alumnos utilizan unas estrategias tradicionales lo que incide en unos logros escasos en el aprendizaje del inglés como L2, lo cual, a su vez, se traduce en una creciente inhibición, falta de esfuerzo y ausencia de estudio en el alumnado.

Importancia de la motivación instrumental: Los estudios de los psicólogos canadienses Gardner y Lamber (1972) fueron fundamentales en el terreno de la motivación. Ambos diferenciaron entre motivación integrativa e instrumental. Es difícil que nuestros alumnos actúen movidos por la primera, pero sí podemos favorecer la segunda. Por lo general, los alumnos que acuden a nuestras clases están convencidos del valor instrumental que posee el inglés en el mundo de hoy, así como del papel positivo que su dominio puede jugar en su futuro. No obstante, el profesor puede incrementar

esa motivación instrumental si muestra de forma razonada a sus alumnos los campos en los que el inglés es importante: mundo de los negocios, los viajes, estudios posteriores, ciencia, tecnología, informática, investigación, etc.

Diversos estudios, como los de Gardner (1973) y (1991) demuestran que la motivación instrumental es un camino válido y eficaz para incentivar el estudio de una L2 y lograr mejores resultados en la misma. En palabras de Gardner (1973:240):

"Rather than emphasizing the language which is being acquired, I think it might be more meaningful to emphasize the usefulness of the language which is being acquired."

En una investigación posterior sobre la efectividad de la motivación instrumental el mismo autor vuelve a concluir, Ibid (1991:69)

"Subjects who were motivated, either integratively or instrumentally, tried harder to think of the correct answer and apparently were more successful in finding it.../... These results demonstrate that both integrative motivation and instrumental motivation can influence second language learning."

Ejercicios voluntarios: Suelen funcionar con aquellos alumnos que desean subir nota o con aquellos otros, demasiado tímidos, a los que no les gusta participar oralmente en la clase de inglés.

Se deben devolver corregidos y con comentarios que reflejen los aspectos positivos alcanzados: "Has logrado mejorar tu expresión en inglés", "Tema interesante y bien desarrollado", etc. También pueden aportarle posibles líneas de actuación al alumno: "Bien el conjunto; no obstante, debes revisar la utilización de los verbos modales (e.g. *must to go, *can to play, etc.) La clave es que nos quedemos con los aspectos positivos logrados por el alumno y animarle a que siga trabajando en inglés.

Otra posibilidad es exponerlos en la pared de la clase para orgullo de los autores y mostrar a los compañeros a que ellos también pueden hacer trabajos similares.

Pegatinas: "Stickers" en inglés. Se pegan en trabajos, ejercicios o exámenes. Contienen frases tan motivadoras como: "Well done!", "Your effort shows", "Grade A student", "Terrific", "Good work", "Stick with it", etc.

Se pueden construir (los mismos alumnos pueden colaborar) en la clase.

Corregir errores de carácter general: Hemos visto cómo motivar a nuestros alumnos a la hora de la expresión oral en inglés, por lo que se refiere a la expresión escrita, debemos huir del, llamado "efecto del lápiz rojo", es decir, nuestra tendencia a devolver los exámenes, composiciones o diálogos en inglés que debemos revisar plagados de correcciones en rojo. Dicha técnica, que exige del profesor un esfuerzo enorme por parte del profesor, se ha demostrado que no es, en muchas ocasiones eficaz y positivo, pues transmiten al alumno una sensación de fracaso al darle la sensación de una pléyade de errores (como decía Corder, debemos distinguir entre "errors" y "mistakes", los primeros realmente graves, los segundos de menor importancia y no afectando al valor fundamental de la comunicación). Nuestras correcciones deben dirigirse a los "errores" y no a las "faltas" menores. Por otro lado, es esencial, si queremos alumnos motivados, aplaudir sus logros y progresos a la hora de redactar en inglés. Un diálogo o una composición en inglés puede contener errores (que deben ser señalados y corregidos), pero puede tener una serie de factores positivos que no podemos olvidar: puede ser ingeniosa, original, bien estructurada, haber integrado un vocabulario previamente estudiado, etc. todos esos factores deben ser ponderados por el profesor y una nota escrita al final del ejercicio animará al alumno en sus trabajos posteriores. Los alumnos agradecen comentarios del tipo: "Me ha gustado el tema elegido. Es original", "Ideas bien desarrolladas; revisa los errores en el orden de

los elementos de la oración (e.g. *book interesting)", "El conjunto es aceptable. Animo, puedes mejorar".

Es aconsejable establecer un código de correcciones y devolver los ejercicios con los errores marcados por ese código (e.g. W.O= word order, Sp= spelling, T= tenses, etc.). De este modo le estaremos dando pistas al alumno de en qué se ha equivocado y qué debe corregir.

Conocer los valores y habilidades de cada alumno: Cada chico/a en nuestra clase tiene unos puntos fuertes y débiles en las diferentes asignaturas; además poseen una serie de valores y habilidades que se pueden utilizar de forma complementaria a las clases de inglés. por ejemplo, aquellos alumnos que sepan tocar la guitarra u otro instrumento pueden intervenir a la hora de acompañar la letra de una canción en inglés, a quien le guste coleccionar sellos puede traer una exposición a la clase y hablar en inglés sobre algunos de los temas y países de su colección filatélica, etc. De este modo estaremos dando un cauce para unir su habilidad o entusiasmo por algo con el estudio y aprendizaje del inglés.

El profesor como motivador: Es aconsejable proporcionar "feedback" positivo a los alumnos, estar alentando a menudo su entusiasmo por el inglés para favorecer su autoconcepto ("self-esteem"). Esto se puede lograr por medio de pequeños carteles que

se van poniendo en las paredes del aula de forma periódica. Los ensajes tratarán de provocar el interés de los alumnos (e.g. "Dare to think! Dare to be great!", "Effort always leads to personal satisfaction, that's to say, to success", "You can if you want to", "Look at yourself in the mirror. That's the most important person in the world").

Principio uno por uno: Es una regla que me marco como profesor de inglés: por cada comentario negativo que deba hacer a un alumno, pensar también en uno positivo para ese chico/a ("Debes mejorar el orden de los elementos de la oración, sin embargo, el ejercicio está bien presentado y estructurado", "Hay que trabajar más la gramática, pero veo que mejoras en el uso de las terceras personas de singular.")

No debemos tender a quedarnos sólo con lo negativo de cada muchacho/a sino a aplaudir y a apreciar aspectos positivos que va mejorando. En definitiva, de alumnos motivados saldrán alumnos interesados en aprender inglés, que se traducirá en un progreso en la asignatura. Es decir, el principio enunciado de que el éxito conduce al éxito posterior.

Para terminar, me gustaría hacerlo con una cita de la gran pedagoga Finocchiaro (1974):

"The teacher who can give each student the feeling that he is an important part of the group, that he is capable of learning and that he

can achieve success; the teacher who can demonstrate an understanding of conflict- both environmental and linguistic; the teacher who, through his enthusiasm, his art, and his skill, makes language learning a subject to look forward to, will in the final analysis be the one who will forge ahead of his less perceptive colleagues in promoting the desirable habits and attitudes needed for language learning."

B. ESTILOS DE APRENDIZAJE

El término: estilos de aprendizaje, se refiere al hecho, que, cuando queremos aprender algo, cada uno de nosotros, utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias que utilizamos varíen según lo que queremos aprender.

Tendemos a desarrollar preferencias globales, esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras; constituyen nuestro estilo de aprendizaje.

No todos aprendemos igual, ni a la misma velocidad, existen grandes diferencias en los conocimientos de cada estudiante. Esas diferencias en el aprendizaje, son el resultado de muchos factores, como por ejemplo: la motivación, el bagaje cultural previo y la edad; así como también la distinta forma de aprender.

Tanto desde el punto de vista del alumno, como del punto de vista del docente, el concepto de los estilos de aprendizaje, resulta especialmente atrayente, porque nos ofrece grandes posibilidades de actuación para conseguir un aprendizaje más efectivo.

El concepto de los estilos de aprendizaje está directamente relacionado con la concepción de aprendizaje como proceso activo. Si consideran que el aprendizaje equivale a recibir información de manera pasiva, lo que el estudiante haga o piense no es muy importante; pero si entendemos el aprendizaje como la elaboración por parte del receptor de la información recibida, parece bastante evidente, que cada uno de nosotros elaborará y relacionará los datos recibidos en función de sus propias características⁵.

Sin lugar a dudas, las características de personalidad y estilos de aprender atraviesan la vida académica de cada estudiante, influyendo en la adquisición tanto de conocimientos como de habilidades y actitudes. De la adecuación de las características de personalidad y estilos de aprendizaje del estudiante al sistema de enseñanza de la escuela, dependerán sus particulares dificultades y facilidades, éxitos y fracasos. Más aún, el perfil de un estudiante puede ser muy adecuado para enfrentar los desafíos de un ciclo de la carrera pero no para otro. Así, un estudiante “exitoso” en el ciclo básico de la carrera de medicina, puede tener dificultades importantes durante el internado si no cuenta entre sus fortalezas

con la facilidad para integrar la información o la motivación y habilidades necesarias para relacionarse con otras personas y trabajar en equipo.

Desde el punto de vista del docente, el conocer la diversidad de estilos de sus alumnos, más que dificultar su labor, puede enriquecerla. Al poner las fortalezas de cada estudiante al servicio del aprendizaje, generará experiencias significativas y favorecerá el trabajo en equipo⁶.

Es difícil comprender el cambio brusco que en términos de relaciones sociales ha dado la sociedad y su incidencia en los procesos educativos; asimismo, el impacto emocional que estos cambios han tenido sobre la humanidad, ha conducido a la sucesión de hechos antes inconcebibles como el desenfreno de la delincuencia infantil y juvenil; lo más preocupante es que allí se encuentra el futuro de la humanidad y si eso es lo que vendrá, hay que trabajar para evitarlo.

Las emociones juegan un papel decisivo al momento de realizar tareas complejas que requieren tiempo y esfuerzo.

⁵ Cazau, Pablo; *Estilos de aprendizaje*, pg. 114 – 128.

⁶ ETAL, Alonso; *Los estilos de aprendizaje, procedimientos de diagnóstico y mejora*, pg. 104 – 116.

Por ello, se debe saber manejar la inteligencia emocional, entendida como un conjunto de habilidades que abarquen la capacidad de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar el impulso y

demostrar la gratificación, regular el mal humor y mostrar empatía hacia las demás personas. Es así como el elemento emocional resulta determinante al introducir innovaciones, particularmente de tipo tecnológico, por la constante adaptación al cambio que implican y la competencia descarnada que pueden desatar.

Los cambios fundamentales en los conceptos e ideas y la forma en que se utilicen, mueven las sociedades de una etapa a otra, por tanto es necesario considerar cognitivamente los problemas socioeconómicos como un todo y se debe conseguir que la actitud mental hacia ellos sea parte integrante del enfoque de los mismos. De ello dependerá cuál de las cuatro actitudes mentales hacia la solución y hacia el futuro esté dominando: reactiva, inactiva, proactiva o interactiva⁷.

En el caso de la educación superior, hay muchas posibilidades de diversificación de recursos y estrategias organizativas para facilitar aprendizajes individualizados. Las estrategias de aprendizaje, son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidos, los objetivos que se persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos; todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

Con relación a la metodología, la enseñanza adaptativa, mantiene que no existe en abstracto, métodos o intervenciones mejores, dado que la eficacia de una metodología dada, nada más puede valorarse con relación a las características concretas de los alumnos a los que va destinada.

Es importante considerar dentro del acto didáctico los procesos de enseñar a pensar y de enseñar a aprender, que en definitiva son mecanismos que favorecen el conocimiento de uno mismo, ayudan al estudiante a identificarse y a diferenciarse de los demás⁸.

La selección de una determinada técnica de trabajo, se ha de asociar con una estrategia de aprendizaje previa, que tenga en cuenta los diferentes factores que intervienen, a fin de obtener una acción estratégica eficaz y adecuada.

El saber planificar, regular y evaluar, qué técnicas, cuándo y cómo, por qué y para qué, se han de aplicar a unos contenidos determinados con el objetivo de aprenderlos, hace que el estudiante se vuelva estratégico y significativo.

7 Facundo Antón, Luis; *Fundamentos de Aprendizaje Significativo*, Pg. 52 (1).

8 Garza, R. y Leventhal, S; *Aprender como aprender*, pg. 85 – 97.

Definir el constructo estilo de aprendizaje es tarea esencial para delimitar las áreas que abarca y sobre todo sus posibles aplicaciones, pero resulta difícil ofrecer una definición única que

pueda explicar adecuadamente aquello que es común a todos los estilos descritos en la literatura, Witkin Herman (1985).

No existe, como hemos venido señalando, una única definición de estilos de aprendizaje, sino que son muchos los autores que dan su propia definición del término, como por ejemplo las que presentamos a continuación:

"Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje". Keefe (1988) recogida por Alonso Et al (1994:104)

Los **rasgos cognitivos** tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. **Los rasgos afectivos** se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los **rasgos fisiológicos** están relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante.

"El estilo de aprendizaje es la manera en la que un aprendiz comienza a concentrarse sobre una información nueva y difícil, la trata y la retiene " (Dunn et Dunn, 1985)

"El estilo de aprendizaje describe a un aprendiz en términos de las condiciones educativas que son más susceptibles de favorecer su aprendizaje. (...) ciertas aproximaciones educativas son más eficaces que otras para él" (Hunt, 1979, en Chevrier J., Fortin, G y otros, 2000).

La noción de estilo de aprendizaje se superpone a la de estilo cognitivo pero es más comprensiva puesto que incluye comportamientos cognitivos y afectivos que indican las características y las maneras de percibir, interactuar y responder al contexto de aprendizaje por parte del aprendiz. Concretan pues la idea de estilos cognitivos al contexto de aprendizaje (Willing, 1988; Wenden, 1991)

El término "estilo de aprendizaje" se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias a la hora de aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje. Se habla de una tendencia general, puesto que, por ejemplo, alguien que casi siempre es auditivo puede en ciertos casos utilizar estrategias visuales.

