

UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN, CON MENCIÓN EN DOCENCIA EN EDUCACIÓN
SUPERIOR E INVESTIGACIÓN



TESIS

**“Relación entre estilos de aprendizaje y competencias gerenciales
en estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y
Gastronomía de la Universidad de Huánuco - 2021”**

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN, CON MENCIÓN EN DOCENCIA EN
EDUCACIÓN SUPERIOR E INVESTIGACIÓN

AUTORA: Simón Visag, Nahrda Irene

ASESOR: Aguirre Palacin, Joel Guido

HUÁNUCO – PERÚ

2024

U

TIPO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN:

- Tesis (X)
- Trabajo de Suficiencia Profesional ()
- Trabajo de Investigación ()
- Trabajo Académico ()

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN:

Desarrollo de competencias y capacidades comunicativas, matemáticas, científicas, socioafectivas, psicomotrices y religiosas de los estudiantes.

AÑO DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:(2020)

CAMPO DE CONOCIMIENTO OCDE:

Área: Ciencias sociales

Sub área: Ciencias de la educación

Disciplina: Educación general (incluye capacitación y pedagogía)

D

DATOS DEL PROGRAMA:

Nombre del Grado/Título a recibir: Maestra en ciencias de la educación, con mención en docencia en educación superior e investigación

Código del Programa: P10

Tipo de Financiamiento:

- Propio (X)
- UDH ()
- Fondos Concursables ()

DATOS DEL AUTOR:

Documento Nacional de Identidad (DNI): 22486550

DATOS DEL ASESOR:

Documento Nacional de Identidad (DNI): 42852140

Grado/Título: Doctor en ciencias de la educación

Código ORCID: 0000-0002-3332-7312

H

DATOS DE LOS JURADOS:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES	GRADO	DNI	Código ORCID
1	Escobedo Rivera, Froilán	Doctor en educación	22400177	0000-0003-4306-8841
2	Rojas Rivera, Andrés	Magister en ciencias de la educación, docencia en educación superior e investigación	22490490	0000-0001-5670-331X
3	Bernardo Soto, Prudencio	Doctor en administración de la educación	80019117	0000-0002-5130-4296



ACTA DE SUSTENTACIÓN DEL GRADO DE MAESTRO (A) EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

En la ciudad de Huánuco, siendo las 10:00 horas del día 10 del mes de mayo del año 2024, en el Auditorio de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, en cumplimiento de lo señalado en el Reglamento de Grados de Maestría y Doctorado de la Universidad de Huánuco, se reunió el Jurado Calificador integrado por los siguientes docentes:

- Dr. Froilán Escobedo Rivera (PRESIDENTE)
- Dr. Prudencio Bernardo Soto (SECRETARIO)
- Mg. Andrés Rojas Rivera (VOCAL)

Nombrados mediante Resolución N° 142-2024-D-EPG-UDH, para evaluar la sustentación de la tesis intitulada “RELACIÓN ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS GERENCIALES EN ESTUDIANTES DEL PROGRAMA ACADÉMICO DE TURISMO, HOTELERÍA Y GASTRONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO - 2021”, presentado por la graduanda Nahrda Irene SIMON VISAG para optar el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación, con mención Docencia en Educación Superior e Investigación.

Dicho acto de sustentación se desarrolló en dos etapas: exposición y absolución de preguntas; procediéndose luego a la evaluación por parte de los miembros del Jurado.

Habiendo absuelto las objeciones que le fueron formuladas por los miembros del Jurado y de conformidad con las respectivas disposiciones reglamentarias, procedieron a deliberar y calificar, declarándolo (a) *aprobada* por *unanimidad* con el calificativo cuantitativo de *Catorce* (*14*) y cualitativo de *Suficiente*.

Siendo las *12:00* a.m. horas del día *viernes 10* del mes de mayo del año 2024, los miembros del Jurado Calificador firman la presente Acta en señal de conformidad.

PRESIDENTE
Dr. Froilán Escobedo Rivera
ORCID: 0000-0002-7637-6886
DNI: 22400177

SECRETARIO
Dr. Prudencio Bernardo Soto
ORCID: 0000-0002-5130-4296
DNI: 80019117

VOCAL
Mg. Andrés Rojas Rivera
ORCID: 0000-0003-1672-7530
DNI: 22490490



UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD

El comité de integridad científica, realizó la revisión del trabajo de investigación del estudiante: NAHRDA IRENE SIMÓN VISAG, de la investigación titulada “Relación entre estilos de aprendizaje y competencias gerenciales en estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco - 2021”, con asesor(a) JOEL GUIDO AGUIRRE PALACIN, designado(a) mediante documento: RESOLUCIÓN N° 122-2020-D-EPG-UDH del P. A. de la MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR E INVESTIGACIÓN.

Puede constar que la misma tiene un índice de similitud del 20 % verificable en el reporte final del análisis de originalidad mediante el Software Turnitin.

Por lo que concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio y cumple con todas las normas de la Universidad de Huánuco.

Se expide la presente, a solicitud del interesado para los fines que estime conveniente.

Huánuco, 29 de octubre de 2024



RICHARD J. SOLIS TOLEDO
D.N.I.: 47074047
cod. ORCID: 0000-0002-7629-6421



FERNANDO F. SILVERIO BRAVO
D.N.I.: 40618286
cod. ORCID: 0009-0008-6777-3370

25. Simón Visag, Nahrda Irene.docx

INFORME DE ORIGINALIDAD

20%

INDICE DE SIMILITUD

21%

FUENTES DE INTERNET

6%

PUBLICACIONES

7%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

hdl.handle.net

Fuente de Internet

5%

2

www.repositorioacademico.usmp.edu.pe

Fuente de Internet

1%

3

distancia.udh.edu.pe

Fuente de Internet

1%

4

repositorio.uap.edu.pe

Fuente de Internet

1%

5

repositorio.une.edu.pe

Fuente de Internet

1%



RICHARD J. SOLIS TOLEDO

D.N.I.: 47074047

cod. ORCID: 0000-0002-7629-6421



FERNANDO F. SILVERIO BRAVO

D.N.I.: 40618286

cod. ORCID: 0009-0008-6777-3370

DEDICATORIA

A Dios, por el don de la vida y concederme la sapiencia para la toma de mis decisiones.

A mi maravillosa familia: gracias por vuestra inspiración, tolerancia, bondad y apoyo inquebrantable para el logro de mis metas y avance académico.

AGRADECIMIENTOS

Al concluir una ardua y dedicada labor como ha sido la elaboración de la presente tesis, cabe mencionar que no se hubiera podido realizar sin la intervención de personas e instituciones que posibilitaron las cosas de tal modo para su feliz culminación.

Dar las gracias es una de las mejores cosas que se pueden hacer, pues demuestra tu modestia y que tienes a la gente de tu lado. Por tanto, quiero transmitir mi agradecimiento a todos los que han contribuido en cierta medida a la historia de nuestro trabajo, especialmente por brindarme esta oportunidad:

A la Escuela de Posgrado de la Universidad de Huánuco, que me concedió el ingreso a esta prestigiosa institución y acogió como estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación, mención Docencia en Educación Superior e Investigación, hecho que ha coadyuvado en mi desarrollo académico.

Al Dr. Joel Guido Aguirre Palacin, por su motivación y apropiado asesoramiento en el desarrollo de este trabajo de investigación.

Al Dr. Melvin Roberto Taboada Bolarte, por su invaluable e incondicional apoyo y versados consejos para la consecución de la presente tesis.

A los directivos, docentes y estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco por su valiosa ayuda para poner en práctica nuestra investigación.

ÍNDICE

DEDICATORIA	II
AGRADECIMIENTOS.....	III
ÍNDICE.....	IV
ÍNDICE DE TABLAS	VI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VIII
RESUMEN.....	IX
ABSTRACT.....	X
INTRODUCCIÓN	XI
CAPÍTULO I.....	13
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	13
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	16
1.2.1. PROBLEMA GENERAL.....	16
1.2.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS	16
1.3 OBJETIVOS.....	17
1.3.1. OBJETIVO GENERAL.....	17
1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
1.4 TRASCENDENCIA DE LA INVESTIGACIÓN	18
1.4.1. TRASCENDENCIA TEÓRICA	18
1.4.2. TRASCENDENCIA TECNOLÓGICA	18
1.4.3. TRASCENDENCIA ACADÉMICA.....	19
1.4.4. TRASCENDENCIA PEDAGÓGICA.....	19
CAPÍTULO II.....	21
MARCO TEÓRICO	21
2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	21
2.1.1. ANTECEDENTES INTERNACIONALES.....	21
2.1.2. ANTECEDENTES NACIONALES	22
2.1.3. ANTECEDENTES LOCALES	28
2.2 BASES CIENTÍFICAS.....	28
2.2.1. ESTILOS DE APRENDIZAJE	28
2.2.2. MODELOS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE	33
2.2.3. MODELO DE FELDER Y SILVERMAN	37
2.2.4. DIMENSIONES DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE	38
2.2.5. COMPETENCIAS.....	41

2.2.6. COMPETENCIAS GERENCIALES.....	43
2.2.7. DIMENSIONES DE LAS COMPETENCIAS GERENCIALES.....	44
2.3 DEFINICIONES CONCEPTUALES	47
2.4 HIPÓTESIS.....	48
2.4.1. HIPÓTESIS GENERAL	48
2.4.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS.....	48
2.5 VARIABLES	49
2.5.1. VARIABLE X: ESTILOS DE APRENDIZAJE	49
2.5.2. VARIABLE Y: COMPETENCIAS GERENCIALES.....	49
2.6. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.....	50
CAPÍTULO III.....	52
MARCO METODOLÓGICO.....	52
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	53
3.1.1. ENFOQUE.....	53
3.1.2. ALCANCE O NIVEL.....	54
3.1.3. DISEÑO.....	55
3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA	57
3.2.1. POBLACIÓN.....	57
3.2.2. MUESTRA	57
3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	58
3.3.1 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	58
3.3.2 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	59
3.4. TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	63
3.4.1. PROCESAMIENTO DE DATOS.....	63
CAPÍTULO IV.....	64
RESULTADOS.....	64
CAPÍTULO V.....	96
DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	96
CONCLUSIONES	111
RECOMENDACIONES.....	114
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
ANEXOS.....	126

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Categorías de modelos de estilos de aprendizaje.....	35
Tabla 2 Distribución de la población de estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco, correspondiente al año lectivo 2021.....	57
Tabla 3 Distribución de la muestra de estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco, correspondiente al año lectivo 2021.....	58
Tabla 4 Distribución porcentual del perfil de la muestra respecto a la edad.....	65
Tabla 5 Distribución porcentual del perfil de la muestra respecto al sexo.....	66
Tabla 6 Distribución porcentual del perfil de la muestra respecto al estado civil.....	67
Tabla 7 Distribución porcentual del perfil de la muestra respecto al programa académico.....	68
Tabla 8 Distribución porcentual del perfil de la muestra respecto al turno de estudios.....	69
Tabla 9 Resultados del ILS respecto a la dimensión activo–reflexivo.....	70
Tabla 10 Resultados del ILS respecto a la dimensión sensorial–intuitivo.....	71
Tabla 11 Resultados del ILS respecto a la dimensión visual–verbal.....	72
Tabla 12 Resultados del ILS respecto a la dimensión secuencial–global.....	73
Tabla 13 Resultados del HJS respecto a la competencia para la comunicación	75
Tabla 14 Resultados del HJS respecto a la competencia para la planeación y gestión	76
Tabla 15 Resultados del HJS respecto a la competencia para el trabajo en equipo	78
Tabla 16 Resultados del HJS respecto a la competencia para la acción estratégica.....	79
Tabla 17 Resultados del HJS respecto a la competencia multicultural.....	81
Tabla 18 Resultados del HJS respecto a la competencia para la autoadministración.....	82
Tabla 19 Resumen de los resultados del ILS obtenidos en cada dimensión de la variable Estilos de Aprendizaje.....	84
Tabla 20 Resumen de los resultados del HJS obtenidos en cada dimensión de la variable Competencias Gerenciales.....	86
Tabla 21 Pruebas de normalidad de la Variable X:Estilos de Aprendizaje... ..	88
Tabla 22 Pruebas de normalidad de la Variable Y:Competencias Gerenciales.....	89

Tabla 23 Interpretación del coeficiente de correlación de Spearman.....	90
Tabla 24 Coeficiente de correlación de Spearman entre Estilos de Aprendizaje y Competencias Gerenciales.....	91
Tabla 25 Coeficiente de correlación de Spearman entre la dimensión activo/reflexivo y la variable competencias gerenciales.....	92
Tabla 26 Coeficiente de correlación de Spearman entre la dimensión sensorial/intuitivo y la variable competencias gerenciales.....	93
Tabla 27 Coeficiente de correlación de Spearman entre la dimensión visual/verbal y la variable competencias gerenciales.....	94
Tabla 28 Coeficiente de correlación de Spearman entre la dimensión secuencial/global y la variable competencias gerenciales.....	95

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Histograma de la distribución porcentual del perfil de la muestra respecto a la edad.....	65
Figura 2 Histograma de la distribución porcentual del perfil de la muestra respecto al sexo.....	66
Figura 3 Histograma de la distribución porcentual del perfil de la muestra respecto al estado civil.....	67
Figura 4 Histograma de la distribución porcentual del perfil de la muestra respecto al programa académico.....	68
Figura 5 Histograma de la distribución porcentual del perfil de la muestra respecto al turno de estudios.....	69
Figura 6 Histograma de los resultados del ILS respecto a la dimensión activo–reflexivo	70
Figura 7 Histograma de los resultados del ILS respecto a la dimensión sensorial/intuitivo	71
Figura 8 Histograma de los resultados del ILS respecto a la dimensión visual/verbal.....	72
Figura 9 Histograma de los resultados del ILS respecto a la dimensión secuencial/global	73
Figura 10 Histograma de los resultados del HJS respecto a la competencia para la comunicació	75
Figura 11 Histograma de los resultados del HJS respecto a la competencia para la planeación y gestión	77
Figura 12 Histograma de los resultados del HJS respecto a la competencia para el trabajo en equipo	78
Figura 13 Histograma de los resultados del HJS respecto a la competencia para la acción estratégica	80
Figura 14 Histograma de los resultados del HJS respecto a la competencia multicultural.....	81
Figura 15 Histograma de los resultados del HJS respecto a la competencia para la autoadministración.....	83
Figura 16 Histograma de los resultados del ILS obtenidos en cada dimensión de la variable Estilos de Aprendizaje	84
Figura 17 Histograma de los resultados del HJS obtenidos en cada dimensión de la variable Competencias Gerenciales	86

RESUMEN

La formación universitaria presenta diversos problemas, siendo una de las causas el desconocimiento de los métodos o estilos de aprendizaje preferidos por los estudiantes. Conocer tales estilos, permitiría ubicar las estrategias más apropiadas para ser competentes en el aprender, de ahí que sea posible planificar, organizar, revisar y evaluar cada una de las realizaciones en la vida cotidiana e identificar dificultades y fortalezas de las acciones que contribuyen al aprendizaje personal, e incluso social

El objetivo fundamental de la investigación no experimental fue determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco - 2021.

Desde el punto de vista teórico y metodológico se justifica por coadyuvar a delimitar estilos de aprendizaje seleccionados como objetos de estudio en la educación superior, así como la incorporación de mejores materiales didácticos para el desarrollo de las competencias gerenciales en los educandos. Con un diseño correlacional, el nivel de profundidad es descriptivo-explicativo.

Setenta y dos estudiantes constituyeron la población y la muestra. Los datos se obtuvieron a través de una encuesta online en la que se utilizaron dos instrumentos: el inventario de estilos de aprendizaje de Felder - Silverman, y el Inventario de Competencias gerenciales HJS de Hellriegel, Jackson y Slocum. La medida estadística del coeficiente de correlación de rangos de Spearman indica que los estilos de aprendizaje y las competencias gerenciales exhiben una correlación positiva muy baja no significativa ($p\text{-valor} = 0,304 > 0,05$; $Rho = 0,122$); consecuentemente, la hipótesis nula no es rechazada.

En conclusión, se puede afirmar que los estilos de aprendizaje son independientes y no es un factor que condicione las competencias gerenciales en los estudiantes.

Palabras clave: competencias, competencias gerenciales, estilos de aprendizaje, estrategias, modelos de estilos de aprendizaje.

ABSTRACT

University education presents various problems, one of the causes being the lack of knowledge of the learning methods or styles preferred by students. Knowing these styles would make it possible to locate the most appropriate strategies to be competent in learning, so that it is possible to plan, organise, review and evaluate each of the achievements in daily life and identify difficulties and strengths of the actions that contribute to personal and even social learning.

The main objective of the non-experimental research was to determine the relationship between learning styles and managerial competences in students of the Academic Program of Tourism, Hotel Management and Gastronomy of the University of Huánuco - 2021.

From a theoretical and methodological point of view, it is justified by the fact that it helps to delimit learning styles selected as objects of study in higher education, as well as the incorporation of better didactical materials for the development of management competences in students. With a correlational design, the level of depth is descriptive-explanatory.

Seventy-two students constituted the population and the sample. Data were obtained through an online survey using two instruments: the Felder-Silverman Learning Styles Inventory and the Hellriegel, Jackson and Slocum HJS Management Competencies Inventory. The statistical measure of Spearman's rank correlation coefficient indicates that learning styles and managerial competences exhibit a very low, non-significant positive correlation ($p\text{-value} = 0.304 > 0.05$; $Rho = 0.122$); consequently, the null hypothesis is not rejected.

In conclusion, it can be affirmed that learning styles are independent and not a factor that conditions managerial competences in students.

Keywords: competences, managerial competences, learning styles, strategies, learning style models.

INTRODUCCIÓN

Las diversas investigaciones llevadas a cabo sobre los estilos de aprendizaje revelaron que están enmarcadas dentro de las variables personales de las competencias, cuyas relaciones han sido estudiadas a partir de diferentes enfoques e instrumentos de medición tanto en los campos de la educación, la psicología y pedagogía; pero hasta el momento poco se ha trabajado para determinar si dichos estilos y las competencias gerenciales se relacionan; de modo que nos abre la posibilidad para efectuar nuevos estudios como la encaminada en nuestra tesis titulada: *Relación entre Estilos de Aprendizaje y Competencias Gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco - 2021.*

Consideramos que conocer a fondo los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes permite a los educadores orientar eficazmente sus métodos de enseñanza, lo que se traduce en experiencias de aprendizaje significativas, por tal preocupación y motivo, comprendemos que su importancia, valor y significado son develados en esta investigación.

El contenido del trabajo ha sido estructurado en cinco capítulos que a continuación detallamos:

Capítulo I: Contiene el planteamiento del problema de investigación; donde se describe y desarrolla la aproximación temática, se formulan los problemas y objetivos; igualmente, se fundamenta la trascendencia de la investigación.

Capítulo II: Desarrolla el marco teórico del estudio, se exhiben los antecedentes, describen las bases científicas o teóricas debidamente sustentadas con autores y se exponen las definiciones conceptuales. También registra el sistema de hipótesis y sistema de variables con su debida operacionalización.

Capítulo III: Establece el marco metodológico. Engloba la metodología, tipo de investigación, enfoque, alcance o nivel, diseño, población y muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos; por último, las técnicas para el procesamiento y análisis de la información.

Capítulo IV: Contiene la presentación, descripción, análisis e interpretación de los resultados. Asimismo, se comprueban las hipótesis de estudio propuestas.

Capítulo V: Expone la discusión y contrastación de resultados. Finalmente, a la luz de los hallazgos obtenidos, se extraen conclusiones y formulan recomendaciones. Sumado a ello, las referencias bibliográficas utilizadas como fuente de consulta, además del apartado concerniente a los anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El aprendizaje es un cambio que ocurre a lo largo de nuestras vidas desde la infancia hasta la madurez. Como sujetos racionales, tenemos la capacidad de adquirir, almacenar, analizar y razonar la información que tenemos en nuestro entorno, transformando así nuestra interpretación de conceptos y conocimientos.

En la formación universitaria una de las causas de los problemas se vincula con la desinformación acerca de los estilos o modos de aprendizaje de los educandos. Dentro del campo psicológico se evidenció que la formación de conocimientos de cada alumno y del proceso de aprendizaje marchan en paralelo bajo ciertas cualidades propias enmarcadas en lo cognitivo, afectivo y fisiológico, que asiduamente usan los mismos al afrontar una circunstancia de instrucción. Consiguientemente, la comprensión de la diversidad de estilos de aprendizaje, o sea, entender de qué manera el estudiantado aprende, posibilita guiar eficazmente la formación, garantizando con ello aprendizajes significativos.

Numerosos estudios sobre los estilos de aprendizaje realizados en diversos países establecieron su importancia dentro de la investigación psicológica y educativa; demostrándose que los mismos se hallan muy afines con el modo de adquirir conocimientos de los educandos, la forma de instrucción de los educadores y la manera de interacción mutua en la correlación enseñanza–aprendizaje. Por tal razón, se debe producir un contexto de aprendizaje constante en torno de los estudiantes, para prepararlos a seguir aprendiendo todo el tiempo, y posibilitar su disposición a las transformaciones conceptuales, científicas y tecnológicas que surjan mientras se desempeñen laboralmente.

Dado que los estilos de aprendizaje son considerados como un proceso dinámico o de cambio relativamente permanente en el comportamiento de un ser humano y son producidos por una experiencia, es fundamental tener en cuenta que desempeñan un papel significativo dentro del proceso de

enseñanza - aprendizaje a lo largo de su vida académica y profesional (Feldman, 2005, citado por Bontempo, 2019). Mientras los educadores logren actuar de acuerdo con las preferencias individuales y grupales de los alumnos, se elevarán sus competencias y rendimiento académico (Ventura (2011).

En este sentido, alcanzar mejores resultados dentro de la educación formal dependerá de la probabilidad de variar los medios y procedimientos empleados en el transcurso de la enseñanza-aprendizaje. Concretamente, conocer los estilos de aprendizaje, nos hará capaces de aplicar estrategias convenientes para lograr idoneidad en la adquisición de conocimientos; consecuentemente, de acuerdo a Gómez y López (2012), ello posibilitará la planificación, organización, revisión y evaluación individual de las labores del diario vivir, así como la identificación de obstáculos y fortalezas de las actividades que coadyuvan al aprendizaje personal y también social.

Perrenoud (2004), referenciado por Prieto (2021), señala que la enseñanza de actitudes y habilidades es esencial para el desarrollo de competencias profesionales en relación con estudios acerca de los distintos estilos de aprendizaje dentro del contexto universitario.

Las competencias, coexisten en la vida con los enfoques de aprendizaje y formación para todos (preuniversitaria, universitaria y posuniversitaria), resultando de ello la idea de un aprendiz constante, cuyo propósito es aprender a aprender y no consumir enseñanza. Este enfoque fue planteado en el Informe Fauré y se basa en el supuesto de que, a pesar de que la educación temprana es imperfecta, sirve de base para el aprendizaje de conocimientos que deben reactivarse continuamente. (UNESCO, 2005: 84; Torres, 2007, citado por Gómez y López, 2012)

Por su lado, las competencias gerenciales, se plantean como la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que una persona necesita para desempeñar con éxito diversas funciones en organismos de múltiple índole. (Hellriegel, Jackson y Slocum, 2021)

Situar en el primer plano de la educación universitaria el aumento de las competencias expresa y sintetiza las diversas modificaciones que están teniendo lugar en la enseñanza superior. Varios puntos de inflexión

importantes han contribuido a ilustrar la enorme evolución de la universidad durante las últimas décadas.

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998) destacó la importancia de modernizar la enseñanza superior para responder a las necesidades de una sociedad basada en el conocimiento e instó a que el sistema universitario contribuya de forma significativa al aumento del nivel de vida de la población mundial y, al mismo tiempo, ayudara a resolver los innumerables problemas que lo impiden. Para ello, propuso profesionalizar la enseñanza superior, hacerla más transparente y abierta y dotarla de mayor relevancia social. (Yániz, 2008: 3)

En la educación superior, los aportes intelectuales de reconocidos profesionales universitarios destacan la trascendencia de la formación por competencias dentro del escenario de la denominada sociedad moderna o del conocimiento, predominante en este orbe globalizado. Desde esta perspectiva, asumimos la posición de Emilio Rodríguez Ponce (S.F) respecto a que, el factor principal de la ventaja competitiva de las naciones, organizaciones y humanidad radica en el conocimiento. Por tal razón, los efectos relevantes que se ocasionan, son inculcados a partir de los estudios superiores y proyectados al público en general; representando aquellos profesionales formados en sus claustros el capital humano preparado que tiene la sociedad para progresar y desarrollarse.

Las diversas investigaciones llevadas a cabo sobre el estilo de aprendizaje han demostrado situarse dentro de los distintos factores personales de las competencias; estudiándose sus interrelaciones desde múltiples concepciones, métodos e instrumentos de medición, de tal modo en los ámbitos educativo, psicológico y pedagógico. Sin embargo, por ahora es insuficiente lo realizado para establecer si las competencias gerenciales se relacionan con tales estilos.

El presente estudio aspira descifrar dicha incógnita aplicando los perfiles de estilo de aprendizaje que establecieron Felder y Silverman, categorizados según los aspectos bipolares siguientes: activo/ reflexivo, sensitivo/intuitivo, visual/verbal y secuencial/global, y su relación con las competencias

gerenciales planteadas por Hellriegel y et al; teniendo como muestra a la totalidad de estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco, matriculados en el período 2021.

La formación profesional ofertada en el mencionado programa académico considerado para la realización de esta tesis, se orienta a obtener competencias gerenciales adecuadas para el máximo rendimiento de sus egresados, al igual que una incorporación favorable y provechosa en la sociedad; por lo cual se ejecuta un apropiado plan curricular estructurado en base a las exigencias del mundo laboral y estipulados en el perfil profesional.

De tal modo, consideramos esencial investigar qué estilos de aprendizaje son predominantes en los educandos y el nivel de sus competencias gerenciales, toda vez que el conocimiento de los mismos permitiría a los directivos la toma de acciones pertinentes que conlleven al logro de los objetivos trazados.

Finalmente, las imprecisiones del cambiante mercado de trabajo al modificar sustancialmente las llamadas habilidades blandas (ámbito de estudio para esta investigación) constituyen amenazas que menoscaban las oportunidades de empleo para los próximos facultativos en el campo de las ciencias empresariales.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. PROBLEMA GENERAL

¿Cuál es la relación entre estilos de aprendizaje y competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021?

1.2.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS

1) ¿Cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje **activo/reflexivo** y las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021?

2) ¿Cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje **sensorial/intuitivo** y las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco– 2021?

3) ¿Cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje **visual/verbal** y las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021?

4) ¿Cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje **secuencial/global** y las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco–2021?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar cuál es la relación entre estilos de aprendizaje y competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1) Medir cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje **activo/reflexivo** y las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.

2) Evaluar cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje **sensorial/intuitivo** y las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.

3) Verificar cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje **visual/verbal** y las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.

4) Comprobar cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje **secuencial/global** y las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.

1.4 TRASCENDENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio se justifica desde la perspectiva científica de contribuir al fortalecimiento del conocimiento de las variables examinadas, con esto se afronta la cuestión del déficit de investigaciones, incrementando de esta manera el acervo bibliográfico.