Cada persona aprende de manera distinta a las demás: utiliza diferentes estrategias, aprende con diferentes velocidades e incluso con mayor o menor eficacia incluso aunque tengan las mismas motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema. Sin embargo más allá de esto, es importante no utilizar los estilos de aprendizaje como una herramienta para clasificar a los alumnos en categorías cerradas, ya que la manera de aprender evoluciona y cambia constantemente.

Revilla (1998) destaca, finalmente, algunas características de los estilos de aprendizaje: son relativamente estables, aunque pueden cambiar; pueden ser diferentes en situaciones diferentes; son susceptibles de mejorarse; y cuando a los alumnos se les enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad.

En general (Woolfolk, 1996:126), los educadores prefieren hablar de “estilos de aprendizaje”, y los psicólogos de “estilos cognoscitivos”.

No hay que interpretar los estilos de aprendizaje, ni los estilos cognitivos, como esquemas de comportamiento fijo que predeterminan la conducta de los individuos. Los estilos corresponden a modelos teóricos, por lo que actúan como horizontes de la interpretación en la medida en que permiten establecer el acercamiento mayor o menor de la actuación de un sujeto a un estilo de aprendizaje.

En este sentido, los estilos se caracterizan por un haz de estrategias de aprendizaje que se dan correlacionadas de manera significativa, es decir cuya frecuencia de aparición concurrente permite marcar una tendencia. Sin embargo, ello no significa que en un mismo sujeto no puedan aparecer estrategias pertenecientes en teoría a distintos estilos de aprendizaje. Podríamos decir que la noción de estilo actúa como instrumento heurístico que hace posible el análisis significativo de las conductas observadas empíricamente. Al mismo tiempo hay que señalar que es fundamental analizar desde un punto de vista sistémico cómo un conjunto de estrategias se dan relacionadas en un individuo concreto. Ello nos lleva a afirmar que tan importante es efectuar un estudio de las correlaciones de ciertas estrategias, que permitirían establecer las tendencias de un grupo respecto de un determinado estilo, como realizar un estudio de casos que permitiera describir cómo se dan asociadas en un mismo individuo las distintas estrategias de aprendizaje (Villanueva M. Luisa)

Importancia

Algunas metodologías y técnicas didácticas que han demostrado ser eficaces para trabajar directamente con los procesos actitudinales son, por ejemplo, las técnicas participativas (juego de roles o “role-playing” y los sociodrama), las discusiones y técnicas de estudio activo, las exposiciones y explicaciones de carácter persuasivo (con

conferencistas de reconocido prestigio o influencia) e involucrar a los alumnos en la toma de decisiones (Sarabia, 1992).

Las aportaciones del constructivismo en este interés renovado por enseñar valores han puesto de nuevo al día trabajos pioneros en el tema, como los de Jean Piaget o Lawrence Kohlberg acerca del desarrollo y del juicio moral, así como diversas líneas de investigación recientes acerca del desarrollo afectivo y social de las personas, del estudio de las habilidades de pensamiento reflexivo y razonamiento crítico, del comportamiento colaborativo y prosocial, entre otras.

En este ámbito es más evidente que la enseñanza no puede centrarse en la recepción repetitiva de información factual o declarativa, sino que se requieren experiencias de aprendizaje significativas, que permitan no sólo adquirir información valiosa, sino que incidan realmente en el comportamiento de los alumnos, en la manifestación del afecto o emoción moral, en su capacidad de comprensión crítica de la realidad que los circunda, en el desarrollo de habilidades específicas para el diálogo la autodirección, la participación activa, la cooperación o la tolerancia.

Tener en cuenta que:

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.

- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
- El aprendizaje es un proceso de (re) construcción de saberes culturales.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.
- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
- El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas consentido.
- El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizajes potencialmente significativos.

MODELOS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Los distintos modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje ofrecen un marco conceptual que nos permite entender los comportamientos diarios en el aula, como se relacionan con la forma en que están aprendiendo los alumnos y el tipo de acción que puede resultar más eficaz en un momento dado.

Modelo de Kolb

Honey y Mumford, en base a la teoría de Kolb, basó los estilos de aprendizaje en cuatro: Alonso et al (1994:104)

Activos Reflexivos Teóricos Pragmáticos

Activos.- Los alumnos activos se involucran totalmente y sin prejuicios en las experiencias nuevas. Disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos. Suelen ser de entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. Llenan sus días de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanzan a la siguiente. Les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar los proyectos, les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades.

- La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Cómo?
- Los activos aprenden mejor:

Cuando se lanzan a una actividad que les presente un desafío.

Cuando realizan actividades cortas e de resultado inmediato.

Cuando hay emoción, drama y crisis.

- Les cuesta más trabajo aprender:

Cuando tienen que adoptar un papel pasivo.

Cuando tienen que asimilar, analizar e interpretar datos.

Cuando tienen que trabajar solos.

Reflexivos.- Los alumnos reflexivos tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Para ellos lo más importante es esa recogida de datos y su análisis concienzudo, así que procuran posponer las conclusiones todos lo que pueden. Son precavidos y analizan todas las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. En las reuniones observan y escuchan antes de hablar, procurando pasar desapercibidos.

- La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Por qué?
- Los alumnos reflexivos aprenden mejor:
 - Cuando pueden adoptar la postura del observador.
 - Cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación.
 - Cuando pueden pensar antes de actuar.
- Les cuesta más aprender:
 - Cuando se les fuerza a convertirse en el centro de la atención.

- Cuando se les apresura de una actividad a otra.
- Cuando tienen que actuar sin poder planificar previamente.

Teóricos.- Los alumnos teóricos adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad. Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades faltas de lógica clara.

- La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Qué?
- Los alumnos teóricos aprenden mejor:
 - A partir de modelos, teorías, sistemas con ideas y conceptos que presenten un desafío.
 - Cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar.
- Les cuesta más aprender:
 - Con actividades que impliquen ambigüedad e incertidumbre.
 - En situaciones que enfatizen las emociones y los sentimientos cuando tienen que actuar sin un fundamento teórico.

Pragmáticos.- A los alumnos pragmáticos les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente, les

aburren e impacientan las largas discusiones discutiendo la misma idea de forma interminable.

Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas. Los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas.

- La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Qué pasaría si...?
- Los alumnos pragmáticos aprenden mejor:
 - Con actividades que relacionen la teoría y la práctica.
 - Cuando ven a los demás hacer algo.
 - Cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido.
- Les cuesta más aprender:
 - Cuando lo que aprenden no se relacionan con sus necesidades inmediatas.
 - Con aquellas actividades que no tienen una finalidad aparente.
 - Cuando lo que hacen no está relacionado con la 'realidad'.

Modelo de Witkin (Learning Styles 2002-1)

Witkin identificó un estilo campo-dependiente y un estilo campo-independiente.

El estilo campo-dependiente.- Tiende a percibir el todo, sin separar un elemento del campo visual total. Estas personas tienen dificultades para enfocarse en un aspecto de la situación, seleccionar detalles o analizar un patrón en diferentes partes. Tienden a trabajar bien en grupos, buena memoria para la información social y prefieren materias como literatura o historia.

El estilo campo-independiente.- Este estilo en cambio, tiende a percibir partes separadas de un patrón total. No son tan aptos para las relaciones sociales, pero son buenos para las ciencias y las matemáticas. (Witkin, Moore y Goodenough, 1977).

OTROS MODELOS

Según el cuadrante cerebral (Herrmann)

Cortical izquierdo

Límbico izquierdo

Límbico derecho

Cortical derecho

Según el sistema de representación (PNL)

Visual

Auditivo

Kinestésico

Según el modo de procesar la información (Kolb)

Activo

Reflexivo

Pragmático

Teórico

Según la categoría bipolar (Felder y Silverman)

Activo/reflexivo

Sensorial/intuitivo

Visual/verbal

Secuencial/global

Según el tipo de inteligencia (Gardner)

Lógico-matemático

Lingüístico-verbal

Corporal-kinestésico

Espacial

Musical

Interpersonal

Intrapersonal

Naturalista

C. NIVEL DE RENDIMIENTO

La inteligencia emocional se ha convertido en un importante constructor teórico que ha despertado el interés de maestros e investigadores del campo educativo.

La importancia de este tema radica en que son muchos los problemas que se encuentran en la escuela y que se vinculan directa o indirectamente con dificultades de comprensión intra e interpersonal; para esta investigación se ha tenido en cuenta la relevancia que tiene la posible interdependencia entre la depresión y el rendimiento académico.

La importancia de este tema radica en que actualmente la depresión se está convirtiendo en un problema de salud pública que afecta a gran cantidad de personas, muchas de las cuales ni siquiera han llegado a la adolescencia. En estas personas puede encontrarse una afectación negativa de diferentes áreas de su vida, entre las cuales puede encontrarse la esfera académica.

En tanto dicha área vital es de especial importancia para los niños y adolescentes escolarizados, conviene revisar si el desempeño en ella se relaciona con la depresión.

El rendimiento académico se define aquí como el nivel de logro que puede alcanzar un estudiante durante el proceso de aprendizaje, en general o en una asignatura en particular.

El mismo puede medirse con evaluaciones pedagógicas, entendidas éstas como “el conjunto de procedimientos que se planean y aplican dentro del proceso educativo, con el fin de obtener la información necesaria para valorar el logro, por parte de los alumnos, de los propósitos establecidos para dicho proceso” (Vega García, 1998)⁹.

La Evaluación Pedagógica, a través de su valoración por criterios, presenta una imagen del rendimiento académico que puede entenderse como un nivel de dominio o desempeño que se evidencia en ciertas tareas que el estudiante es capaz de realizar (y que se consideran buenos indicadores de la existencia de procesos u operaciones intelectuales cuyo logro se evalúa).

Al momento de buscar las causas del fracaso académico se apunta hacia los programas de estudio, la masificación de las aulas, la falta de recursos de las instituciones y raras veces al papel de los padres y su actitud de creer que su responsabilidad acaba donde empieza la de los maestros.

⁹. Vega García, 1998 “Planteamientos del proceso Educativo” Pág.. 75

Por su parte, los profesores en la búsqueda de solución al problema se preocupan por desarrollar un tipo particular de motivación de sus estudiantes, “la motivación para aprender”, la cual consta de muchos elementos, entre los que se incluyen: la planeación, concentración

en la meta, conciencia etacognoscitiva de lo que se pretende aprender y cómo se pretende aprenderlo, búsqueda activa de nueva información, percepciones claras de la retroalimentación, elogio y satisfacción por el logro y ninguna ansiedad o temor al fracaso (Johnson y Johnson, 1985)¹⁰.

El éxito en los estudios, de acuerdo con la percepción de Redondo (1997), requiere de un alto grado de adhesión a los fines, los medios y los valores de la institución educativa, que probablemente no todos los estudiantes presentan.

Aunque no faltan los que aceptan incondicionalmente el proyecto de vida que les ofrece la Institución, es posible que un sector lo rechace, y otro, tal vez el más sustancial, sólo se identifica con el mismo de manera circunstancial.

Sería excelente que todos los alumnos llegaran a las aulas con mucha motivación para aprender, pero no es así

¹⁰. Johnson y Johnson, 1985 “Motivación para aprender” Pág. 114

E incluso si tal fuera el caso, algunos alumnos aún podrían encontrar aburrida o irrelevante la actividad académica. Asimismo, el docente en primera instancia debe considerar cómo lograr que los estudiantes participen de manera activa en el trabajo de la clase, es

decir, que generen un estado de motivación para aprender; por otra parte pensar en cómo desarrollar en los alumnos la cualidad de estar motivados para aprender de modo que sean capaces “de educarse a sí mismos a lo largo de su vida” (Bandura, 1993)¹¹ y finalmente que los alumnos participen cognoscitivamente, en otras palabras, que piensen a fondo acerca de qué quieren estudiar.

Las principales debilidades se detectaron en:

- Organización: seguir un horario, estar al día, dejar tiempo para repasar.
- Técnicas utilizadas: Lectura - leen lentamente o pronunciando palabras, no acostumbran a leer rápidamente el tema para tener una idea de conjunto, no consultan el diccionario, no ojean el índice antes de leer un libro).
- Aprendizaje: no hacen preguntas en clase.
- Expresión “oral” y “escrita”.
- Motivación en el estudio: Les cuesta empezar a estudiar, se desaniman ante las dificultades, les resulta muy difícil evitar las distracciones

¹¹. Bandura, 1993 “Educarse asimismo a lo largo de la vida.” Pág. 98

Estrategias para mejorar el perfil cognitivo

- Integrar los esfuerzos de alumnos, profesores y asesores académicos para promover un ambiente adecuado de inserción universitaria.
- Identificar a los alumnos en riesgo académico y establecer un seguimiento personalizado de los mismos a fin de evitar su fracaso y potencial deserción.
- Reconocer a los alumnos con un rendimiento académico alto para favorecer sus habilidades mediante programas especiales que canalicen sus aptitudes y principales inquietudes.
- Las estrategias que implemente la universidad para promover un mejor rendimiento académico resultarán efectivas, siempre y cuando se las adecue a las características propias del alumno ingresante y su carrera.
- Generar espacios concretos de formación en hábitos y metodologías de estudios en la universidad, eminentemente prácticos y aplicados directamente al estudio de las materias específicas de las carreras, dictados por especialistas en el tema.

Estas metodologías deben trabajarse al mismo tiempo con los docentes de las materias de primer año, a fin de que exista coherencia y verdadera aplicabilidad.

Promover y facilitar el Asesoramiento Académico Personal, el cual debe basarse en un seguimiento y apoyo continuo de los alumnos

en su primer contacto con los estudios universitarios, en equilibrio con un crecimiento gradual de la autonomía que exige la maduración y el crecimiento profesional.