1.4.1. TRASCENDENCIA TEÓRICA

Se estima que estas materias de investigación son de relevancia teórica, toda vez que contienen aportes teóricos y metodológicos contemporáneos, valorándose por su finalidad y contribución en la definición de los estilos de aprendizaje considerados en los estudios superiores; de igual manera, acerca de las competencias gerenciales. Variables que cuentan con el soporte respectivo de las teorías esbozadas por reconocidos autores; asimismo, el respaldo de la detallada revisión de investigaciones realizadas en el ámbito internacional, nacional y local; contribuciones esenciales para tener un panorama más claro de las variables que ya se han examinado y de los resultados obtenidos. El propósito de la investigación es apoyar las conclusiones que se derivan de la utilización de los instrumentos de medición para aplicar un análisis más profundo tanto en los estilos de aprendizaje como en las competencias gerenciales; siendo necesario para ello realizar más investigaciones sobre los temas abordados.

1.4.2. TRASCENDENCIA TECNOLÓGICA

En cuanto a lo técnico, será beneficioso para los discentes conocer cuáles son sus estilos preferidos de aprendizaje en su instrucción, igualmente al saber el nivel de competencias gerenciales más destacadas, mismas que habrán de servirle en el ámbito laboral. De otra parte, la tecnología actual es un experimento continuo de comprensión científica. Sin embargo, una parte importante de la investigación científica tiene su origen en necesidades prácticas, es decir, en la

búsqueda de respuestas adecuadas a cuestiones tecnológicas previas. Las relaciones entre ciencia y tecnología implican hoy un intercambio que se traduce en un impacto recíproco. Además, independientemente del objetivo -avance de la tecnología o ampliación del acervo de conocimientos-, los problemas se abordan ahora desde el acervo de conocimientos existentes en ambos casos, avanzando con construcciones tentativas (hipótesis) que impulsan la investigación y se verifican. En otras palabras, los problemas, de un tamaño determinado, se abordan utilizando los métodos de la investigación científica (Bunge, 1985). Las herramientas y métodos del diseño técnico, así como a menudo los problemas y objetivos de la tecnología, también se incorporan siempre a esta labor científica. Puede afirmarse que la ciencia avala y requiere a la vez la tecnología actual. Condición que reúne nuestro trabajo.

1.4.3. TRASCENDENCIA ACADÉMICA

La presente investigación utilizó herramientas creadas y validadas por diversos estudiosos en diferentes entornos, lo que la hace académicamente significativa, hecho que permitió cuantificar las variables estudiadas y verificar la hipótesis; en esa misma línea, se identificaron los estilos de aprendizaje predominantes en los educandos a quienes va dirigida la educación. Del mismo modo, se determinó el nivel de competencias gerenciales que presenta cada uno de ellos en esta etapa de su formación académica. Ambos aspectos, implícitos a lo largo de los procedimientos de instrucción y aprendizaje, siendo el alumnado los que mejor pueden valorarla.

1.4.4. TRASCENDENCIA PEDAGÓGICA

La investigación ha permitido identificar ciertas insuficiencias y carencias en algunas dimensiones de las variables evaluadas. Esta información puede ser integrada y utilizada para diagnosticar la situación y posteriormente diseñar estrategias de mejora orientados a lograr mayores estándares de calidad educativa en el Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco.

Por último, con esta investigación se procura evitar las divergencias vigentes entre los estilos de aprendizaje del estudiantado y los estilos de enseñanza de los educadores, salvando de esta manera, los inconvenientes en el aprendizaje de numerosos alumnos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.1. ANTECEDENTES INTERNACIONALES

Díaz (2017): Estilos de Aprendizaje y Métodos Pedagógicos en Educación Superior, presentado en la Universidad Nacional a Distancia de Chile. Entre sus principales conclusiones refiere:

Los perfiles de aprendizaje de los discentes revelaron la existencia de similitud y diferencias significativas, con preferencias por estilos que se situaban dentro del rango medio, en ciertos casos se encontró un rango bajo. En síntesis, no se observó con claridad la significancia de las variaciones detectadas, así como la prevalencia de uno u otro estilo de aprendizaje.

Los educandos difieren en cuanto a sus niveles de competencia en la digitalización, asimilación e integración de las actividades de aprendizaje en sus rutinas diarias. Por consiguiente, para superar la rigidez impuesta por la super especialización, se necesita una variedad de enfoques pedagógicos que apoyen y den sentido al proceso de aprendizaje.

La aparición de nuevas modalidades de educación on line o en línea aumenta la variedad de enfoques pedagógicos, y las características de estos alumnos son diferentes de aquellos que aprenden en persona. Cuando se enfrentan a retos relacionados con el aprendizaje, este último grupo suele depender más de la investigación independiente, la ayuda de los compañeros y las tutorías. Por el contrario, los estudiantes que aprenden en línea suelen realizar únicamente estudios independientes.

Lizcano (2017): Estudio sobre el impacto que el estilo de aprendizaje y la motivación tienen sobre el desempeño académico de estudiantes de los cursos de Gestión Humana en una universidad

pública colombiana, presentado en el Tecnológico de Monterrey. Entre sus principales conclusiones refiere:

El estilo de aprendizaje pragmático es el de mayor predominio y se clasifica como alto y muy alto, alcanzando un 54.05%; luego están los estilos teórico, reflexivo y activo cuyos porcentajes son 48,64%, 18% y 32,43% respectivamente.

Otro dato señala que los estilos de aprendizaje mencionados y el rendimiento académico del grupo objeto de estudio no guardan una correlación lineal significativa.

No existe una forma ideal de aprender, sino que depende del individuo y del entorno en el que crece. A medida que este madura, aprende a adaptarse y está dispuesto a probar cosas nuevas, podrá recoger, perfeccionar y desarrollar nuevas habilidades y estrategias que le ayudarán a tener éxito académico.

Ramírez (2017): Modelo para el desarrollo de competencias gerenciales en relaciones humanas dirigidas al empresario venezolano, presentado en la Universidad de Carabobo, Venezuela; entre sus principales conclusiones resalta:

La poca valoración de las competencias gerenciales respecto a las relaciones humanas que deben tener el gerente y las personas que desempeñan cargos directivos.

De igual modo, el inapropiado desempeño de la función gerente en la interacción personal y atención de aspectos relativos a la resolución de conflictos y la comunicación, a expensas del modelo de planificación y afrontamiento de la complejidad; lo cual, afecta la totalidad de áreas del campo gerencial.

2.1.2. ANTECEDENTES NACIONALES

Quispe Huamanquispe (2022): Competencias Gerenciales y Compromiso Organizacional en los funcionarios de las Municipalidades Distritales de Turpay y Mamara, de la Provincia de Grau, Año 2019; presentado en la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac. Entre sus conclusiones indica:

La existencia de un grado de asociación lineal estadísticamente significativa, media directa ($r_{xy} = 0.550$, $0.000 < 0.05$), entre el compromiso organizacional y las competencias gerenciales; consecuentemente, a un mejor fortalecimiento del compromiso organizacional en esa misma medida también se incrementa la mejora de las competencias gerenciales en los trabajadores de la Municipalidad.

Asimismo, reveló que existe un grado de asociación lineal estadísticamente significativa, media baja directa entre el compromiso organizacional y cada competencia gerencial, significando que la hipótesis nula es rechazada; por tanto, existe correlación entre las variables. Consecuentemente, se puede sostener que a un mejor desarrollo de las competencias analizadas el compromiso organizacional mejora en la misma medida en los trabajadores de las municipalidades.

Perales y Domínguez (2019): Estudio sobre Aprendizaje activo y el desarrollo de Competencias genéricas desde la perspectiva de estudiantes de Maestría en Educación de una universidad privada de Lima durante el período 2019, presentado en la Universidad Tecnológica del Perú, de Lima. Concluyen sosteniendo que,

Los estudiantes pueden buscar y crear respuestas a situaciones surgidas en su formación y desempeño profesional gracias a las cualidades del aprendizaje activo.

Es imperativo que los estudiantes tomen la iniciativa en la creación de su propio conocimiento. Esto significa que deben ser el centro de todas las actividades del aula, contribuyendo activamente a la generación de conocimientos, investigando, colaborando con sus compañeros en proyectos de investigación y utilizando todos los recursos disponibles, incluidas las infraestructuras y las tecnologías de la información a los que puedan tener acceso, de forma que la información les resulte útil y relevante, así como aplicación tanto en su vida personal como profesional.

Cuando el aprendizaje activo se aplica de diversas formas, ayuda a los estudiantes universitarios a adquirir capacidades genéricas al permitirles reflexionar y ser más conscientes de su entorno, al tiempo

que aumentan sus competencias; resultandos primordiales para la expansión académica, vocacional y cívica.

Quispez (2019): Potencial de éxito y Competencias Gerenciales en estudiantes de dos universidades privadas de Lima – 2016, presentado en la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima. Entre sus conclusiones, se tiene que:

El 12,9% de la muestra indica un nivel moderado o medio de potencial de éxito, el 17,1% se ubica en deficiente, el 27,9% es bajo, el 29,3% es alto y únicamente el 12,9% expone escala óptima para la profesión.

El 6,4% de las personas obtiene una puntuación deficiente dentro de la escala de competencias gerenciales, el 13,6% puntúan bajo, el 35% una puntuación media, el 27,1% una puntuación alta y el 17,9% tiene rendimiento excepcional o excelente.

Se ha demostrado una correlación positiva, alta y estadísticamente significativa ($\rho = 0,657$; $p < 0,05$) entre las competencias gerenciales y el potencial de éxito.

Pardo y Pretel (2019): Competencias gerenciales y desarrollo organizacional en la empresa Andajak S.R.L., Callao, presentado en la Universidad César Vallejo. Entre sus conclusiones indican:

La relación entre las competencias gerenciales y el desarrollo organizacional es directamente proporcional, lo que significa que cuanto más se apliquen las competencias gerenciales mejor será el desarrollo organizacional. Así lo corroboran los resultados de las estadísticas descriptivas, que muestran una elevada correlación positiva entre las variables. El coeficiente Rho de Spearman = 0,883 con un valor de significación Sig. (bilateral) = 0,000 también indica que la curva de tendencia es positiva.

También evidenció que existe una correlación positiva alta entre cada dimensión de la variable competencias gerenciales y la variable desarrollo organizacional en la empresa escogida para el estudio, dado que el coeficiente rho de Spearman indicó que, si existe relación, o sea,

cuanto mejor sean las competencias evaluadas, mejor será el desarrollo organizacional.

Bontempo (2019): Estilos de aprendizaje y rendimiento escolar en un colegio particular de Lima Norte, presentado en la Universidad Femenina de Lima. Entre sus conclusiones indica:

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, tienen una gran importancia los estilos de aprendizaje.

No se halló la existencia de una diferencia altamente significativa ni directa con el rendimiento académico; pero, se descubrió que algunos estilos podrían producir un mejor resultado en el tratamiento de la información, conforme al estilo secuencial en relación con el área de razonamiento matemático.

Para confirmar si existe una correlación directa entre el éxito académico en el ámbito del razonamiento matemático y el estilo de enseñanza, se aconseja realizar más investigaciones para establecer si los estilos de aprendizaje están relacionados con los estilos de enseñanza.

Rojas (2018): Relación entre los Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico de los estudiantes de Ingeniería Económica en una Universidad Pública de Lima, presentado en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Sus conclusiones señalan:

No existe relación entre los estilos de aprendizaje de la población objeto de estudio y el rendimiento académico.

Se pudo comprobar que el rendimiento académico de los estudiantes de una institución pública de Lima en 2017 no tiene correlación con su estilo de aprendizaje reflexivo.

Además, no se ha encontrado ninguna relación entre el rendimiento académico de los participantes en el estudio y su estilo de aprendizaje activo.

Cipagauta (2017): Los Estilos de Aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de básica secundaria y media de la Institución Educativa San Agustín del Municipio de Villanueva

Casanare. Colombia en el Año 2016, presentado en la Universidad Privada Norbert Wiener de Lima-Perú. Concluye señalando que:

Con un porcentaje del 26,8%, el aprendizaje reflexivo es el estilo de mayor prevalencia entre los educandos; en cambio el estilo activo resultó ser el más bajo con un 22.6%.

Según la prueba estadística basada en el valor de correlación obtenido, no se encontró asociación significativa entre el rendimiento académico de los alumnos y sus estilos de aprendizaje.

El estilo de aprendizaje no es un elemento condicionante del rendimiento académico.

Ferreyros (2016): Relación entre Estilos de Aprendizaje y el logro de Competencias Gerenciales en estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y la Universidad Ricardo Palma en el Año 2015, presentado en la Universidad de San Martín de Porres, Lima. Sus conclusiones acerca de los estilos de aprendizaje señalan que:

Respecto al estilo activo reflexivo, el 58,8% demuestra un equilibrio apropiado, y el 37% presenta preferencia moderada hacia el estilo activo. De otra parte, el 60,5% tiene equilibrio apropiado en el estilo sensorial intuitivo, mientras que un 29,4% revela moderada preferencia por el estilo sensorial. Tratándose del estilo visual verbal, se encontró que un 25,2% exhibe equilibrio apropiado; igualmente, hay una moderada preferencia hacia el estilo visual con el 40,3%, en tanto que un 29,4% muestra preferencia muy fuerte por lo mismo. Referido al estilo secuencial global, se halló que el 73.1% de participantes revela un equilibrio apropiado, a diferencia del 12.6% con una moderada preferencia hacia el estilo secuencial, mientras un 6.7% presenta muy fuerte preferencia hacia éste. De igual modo, los resultados sobre las competencias gerenciales arrojaron los siguientes niveles: el 16% se encuentra en el promedio, el 58% está en alto y un 26.1% se ubica en el sobresaliente.

De igual modo, los resultados sobre las competencias gerenciales arrojaron los siguientes niveles: el 16% se encuentra en el promedio, el 58% está en alto y un 26.1% se ubica en el sobresaliente.

También es resaltante los niveles altos alcanzados por las competencias en la comunicación con un 68,1%, y el 55,5% de la competencia en planeación y administración.

Finalmente, el análisis del coeficiente de correlación reveló que sólo el estilo de aprendizaje activo-reflexivo presenta un vínculo positivo estadísticamente significativo con las competencias gerenciales; mientras que los otros estilos no están relacionados. En consecuencia, no se rechaza la hipótesis nula.

Briceño Valiente (2016): Estilos de Aprendizaje de los estudiantes del programa de Ingeniería Industrial y de Sistemas de la Universidad de Piura, presentado en la Universidad de Piura. Sus conclusiones destacan:

La preponderancia en la muestra estudiada de los estilos de aprendizaje reflexivo, sensorial, visual y global.

Predisposición del estudiantado al trabajo con el material o reciente información que los induzca a pensar y estudiar detenidamente, caso particular del estilo reflexivo. Aquellos con estilo sensorial encuentran la significatividad de su aprendizaje en la magnitud de objetividad de la experiencia o información, pudiendo así evaluar y trabajar en un plano concreto; siendo trascendente la aplicabilidad del conocimiento adquirido en cualquier circunstancia. Los alumnos de estilo visual, asimilan mejor la información a través de la interacción visual directa con los recursos educativos, cualidad que les faculta a tener más rapidez en el recojo y asimilación de cuantiosa información. Finalmente, los de estilo global tienen mejor disposición de la información incorporando estratégicamente ideas generales que más adelante serán vinculadas con ideas particulares y también acerca de otras materias.

Existe un buen número de estudiantes que aprenden y usan mejor la información siguiendo procesos estructurados y lineales, o sea, incorporan el conocimiento a partir de ideas principales o específicas.

2.1.3. ANTECEDENTES LOCALES

Alfaro (2019): Estilos de Aprendizaje y Metacognición de los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa N° 2026 del Distrito de San Martín de Porres – Lima 2018, presentado en la Universidad de Huánuco. Entre sus principales conclusiones señala:

Los estilos de aprendizaje de la población comprendida en el estudio y la metacognición mostraron una relación positiva significativa ($r=0,813$), ($p=0,0$).

La metacognición de la población investigada y el estilo de aprendizaje activo presentan una relación positiva significativa ($r=0,808$), ($p=0,0$).

Se demostró que la metacognición de los participantes en la investigación y su estilo de aprendizaje reflexivo tenían una relación positiva ($r=0,798$), significativa ($p=0,0$).

2.2 BASES CIENTÍFICAS

2.2.1. ESTILOS DE APRENDIZAJE

El término estilo, según el sitio web de la Real Academia Española, explica que puede referirse a una variedad de cosas, desde las cualidades únicas que ayudan a identificar una obra de arte hasta la descripción de una herramienta utilizada en la pieza. La palabra estilo es utilizado para describir la forma en que alguien desea destacar entre la multitud, por ejemplo, cuando se mueve, come o viste.

El vocablo estilo también se refiere a la definición de los rasgos que un grupo tiene en común y que lo distinguen de otros grupos. Estos rasgos universales son compartidos y suelen considerarse generalizaciones. En consecuencia, la palabra puede referirse a una condición personal o social, y con frecuencia se asocia a otro término, preferencia.

La palabra preferencia, explicado en la página web de la precitada RAE, deriva del vocablo latino *praeférens* y se refiere al acto de seleccionar una cosa o persona de entre un grupo de opciones. La

posibilidad de elegir lo que a uno más le gusta o le divierte en un sentido positivo, o por el contrario aquello que le causa más molestia y disgusto en un sentido negativo, dentro del lenguaje coloquial se denomina preferencia.

Mejía y Jaik Dipp, (2014: 46-47), refieren que estilo y preferencia son dos conceptos que tienen mucho que ver con las características humanas. Como es obvio, se han utilizado en la vida de las culturas desde tiempos muy antiguos. A medida que superamos los primeros pueblos y civilizaciones, que llevaban una vida nómada y recolectaban alimentos, podemos ver lo diferentes que han sido sus estilos y gustos según las circunstancias particulares: alimentación, vestimenta, viviendas, moneda y educación.

La palabra estilo puede considerarse una marca o etiqueta que distingue un objeto de otro con la misma apariencia. De forma similar a como las personas suelen asignarse etiquetas a sí mismas en función de sus elecciones. Independientemente del ámbito en que se utilicen, las etiquetas separan a las personas a nivel individual y social. Se han podido distinguir oficios, profesiones, empleos, intereses, educación y un sinnúmero de factores que se clasifican como distintos pero que comparten algunas similitudes de etiquetas particulares que utilizan estas categorías. Características que diferencian a unos de otros.

La concepción sobre estilos de aprendizaje se planteó desde distintos puntos de vista, aunque, generalmente los autores aceptan aquél referido a la manera en que la mente efectúa el procesamiento de la información o de qué modo es influenciada por las impresiones de cada persona.

El estudio de este tema se ha realizado esencialmente utilizando teorías acerca de los estilos de aprendizaje. Es factible creer que el amplio impacto que esta perspectiva ha tenido en la comunidad científica es resultado del análisis de aspectos que esta perspectiva propone sean examinados con mayor detalle. Estas dimensiones no habían sido tratadas anteriormente en profundidad. Dado que esta perspectiva sugiere analizar aspectos que tradicionalmente no han sido abordados

en profundidad, es posible pensar que de ahí proviene el amplio impacto que ha tenido en la comunidad científica en las áreas de investigación educativa y psicológica (Valadez, 2009, citado en Ventura, 2011).

Kolb (1984), referenciado por Cappella y et al. (2003) en Ferreyros (2016), incorpora la noción de estilos de aprendizaje en su modelo de aprendizaje experiencial. Se trata de aptitudes de aprendizaje específicas que sobresalen más que otras debido a una combinación de genética, experiencias vitales y exigencias ambientales.

Keefe (1988), en cita de Mejía y Jaik Dipp (2014), Marcelo (2022), infiere que rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos definen los estilos de aprendizaje, siendo útiles como indicadores un tanto perdurables en la forma de percepción, interacción y respuesta de los discentes dentro de sus entornos educativos. Entendiéndose como rasgos cognitivos el modo de estructurar contenidos, formas y uso de conceptos, interpretación de la información, resolución de problemas y selección de medios de representación visuales, auditivos y kinestésicos por parte de los estudiantes. En cambio, los rasgos afectivos están relacionados a estímulos y perspectivas que repercuten en el aprendizaje; a su vez, el biotipo y el biorritmo del educando se hallan vinculados con los rasgos fisiológicos.

En síntesis, los estilos de aprendizaje son esos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que obran de indicadores al modo en que responden los estudiantes cuando se les proporciona los contenidos.

Relacionando aspectos afectivos, metacognitivos, cognitivos y ambientales, Cuadrado (2011), citado por Velilla (2022), infiere que los enfoques individuales de los alumnos para realizar diferentes tareas de aprendizaje se conocen como sus estilos de aprendizaje. Al evaluar el enfoque del alumno respecto a la adaptación de los conocimientos y procedimientos, estas formas ponen de relieve la variedad de habilidades que los estudiantes pueden poseer para aplicar los conocimientos y comportarse adecuadamente en escenarios de

aprendizaje específicos, al tiempo que destacan las diferencias en los métodos de adquisición de conocimientos sin descartar ninguno de ellos.

Felder (1988) entre sus postulados sostiene que, si el entorno educativo no está adaptado a las preferencias de los estudiantes con una inclinación significativa hacia un determinado estilo de aprendizaje, pueden encontrarse con dificultades durante el proceso (Paredes 2008 en Briceño 2016).

Para el Minedu (2007: 6), el estilo de aprendizaje de una persona se define por sus inclinaciones preponderantes de instrucción, reflejado en sus técnicas, ritmos y estímulos únicos de procesamiento de la información.

Según Zambrano-Acosta et al. (2018), citados por Alanya et al (2021), la idea de estilos de aprendizaje está estrechamente relacionada con la noción de aprendizaje como proceso activo. Si se compara el aprendizaje con la recepción pasiva de información, está claro que las acciones y pensamientos del alumno son irrelevantes (Palomé-Vega et al., 2020). Sin embargo, si el aprendizaje se considera como la construcción de la información por parte del estudiante, está claro que éste construirá y relacionará la información de acuerdo con sus características únicas.

Basándose en estos parámetros, puede decirse que el enfoque o método que emplea una persona para procurar aprender algo nuevo es lo que debe denominarse su estilo de aprendizaje. No obstante, las tácticas específicas utilizadas difieren según el material que se vaya a aprender; los individuos suelen formarse preferencias universales. De Moya Martínez y otros (2011), referenciados por Villalba (2014), afirman que estas inclinaciones o propensiones a combinar determinadas técnicas de aprendizaje constituyen en su conjunto los distintos estilos de aprendizaje, que se consideran globales ya que ningún individuo tiene un único método de aprendizaje que utilice en exclusiva. Por el contrario, pueden utilizar estrategias de otros métodos de aprendizaje e incluso pueden tener un método o perfil de aprendizaje particularmente fuerte.

Los procesos cognitivos fundamentales y los componentes de la personalidad que cada individuo usa independientemente en relación con su entorno para sentir, pensar y actuar quedan demostrados por sus estilos de aprendizaje. En consecuencia, es posible puntualizarlos como procesos frecuentes de aprendizaje constituidos por elementos cognoscitivos, afectivos y conductuales que utilizamos de modo específico en la resolución de circunstancias problemáticas en diversos ámbitos (Adán, 2004, como se citó en Izasa, 2014).

Un factor adicional son aquellos estilos de aprendizaje practicados por el estudiantado según múltiples enfoques posibles de acontecer. Así, según el enfoque adoptado y el nivel de profundidad o superficialidad con que estos plantean un tema existirían alumnos holísticos y secuenciales. El primer grupo se enmarca dentro de un enfoque profundo y la perspectiva globalizadora, donde las cosas son vistas como un todo; ello serviría como modelo para aumentar la comprensión. En el segundo, su enfoque es superficial, la comprensión se construye paso a paso, mediante la concentración en las particularidades. No obstante, para el entendimiento completo de los temas planteados es necesario alternar dichos procesos: holístico – secuencial; lo cual favorecería un estudio exhaustivo de la prueba y la preparación continua de la interacción entre ideas y conceptos (Entwistle, 2010, citado por Díaz, 2017).

Kolb (1984) desarrolló teorías que Honey y Mumford adoptaron posteriormente, según las cuales el aprendizaje es un proceso cíclico donde se exponen diversos enfoques y fundamentos para alcanzarlo. Planteamiento al cual se adhirieron Alonso, Gallego y Honey el año 1984, presentando la variable Perfil de Aprendizaje categorizada en cuatro dimensiones relacionadas con los estilos de aprendizaje: pragmático, activo, reflexivo y teórico. Esto ayudó a definir y enmarcar el campo de investigación (Alonso y otros, 2012, citado por Díaz, 2017).

El presente trabajo de investigación se adscribe al concepto de Keefe (1988) descrito en los párrafos precedentes, pues contempla como partícipes del aprendizaje a los factores internos y externos del

ser humano. Está enfocada en cualidades perceptivas, cognitivas, afectivas y ambientales, las que se agrupan en los componentes: habilidades cognoscitivas, percepción de la información y preeminencia hacia la asimilación y adaptación de los conocimientos (estudio y aprendizaje) (García Cué, 2006, como se citó en Pantoja y et al, 2013).

Según Gómez y López (2012), cada persona tiene la capacidad de moldear su aprendizaje en función de sus experiencias personales, tanto pasadas como actuales. Esto significa que el estilo de aprendizaje es una variable contextual o construida. Coadyuva al proceso de enseñanza – aprendizaje hacia alcanzar competencias en el aprender a aprender bajo la hipótesis de que los individuos son activos, autónomos y reflexivos. En conclusión, comprender los diferentes estilos de aprendizaje posibilitará elegir las tácticas más convenientes para ser aptos en el aprender. Por consiguiente, es viable planificar, organizar, revisar y evaluar todas las actuaciones de la cotidianeidad y detectar fortalezas y dificultades de los actos que favorecen al aprendizaje personal y también social.

Por su parte, Castaño (2004), sostiene que la inteligencia y la personalidad de los individuos no influyen en la configuración del estilo de aprendizaje. En otras palabras, la manera con que una persona percibe las situaciones de aprendizaje, interactúa con ellas y reacciona ante las mismas no depende de la capacidad intelectual, sino que las preferencias de una persona por ver el mundo de forma más concreta o abstracta y por cambiar la información de modo más activo o reflexivo deben formarse a partir de las experiencias formales e informales de aprendizaje que tenga a lo largo de su vida.

2.2.2. MODELOS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Gibson introdujo la noción de estilos de aprendizaje en 1969. Su principio básico es que cada persona tiene un estilo o preferencia de aprendizaje único, y los conocimientos se asimilan mejor cuando se adapta a esa elección.

En función de cómo integran y procesan la información, los alumnos se agrupan según sus estilos de aprendizaje. Por lo tanto, es

ventajoso para los educadores comprender las distintas formas en que sus alumnos aprenden mejor y puedan crear técnicas de instrucción que aborden preferencias de aprendizaje particulares, apoyen otras preferencias y respalden el aprendizaje desde una perspectiva cognitiva (Madrona et al., 2007, citado por Marcos et al., 2021)

Los distintos enfoques para el análisis de los estilos de aprendizaje favorecen el entendimiento del tema en cuestión y llevan a la confirmación de que no hay una sola forma de aprender. Habida cuenta que el aprendizaje es un procedimiento que dura el ciclo de vida de la persona, y siendo posible que se produzcan cambios en los estilos de aprendizaje relacionados con la edad, es aconsejable considerar que el contexto educativo no es el exclusivo ámbito donde deba focalizarse el interés cuando se trate de comprender la formación del individuo. El ambiente institucional, ya sea de índole empresarial, social o educativo, se halla constituido de sujetos con estilos de aprendizaje evolucionados y en aplicación, mientras otro tanto queda en estado de latencia. Dichos estilos son esenciales y convenientes para ellos, así como de la sociedad que integran (Pantoja, Duque y Correa, 2013).

Actualmente, la literatura científica nos presenta una diversidad de modelos y perspectivas que intentan explicar la percepción y el tratamiento de la información. Los estudios realizados acerca de algunos de los más reconocidos y admitidos patrones de estilos de aprendizaje permitieron categorizarlos y consecuentemente caracterizar los aportes hechos por sus respectivos autores, agrupándose según los enfoques, puntos en común y las conexiones predominantes entre ellos, tanto específicas como generales.