Existen diferentes formas de hacerlo, entre ellas podemos mencionar las siguientes:

- Aconsejar cómo planificar sus estudios, estableciendo metas a corto plazo, posibles de ser cumplidas para evitar sentimientos de fracaso si no se logran.
- Recomendar cómo llevar un estilo de vida sano para una vida universitaria completa: horas necesarias de sueño, deportes, actividades culturales y comunitarias, lecturas complementarias.
- Alentar todo logro académico por pequeño que parezca.
- Enseñarles a resolver problemas surgidos en el ámbito académico y tomar decisiones.

Participación de la familia en el proceso de adaptación universitaria

Será aconsejable que la familia, núcleo básico de desarrollo y contención, y especialmente los padres, acompañen a sus hijos en este tránsito a la vida universitaria, promoviendo toda acción que contribuya su crecimiento en libertad y responsabilidad.

Diversas investigaciones demuestran que cuando los padres trabajan junto a sus hijos en su proceso de adaptación a los estudios universitarios mediante una relación cercana y fuerte, ellos se adaptan mejor, aprenden más, bajan sus probabilidades de fracaso académico, aumentan sus sentimientos de seguridad y auto eficacia, plantean mejores objetivos y toman decisiones con mayor facilidad

Con respecto al nivel de rendimiento académico :

Las conclusiones específicas, en términos de los doce factores “alterables” relacionados con el rendimiento, son las siguientes:

1. Los métodos de enseñanza activos son más efectivos que los métodos pasivos.
2. El acceso a libros de texto y otro material instruccional es importante para incrementar el rendimiento académico.
3. La educación formal que recibe el maestro previo a su incorporación al servicio profesional es más efectiva que la capacitación y/o actualización tradicional de profesores en servicio.
4. La provisión de infraestructura básica (por ejemplo, electricidad, agua y mobiliario) está asociada con el rendimiento, en un tercio de los estudios revisados.

5. La experiencia de los profesores y el conocimiento de los temas de la materia están relacionados positivamente con el rendimiento.
6. El período escolar y la cobertura del curriculum están asociados positivamente con el rendimiento, mientras que el ausentismo de los profesores está relacionado negativamente.
7. Las actitudes de los estudiantes hacia los estudios son importantes para incrementar e rendimiento.
8. La atención preescolar está asociada positivamente con el rendimiento.
9. La repetición de grado escolar y el ser de mayor edad están relacionados negativamente con el rendimiento.
10. La distancia entre el lugar de residencia y la escuela está asociada con el rendimiento, entre más cerca mayor rendimiento.
11. El tamaño del grupo parece no tener efecto en el aprendizaje, pero el tamaño de la escuela está relacionado positivamente con el rendimiento.

12. La práctica de tareas en casa que incluye la participación de los padres está relacionada con el rendimiento.

Varías deficiencias metodológicas de los estudios revisados necesitan corregirse en investigaciones futuras.

Primero.- Los análisis transversales no permiten estudiar cambios en el conocimiento de los estudiantes; para este propósito, el análisis de muestras panel longitudinales ofrece una mejor aproximación, desafortunadamente sólo se utiliza en casos excepcionales dentro de los estudios revisados de América Latina el Caribe.

Asimismo, para establecer relaciones causales es necesario usar diseños cuasi experimentales, que raramente se hacen. Finalmente, la medición del rendimiento cognoscitivo es materia compleja y, a menudo, no aparecen consideraciones sobre la construcción de pruebas. Es necesario apoyar más los análisis longitudinales, las investigaciones experimentales y los análisis sobre los métodos de construcción de pruebas usadas.

Segundo.- Hay una ausencia del análisis de la efectividad del costo. Si bien 35 modelos incluyeron gastos por estudiante como una variable independiente en la función 13 de producción 7, sólo un

estudio incluyó análisis de las limitaciones metodológicas, sólo permite identificar los insumos que se perfilan eficientes, pero no necesariamente en relación con los costos.

Tercero.- A pesar de que la cantidad tanto de funciones de producción como de características incluidas en los modelos se han incrementado substancialmente, el número de variables sobre insumos o procesos educativos y sobre organización escolar incluidas en las regresiones son limitadas; la mayoría de las variables opera los aspectos cuantitativos de los insumos en vez de los aspectos cualitativos. Podemos decir poco de cómo el acceso a libros de texto afecta el rendimiento o por qué los profesores con más escolaridad formal mejoran el rendimiento de los estudiantes.

Estudios futuros necesitan incluir características hasta ahora excluidas por los análisis llevados a cabo en la región, tales como el liderazgo de directores y otras actitudes como la autoestima y el sentimiento de incapacidad; grupos de trabajo estables; articulación y organización curricular; involucramiento de los padres en las actividades escolares y la actitud ante la enseñanza en la escuela; las características de la administración escolar o la organización de las clases. Los estudios futuros también necesitarían incluir características tales como salud, nutrición e intervenciones médicas. Es necesaria la experimentación cuidadosa con modelos

innovadores bien diseñados y evaluaciones sistemáticas de resultados para respaldar políticas específicas.

Por ejemplo, los textos autodidácticos pueden mejorar el desempeño de estudiantes de bajos recursos, pero pueden casi no tener efectos en estudiantes de recursos elevados.

Un comentario final se refiere a la poca investigación cuantitativa que se lleva a cabo por equipos locales (la mayoría de la literatura revisada fue producida fuera de la región). Para mejorar la calidad de la educación se necesita evaluar y decidir cuáles son los insumos educativos más eficientes (en su costo-efectividad). Para tomar decisiones racionales los países deben llevar a cabo investigaciones sistemáticas, pero desafortunadamente la mayoría de los países de la región no poseen la capacidad institucional o la disposición para asignar los fondos requeridos para una política de investigación en educación. La experiencia muestra que buenos grupos de investigación, con objetivos bien definidos, mantienen un buen nivel de desempeño en la región. Les faltan recursos humanos, apoyo financiero y capacidad institucional (administración de actividades de investigación). Para corregir esos problemas se podrán tomar acciones sistemáticas, promovidas por agencias internacionales y por gobiernos locales.

2.3. DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE TÉRMINOS

Aprendizaje.-

Actividad preparatoria para una profesión que distingue una preparación meramente teórica como de una experiencia no guiada. Su función es para mejorar la conducta.

Educación.-

Proceso de desarrollo humano. Acción de formar, instruir y guiar para regular conductas.

Interacción.-

Hecho de interactuar en un mismo contexto, para intercambiar ideas, opiniones, participando activamente.

Pedagogía.-

Estudio de las funciones de conservación, transmisión y variación de los modelos de cultura, que posibilitan la asimilación de nuevas generaciones.

Teoría Educativa.-

Hechos, acciones y conjunto articulado de proposiciones articulado de proposiciones que sirven para conocer las características, propiedades, mecanismos y dimensiones del hecho educativa.

Motivación.-

La motivación es lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide en una situación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía. Estímulo relacionado con la voluntad y el interés. Es la sensación de ánimo para el logro de una meta.

Teoría de Maslow: la ordenación de las necesidades motivacionales

El modelo de Maslow considera que las diversas necesidades motivacionales están ordenadas en una jerarquía, a la vez que sostiene que antes de que se puedan satisfacer necesidades más complejas y de orden más elevado, es preciso satisfacer determinadas necesidades primarias. Este modelo se puede conceptualizar como una pirámide en la que las necesidades primarias se encuentran ubicadas en la base mientras que las de mayor nivel se ubican en la parte superior.

Teoría de los incentivos: el imán de la motivación

La teoría de los incentivos trata de explicar por el comportamiento no siempre está motivado por una necesidad interna, tal como el deseo de reducir las pulsiones o de conservar un óptimo nivel de excitación. En lugar de centrarse en factores internos, la teoría de los incentivos explica la motivación con base en la naturaleza de los estímulos externos, los incentivos que dirigen y energizan al comportamiento.

Teoría de McClelland

Enfoca su teoría básicamente hacia tres tipos de motivación: Logro, poder y afiliación.

Teoría de las Expectativas

Esta teoría sostiene que los individuos como seres pensantes, tienen creencias y abrigan esperanzas y expectativas respecto a los sucesos futuros de sus vidas. La conducta es resultado de elecciones entre alternativas y estas elecciones están basadas en creencias y actitudes.

Estilos de Aprendizaje

Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos; que sirven como indicadores de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje depende de tres grandes parámetros: cómo seleccionamos, organizamos y trabajamos la información.

Tendemos a desarrollar preferencias globales, esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras; constituyen nuestro estilo de aprendizaje.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

LA MOTIVACIÓN

El presente Test de Motivación Intrínseca validado a Juicio de Expertos, del autor: Mg. Alfredo Vílchez Ortiz, pretende ser un Instrumento orientador para los Docentes que durante su labor académica, deseen medir el grado de Motivación Intrínseca con relación a diferentes aspectos del quehacer educativo de sus alumnos con quienes interactúa, puesto que en nuestro contexto educativo, podemos advertir que progresivamente a través del tiempo, los estudiantes vienen demostrando falta de interés por el estudio, así como indiferencia por su preparación, autorrealización personal y muchas veces profesional. Contiene 40 preguntas para 110 alumnos y, con el cual se evaluará teniendo en cuenta la medición siguiente: frecuentemente, a veces, neutro, casi siempre y nunca.

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Se toma en cuenta el test de Estilos de aprendizaje Chaea de: C.M.Alonso,Gallego y Honey contiene 80 preguntas para 110 alumnos , teniendo en cuenta la medición de : más , menos.

NIVEL DE RENDIMIENTO

El nivel de rendimiento se tendrá en cuenta de acuerdo a la siguiente tabla de valoración.

Cuadro N° 03

NIVELES	VALORACIÓN
ALTO	17 - 20
MEDIO	14 - 16
BAJO	11 - 13
DEFICIENTE	05 - 10

3.2. TIPIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación es de tipo descriptivo correlacional, ya que busca describir la implicancia que tiene la motivación y estilos de aprendizaje y relacionarla con el nivel de rendimiento en el área de inglés.

La investigación la podemos precisar de la siguiente manera:

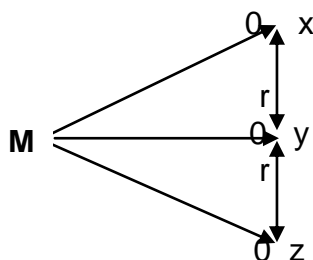
- Según el tipo de conocimiento previo usado en la investigación, esta investigación es científica.
- Según la naturaleza del objeto de estudio, la investigación es factual o empírica.

- Según el tipo de pregunta planteada en el problema, el estudio es teórico-práctico experimental.
- Según el método de contrastación de las hipótesis, el estudio es de causa-efecto (pre-experimental)
- Según el método de estudio de las variables, la investigación es cuantitativa.
- Según el número de variables, el estudio es multivariada.
- Según el ambiente en que se realiza, la investigación es bibliográfica y de campo.
- Según el tipo de datos que producen, la investigación es secundaria.
- Según el enfoque utilitario predominante, el estudio es teórico o especulativo.
- Según la profundidad con que se trata el tema, la investigación es previa piloto.
- Según el tiempo de aplicación de la variable, la investigación es transversal o sincrónica.

3.3. ESTRATEGIAS PARA LA PRUEBA DE HIPÓTESIS

El presente estudio cuenta con tres variables de investigación, que son: motivación, estilos de aprendizaje y nivel de rendimiento. Para lo cual se tendrá en cuenta la hipótesis de la investigación y de acuerdo a ella se realizará el estadístico de correlación de Pearson.

Este diseño descriptivo correlacional, se representa de la siguiente manera:



3.4. POBLACION Y MUESTRA

La población del presente trabajo será de la Escuela de Oficiales (EOFAP), de la Fuerza Aérea del Perú (FAP), para lo cual se determina una población de 110 Cadetes estudiantes del nivel superior; divididos en 4 años, la misma que se convierte en muestra debido a la cantidad de estudiantes.

Esta población está integrada por alumnos provenientes de hogares de clase media-alta, cuyos padres trabajan en distintos campos profesionales y en algunos casos en el ámbito militar. El tipo de población de la presente investigación es la población formal del nivel de Educación Superior.

Determinación de la muestra:

La muestra será estratificada y se tomará en cuenta según la población; ya que se pretende realizar la investigación con alumnos de 1er a 4to

año. A la muestra de (110) alumnos, se le aplicará un cuestionario para conocer los aspectos del contexto socio educativo, en el cual de desenvuelven los agentes en estudio.

Cuadro N° 04

AÑO	POBLACIÓN
Estudiantes I Año	30
Estudiantes II Año	30
Estudiantes III Año	20
Estudiantes IV Año	30
Total	110

3.5. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Cuestionario de Motivación

FICHA TÉCNICA DE LA MOTIVACIÓN	
AUTOR	Mg. Alfredo Vílchez Ortiz
BASE TEÓRICA	Abraham H. Maslow, Garza, R. y Leventhal, Oldham, G. ETAL, Alonso, Gardner, Ribé, R. y N. vidal
ÁMBITO DE APLICACIÓN	Cadetes de la Escuela de Oficiales de la Fuerza Aérea del Perú cuyas edades oscilan entre 17 y 25 años de edad
DURACIÓN	Su aplicación suele durar de 15 a 20 minutos en forma individual
ÍTEMS	El total de Ítems es 40
MEDICIÓN	Frecuentemente = 2.5 A veces = 1 Neutro = 0 Casi siempre = 0 Nunca = 0

Cuestionario de Estilos de Aprendizaje

FICHA TÉCNICA DE ESTILOS DE APRENDIZAJE	
AUTOR	Alonso, d.j. Gallego y P. honey
BASE TEÓRICA	Facundo Antón Luis, Cazau Pablo, Witkin Herman ETAL Alonso, Keefe, Dunn et Dunn, Willing, Wenden
ÁMBITO DE APLICACIÓN	Cadetes de la Escuela de Oficiales de la Fuerza Aérea del Perú cuyas edades oscilan entre 17 y 25 años de edad
DURACIÓN	Su aplicación suele durar de 15 a 20 minutos en forma individual
ÍTEMS	El total de Ítems es 80
MEDICIÓN	Se considera la tabla de Baremo que a continuación se presenta

BAREMO GENERAL DE INTERPRETACIÓN E IDENTIFICACIÓN DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

PROPUESTO POR ALONSO, GALLEGO Y HONEY (1994)

Cuadro N° 05

ESTILO	PREFERENCIAS				
	MUY BAJA	BAJA	MODERADA	ALTA	MUY ALTA
ACTIVO	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20
REFLEXIVO	0-10	11-13	14-17	18-19	20
TEÓRICO	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20
PRAGMÁTICO	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20

CAPITULO IV

PROCESO DE CONTRASTE HIPÓTESIS

4.1. PRESENTACION, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

Para el análisis de datos tomados respecto a las variables: estilos de aprendizaje, motivación y rendimiento se utilizan se han considerado tres momentos:

El primero, se refiere al análisis e interpretación de los estilos de aprendizaje de la población examinada.

El segundo, se refiere al análisis e interpretación de la motivación de la población examinada.

El tercero referido al análisis e interpretación del nivel de rendimiento de la población examinada.

ESTADISTICA DESCRIPTIVA

a) RESULTADOS OBTENIDOS SOBRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE.

Estilos de Aprendizaje en el Primer Año

Para determinar los niveles de estilos de aprendizaje obtenidos en los estudiantes del primer año se cuenta con la Tabla Baremo

General de Interpretación, en la cual colocamos los resultados obtenidos de acuerdo a los estilos y a las cantidades obtenidas en cada uno de los estudiantes del primer año, resultando lo siguiente:

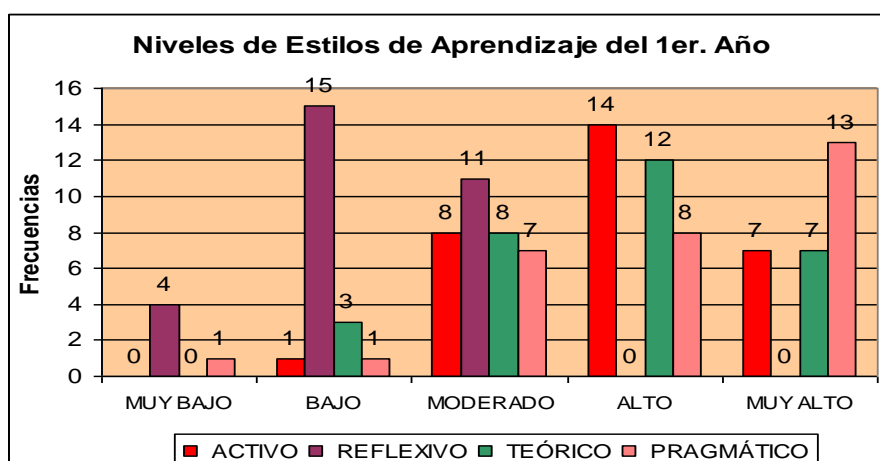
1. En el estilo Activo, se puede observar que en el nivel muy bajo no se encuentra ningún alumno; 01 alumno en el nivel bajo; en el nivel moderado se encuentran 08 alumnos, referente al nivel alto se encuentran 14 alumnos y finalmente en el nivel muy alto están 07 alumnos.
2. En el Estilo Reflexivo, se observan a 04 alumnos en el nivel muy bajo, 15 alumnos se encuentran en el nivel bajo, 11 en el nivel moderado, finalmente en los niveles alto y muy alto no se encuentra ningún alumno.
3. Referente al estilo Teórico, se cuenta 0 alumnos en el nivel muy bajo, 03 alumnos en el nivel bajo, 08 en el nivel moderado, 12 en el nivel alto y 07 en el muy alto.
4. En el estilo Pragmático, encontramos 01 alumno, en el nivel muy bajo y bajo; en el nivel moderado se encuentran 07, 08 alumnos en el nivel alto y con mayor frecuencia de 13 alumnos en el nivel muy alto. Lo que podemos observar en el Cuadro N° 06 y Gráfico N° 1

Cuadro N° 06

Interpretación de los resultados

ESTILO	PREFERENCIAS				
	MUY BAJA	BAJA	MODERADA	ALTA	MUY ALTA
ACTIVO	0	1	8	14	7
REFLEXIVO	4	15	11	0	0
TEÓRICO	0	3	8	12	7
PRAGMÁTICO	1	1	7	8	13
TOTALES	5	20	34	34	27

Gráfico N° 1



Estilos de Aprendizaje en el Segundo Año

Los resultados obtenidos de acuerdo a los estilos de aprendizaje y a las cantidades obtenidas en cada uno de los estudiantes de la fuerza aérea del segundo año, se observan los siguientes resultados:

1. En el estilo Activo, se puede observar que en el nivel muy bajo no se encuentra ningún alumno; luego se tiene 01 alumno en el nivel bajo; en el nivel moderado se encuentran 09 alumnos,

referente al nivel alto también se encuentran 09 alumnos y finalmente en el nivel muy alto 11 alumnos.

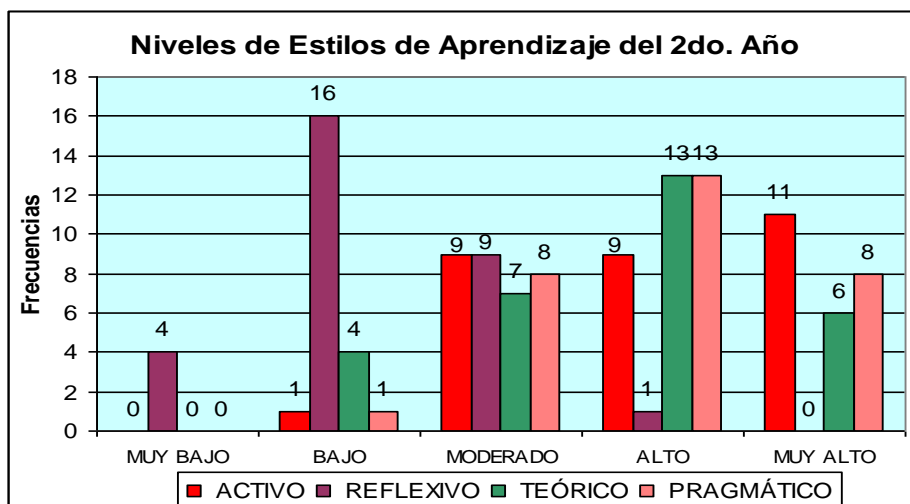
2. En el estilo Reflexivo, se observan 04 alumnos en el nivel muy bajo, 16 alumnos en el nivel bajo, en el nivel moderado 09 alumnos, en el nivel alto 1 y en el nivel muy alto no se encuentran alumnos.
3. Referente al estilo Teórico, en el nivel muy bajo no se cuenta con alumnos, en el nivel bajo se encuentran 04 alumnos, en el nivel moderado se encuentran 07 alumnos, 13 alumnos en el nivel alto y 06 alumnos en el nivel muy alto.
4. En el estilo Pragmático, no encontramos a ningún alumno en el nivel muy bajo, se encuentra 01 alumno en el nivel bajo, 08 alumnos en el nivel moderado, 13 alumnos en el nivel alto y finalmente 08 alumnos se encuentran en el nivel muy alto.

Lo analizado se puede observar en el Cuadro N° 07 y Gráfico N° 2

Cuadro N° 07
Interpretación de los resultados

ESTILO	PREFERENCIAS				
	MUY BAJA	BAJA	MODERADA	ALTA	MUY ALTA
ACTIVO	0	1	9	9	11
REFLEXIVO	4	16	9	1	0
TEÓRICO	0	4	7	13	6
PRAGMÁTICO	0	1	8	13	8
TOTALES	4	22	33	36	25

Gráfico N° 2



Estilos de Aprendizaje en el Tercer Año

Los resultados obtenidos de acuerdo a los estilos y a las cantidades obtenidas en cada uno de los estudiantes del tercer año, resultando lo siguiente:

- 1) En el estilo Activo, se puede observar que en el nivel muy bajo y bajo, en el nivel moderado se encuentran 08 alumnos, referente al nivel alto se encuentran también 08 alumnos y finalmente en el nivel muy alto se encuentran 04 alumnos.
- 2) Estilo Reflexivo, no se observan a ningún alumno en el nivel muy bajo, se tiene 12 alumnos en el nivel bajo, 06 en el nivel moderado, 02 alumnos se encuentran en el nivel alto y no se encuentra a ningún alumno en el nivel muy alto.
- 3) Referente al estilo Teórico, no se cuenta con ningún alumno en el nivel muy bajo, luego 01 alumno en el nivel bajo, 10 alumnos

en el nivel moderado, 06 de ellos en el nivel alto y en el nivel muy alto existen 3 alumnos.

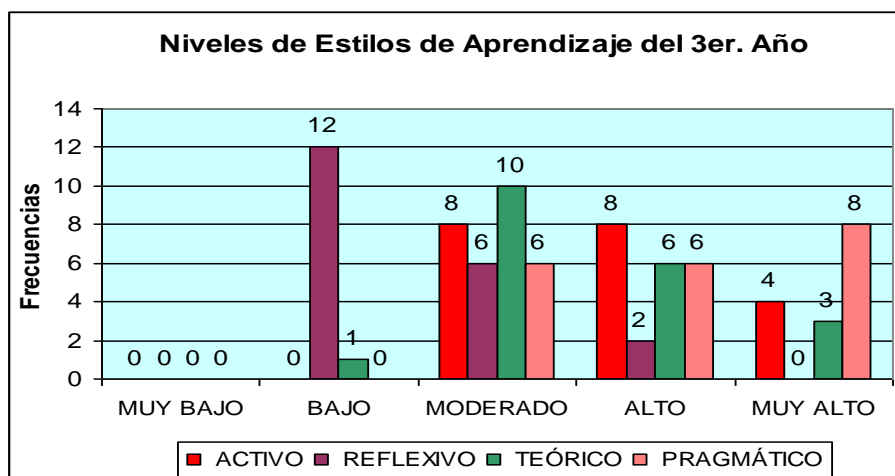
- 4) El estilo Pragmático, no encontramos a ningún alumno en los niveles muy bajo y bajo, a 06 alumnos en el nivel moderado, también 06 alumnos en el nivel alto y en el nivel muy alto se encuentran 08 alumnos. Lo que podemos observar en el Cuadro N° 08 y Gráfico N° 3

Cuadro N° 08

Interpretación de los resultados

ESTILO	PREFERENCIAS				
	MUY BAJA	BAJA	MODERADA	ALTA	MUY ALTA
ACTIVO	0	0	8	8	4
REFLEXIVO	0	12	6	2	0
TEÓRICO	0	1	10	6	3
PRAGMÁTICO	0	0	6	6	8
TOTALES	0	13	30	22	15

Gráfico N° 3



Estilos de Aprendizaje en el Cuarto Año

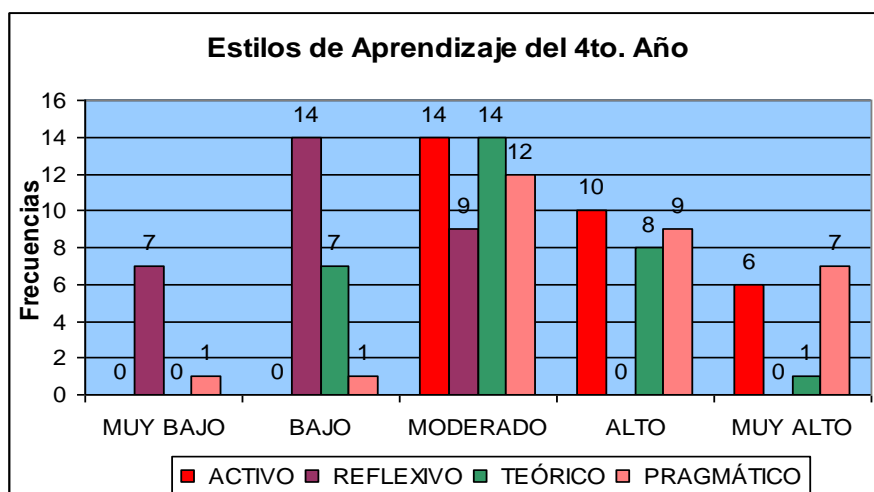
Los resultados obtenidos de acuerdo a los estilos y a las cantidades obtenidas en cada uno de los estudiantes del cuarto año, dan como resultando lo siguiente:

- 1) En el estilo Activo, se puede observar que en el nivel muy bajo y bajo a no se encuentra ningún alumno; 14 alumnos en el nivel moderado, en el nivel alto se encuentran 10 alumnos, referente al nivel muy alto se encuentran 06 alumnos.
- 2) Estilo Reflexivo, se observan 07 alumnos en el nivel muy bajo, 14 alumnos en el nivel bajo, 09 en el nivel moderado, en el nivel alto y muy alto no encontramos a ningún alumno.
- 3) Referente al estilo Teórico, no se cuenta con ningún alumno en el nivel muy bajo, en el nivel bajo se observa a 07 alumnos, 14 de ellos se encuentra en el nivel moderado, también están 08 alumnos en el nivel alto y finalmente en el nivel muy alto se encuentran 01 alumno.
- 4) El estilo Pragmático, encontramos a 01 alumno en el nivel muy bajo, 01 alumno en el nivel bajo, 12 alumnos en el nivel moderado, 09 alumnos en el nivel alto y en el nivel muy alto a 07 alumnos. Lo que podemos observar en el Cuadro N° 09 y Gráfico N° 4