Nuestra investigación ha estimado conveniente incluir y adherirse a la taxonomía esbozada por Pantoja y et al (2013), la cual aglutina sucintamente algunos de los más reconocidos arquetipos que sobre el tema existen, ordenados y divididos en las siguientes categorías: *construcción del conocimiento, basada en la experiencia, basada en los canales de percepción de la información, basada en las estrategias de aprendizaje, basada en la interacción social, la bilateralidad cerebral, la personalidad y el aprendizaje organizativo.*

Tabla 1

Categorías de modelos de estilos de aprendizaje

Categorías	Autores	Caracterización del aporte
Construcción del conocimiento	Charles Owen (1997 y 1998)	Las fases analítica y sintética, que funcionan en dos ámbitos -analítico y práctico- se utilizan para abstraer conocimientos.
Basados en la experiencia	Jung (1923)	Las dos funciones bipolares de la personalidad - sensitiva/intuitiva y racional/emocional- intervienen en el proceso de aprendizaje.
	Dewey (1897)	Vinculó la experiencia al proceso de aprendizaje y se concentró en la teoría práctica. centrado en la teoría aplicada, conectando el aprendizaje con la experiencia.
Categorías	Autore	Caracterización del aporte
Basados en la experiencia	Bloom (1956)	Las seis fases de este modelo son: recuerdo, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. En estas fases se produce el proceso de aprendizaje.
	Kolb, McIntyre y Rubin (1974)	Considera la educación como un proceso de cuatro fases que incluye la experiencia activa, la conceptualización abstracta, la experiencia concreta y la observación reflexiva. Cuando estas fases se combinan, surgen cuatro estilos de aprendizaje: acomodativo, divergente, asimilativo y convergente.
	Gregorc (1979)	Tiene en cuenta dos capacidades de mediación: el orden (secuencial/causal) y la percepción (concreta/abstracta). Combinándolas se producen cuatro estilos de aprendizaje: concreto-causal, abstracto-causal, concreto-secuencial y abstracto-secuencial.
	Juch (1983)	Cuatro fases componen el ciclo de aprendizaje, que al mismo tiempo conforman cuatro estilos de aprendizaje: percepción, pensamiento, planificación y acción.
	Honey y Mumford (1995)	Al categorizar las cuatro fases como experiencia, reflexión, desarrollo de hipótesis y aplicación, reiteran las ideas de Kolb. Los estilos de aprendizaje están vinculados a cada fase: pragmático, teórico, reflexivo y activo.
	Alonso et al. (1997)	Incorpora el cuestionario LSQ al ámbito académico, basándose en el trabajo de Honey y Mumford.
	Anderson y Krathworhl (2001)	Según su versión modificada de la taxonomía de Bloom, sugieren que el aprendizaje se produce en las siguientes fases: recuerdo, comprensión, aplicación, análisis, evaluación y creación.
	Clark (2002)	Según la modificación de Anderson y Krathworhl, cada etapa debe tener su propio conjunto de actividades. Recordar: indagar, escuchar, encontrar, notar, reconocer y descubrir. Utilizar: instruir, realizar experimentos, interrogar y manipular. Analizar: estudiar, clasificar, categorizar, comparar y contrastar. Evaluar: determinar, seleccionar, discutir y sugerir. Crear significa mezclar, juntar, hacer, innovar, deducir, prever y generar.
	Cacheiro et ál. (2008)	Basándose en las ideas de Honey y Mumford y modificado por Alonso, presentaron el modelo EAAP. La combinación de los elementos produce trece filtros de cuatro tipos: monofásico, bifásico, trifásico y ecléctico.

Categorías	Autores	Caracterización del aporte
Basados en canales de percepción de información	Dunn <i>et al.</i> (1979)	Identifican 21 elementos que afectan al aprendizaje y los clasifican en cinco canales: fisiológico, psicológico, emocional, sociológico y ambiental. Los tres estilos de aprendizaje que identifican son el kinestésico o táctil, el visual y el auditivo.
	Keefe y Monk (1986)	Se centra en los rasgos perceptivos, cognitivos, afectivos y ambientales, clasificándolos en tres grupos: habilidades cognitivas, percepción de la información y preferencias de estudio y aprendizaje.
	Felder y Silverman (1988)	Propusieron algunos rasgos bipolares en cuatro dimensiones -activo/reflexivo, sensible/intuitivo, visual/verbal y secuencial/global- para conformar el estilo de aprendizaje.
	Felder y Soloman (1996)	Proporcionan un modelo que añade la dimensión inductiva/deductiva al modelo de Felder y Silverman, que tiene las mismas cuatro dimensiones.
Basados en canales de percepción de información	Gardner (1997)	Sugiere que existen ocho tipos diferentes de inteligencia: naturalista, matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y lingüística. En cada individuo influyen variables internas y externas.
Basados en las estrategias de aprendizaje	Ramanaiah, Ribich y Schmeck (1977)	Su fundamento radica en la aplicación de diversas técnicas de aprendizaje para crear tres estilos: superficial, de elaboración y profundo.
	Entwistle (1998)	Plantea tres estilos: superficial, profundo y estratégico, relacionando los rasgos de personalidad, motivación y la metodología de aprendizaje
Basados en las estrategias de aprendizaje	Marsick y Watkins (1992)	Define tres tipos de estilos de aprendizaje -formal, informal e incidental- y se centra en cómo aprenden las personas en una organización.
Interacción con otras personas (relación social)	Grasha y Riechman (1975)	Las conexiones interpersonales de los alumnos constituyen la base de este modelo. Sugiere tres aspectos, cada uno de ellos con características bipolares: actitudes de los alumnos hacia la educación (participativa/elusiva). Perspectivas de profesores y compañeros (colaborativa/competitiva). Respuestas a enfoques didácticos independientes y dependientes.
Bilateralidad cerebral	McCarthy (1987)	Basado en los estilos de Kolb y vinculado a las distinciones entre cada hemisferio cerebral dominante, el modelo propone cuatro estilos de aprendizaje: divergente, asimilativo, convergente y acomodativo.
	VerLee Williams (1988)	La diferencia entre los dos hemisferios cerebrales sirve de base a sus investigaciones.
Personalidad	Briggs y Myers (1950)	Para averiguar cómo ven y utilizan la información las personas, crearon un test de personalidad. Se basa en las siguientes dimensiones, vinculadas a rasgos bipolares: método de percepción de la información (introversión/extroversión). Estilo de utilización de la información (sensación/intuición). Estilo de utilización de la información (pensamiento/sentimiento). Postura ante los demás (percepción/juicio).
Aprendizaje organizacional	Argyris y Schön (1978)	Proponen tres ciclos - <i>single-loop</i> , <i>double-loop</i> y <i>deutero</i> - porque se centran en cómo aprenden los individuos dentro de las empresas.

McKee (1992)	Utilizando los ciclos de Argyris y Schön como herramienta de gestión, inicia el examen del aprendizaje organizativo.
-----------------	--

Nota. Adaptación de las Categorías de modelos de estilos de aprendizaje elaborado por Pantoja, Duque y Correa (2013)

Dentro del ámbito universitario una corriente teórica que se privilegia es el modelo planteado por Felder y Silverman; cuya supremacía es a causa de su orientación al estudio de los factores psicológicos y cognoscitivos del aprendizaje en general.

2.2.3. MODELO DE FELDER Y SILVERMAN

Dado que el modelo desarrollado por los autores Felder y Silverman es apropiado para evaluar a estudiantes de nivel universitario, sirve como fundamento teórico para la variable estilos de aprendizaje.

Propuesto por el Dr. Richard Felder con apoyo de la Dra. Linda K. Silverman (científicos de la Universidad estadounidense de Carolina del Norte) en el año 1988, inicialmente se administró a estudiantes de Ingeniería. De gran impacto en Latinoamérica, sobre todo en países como México y Argentina.

Felder y Brent (2005) sostuvieron que esta metodología incorpora elementos tanto de la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) como del esquema de tipos psicológicos propuestos por Carl Jung (1994), que se mide mediante el Indicador Myers-Briggs (1978), también conocido como MBTI. por sus siglas en inglés, consistente en un test de personalidad adecuado para la identificación de rasgos de personalidad, características y ciertas preferencias personales más sobresalientes.

El aprendizaje, según lo concibe Kolb (1984), se fundamenta en aquellas experiencias del diario vivir, cuyas fuentes de conocimiento provienen de la educación informal, no formal y formal que, a su vez, configuran las maneras preferidas de aprender. Por lo tanto, el aprendizaje se deduce de un proceso iterativo que se produce a través de varias etapas, concretamente: experimentación activa, conceptualización abstracta, observación reflexiva y experiencia real.

En tanto, Jung (1994) reseñó y acopló modelos universales de actitud relacionados a la introversión y extroversión con modelos

funcionales elementales del pensamiento, sentimiento y sensación– intuición. De ahí que, se constituyó un paradigma basado en ocho variables psicológicas de la personalidad que guían los procesos de análisis e intervención social. Al respecto, se estima que los individuos tienen algunas habilidades preferenciales que son adquiridas en el curso de la vida a través del diseño de procesos genético – ambientales del desarrollo (Myers y otros, 1998, citado en Ventura, 2011).

De aquí que, los estudiantes en el contexto educativo experimentarían una mayor competencia y motivación frente al uso de algunos dominios peculiares. En tal sentido, el ambiente enfatiza los niveles de magnitud que componen las preferencias personales ante vivencias insatisfactorias (Hernández y Hervás, 2005, citado en Ventura, 2011).

2.2.4. DIMENSIONES DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Felder y Silverman (1988) afirman que el estilo de aprendizaje propio de cada sujeto incluye diversas dimensiones relacionadas con las preferencias de aprendizaje, en particular: la manera de procesar (activo - reflexivo), percibir (sensorial - intuitivo), recibir (visual - verbal) y entender (secuencial - global) la nueva información (Washtenaw, 1999, citado por Pantoja y otros, 2013). Posteriormente, los investigadores Felder y Soloman (1996) plantearon un nuevo modelo que reúne las mencionadas cuatro dimensiones; empero, le añadieron la dimensión método de raciocinio (inductivo - deductivo).

Lo novedoso de la propuesta de Felder y Silverman es la manera en que son descritas las dimensiones. Mientras que los modelos de estilos de aprendizaje mayoritariamente suelen incluir dos o más componentes e identifican para ellos distintos tipos de educandos, tal como los enfoques desarrollados por Myers-Briggs (1977) y Kolb (1984), los precitados autores detallan cuatro dimensiones; asimismo, sustentan desde la perspectiva educativa la eliminación de la dimensión inductivo – deductivo, pues prefieren no entregar a los docentes y discentes un instrumento donde se evidencien hábitos negativos (Paredes, 2008, citado en Briceño, 2016). Además, conceptúan como

tendencias a las preferencias, lo cual implica que un estudiante de marcada predilección hacia un estilo de aprendizaje, en ciertas ocasiones pueden proceder de manera distinta.

De acuerdo a González (1996), como se citó en Briceño (2016), los siguientes principios constituyen la base del modelo de Felder y Silverman: a) La clase de información percibida por el educando, sobre todo puede ser sensorial o intuitiva; b) el modo sensorial predilectamente empleado por los estudiantes tal vez sea auditiva o visual; c) Los educandos pueden organizar los conocimientos de forma global o secuencial; d) Los discípulos se implican en la aplicación activa o reflexiva de los conocimientos adquiridos.

Dichos postulados se traducen en cuatro estilos de aprendizaje o dimensiones donde sus categorías entre sí se hallan contrapuestas; por tal razón, a este modelo se le conoce igualmente como bipolar.

Las características de los estilos de aprendizaje descritos anteriormente se ordenan del siguiente modo:

a) Dimensión activo/reflexivo

Tiene similitud con la dimensión de Kolb (1984). El aprendizaje es óptimo en los alumnos activos cuando laboran vivamente con el material educativo, empleándolo y poniendo a prueba los resultados; o sea, disciernen mejor la reciente comunicación una vez que la utilizan (discusión y aplicación). Tienen interés por comunicarse con otros y privilegian el aprendizaje grupal, lo que les posibilita deliberar sobre la materia asimilada. En contraposición a ello, los reflexivos eligen obrar solitariamente; son estudiosos, sujetos racionales, lógicos, metódicos y ordenados, aprenden mejor pensando; propenden a guardar y captar la información actual examinando y reflexionando (González, 1996, citado en Briceño, 2016)

b) Dimensión sensorial/intuitivo

Se deriva del paradigma del Indicador de Tipos Myers-Briggs (MBTI) y comparte características con la dimensión de Kolb (1984). Los educandos de estilo sensorial priorizan estudiar hechos con elementos

reales. Muestran inclinación por la resolución de problemas observando procedimientos determinados; aprecian la experiencia práctica y fácilmente recuerdan hechos. Propenden a ser metódicos en los detalles y optan vincular la realidad con la temática adquirida; no les gustan las sorpresas. Al contrario, los alumnos intuitivos eligen aprender componentes abstractos (teorías y significados) mediante fundamentos universales lejos de hechos concretos. Recurren a probabilidades e interrelaciones, lo cual les hace más creativos e innovadores; de ahí que en los exámenes de preguntas abiertas obtengan los más altos calificativos a diferencia de los exámenes objetivos (con alternativas); laboran con rapidez, aprecian los procedimientos donde se privilegia la memorización (González, 1996, citado en Briceño, 2016).

c) Dimensión visual/verbal

Versa sobre la inclinación en exponer la información. Los educandos de estilo visual, por evocar más lo que ven, priorizan la disponibilidad de conocimientos a través de representaciones visuales, como los diagramas de flujo, mapas mentales o conceptuales, didácticas gráficas, películas, presentaciones, etc. En cambio, los estudiantes de estilo verbal alcanzan la información por medio de representaciones textuales escritas u orales, mientras que se prefieren las exposiciones y los mapas verbales realizados por el docente (González, 1996, como se citó en Briceño, 2016).

d) Dimensión secuencial/global

Su base es el paradigma de Pask de 1976. En los alumnos secuenciales el aprendizaje avanza de forma progresiva y constante; resuelven situaciones de manera lógica y estructurada. De un modo opuesto, los educandos globales emplean el pensamiento holístico y aprenden en gran escala. Procuran obtener la información prácticamente de modo aleatorio, sin contemplar la existencia de conexiones, de pronto para alcanzar una visión de conjunto. Competentes en dar solución a problemas complicados y ordenar cosas juntas novedosamente, les resulta dificultoso exponer la manera en que

lo hicieron. Dado que la óptica general es básica para estos, los resúmenes y conocimientos amplios son de su interés; en tanto que los alumnos secuenciales se inclinan por los detalles.

Para Sternberg y Lubart (1997: 205), como se citó en Briceño (2016), un componente crucial del pensamiento creativo es el estilo global. A menudo, la única manera de llegar a una solución creativa es abstraerse de los detalles y darse cuenta del panorama general.

Según Felder y Spurlin (2005), a los que hace referencia Sánchez (2019), los estilos de aprendizaje son un reflejo de tendencias y preferencias más que un predictor perfecto de los puntos fuertes o débiles de una persona en las categorías más o menos preferidas de una dimensión. Llegan a la conclusión de que hay dos usos principales para el Índice de Estilos de Aprendizaje: en primer lugar, puede ayudar a los instructores a crear lecciones que se adapten a la diversa gama de estilos de aprendizaje presentes en sus clases; en segundo lugar, puede proporcionar a los estudiantes individuales información sobre sus fortalezas y debilidades potenciales de aprendizaje.

2.2.5. COMPETENCIAS

De acuerdo con la perspectiva de competencias, el conocimiento es visto como conocimiento en acción porque todo proceso de conocer se transforma en saber (cómo pensar, cómo actuar, cómo interpretar, cómo actuar en diversas circunstancias, etc.) vinculado a escenarios particulares (SEP, 2010, como se citó en Mejía & Jaik Dipp, 2014). Además, la aplicación de dicha información la hace importante más allá de su mera posesión.

Así, en el sentido de que la persona debe ser capaz de hacer y ser por sí misma en su vida, la definición de competencia abarca un conjunto de procedimientos, actitudes y conocimientos coordinados, cohesionados e integrados. Su capacidad para aplicar esta información a situaciones concretas le permite actuar con eficacia. El rendimiento de la persona sirve de punto de convergencia para los distintos rasgos que componen una competencia y la conectan con un contexto o circunstancia concretos. Las competencias son, por tanto, constructos

hipotéticos que se infieren a partir del rendimiento. (Gómez y López, 2012)

En entornos laborales o de estudio, así como en el crecimiento profesional y personal, el uso de los propios conocimientos, destrezas y habilidades -ya sean metodológicos, sociales o personales- define las competencias. (Verduga, Olivares y Moreira, 2016).

La educación enfocada por el criterio de competencias, advierte Monzó (2011), surgió en el mundo como réplica a la demanda constante de optimizar la calidad de la educación. y el capital humano ante el avance tecnológico y productivo; en definitiva, la sociedad, multiplicando el valor de las empresas, centros educativos, modos de vida, mercado laboral y exigencias del empleador.

Los factores que componen la competencia tienen peso y relevancia variables en función del estado situacional de las cualidades, porque sólo pueden definirse en la acción. La competencia no es una función de los recursos o capacidades de una persona, sino de su capacidad para utilizar los recursos con eficacia. Además, el conocimiento no es algo que se posee, sino algo que se utiliza y se realiza. El vínculo entre el saber pensar y el saber hacer está mediado por la reflexión. Por ello, la educación basada en competencias exige conocimientos teóricos y aplicados, desempeño, experiencia, saber hacer, saber aplicar conocimientos, identificar y resolver problemas, incluso experimentar, sin desconocer el conocimiento del todo, holístico, universal. (Gómez y López, 2012)

Por su parte, Salas, Díaz y Pérez (2012), citados por Fernández, Pino, Tuano y Vilca (2021: 29), sostienen que la adquisición de competencias se produce durante la vida laboral activa y está inextricablemente ligada al contexto específico en el que se trabaja; es decir, no pueden aislarse de las circunstancias particulares del entorno laboral en el que aparecen. La competencia trasciende la mera pericia técnica e incluye elementos relacionales y sociopolíticos. Es necesario

integrar la conducta metodológica, técnica y social con el comportamiento político y personal.

De otro lado, todas las competencias y credenciales son transitorias tanto en el tiempo como en el espacio porque es bien sabido que el conocimiento científico es efímero. Las competencias también pueden denominarse unidades de competencias, pero su importancia en el proceso de trabajo es distinta. Por ello, son útiles a la hora de desempeñar tareas relacionadas con el trabajo. Las competencias también incluyen cualquier norma de calidad, relaciones laborales, salud y seguridad, entre otras cosas. La estructura organizativa de los distintos grupos de competencias da lugar a las cualificaciones profesionales. El marco de competencias o capacidades individuales se denomina elementos de competencia.

Desde luego, hablar de competencia es referirnos a un conjunto de características propias, una descripción de los cargos y responsabilidades dónde se aplicarán estas cualidades y una serie de requisitos para su manifestación. El individuo competente es consciente de quién es, de los roles que debe desempeñar y de las circunstancias en las que debe llevarlos a cabo en cada caso. (Yániz, 2008)

2.2.6. COMPETENCIAS GERENCIALES

El fundamento epistemológico de la variable competencias gerenciales se basa en las teorías de los autores Hellriegel, Jackson y Slocum (2009, 2017, 2021), quienes consideran que las mismas se plantean como la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que una persona necesita para desempeñar con éxito diversas funciones en organismos de múltiple índole. (Hellriegel, Jackson y Slocum, 2021). Es pertinente subrayar que la capacidad de dirigir y gestionar a otros es un criterio para evaluar la aptitud humana para una función directiva (Rosado, 2020). Los precitados autores resaltan que es vital conocer a fondo las competencias gerenciales para dirigir y gestionar, con el fin de desarrollar en los próximos años las capacidades y el talento de los administradores de hoy en día.

2.2.7. DIMENSIONES DE LAS COMPETENCIAS GERENCIALES

Las competencias gerenciales contribuyen a que los individuos sobresalgan en diversas ocupaciones. Éstas se concentran en las siguientes competencias vitales en el ámbito de la administración: acción estratégica, planificación y gestión, comunicación, trabajo en equipo, multiculturalismo, acción estratégica y autogestión.

a) Competencia para la comunicación

Hace referencia a la capacidad de transferencia e intercambio de la información de manera efectiva, permitiendo el entendimiento entre las personas. En vista que la administración conlleva ejecutar el trabajo a través de otros individuos, esta competencia es indispensable para el éxito de un administrador. (Hellriegel et al, 2021)

En la misma línea, Chiavenato (2011, como se citó en Ferreyros, 2016), refiere que la comunicación es el proceso que implica transacciones entre individuos y los reúne para compartir conocimientos y sentimientos. Es preciso para la comunicación la presencia de dos individuos, uno de los cuales transmite y el otro recibe el mensaje. En lo que respecta a las organizaciones, la comunicación es esencial para su existencia y operatividad. Esencialmente, constituye la red que regula todos sus componentes.

Esta competencia tiene como dimensiones a la *comunicación informal*, fundamentada en la retroalimentación permanente y consecución de la empatía entre los individuos; y la *comunicación formal*, referida a la veracidad y pertinencia en la transmisión de información valiéndose de medios tecnológicos e informáticos; *la negociación*, relacionado a la práctica efectiva de actuar con tolerancia, decisión y justicia en favor del grupo.

b) Competencia para la planeación y gestión

Involucra la determinación de cuáles tareas deben cumplirse, la manera en que se realizarán, asignación de recursos que posibiliten su ejecución y, luego, supervisar su progreso para garantizar que se lleven a cabo. Esta competencia abarca actividades como obtener datos,

analizarlos y resolver problemas, así como organizar y planificar proyectos, distribuir el tiempo, preparar presupuestos y gestionar las finanzas. (Hellriegel et al, 2021)

Chiavenato (2006, como se citó en Ferreyros, 2016), considera la planeación como una función administrativa que establece anticipadamente cuáles son los objetivos a lograr y qué se debe hacer para alcanzarlos. Actualmente se vive una época de incertidumbre y transformación, de modo que, las fases del proceso administrativo - planificación, organización, gestión y control- adquieren mayor importancia en la medida que refuerzan la perdurabilidad de las empresas a largo plazo.

c) Competencia para el trabajo en equipo

Según Hellriegel et al (2021), esta competencia indica que pequeños grupos de individuos realizan tareas de una actividad concertada y, conjuntamente, asumen los resultados con responsabilidad.

En los organismos donde se emplean equipos, para que los administradores puedan ser más eficaces, se consideran las siguientes dimensiones para esta competencia: *a) esbozar correctamente los grupos*, el cual comprende desde el planteamiento de propósitos realizables y motivacionales hasta la determinación de responsabilidades individuales o grupales; *b) crear el contexto que apoye los equipos*, donde se recompense y valore el trabajo grupal eficaz; *c) administración adecuada de las dinámicas del grupo*, considerando fortalezas y debilidades en sus miembros, al igual que los acuerdos en circunstancias conflictivas y discordantes (Whitmore, 2010, citado en Ferreyros, 2016).

d) Competencia para la acción estratégica

Su fundamento es la comprensión de valores y la misión general de la organización, así como asegurar que los actos de los trabajadores concuerden con ellos. Esta competencia implica conocimientos sobre la industria, también respecto a la organización como un sistema de partes

interconectados, entendiendo la manera en que los departamentos, los cargos y divisiones se hallan relacionadas, asimismo cómo una modificación en alguna de ellas perjudicará a las restantes. Un gerente experimentado con formación en acción estratégica será capaz de identificar, evaluar y analizar diversos tipos de problemas, así como posibles preocupaciones de gestión que podrían ocurrir (Hellriegel et al, 2021). Por su parte, Chiavenato (2001) conceptúa la estrategia como un conjunto de objetivos y políticas principales capaces de guiar y orientar el comportamiento de la empresa a largo plazo. (p. 115)

e) Competencia multicultural

Según Hellriegel et al (2021), es un aspecto vinculado al conocimiento, comprensión y respuesta a múltiples asuntos políticos, culturales y económicos que exhiben diferentes naciones. Es pertinente señalar que no todos los organismos poseen mercados internacionales para sus artículos y servicios, ni realizan transacciones con el fin de aprovechar la legislación fiscal o mano de obra calificada. Sin embargo, es conveniente prepararse y desarrollar esta competencia, poniéndose de manifiesto en el entendimiento y sensibilidad hacia otras culturas

f) Competencia para la autoadministración

Entendida como que uno asume su desarrollo personal y es responsable tanto de su vida laboral y fuera de ella. Esta competencia implica mantener un equilibrio entre la vida personal y profesional, actuar de forma honorable y ética, ser consciente de uno mismo y mejorar continuamente. (Hellriegel et al, 2021)

2.3 DEFINICIONES CONCEPTUALES

Estilos

En definición de la Real Academia Española, se trata del modo, forma o plasmación de la conducta. Aplicación, costumbre, tradición y estilo. No obstante, el vocablo estilos alude a un grupo de comportamientos que pueden ubicarse bajo una calificación.

Competencias

Vienen a ser el conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos manifestados a través de desempeños relevantes con el propósito de solucionar la problemática social, y, a su vez, producir la necesidad de cambio y transformación. Involucra el saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer; susceptible de coyunturas que podrían trasladarse hacia algún entorno laboral o productivo de manera creativa (González, 2009, citado por Alfaro, 2019).

Estilos de aprendizaje

Son entendidos como las características fisiológicas, emocionales y cognitivas que sirven de indicadores un tanto perdurables, en la forma de percepción, interacción y respuesta de los discentes dentro de sus entornos educativos (Keefe, 1988, en cita de Mejía y Jaik Dipp, 2014, Marcelo, 2022)

Competencias gerenciales

Se plantean como la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que una persona necesita para desempeñar con éxito diversas funciones en organismos de múltiple índole. (Hellriegel, Jackson y Slocum, 2021) Las competencias gerenciales contribuyen a que los individuos sobresalgan en diversas ocupaciones.

Estrategias

Se denominan estrategias a una serie de amplios planes de acción que incluyen recursos y compromisos de énfasis para llevar a cabo un objetivo fundamental (Koontz & Weihrich, 1998, citados por Contreras, 2013).

2.4 HIPÓTESIS

2.4.1. HIPÓTESIS GENERAL

Ha. Existe relación significativa entre los estilos de aprendizaje y las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.

Ho. No existe relación significativa entre los estilos de aprendizaje y las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.

2.4.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

HE1 El estilo de aprendizaje **activo/reflexivo** se relaciona significativamente con las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.

Ho1 El estilo de aprendizaje **activo/reflexivo** no se relaciona significativamente con las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.

HE2 El estilo de aprendizaje **sensorial /intuitivo** se relaciona significativamente con las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.

Ho2 El estilo de aprendizaje **sensorial /intuitivo** no se relaciona significativamente con las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.

HE3 El estilo de aprendizaje **visual/verbal** se relaciona significativamente con las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.

Ho3 El estilo de aprendizaje **visual/verbal** no se relaciona significativamente con las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.

HE4 El estilo de aprendizaje **secuencial/global** se relaciona significativamente con las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.

Ho4 El estilo de aprendizaje **secuencial/global** no se relaciona significativamente con las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.