Cuadro N° 09
Interpretación de los resultados

ESTILO	PREFERENCIAS				
	MUY BAJA	BAJA	MODERADA	ALTA	MUY ALTA
ACTIVO	0	0	14	10	6
REFLEXIVO	7	14	9	0	0
TEÓRICO	0	7	14	8	1
PRAGMÁTICO	1	1	12	9	7
TOTALES	8	22	49	27	14

Gráfico N° 4



Estilos de Aprendizaje del Total de la Muestra

De acuerdo a lo presentado podemos establecer que en la muestra estudiada se tiene preferencia por los siguientes estilos de aprendizaje:

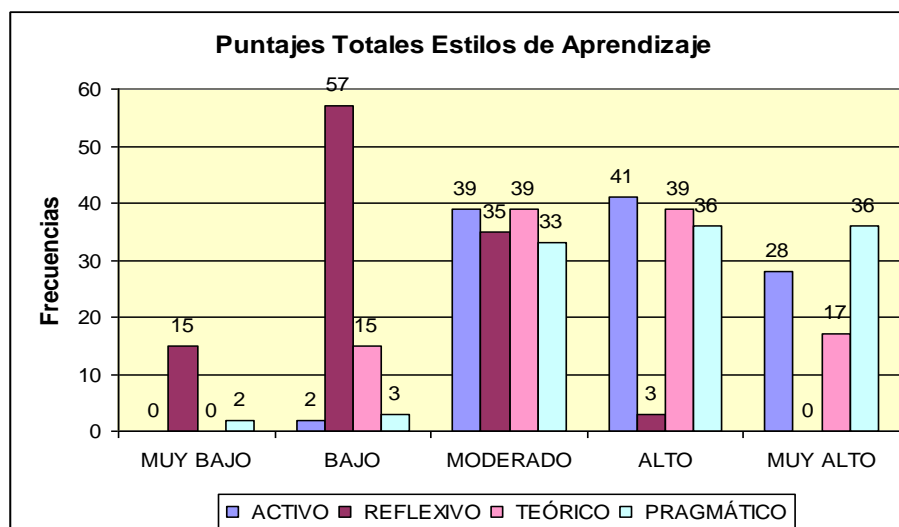
1. En el estilo activo, se encuentra la mayor frecuencia con 41 alumnos en el nivel alto.

2. El estilo reflexivo se puede observar con mayor frecuencia de 57 alumnos en el nivel bajo.
3. En el nivel teórico se concentran 39 alumnos en el nivel moderado y el nivel alto.
4. Finalmente en el estilo pragmático se observan a 36 alumnos se encuentran en el nivel alto y muy alto, lo que se puede observar en el Cuadro N° 10 y Gráfico N° 5

Cuadro N° 10

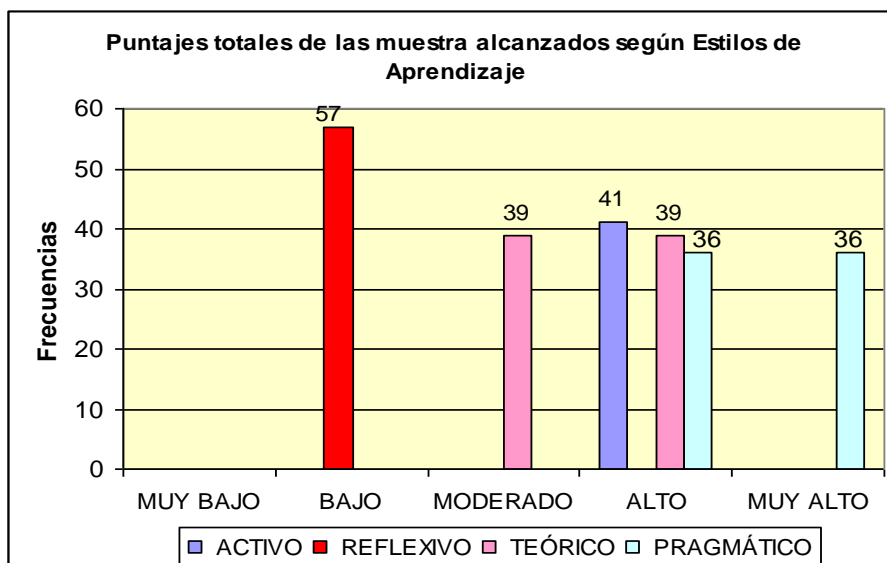
ESTILO	PREFERENCIAS				
	MUY BAJA	BAJA	MODERADA	ALTA	MUY ALTA
ACTIVO	0	2	39	41	28
REFLEXIVO	15	57	35	3	0
TEÓRICO	0	15	39	39	17
PRAGMÁTICO	2	3	33	36	36

Gráfico N° 5



Considerando los puntajes obtenidos por los estudiantes se ha considerado conveniente presentar los puntajes más alto obtenidos en cada uno de los estilos por la muestra estudiada, lo que se puede observar en el Gráfico N° 6

Gráfico N° 6



b) RESULTADOS OBTENIDOS EN MOTIVACIÓN.

La motivación en los estudiantes de la Escuela de Cadetes de la Aviación, se puede analizar después de la obtención de los datos lo siguiente:

Primer Año:

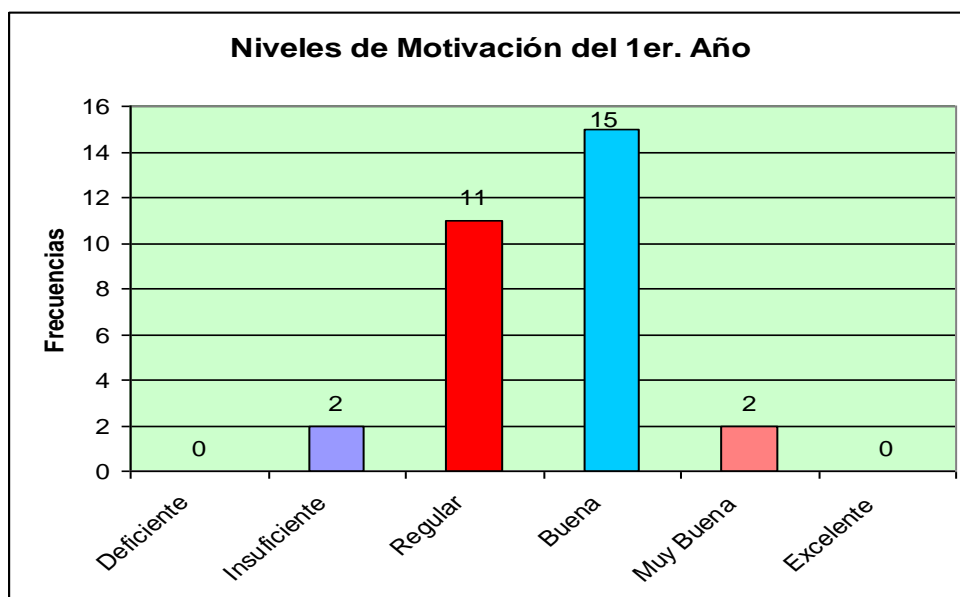
La motivación en el primer año, encontramos que de 30 alumnos, 02 alumnos se encuentran en el nivel insuficiente, en el nivel regular

se encuentran 11 alumnos, existen 15 alumnos en el nivel buena; 02 alumnos en muy bueno y en el nivel excelente no se encuentra ningún alumno. Tal como se observa en el Cuadro N° 11 y Gráfico N° 7

Cuadro N° 11

NIVELES	1er. AÑO
Muy Deficiente	0
Deficiente	0
Insuficiente	2
Regular	11
Buena	15
Muy Buena	2
Excelente	0
Totales	30

Gráfico N° 7



Segundo Año:

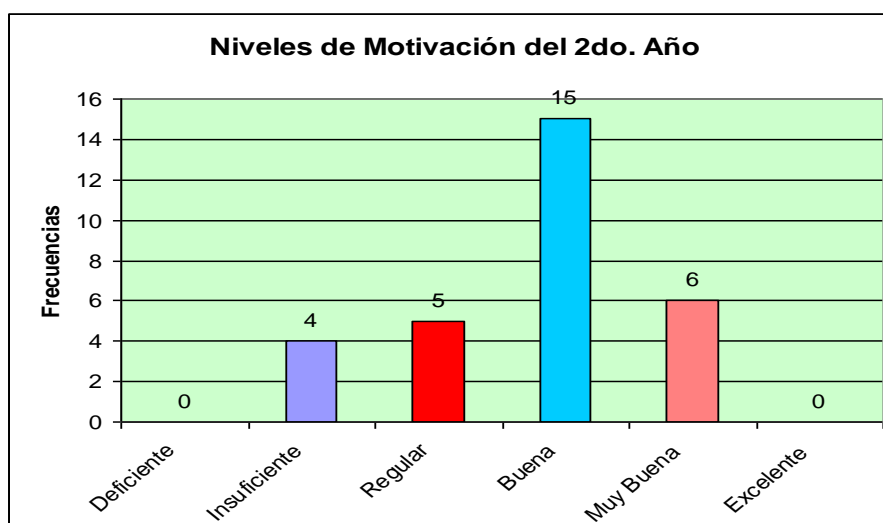
Continuando con el análisis tenemos al 2do Año, de la muestra estudiada, lo que se puede observar es lo siguiente: No existe ningún alumno en el nivel deficiente, en el nivel insuficiente se encuentra 04 alumnos, la mayor concentración esta en el nivel buena con 15 alumnos, luego tenemos a 06 alumnos en el nivel muy buena y finalmente a ningún alumno en el nivel excelente.

Lo señalado líneas arriba se puede observar en el Cuadro N° 12 y Gráfico N° 8 que se presenta

Cuadro N° 12

NIVELES	2do. AÑO
Deficiente	0
Insuficiente	4
Regular	5
Buena	15
Muy Buena	6
Excelente	0
Totales	30

Gráfico N° 8



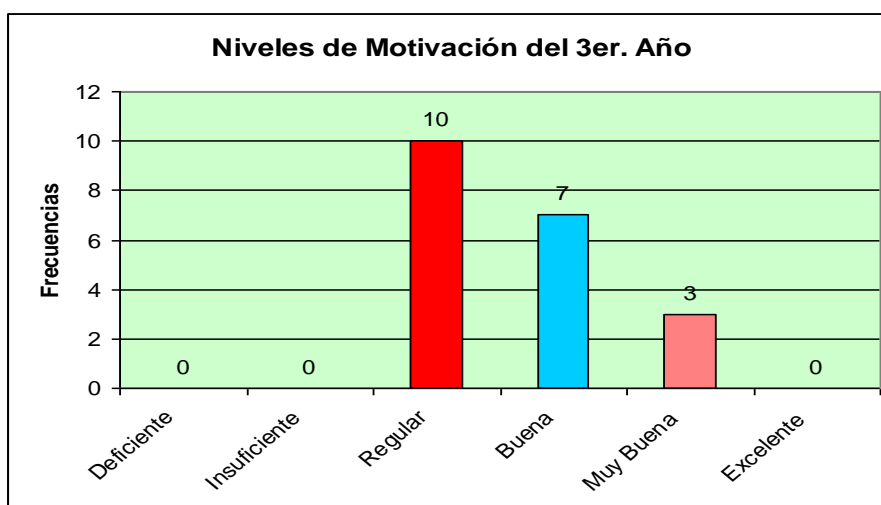
Tercer Año:

En el 3er. Año se cuenta con 20 alumnos, de ellos se observa que se tiene mayor número de alumnos en el nivel regular con 10 alumnos, 07 alumnos en el nivel buena; 03 alumnos en el nivel muy buena y en los niveles deficiente, insuficiente y excelente no se encuentra ningún alumno. Cuadro N° 13 y Gráfico N° 9

Cuadro N° 13

NIVELES	3er. AÑO
Deficiente	0
Insuficiente	0
Regular	10
Buena	7
Muy Buena	3
Excelente	0
Totales	20

Gráfico N° 9



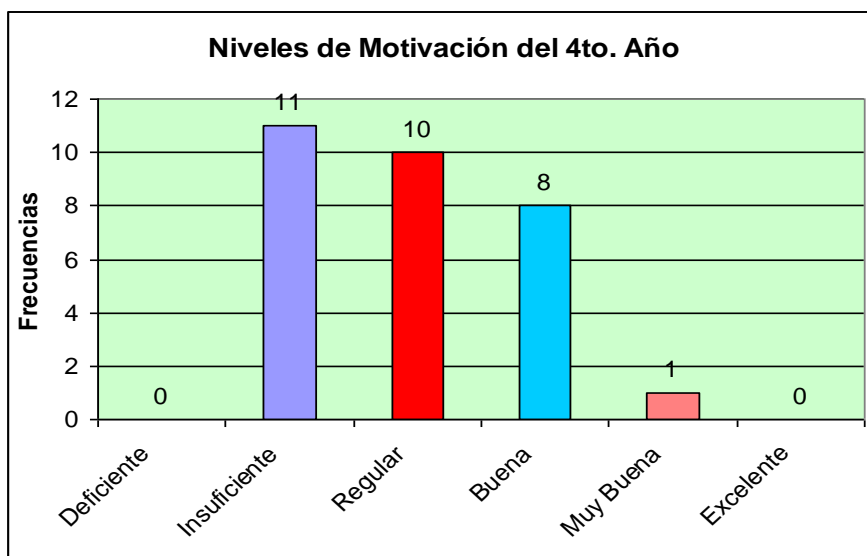
Cuarto Año:

El 4to. Año con 30 alumnos se observan a 11 alumnos en el nivel insuficiente, 10 alumnos se encuentran con una motivación regular, 08 alumnos tienen una buena motivación y sólo 01 alumno tiene una muy buena motivación, no existe ningún alumno en el nivel excelente. Lo que se puede observar en el Cuadro N° 14 y Gráfico N° 10.