2.5 VARIABLES

2.5.1. VARIABLE X: ESTILOS DE APRENDIZAJE

Referido a las características fisiológicas, emocionales y cognitivas que sirven de indicadores un tanto perdurables, en la forma de percepción, interacción y respuesta de los discentes dentro de sus entornos educativos. (Keefe, 1988, en cita de Mejía y Jaik Dipp, 2014, Marcelo, 2022). Operacionalmente, puede dividirse en las cuatro dimensiones dicotómicas o bipolares -Activa-reflexiva, Sensorial-intuitiva, Visual-verbal y Secuencial-global- que se presentan en el Modelo de Felder y Silverman.

2.5.2. VARIABLE Y: COMPETENCIAS GERENCIALES

Se plantean como la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que una persona necesita para desempeñar con éxito diversas funciones en organismos de múltiple índole. (Hellriegel, Jackson y Slocum, 2021). Operacionalmente se desglosa en las siguientes dimensiones: trabajo en equipo, comunicación, planificación y gestión, acción estratégica, multiculturalismo y autoadministración.

(Variable Y)
COMPETENCIAS GERENCIALES

Se plantean como la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que una persona necesita para desempeñar con éxito diversas funciones en organismos de múltiple índole. (Hellriegel, Jackson y Slocum, 2021)

Se evaluó a través del cuestionario Inventario de autoevaluación de competencias gerenciales HJS (Hellriegel, Jackson & Slocum). Consta de 95 ítems conteniendo preguntas cerradas y se hallan asignados en las dimensiones de la variable: Comunicación, Planeación y gestión, Trabajo en equipo, Acción estratégica, Multicultural, Autoadministración.

Competencia para la comunicación

Competencia para la planeación y gestión

Competencia para el trabajo en equipo

Competencia para la acción estratégica

Competencia multicultural

Competencia para la auto-administración

Aprendices globales:

- aprenden sin tener que seguir un orden específico, pero captan fácilmente el significado general de un conjunto de datos.
- absuelven los problemas de forma creativa
- Comunicación informal a través de una red de contactos sociales.
- Comunicación formal para informar y anunciar a las personas decisiones importantes,
- Negociación para establecer contactos y ejercer influencia en el manejo de intereses con trabajadores y agentes externos.
- Recopilación de la información, análisis y resolución de los problemas.
- Organización y planificación de proyectos.
- Gestión del tiempo.
- Administración financiera y elaboración de presupuestos.
- Diseño y planeamiento adecuado de los equipos.
- Establecimiento de un ambiente de apoyo al equipo.
- Control sobre la dinámica del equipo.
- Experiencia en la industria.
- Comprensión de la organización.
- Emprendimiento de actos estratégicos.
- Conocimiento y comprensión de diversas culturas.
- Sensibilidad y apertura cultural.
- Honestidad y conducta ética.
- Entrega e ímpetu personal.
- Balance en la vida personal y laboral.
- Desarrollo y conocimiento de uno mismo.

Ordinal

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Arias (2012) plantea que la investigación científica es un proceso metódico y sistemático orientado a solucionar problemas o preguntas científicas, por medio de la generación de nuevos conocimientos, mismos que significan la resolución o respuesta a dichas interrogantes.

El método y la metodología son inherentes a la investigación científica.

En términos generales, Carrasco (2006) conceptúa al método como las formas, modos, caminos o vías más apropiadas para alcanzar objetivos anteladamente definidos. Pero, si es utilizado en la realización de investigaciones científicas, pasa a denominarse método científico.

Bunge (1990), Tamayo (2004), Arias (2012), Carrasco (2006), Ramírez (2012), afirman que el método científico integra un conjunto de etapas y reglas o sistema de procedimientos, pasos, técnicas, instrumentos acciones estratégicas y tácticas utilizados en la formulación y resolución de problemas investigativos por medio de la prueba o verificación de hipótesis. Todo ello, señala el procedimiento para llevar a cabo una investigación, cuyos resultados sean aceptados como válidos para la comunidad científica. Ñaupas y otros (2014), juzgan que éste es algo más que un conjunto de directrices que describen los pasos que deben seguirse durante el proceso de investigación. Considerando al mismo como una clase, o macro concepto, que incluye leyes, teorías, principios y otras ideas más pequeñas. Por su parte, Cerda (2000), tal como se citó en Cabezas et al (2018), lo entiende como el conjunto de aspectos operativos del proceso de investigación, necesarios para la ejecución de un estudio.

La metodología de la investigación implica la aplicación de una serie de reglas y estrategias que especifican cómo se puede profundizar un problema y se concreta en un proceso sistemático que comprende acciones, actividades y tareas. (Palella y Martins, 2012:27).

Sobre esta base, la metodología empleada en el progreso del estudio actual conllevó una utilización adecuada del método científico.

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con Hernández y otros (2004), la determinación del tipo de investigación está en función del problema a solucionar y la forma de recabar la información.

Conforme a lo descrito, nuestra investigación por su naturaleza, se considera del tipo básica, no experimental; dado que no pretendimos manipular ninguna de las variables examinadas, los fenómenos se observaron tal cual sucedieron en su contexto natural y en un tiempo determinado, después fueron analizados (Kerlinger y Lee (2002); Hernández et al (2004); Cazau (2006); Palella y Martins (2012), Fuentes y otros (2020)).

La investigación básica, se sostiene dentro de un contexto teórico, tiene como finalidad estudiar algún elemento de la realidad, verificar hipótesis, así como la resolución de algunos problemas sociales (Ander, 2011). Está orientada a la búsqueda del conocimiento sin un fin práctico específico e inmediato, pudiendo constituir una teoría científica (Sánchez y otros, 2018). Desarrolla teorías a través del descubrimiento de amplias generalizaciones o principios y leyes de la ciencia (Tamayo, 2000).

A la investigación no experimental se le conoce además como investigación ex post -facto, debido a que los hechos y las variables ya acontecieron (Cazau, 2006). se caracteriza por examinar las variables e interrelaciones entre éstas dentro de su ambiente natural.

En cuanto a la recolección de los datos, este trabajo se puede considerar de campo, puesto que se aplicaron cuestionarios virtuales a las fuentes de información primaria, directamente en la población objeto de estudio; los cuales permitieron la obtención de los resultados. Sabino (1992), precisa que en los estudios de campo la información se recolecta directamente de la realidad, sin manipulación de las variables; únicamente tomando los datos en su mismo contexto.

3.1.1. ENFOQUE

Está enmarcado dentro del enfoque cuantitativo, pues se recolectó y analizó información concerniente a las variables de estudio. Dicho planteamiento emplea el acopio de datos para la demostración de

hipótesis, en función tanto del análisis estadístico y la medición numérica, con la finalidad de identificar patrones de comportamiento y poner a prueba las teorías (Hernández et al, 2014).

La investigación cuantitativa está vinculada con el enfoque epistemológico positivista. Según Griffiths (2007), citado por Ruesga (2012), dicha corriente destaca a la ciencia y al método científico como las fuentes exclusivas de conocimiento; igualmente, engloba el razonamiento lógico y la experiencia empírica, mediante ellos se deben verificar los hechos. El planteamiento positivista está asociado al empirismo, orientación donde la observación y la medición son el núcleo de la ciencia.

3.1.2. ALCANCE O NIVEL

El trabajo según su alcance o nivel es descriptivo, trata de recopilar, medir y analizar de manera colectiva las dimensiones y ciertos elementos de las variables independiente y dependiente.

Cortés & Iglesias (2004) refieren que los estudios descriptivos detallan los atributos, particularidades y perfiles básicos de sujetos, agrupaciones, sociedad o cualquier otra cosa que justifique una investigación más profunda. Detallan circunstancias o acontecimientos, acopiando datos acerca de una serie de temas y se realizan las mediciones de eso.

Diversos expertos sustentan que la investigación descriptiva es un nivel básico de investigación, pero que pasa a convertirse en el cimiento de otros tipos de estudios. Gran parte de los tipos de investigación abarcan, de una manera u otra, elementos de índole descriptivo. Técnicas como la encuesta, la entrevista, la observación y la revisión documental sirven de soporte esencial a dicha investigación (Bernal, 2010).

Comúnmente, los estudios descriptivos constituyen la piedra angular de la investigación correlacional, que aporta datos a los estudios destinados a explicar fenómenos para la comprensión del problema y resultan más concluyentes.

3.1.3. DISEÑO

Se utilizó un diseño correlacional transversal o transeccional, que es no experimental.

Dado que el objetivo fue determinar si las variables están relacionadas o no en los sujetos de la muestra, es la razón que lo hace correlacional. (Hernández, 1991). Este nivel favorece la medición del grado en que dos o más conceptos están relacionados, luego la correlación es analizada (Hernández, Fernández y Baptista, 1997). Ocasionalmente se examina sólo la relación entre dos conceptos o variables, pero a menudo en el estudio se encuentran conexiones entre tres, cuatro o más conceptos. El estudio correlacional al estimar los niveles de vínculo de las variables, previamente calculan cada una (posible relación) y las detallan, a continuación, cuantifican y analizan la interrelación (Hernández y Mendoza, 2018: 109).

Su principal propósito es determinar el comportamiento de una variable entendiendo el proceder de otra o distintas variables que se vinculen. Esta correlación puede ser positiva (directamente proporcional) o negativa (inversamente proporcional). Es positiva cuando un grupo presenta valores altos para las variables y negativa cuando un grupo con valores altos en una variable tiende a mostrar valores bajos en la otra. Al no haber correlación entre las variables, indicará que éstas varían sin seguir un patrón sistemático entre sí (Palella & Martins, 2012)

En esencia, esta clase de investigación busca establecer el grado en que las variaciones de uno o más elementos se producen simultáneamente con cambios en uno o varios componentes. La solidez y presencia de la covarianza regularmente es determinada desde un punto de vista estadístico mediante coeficientes de correlación (Tamayo, 2004). Pero, se debe tener presente que esta covariación no significa la existencia de relaciones de causalidad entre los valores, porque otros criterios se consideran para determinarlas.

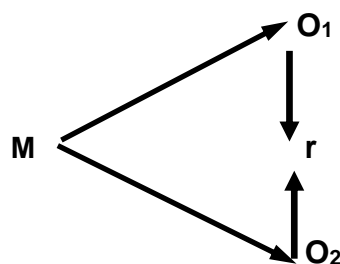
Desde el ángulo concerniente a la delimitación temporal de la investigación, el presente trabajo se estima transeccional o transversal, ya que las variables competencias gerenciales y estilos de aprendizaje, exclusivamente fueron analizadas durante un segmento temporal del año 2021 y se midieron acorde a los criterios establecidos para los participantes comprendidos en el estudio, lo cual nos proporcionó la información necesaria para tal efecto.

El diseño transeccional o transversal, se emplea para investigar hechos y fenómenos del mundo real (variables) en un determinado momento. La determinación del grado de asociación entre las variables examinadas permite conocer la magnitud de su influencia o la ausencia del mismo (Carrasco, 2006).

Este nivel de investigación se ocupa de recolectar datos en un solo momento y en un tiempo único. Su finalidad es la de describir las variables y examinar su interacción e incidencia en un determinado momento, sin manipularlas (Ramírez, 2012).

Cuando miden variables de manera individual y reportan esas mediciones son descriptivos. Cuando describen relaciones entre variables son correlacionales y si establecen procesos de causalidad entre variables son correlacionales / causales (Cazau, 2006).

El siguiente esquema se emplea en este diseño:



Dónde:

M = Es la muestra de estudiantes de la Universidad de Huánuco

O₁: = Mediciones sobre los estilos de aprendizaje

O₂= Mediciones sobre las competencias gerenciales

r = Relación probable entre variables estudiadas

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.2.1. POBLACIÓN

Ñaupas y otros (2018: 329), refieren que la población viene a ser el conjunto o totalidad de unidades a estudiar; estas engloban las características que se requieren para su consideración como tales. Dichas unidades pueden ser objetos, hechos o fenómenos, individuos o personas o instituciones motivo de investigación (Ñaupas et al 2014:165).

Para el desarrollo de nuestra investigación se consideró como población a la totalidad de los estudiantes (72) del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco, matriculados en el año lectivo 2021; los que se hallan distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 2

Distribución de la población de estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco, correspondiente al año lectivo 2021

CICLOS	MUJERES	VARONES	TOTAL	PORCENTAJE
I	13	13	26	36.11%
II	13	11	24	33.33%
III	1	1	2	2.78%
IV	1	0	1	1.39%
V	2	3	5	6.94%
VI	2	2	4	5.55%
VII	1	2	3	4.16%
VIII	2	2	4	5.55%
IX	1	1	2	2.78%
X	0	1	1	1.39%
TOTAL	36	36	72	100

Nota. Datos proporcionados por la Oficina del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco

3.2.2. MUESTRA

Consiste en el subconjunto, fracción o parte del universo o población, obtenida por diversos métodos, valorando la representatividad de dicha población (Ñaupas et al, 2014: 165). En concreto, la muestra es representativa si los individuos del universo reúnen características comunes para la investigación.

La investigación utilizó como muestra de estudio la muestra censal, ya que se incluyó al 100% de la población (72 estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco, matriculados en el año lectivo 2021) por caracterizarse el tamaño como finito y accesible; asimismo, ser un número manejable de sujetos. En tal sentido, Ramírez (1997) especifica que la muestra censal es aquella donde cada unidad de estudio se considera una muestra representativa. Por ello, la población a examinar se establece como censal por ser al mismo tiempo universo, población y muestra.

Tabla 3

Distribución de la muestra de estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco, correspondiente al año lectivo 2021

CICLOS	MUJERES	VARONES	TOTAL	PORCENTAJE
I	13	13	26	36.11%
II	13	11	24	33.33%
III	1	1	2	2.78%
IV	1	0	1	1.39%
V	2	3	5	6.94%
VI	2	2	4	5.55%
VII	1	2	3	4.16%
VIII	2	2	4	5.55%
IX	1	1	2	2.78%
X	0	1	1	1.39%
TOTAL	36	36	72	100

Nota. Datos proporcionados por la Oficina del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.3.1 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La técnica de la encuesta se empleó en el estudio.