Cuadro N° 14

NIVELES	4to. AÑO
Deficiente	0
Insuficiente	11
Regular	10
Buena	8
Muy Buena	1
Excelente	0
Totales	30

Gráfico N° 10

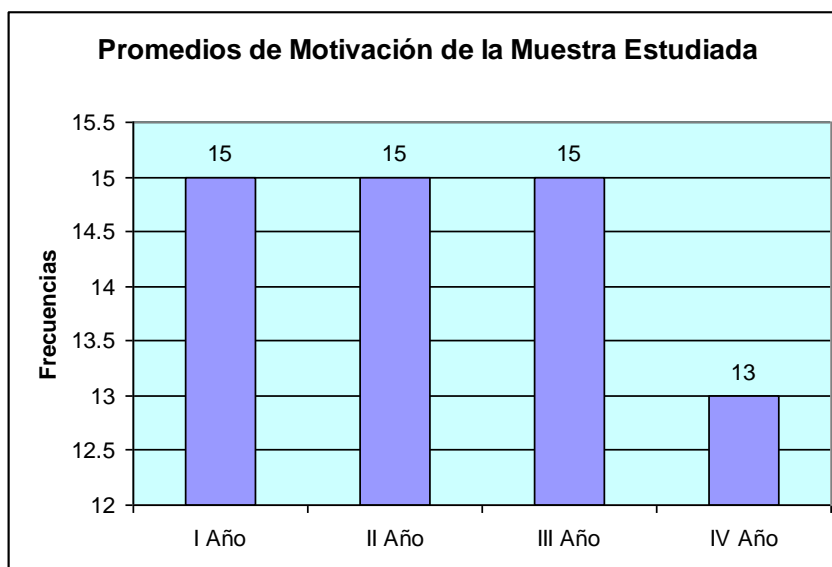


Después de analizar por cada uno de los años, hemos obtenidos los promedios alcanzados en la motivación, se ha encontrado que el 1er. Año se tiene un promedio de 15; en el 2do. Año se tiene 15.; en el 3er. Año también se cuenta con 15 y en el 4to. Año se tiene un puntaje de 13. Cuadro N° 15 y Gráfico N° 11.

Cuadro N° 15

AÑOS	NIVELES MOTIVACIÓN
I Año	15
II Año	15
III Año	15
IV Año	13

Gráfico N° 11



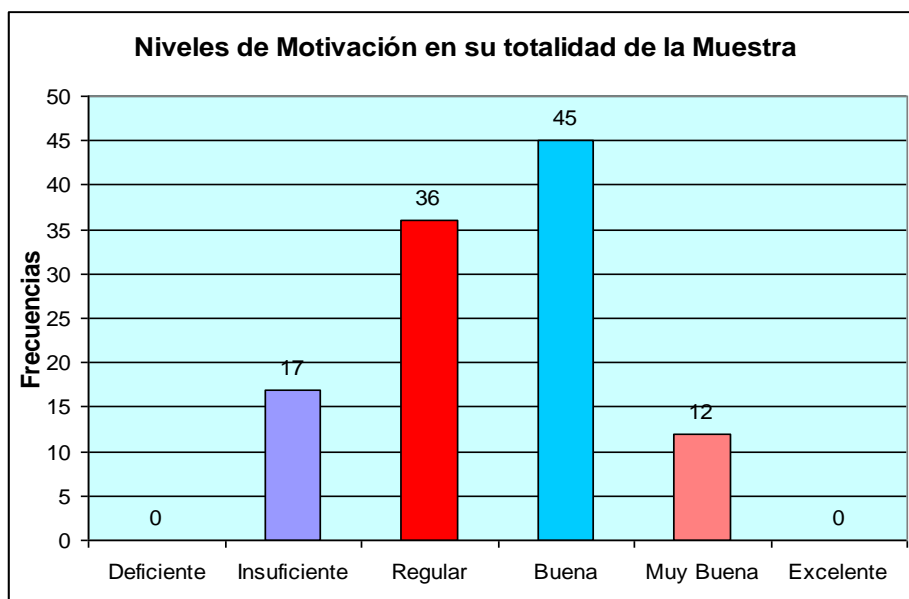
Niveles alcanzados por el total de la Muestra

Con el objeto de conocer los niveles encontrados en la muestra estudiada respecto a la motivación se realizó la obtención global de los datos, obteniéndose que:

En el nivel deficiente no existe ningún alumno; el nivel insuficiente es decir con notas de 11 y 12 se encuentran 17 alumnos, 36 alumnos de los 110 tienen una motivación regular, luego contamos con 40 alumnos que tienen una buena motivación y se observan a 12 alumnos con una motivación muy buena, pero en el nivel excelente no se observa a ningún alumno.

Lo que podemos ver en el Gráfico N° 12

Gráfico N° 12



c) RESULTADOS OBTENIDOS EN RENDIMIENTO.

El rendimiento encontrado en la muestra materia de la presente investigación se agrupa, teniendo en cuenta las frecuencias, puntajes acumulados.

Referente al rendimiento en su conjunto, es decir del primer año al cuarto se cuenta con los datos; una moda de 14.

También se puede observar que el valor mínimo es de 05 y el valor máximo es de 19. Cuadro N° 16

El Cuadro también presenta los valores en la variable Rendimiento, obtenidos por los 110 estudiantes que forman parte de la muestra,

como se puede observar el valor mínimo es de 05, valor obtenido por los participantes, se tiene como valor máximo el valor de 19.

Se encuentra mayor frecuencia es en el valor de 14 en donde se observan 24 participantes., convirtiéndose en la moda, de la misma forma encontramos a 20 alumnos con un puntaje de 15.

Por otra parte se observa en la nota de 18, obtenida por 06 en el rendimiento de los 110 alumnos encuestados. Con la nota 19 se encuentran 03 alumnos.

Cuadro N° 16
Rendimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
VÁLIDOS	10	4	3.6	3.6	4.5
	11	9	8.1	8.1	12.6
	12	14	12.6	12.6	25.2
	13	10	9.0	9.0	34.2
	14	24	21.6	21.6	55.9
	15	14	12.6	12.6	68.5
	16	13	11.7	11.7	80.2
	17	11	9.9	9.9	90.1
	18	6	5.4	5.4	95.5
	19	3	2.7	2.7	98.2
	5	1	.9	.9	99.1
	9	1	.9	.9	100.0
	Total		110	100.0	100.0

El cuadro además de las frecuencias de los valores nos presenta el porcentaje así como el porcentaje acumulado, mostrándonos la totalidad de la muestra estudiada.

Niveles de Rendimiento según Años de Estudio

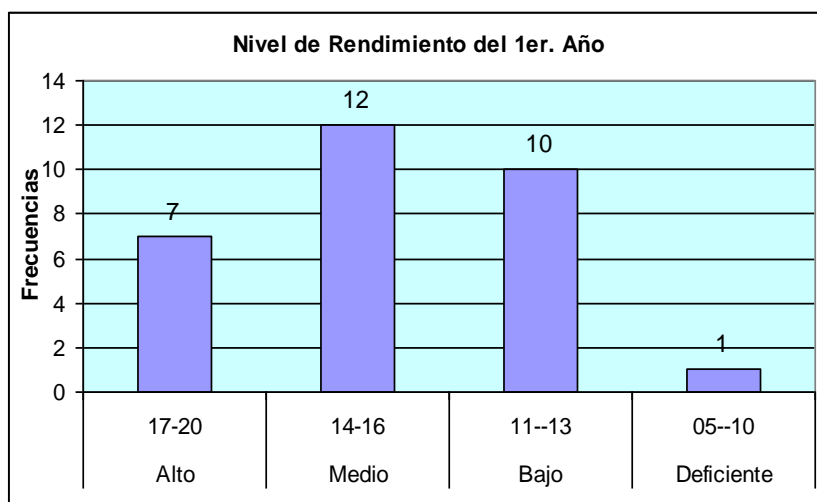
Primer Año

Para el estudio del rendimiento en el curso de inglés se ha considerado los siguientes niveles: alto, medio, bajo y deficiente. Considerando ello se encuentran 07 alumnos en el nivel alto cuyas calificaciones están entre 17 y 20, 12 alumnos en el nivel medio, quienes han obtenido calificaciones comprendidas entre 14 y 16; 10 alumnos se encuentran en el nivel bajo con calificaciones de 11 y 13 y finalmente un alumno en el nivel deficiente. Ver Cuadro N° 17 y Gráfico N° 13

Cuadro N° 17

NIVELES	PUNTAJES	FRECUENCIAS
Alto	17 - 20	7
Medio	14 - 16	12
Bajo	11 - 13	10
Deficiente	05 - 10	1
Total		30

Gráfico N° 13



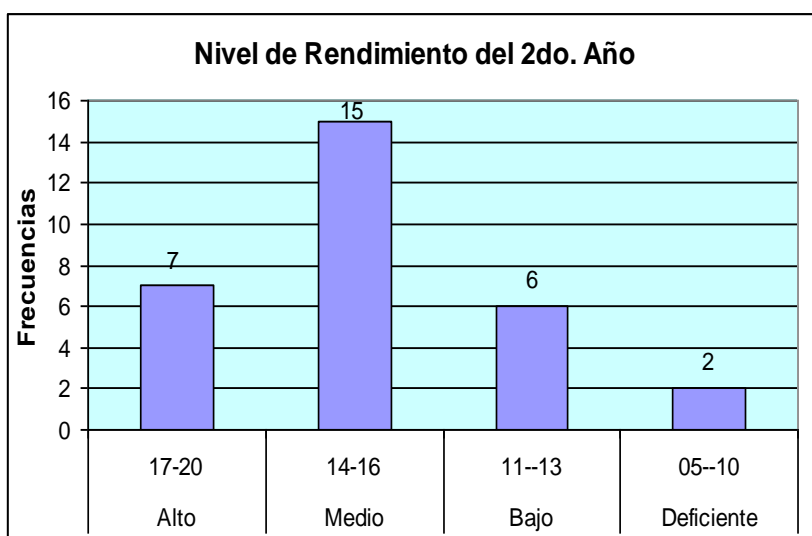
Segundo Año

Los rendimientos encontrados en el 2do año son los siguientes: 07 alumnos se encuentran en el nivel alto, 15 de ellos están ubicados en el nivel medio, 06 en el nivel bajo y 02 alumnos en el nivel deficiente. Cuadro N° 18 y Gráfico N° 14.

Cuadro N° 18

NIVELES	PUNTAJES	FRECUENCIAS
Alto	17 - 20	7
Medio	14 - 16	15
Bajo	11 - 13	6
Deficiente	05 - 10	2
Total		30

Gráfico N° 14



Tercer Año

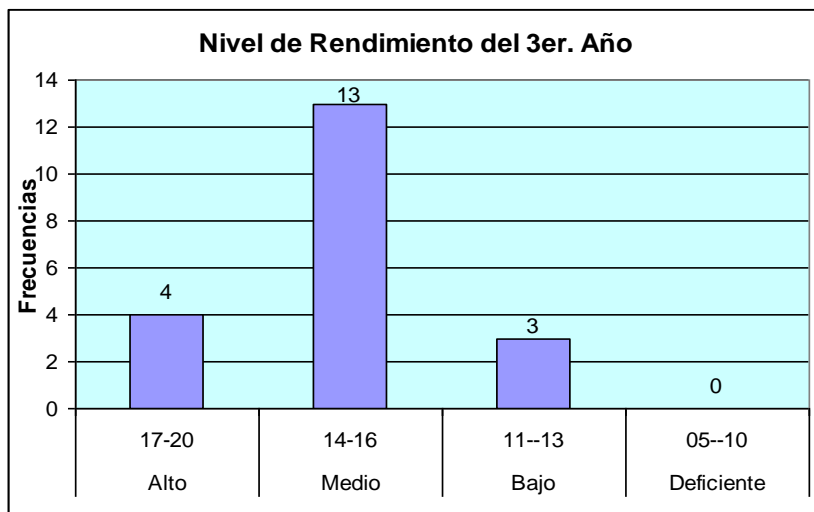
Los niveles alcanzados en el tercer año, son los siguientes: se encuentran 04 estudiantes en el nivel alto con calificativos comprendidos entre 17 y 20, 13 alumnos con calificativos entre 14 y 16 que los ubica en el nivel medio, 3 alumnos se encuentran en el nivel bajo y no se cuenta con ningún alumno en el nivel deficiente.

Cuadro N° 19 y Gráfico N° 15

Cuadro N° 19

NIVELES	PUNTAJES	FRECUENCIAS
Alto	17 - 20	4
Medio	14 - 16	13
Bajo	11 - 13	3
Deficiente	05 - 10	2
Total		22

Gráfico N° 15



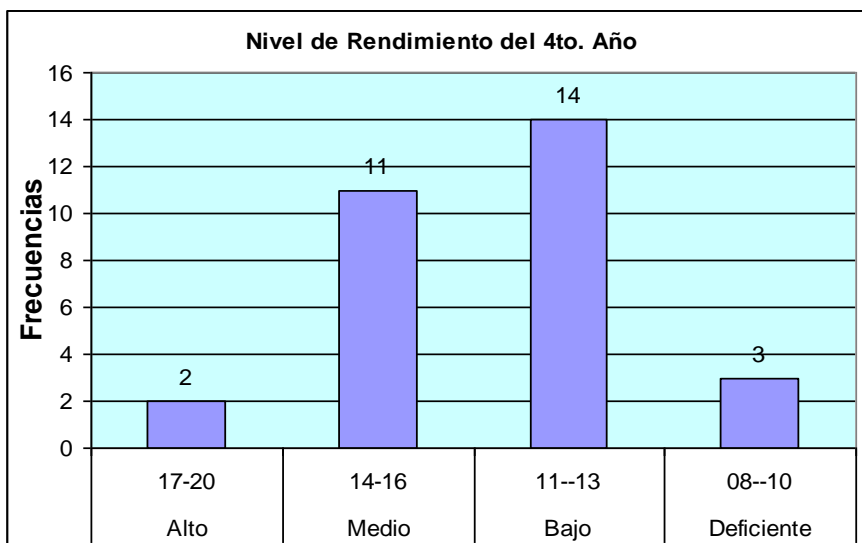
Cuarto Año

Para el estudio del rendimiento en el curso de inglés en el cuarto año se cuenta con 02 alumnos en el nivel alto cuyas calificaciones están entre 17 y 20, 11 alumnos en el nivel medio, quienes han obtenido calificaciones comprendidas entre 14 y 16; 14 alumnos en el nivel bajo con calificaciones de 11 y 13 y finalmente 03 alumnos en el nivel deficiente. Ver Cuadro N° 20 y Gráfico N° 16

Cuadro N° 20

NIVELES	PUNTAJES	FRECUENCIAS
Alto	17 - 20	2
Medio	14 - 16	11
Bajo	11 - 13	14
Deficiente	05 - 10	3
Total		30

Gráfico N° 16



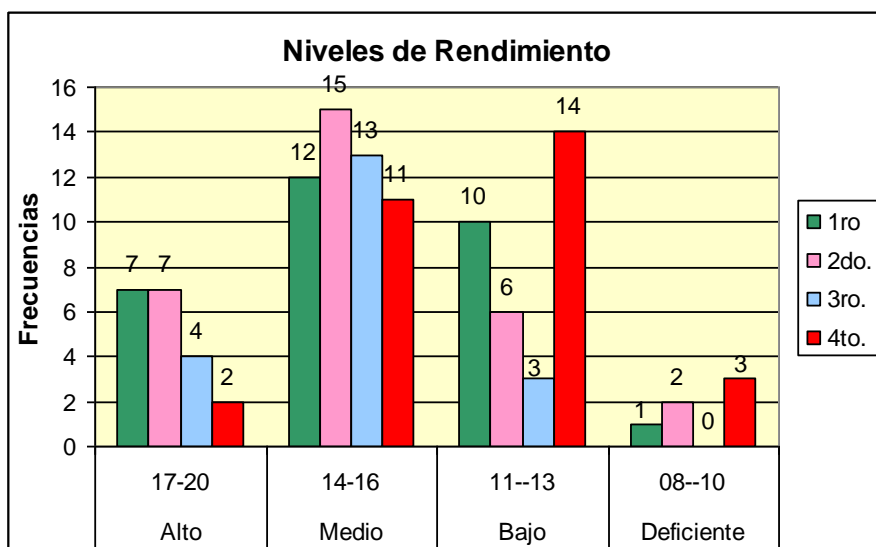
Con los datos encontrados en el rendimiento de los 110 alumnos distribuidos del 1er. al 4to. Año se realizó los niveles de rendimiento, considerando los siguientes: Deficiente, Regular. Bueno. Alto, muy alto y excelente considerando los calificativos obtenidos en el curso de inglés. Cuadro N° 21 y Gráfico N° 18

Cuadro N° 21

NIVELES DE RENDIMIENTO

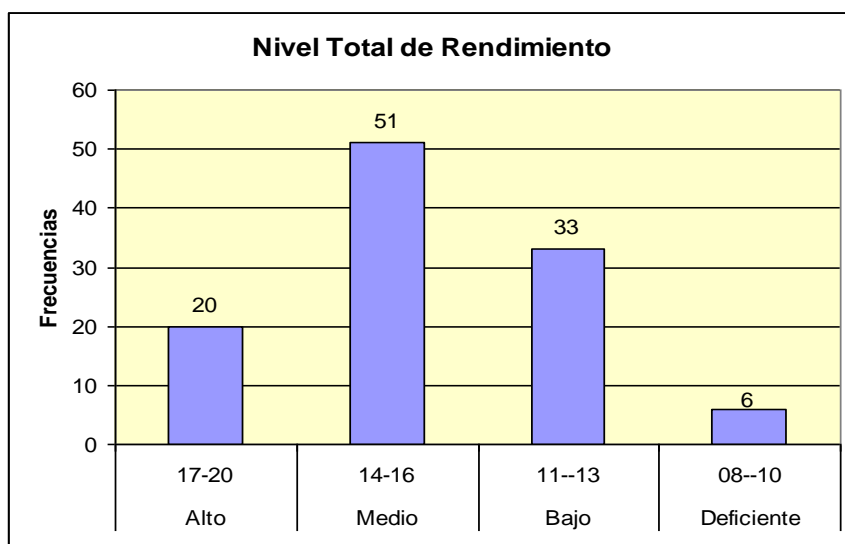
NIVELES	PUNTAJES	1ro	2do	3ro	4to	FRECUENCIAS
Alto	17 - 20	7	7	4	2	20
Medio	14 - 16	12	15	13	11	51
Bajo	11 - 13	10	6	3	14	33
Deficiente	08 - 10	1	2	0	3	6
TOTALES		30	30	20	30	110

Gráfico N° 18



Considerando los puntajes obtenidos en el total general se tiene a 20 alumnos en el nivel alto, 51 alumnos en el nivel medio, 33 alumnos en el nivel bajo y 06 alumnos en el nivel deficiente.

Gráfico N° 19



4.2. PROCESO DE PRUEBA DE HIPÓTESIS

Para corroborar la hipótesis se aplicó el modelo matemático de Correlación de Pearson. Los objetivos de dicho análisis suelen ser:

- a. Determinar si las dos variables están correlacionadas, es decir si los valores de una variable tienden a ser más altos o más bajos para valores más altos o más bajos de la otra variable.
- b. Poder predecir el valor de una variable dado un valor determinado de la otra variable.
- c. Valorar el nivel de concordancia entre los valores de las dos variables.

El coeficiente de correlación oscila entre -1 y $+1$. Un valor de -1 indica una relación lineal o línea recta positiva perfecta. Una correlación próxima a cero indica que no hay relación lineal entre las dos variables.

La correlación permite medir el grado de dependencia existente entre dos o más variables, a través de la cuantificación por los coeficientes de correlación lineal de Pearson con su respectivo nivel de significación.

Se calcula el índice de Correlación de Pearson:

$$r = \frac{n \sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{[n \sum X^2 - (\sum X)^2][n \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

Para el estudio presentamos las siguientes hipótesis:

H₁ Los estilos de aprendizaje y la motivación se relacionan con el nivel de rendimiento en los alumnos del 1ro, 2do., 3ro. y 4to. año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP.

H₀ Los estilos de aprendizaje y la motivación no se relacionan con el nivel de rendimiento en los alumnos del 1ro, 2do., 3ro. y 4to. año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP.

Realizada la operación a través del estadístico SPSS, se obtiene el siguiente resultado (Cuadro N° 22):

Cuadro N° 22

CORRELACION ENTRE LAS VARIABLES DE ESTUDIO

VARIABLES DE ESTUDIO		RENDIMIENTO	ESTILOS	MOTIVACIÓN
Rendimiento	Correlación de Pearson	1	.828(**)	.807(**)
	Sig. (bilateral)		.000	.000
	N	110	110	110
Estilos	Correlación de Pearson	.828(**)	1	.709(**)
	Sig. (bilateral)	.000		.000
	N	110	110	110
Motivación	Correlación de Pearson	.807(**)	.709(**)	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	
	N	110	110	110

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

En el Cuadro N° 22 se puede observar las siguientes correlaciones:

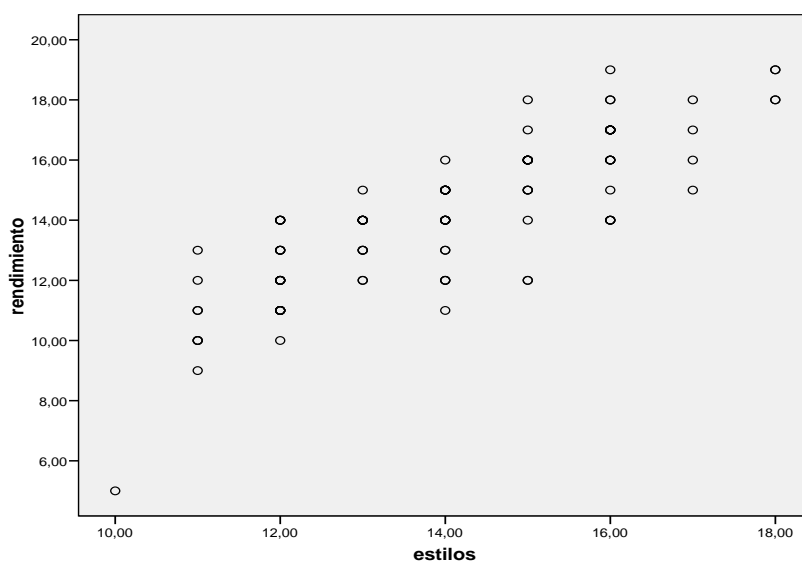
Correlación entre Rendimiento y Estilos de Aprendizaje

En el cuadro considerando el rendimiento de los estudiantes y los niveles de estilos alcanzados en la muestra encontramos una buena correlación entre estilos de aprendizaje y rendimiento; comprobada con el puntaje que nos arroja la correlación de Pearson, ya que se observa una correlación positiva de 0.828. Encontramos un coeficiente significativo, puesto que hallamos un s. de 0.000 a un nivel de significación de 0.05.

Con lo encontrado podemos decir que los estilos de aprendizaje se relacionan con el nivel de rendimiento en los alumnos del 1ro, 2do., 3ro. y 4to. año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales FAP. Del mismo modo se presenta el gráfico de la correlación positiva entre estilos de aprendizaje y rendimiento (Gráfico N° 20).

Gráfico N° 20

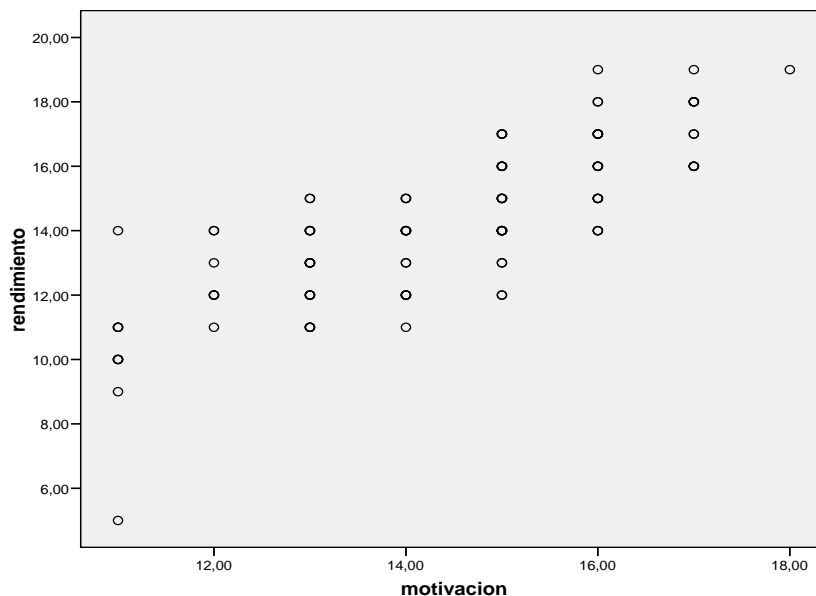
Correlación de Estilos de Aprendizaje y Rendimiento



Correlación entre Motivación y Rendimiento

Por otra parte, referente a la correlación positiva entre la motivación y el rendimiento también se encuentra una buena correlación de 0.807, el coeficiente es significativo, porque encontramos un s. 0.000 al nivel de 0.05. En tal la correlación de Pearson nos indica la dirección de la relación de las dos variables de investigación, por ende podemos señalar que: la motivación se relaciona con el nivel de rendimiento en los alumnos del 1ro, 2do., 3ro. y 4to. año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales FAP. Dicha correlación lo podemos observar en el Gráfico N° 21

Gráfico N° 21
Correlación de Rendimiento y Motivación



La correlación positiva encontrada entre las variables motivación y rendimiento nos permite aceptar la H_1 y rechazar la H_0

4.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

La investigación plantea la siguiente hipótesis: Los estilos de aprendizaje y la motivación se relacionan con el nivel de rendimiento en los alumnos del 1ro, 2do., 3ro. Y 4to. año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP.

Los datos obtenidos con el estudio de correlación de Pearson se obtiene un valor de significación de $s. 0.000$ a un nivel de significación de 0.05 , lo nos permite aceptar la hipótesis de investigación. Por otra parte se encuentra una correlación positiva de 0.828 y 0.807 , con lo cual se acepta la hipótesis de trabajo.

El resultado es apoyado por el modelo de Maslow y es importante en dos sentidos: destaca la complejidad de las necesidades humanas y subraya el hecho de que si las necesidades básicas no están satisfechas, las personas mostraran una relativa indiferente ante las necesidades de orden superior.

Podemos establecer que se encuentra una buena correlación entre los estilos de aprendizaje y la motivación con el rendimiento de los cadetes del primero al cuarto año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP

4.4. ADOPCIÓN DE LAS DECISIONES

Realizada la investigación nos permite a través de los resultados obtenidos tomar la siguiente decisión:

- Rechazar la hipótesis nula presentada y aceptar la hipótesis de investigación por lo tanto existe una relación directa entre la motivación y el rendimiento. Esta decisión se sustenta en el P valor hallado para niveles de aprendizaje un $P = 0,00$ a un nivel de significación de 0,05.
- Rechazar la hipótesis nula presentada y aceptar la hipótesis de investigación por lo tanto existe una relación directa entre los estilos de aprendizaje con el rendimiento. Esta decisión se sustenta en el P valor hallado para niveles de aprendizaje un $P = 0,00$ a un nivel de significación de 0,05.

Podemos establecer que se encuentra una buena correlación entre los estilos de aprendizaje y la motivación con el rendimiento de los cadetes del primero al cuarto año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP.

5. Referente a los estilos de aprendizaje se encuentran en el nivel alto: en el estilo activo se cuenta con 41 alumnos , el estilo teórico cuenta con 39 alumnos, el estilo pragmático con 36 alumnos, también en dicho estilo se cuenta con 36 alumnos en el nivel muy alto.

6. El nivel de rendimiento alcanzado en el curso del idioma inglés se encuentran 20 alumnos en el nivel alto, en el nivel medio 51, lo que hace un total de 71 alumnos, lo que hace un 65% del total de la muestra.

BIBLIOGRAFÍA

- BELTRÁN, J.** **Psicología de la educación.**
Eudema Universidad/manuales. Madrid, 1999.
- BERNARDO Carrasco, J.** **Cómo aprender mejor. Estrategias de aprendizajes.** Rialp. Madrid, 2002.
- CALERO Pérez, Mavilo.** **Aprendizaje sin límites.**
Editorial San Marcos
Edic. 2002, Lima – Perú.
- KOLB, David** **Modelos y Estilos de aprendizaje**
- PALOMINO Díaz, Luis.** **Teoría Básica de la Educación: Bases Psicológicas.** INIDE, Lima 2000
- POZO, J.I.** **Estrategias de aprendizaje.**
En desarrollo psicológico y educación II.
Psicología de la educación. Alianza psicológica.
Madrid, 1993.
- GREEN, J.M1. :** **“Student Attitudes Toward Communicative and Non- Communicative Activities”:**
The Modern Language Journal 1993.
- DURYEE:** **“Twelve ways to motivate and inspire”.** TESOL
Newsletter , 1989.
- GARDNER, R.C:** **“Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes”.**
London: Arnold 1985
- RIBÉ, R. Y N. VIDAL:** **La Enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Superior”.** Madrid: Alhambra-Longman 1995

ANEXO N° 1

CUADRO DE CONSISTENCIA

Título: LA MOTIVACIÓN Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SU INFLUENCIA EN EL NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE PRIMER A CUARTO AÑO EN EL ÁREA DEL IDIOMA INGLÉS EN LA ESCUELA DE OFICIALES DE LA FAP.

Responsable: Lic. Aimeé Díaz Rodríguez

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES E INDICADORES	DISEÑO	TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	INFORMANTES	
						ALUMNO	DOCENTE
<p>Problema General</p> <p>¿La motivación y los estilos de aprendizaje se relacionan con el nivel de rendimiento en los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP?</p> <p>Problemas Específicos</p> <p>PE1 ¿La motivación se relaciona con el nivel de rendimiento de los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP?</p> <p>PE2 ¿Los estilos de aprendizaje se relacionan con el nivel de rendimiento de los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP?</p>	<p>Objetivo General</p> <p>Establecer la relación existente entre la motivación y los estilos de aprendizaje, con el nivel de rendimiento en los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP</p> <p>Objetivos Específicos</p> <p>OE1 Determinar la relación entre motivación y nivel de nivel de rendimiento, en los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP.</p> <p>OE2 Comprobar la relación entre los estilos de aprendizaje y el nivel de rendimiento, en los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP</p>	<p>Hipótesis General</p> <p>Existe relación entre los estilos de aprendizaje, motivación y nivel de rendimiento en los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP</p> <p>Hipótesis Específicas</p> <p>HE1 Los estilos de aprendizaje se relacionan con el nivel de rendimiento en los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP.</p> <p>HE2 La motivación se relaciona con el nivel de rendimiento en los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma Inglés en la Escuela de Oficiales de la FAP.</p>	<p>VARIABLES Independientes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivación - Estilos de Aprendizaje <p>Variable Dependiente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel de rendimiento <p>Variable Interviniente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sexo (femenino / masculino) - Edad (17 a 25 años) 	<p>Descriptivo correlacional</p>	<p>Cuestionario</p>	x	x

ANEXO N° 2

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

MOTIVACIÓN

N°	ÍTEMS	Frecuente mente	A veces	Neutro	Casi siempre	Nunca
01	Me siento motivado cuando acudo a mis sesiones de clase					
02	Me intereso por los conocimientos que recibo.					
03	Me preocupa siempre por elevar mi nivel de conocimiento.					
04	La incertidumbre impulsa mi aprendizaje por curiosidad.					
05	Siempre estoy dispuesto a participar durante el desarrollo de una clase.					
06	Culminada una sesión de clase, procuro una etapa de reforzamiento.					
07	Mi atención está centrada en la tarea misma.					
08	Mi centro de atención se debe porque el tema que desarrolla me interesa.					
09	Mi actitud frente al aprendizaje es siempre óptima.					
10	Demuestro preocupación permanente por el logro de mi aprendizaje.					
11	Muestro una mejor disposición para realizar esfuerzos que influyen en mi aprendizaje.					
12	Siendo la clase difícil, me esfuerzo para entenderla.					
13	Durante una clase, se que aprendo para sentir satisfacción de mis capacidades adquiridas.					
14	Demuestro buen estado de animo , cuando considero haber logrado mis objetivos					
15	Oriento y manejo el aprendizaje para lograr mis metas personales.					
16	Cuando adquiero un conocimiento considero que contribuye a mejorar mi capacidad intelectual.					
17	Al culminar una asignatura, considero poseer un total dominio de la misma.					
18	Mi optimismo es relevante cuando se que elevo mi nivel de conocimiento.					
19	Considero la necesidad de aprender más, como una autorrealización personal.					
20	Durante el desarrollo de clases, con facilidad expreso mis deseos de saber más.					

N°	ÍTEMS	Frecuente mente	A veces	Neutro	Casi siempre	Nunca
21	Integro siempre mis conocimientos previos a mi aprendizaje.					
22	Siento bienestar durante las actividades académicas.					
23	Me siento plenamente comprometido con la tarea que realizo.					
24	Me preocupo cuando percibo que no estoy alcanzando un nivel de aprendizaje esperado.					
25	Me esfuerzo para mejorar y superar mi nivel de conocimiento.					
26	Soy analítico y reflexivo frente a situaciones que me interesa.					
27	Me involucro plenamente en temas que me interesan.					
28	Adopto una posesión expectante frente a situaciones que me interesan.					
29	Utilizo mi capacidad comprensiva para los temas relevantes.					
30	Me cuesta trabajo organizar los conocimientos más interesantes adquiridos.					
31	Recuerdo con facilidad los conocimientos adquiridos para aplicarlos en la solución de situaciones problemáticas					
32	Recurso a la etapa de reforzamiento cuando deseo dominar temas que me resultan interesantes.					
33	Cuando me involucro en los estudios, me propongo lograr resultados para mi autorrealización profesional.					
34	Relaciono mis conocimientos previos con los conocimientos por aprender.					
35	Cuando participo en un problema formal de estudios, sé como estudiar cada tema en Particular					
36	Si en un material de estudio me resultara difícil un tema, me intereso mucho por comprenderlo.					
37	Frecuentemente busco nuevas informaciones relacionadas con mi preparación profesional.					
38	Cuando me dan clases de reforzamiento, acudo a ellas motivado por un espíritu de superación.					
39	Durante mi estudio, me concentro en él, para lograr mis propósitos.					
40	Siempre me auto examino, para estar seguro que lo aprendido lo aplicaré en el desempeño de mi profesión.					

ESTILOS DE APRENDIZAJE

N°	ENUNCIADO	MAS	MENOS
1	Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos		
2	Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que esta bien y lo que esta mal.		
3	Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias		
4	Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.		
5	Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.		
6	Me interesa saber cuales son los sistemas de valores de los demás y con que criterios actúan.		
7	Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan valido como actuar reflexivamente		
8	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.		
9	Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.		
10	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.		
11	Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.		
12	Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar como ponerla en práctica.		
13	Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.		
14	Admito y me ajusto a las normas solo si me sirven para lograr mis objetivos.		
15	Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles		
16	Escucho con más frecuencia que hablo		
17	Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.		
18	Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.		
18	Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.		
20	Crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.		
21	Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.		
22	Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.		
23	Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.		
24	Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.		
25	Me gusta ser creativo/a, romper estructuras.		
26	Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas		
27	La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento		
28	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.		
29	Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas		
30	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades		

N°	ENUNCIADO	MAS	MENOS
31	Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.		
32	Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.		
33	Tiendo a ser perfeccionista.		
34	Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.		
35	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.		
36	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.		
37	Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.		
38	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico		
39	Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.		
40	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.		
41	Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro		
42	Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.		
43	Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.		
44	Pienso que son más conscientes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.		
45	Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.		
46	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.		
47	A menudo caigo en cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.		
48	En conjunto hablo más que escucho.		
49	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.		
50	Estoy convencido que deber imponerse la lógica y el razonamiento.		
51	Me gusta buscar nuevas experiencias.		
52	Me gusta experimentar y aplicar las cosas.		
53	Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas		
54	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.		
55	Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.		
56	Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.		
57	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.		
58	Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.		
59	Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones		
60	Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones		

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

ANEXO N° 4

ESTILOS DE APRENDIZAJE

N°	PERFIL DE APRENDIZAJE – I AÑO				Pm
	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO	
1	10	14	15	14	13
2	15	17	15	16	16
3	13	16	18	15	16
4	18	17	17	18	18
5	15	15	16	16	16
6	14	14	18	16	16
7	16	17	16	16	16
8	10	15	14	18	14
9	12	15	14	15	14
10	17	11	16	18	16
11	15	14	13	16	15
12	10	14	12	12	12
13	16	17	18	16	17
14	14	13	20	16	16
15	15	13	14	16	15
16	17	15	16	13	15
17	10	11	18	8	12
18	13	14	16	18	15
19	16	14	11	14	14
20	17	14	15	16	16
21	12	13	16	13	14
22	13	13	17	14	14
23	14	15	10	15	14
24	10	15	15	10	13
25	10	10	11	13	11
26	14	13	14	12	13
27	14	9	12	12	12
28	7	13	12	13	11
29	13	13	15	15	14
30	13	14	15	14	14

ANEXO N° 5

ESTILOS DE APRENDIZAJE

N°	PERFIL DE APRENDIZAJE – II AÑO				Pm
	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO	
1	9	14	13	12	12
2	15	17	16	16	16
3	16	14	15	15	15
4	16	14	16	14	15
5	13	15	17	15	15
6	15	13	17	15	15
7	12	15	15	14	14
8	15	9	10	14	12
9	13	12	15	16	14
10	12	13	12	11	12
11	16	17	17	18	17
12	11	12	13	12	12
13	17	14	18	15	16
14	10	12	11	11	11
15	12	13	17	14	14
16	13	12	11	12	12
17	8	14	15	11	12
18	11	14	13	14	13
19	10	12	14	16	13
20	18	18	19	17	18
21	16	14	15	15	15
22	13	10	13	12	12
23	17	14	15	14	15
24	16	16	15	17	16
25	16	17	15	16	16
26	19	16	14	19	17
27	10	10	9	11	10
28	15	8	15	10	12
29	16	17	16	15	16
30	14	16	15	15	15

ANEXO N° 6

ESTILOS DE APRENDIZAJE

N°	PERFIL DE APRENDIZAJE – III AÑO				Pm
	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO	
1	15	16	16	17	16
2	11	12	15	14	13
3	11	12	14	11	12
4	12	15	13	16	14
5	19	17	18	18	18
6	11	15	14	16	14
7	11	13	12	12	12
8	11	14	12	15	13
9	14	14	13	11	13
10	12	13	16	15	14
11	17	18	19	18	18
12	15	13	14	14	14
13	13	12	11	16	13
14	11	12	14	11	12
15	13	14	15	14	14
16	13	12	12	11	12
17	15	17	15	13	15
18	16	17	16	15	16
19	18	12	14	16	15
20	13	19	17	19	17

ANEXO N° 7

ESTILOS DE APRENDIZAJE

N°	PERFIL DE APRENDIZAJE – IV AÑO				Pm
	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO	
1	16	17	16	15	16
2	15	14	13	14	14
3	13	11	13	11	12
4	15	11	11	15	13
5	12	11	12	13	12
6	12	14	9	13	12
7	12	12	13	11	12
8	11	12	14	15	13
9	11	11	11	11	11
10	10	12	12	10	11
11	11	11	10	12	11
12	11	12	14	11	12
13	11	11	12	14	12
14	14	12	14	8	12
15	14	15	13	14	14
16	15	13	14	14	14
17	10	11	11	12	11
18	11	12	10	11	11
19	15	13	15	17	15
20	12	15	14	11	13
21	13	13	16	14	14
22	11	12	16	17	14
23	16	13	14	17	15
24	11	16	18	19	16
25	13	16	10	13	13
26	16	17	16	15	16
27	17	17	14	16	16
28	16	15	15	18	16
29	14	13	16	13	14
30	17	16	15	16	16

ANEXO N° 8

RENDIMIENTO ACADÉMICO

I		II		III		IV	
1	13	1	11	1	17	1	19
2	17	2	16	2	14	2	15
3	16	3	16	3	14	3	11
4	19	4	16	4	15	4	14
5	16	5	17	5	18	5	12
6	17	6	16	6	13	6	14
7	17	7	15	7	13	7	11
8	15	8	13	8	14	8	13
9	14	9	14	9	14	9	10
10	15	10	12	10	15	10	11
11	15	11	17	11	18	11	10
12	12	12	14	12	14	12	11
13	18	13	17	13	14	13	11
14	17	14	10	14	14	14	12
15	18	15	16	15	14	15	15
16	15	16	12	16	12	16	13
17	13	17	11	17	16	17	11
18	15	18	15	18	18	18	9
19	15	19	14	19	14	19	12
20	16	20	19	20	15	20	12
21	12	21	16			21	15
22	12	22	13			22	14
23	14	23	16			23	12
24	12	24	17			24	14
25	12	25	18			25	14
26	13	26	16			26	14
27	10	27	5			27	17
28	13	28	14			28	14
29	12	29	17			29	11
30	14	30	16			30	14
Pm		Pm		Pm		Pm	
14,567		14,633		14,8		12,833	
15		15		15		13	