ENCUESTA

Viene a ser una técnica usada en un conglomerado de operaciones estandarizadas de investigación, a través del cual son recolectados y examinados un conjunto de datos correspondientes a una muestra significativa de casos extraídos de la población en general, de donde se busca reconocer, detallar, pronosticar y explicar un conjunto de características (Ferrando, 1986)

La encuesta es efectuada por medio del instrumento denominado cuestionario; se halla orientada exclusivamente a individuos y provee información acerca de percepciones, comportamientos u opiniones. Sus resultados pueden ser cualitativos o cuantitativos; se enfoca en preguntas predeterminadas siguiendo una secuencia lógica y un sistema gradual de respuestas. Generalmente los datos obtenidos son numéricos (Arias, J. 2021). Desde luego, la información lograda sólo es válida para la fase en que fue recopilada, porque las opiniones y las características con el tiempo pueden modificarse. Por ello, la encuesta también es llamada de diseño transeccional o diseño transversal (Arias, F. 2012: 32).

3.3.2 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

CUESTIONARIO

Es una modalidad de encuesta que consiste en utilizar un instrumento escrito o un formato en papel con una serie de preguntas de respuesta múltiple. Dado que debe rellenarlo el encuestado por sí mismo, sin ayuda del entrevistador, se conoce como cuestionario autoadministrado. (Arias, 2012)

En el presente estudio se utilizaron dos cuestionarios que fueron aplicados virtualmente: el Inventario de Autoevaluación de Competencias Gerenciales HJS (de Hellriegel, Jackson y Slocum) y el Inventario de Estilos de Aprendizaje ILS (de Felder y Silverman).

1) INVENTARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE DE FELDER

Esta herramienta para el recojo de datos, elaborado por sus autores Felder y Silverman (1988), contempla cuatro aspectos de la variable de estudio: Estilos de Aprendizaje, caracterizándose cada uno de ellos por ser binarios o dicotómicos; de tal modo, se tiene las dimensiones: activo - reflexivo, sensitivo - intuitivo, visual – verbal y, secuencial – global.

Para este paradigma se desarrolló el *Index of Learning Styles* (ILS por sus siglas en inglés), por sus creadores Felder & Soloman; consta de 44 preguntas cuyas respuestas tienen dos alternativas. Allí están consideradas las cuatro dimensiones antes mencionadas, mismas que

tienen asociadas 11 preguntas respectivamente, distribuidas de la siguiente manera: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37 y 41 (activo – reflexivo); 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38 y 42 (sensitivo – intuitivo); 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39 y 43 (visual – verbal); 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40 y 44 (secuencial – global) (Zywno, 2003).

Con el fin de establecer los niveles de estilo de aprendizaje, se toma en cuenta los puntajes que resulten según la distribución entre los dos polos de la escala. De tal manera, un estilo de aprendizaje equilibrado se indica con puntuaciones en cada dimensión entre -3 y +3. Una preferencia moderada por el estilo activo, sensible, visual o secuencial se indica con puntuaciones entre -7 y -5, una preferencia moderada por el estilo reflexivo, intuitivo, verbal o global se indica con puntuaciones entre +5 y +7, y una preferencia fuerte se indica con puntuaciones entre -11 y -9. En conclusión, cuando la puntuación se ubica entre -11 y -9 indica una preferencia significativa por el estilo activo, sensible, visual o secuencial, mientras que si la puntuación está entre +9 y +11 indica una preferencia marcada por el estilo reflexivo, intuitivo, verbal o global. (Maureira y otros, 2018)

De otra parte, respecto a las cualidades psicométricas y confiabilidad del referido instrumento, diversas investigaciones llevadas a cabo en distintos países, demostraron que tenía valores alfa de Cronbach adecuados y por lo mismo, factible de aplicación en estudios que traten sobre los estilos de aprendizaje en la educación superior.

El cuestionario de estilos de aprendizaje de Felder y Silverman arrojó índices de confiabilidad entre 0,38 y 0,61 para 459 estudiantes de medicina de una universidad de México, según la investigación de Brito y Espinosa (2014), reportada en Maureira et al (2018). Asimismo, los alumnos mostraron una tendencia a ser activos, sensitivos, visuales y secuenciales. En la misma línea, Puello, Fernández y Cabarcas (2014), citados por Maureira et al (2018), evaluaron a estudiantes de ingeniería de sistemas de una universidad colombiana. Según los datos, el 77% de los encuestados mantiene un perfil activo, el 73% exhibe sensibilidad, el 82% demuestra procesamiento visual y el 68% es secuencial. De otro

lado, la investigación de Hosford y Siders (2010), en el que se evaluó a 340 alumnos de distintas especialidades de una universidad de Grecia, descubrió que cada dimensión del cuestionario de Felder y Silverman tenía valores alfa de Cronbach adecuados: ($\alpha=0,63$ para la subescala activa/reflexiva, $\alpha=0,76$ para la subescala sensible/intuitiva, $\alpha = 0,64$ para la subescala visual/verbal y $\alpha=0,62$ para la subescala secuencial/global). A su vez, las cualidades psicométricas del cuestionario de Felder y Silverman se examinaron en un estudio de Al-Azawei, Parslow y Lundqvist (2015), citados por Maureira et al (2018) con 259 estudiantes de ingeniería de la universidad de Babilonia (Irak). Los resultados mostraron que 17 factores podían explicar el 61,91% de la varianza, mientras las cuatro subescalas tenían correlaciones bajas y positivas entre sí (entre $r = 0,148$ y $r = 0,414$). $\alpha = 0,41$ subescala activa/reflexiva, $\alpha = 0,57$ subescala sensible/intuitiva, $\alpha = 0,59$ subescala visual/verbal y $\alpha = 0,43$ subescala secuencial/global fueron los valores finales de fiabilidad del estudio. Finalmente, con el propósito de identificar las cualidades psicométricas del Cuestionario de Felder-Silverman y del Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb, Maureira, Flores, González, Fernández & Véliz (2018) realizaron en Chile un trabajo con 141 estudiantes universitarios de educación física. Los resultados sobre el cuestionario de Felder-Silverman, indican que sus cuatro subescalas presentaron adecuados índices de validez. Una subescala con cinco componentes explica el 60% de la varianza total, mientras que tres subescalas muestran cuatro componentes que explican más de la mitad de la varianza. Del mismo modo, en el índice de fiabilidad de cada escala aparecen cifras que están por debajo del umbral de aceptabilidad.

Es posible que los estudiantes asignen distintas puntuaciones a cada una de estas dimensiones, siendo las opciones fuerte, moderada o débil; pero, estas evaluaciones pueden fluctuar a lo largo del tiempo, lo que no implica que siempre aprendan de la misma manera. Por lo tanto, en función de su método preferido de aprendizaje, cada persona se clasifica a sí misma dentro de cada dimensión. En cuanto a la validez de esta forma de encuesta, está relacionada con el contenido, que

considera la representatividad de lo que se mide. Al adoptar este enfoque, lo mismo que su respectivo instrumento de medición, la validez de contenido está garantizada, porque al hallarse estandarizado el instrumento incluye su particular configuración y modo de evaluación. (Ocampo, Guzmán, Camarena y Luna, 2014, como se citó en Tocci, 2015).

El cuestionario Índice de Estilos de Aprendizaje ha tenido una gran aceptación en la realización de numerosos estudios donde fue aplicado.

Esta investigación mantiene un diseño descriptivo, en la medida que observa e identifica estilos de aprendizaje sin ningún tipo de influencia sobre los sujetos de la muestra. Se describen los estilos de aprendizaje de la muestra considerada.

2) INVENTARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS GERENCIALES HJS

Instrumento elaborado por sus autores Hellriegel, Jackson & Slocum (2008); consta de 95 ítems conteniendo preguntas cerradas y se hallan asignados que corresponden a los seis aspectos de la variable Competencias Gerenciales (comunicación, planificación y gestión, trabajo en equipo, acción estratégica, multiculturalismo y autoadministración).

El nivel de logro del encuestado en la dimensión de competencia gerencial se resume en cinco enunciados: 1) Poca experiencia relevante y bastante débil; 2) Débil en la competencia pero tiene desempeño satisfactorio; 3) Nivel promedio pero un poco más en algunas características; 4) Nivel promedio en algunas características; 5) Sobresaliente en la competencia. A continuación, se ofrece la lista de los 95 rasgos que definen a los gerentes experimentados y productivos. El nivel alcanzado que mejor se ajusta a su caso se indica mediante el número de enunciado que sigue a cada rasgo.

La validación del inventario de competencias HJS se realizó en la Universidad Nacional Federico Villarreal el año 2019 por Enrique A. Quispe Herrera. Se determinó que la validez de constructo de la encuesta es de 0,0886 fundamentado en el juicio de diez expertos, y su

confiabilidad es de 0,975 mediante la prueba Alfa de Cronbach. (Navarro, 2023: 113-114)

Con base en los párrafos precedentes, es relevante indicar que el uso de cuestionarios ya validados dentro del enfoque cuantitativo, proporciona las siguientes ventajas: a) las respuestas de la muestra no son numerosas; b) los entrevistados hacen un esfuerzo mínimo; c) rellenarlo es sencillo; d) el sujeto mantiene la atención dentro del tema. Es imparcial. e) clasificarlo y analizarlo es sencillo. (Jiménez, García y González, 2006, citados en Prieto, 2021: 95)

Enfrente de ello, con este enfoque metodológico, el objetivo fue emplear instrumentos que hayan sido validados científicamente, como los cuestionarios.

3.4. TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

3.4.1. PROCESAMIENTO DE DATOS

En nuestra investigación, el procedimiento se llevó a cabo mediante el programa informático Excel y el software estadístico SPSS 25.0; lo cual permitió la elaboración de cuadros estadísticos que contienen la información recopilada con base en la frecuencia y el porcentaje.

Asimismo, se recurrió a histogramas o gráficos conteniendo los estadísticos, que ayudan a tener una mejor visualización de los resultados.

El procedimiento estadístico seguido en la analítica de datos fue útil para contrastar las hipótesis de investigación, sustentado en la estadística descriptiva, la cual permitió la descripción y análisis de las variables estudiadas, empleando estadígrafos de la forma distribución de frecuencias, varianzas, promedios, etc.

Del mismo modo, la contrastación de la hipótesis se realizó recurriendo a la inferencia estadística.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Conforme al planteamiento de los objetivos, así como la pregunta de investigación, enseguida serán exhibidos los resultados alcanzados tras el análisis y respectiva interpretación de los instrumentos empleados, tanto el Inventario de Autoevaluación de Competencias Gerenciales HJS de Hellriegel, Jackson y Slocum como el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Felder y Silverman

Tal como se indicó previamente en los párrafos precedentes, el estudio fue realizado en una muestra efectiva de (72) participantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco, correspondiente al año lectivo 2021, cuyas características del perfil comprendieron la duración del servicio, el área de trabajo, la situación laboral, el turno de estudio, la edad, el sexo, el estado civil y el programa académico.

Los datos conseguidos se muestran en síntesis de tablas y gráficos, considerando las variables examinadas y sus correspondientes dimensiones incluidas en los precitados instrumentos y en los referentes del marco teórico propuesto originalmente en la presente investigación.

PERFIL (CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA)

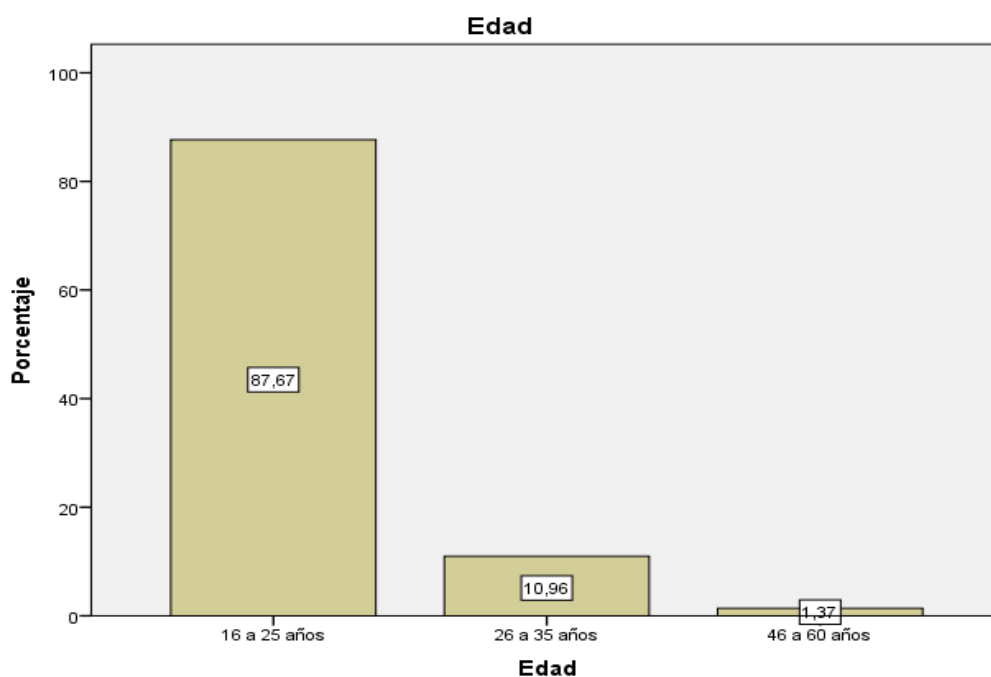
Tabla 4

Distribución porcentual del perfil de la muestra respecto a la edad

	Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	16 a 25 años	63	87,7	87,7	87,7
	26 a 35 años	8	11,0	11,0	98,6
	46 a 60 años	1	1,4	1,4	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Figura 1

Histograma de la distribución porcentual del perfil de la muestra respecto a la edad



Nota. La fuente de donde proceden los datos es la Tabla 4

Interpretación:

En la tabla 4 y figura 1, se especifica y grafica la distribución porcentual del perfil de la muestra respecto a la edad, observándose que el 87,7% (63 estudiantes) tienen una edad entre 16 a 25 años; el 11% (8) tienen entre 26 a 35 años y, el 1,4% (1) tiene entre 46 a 60 años.

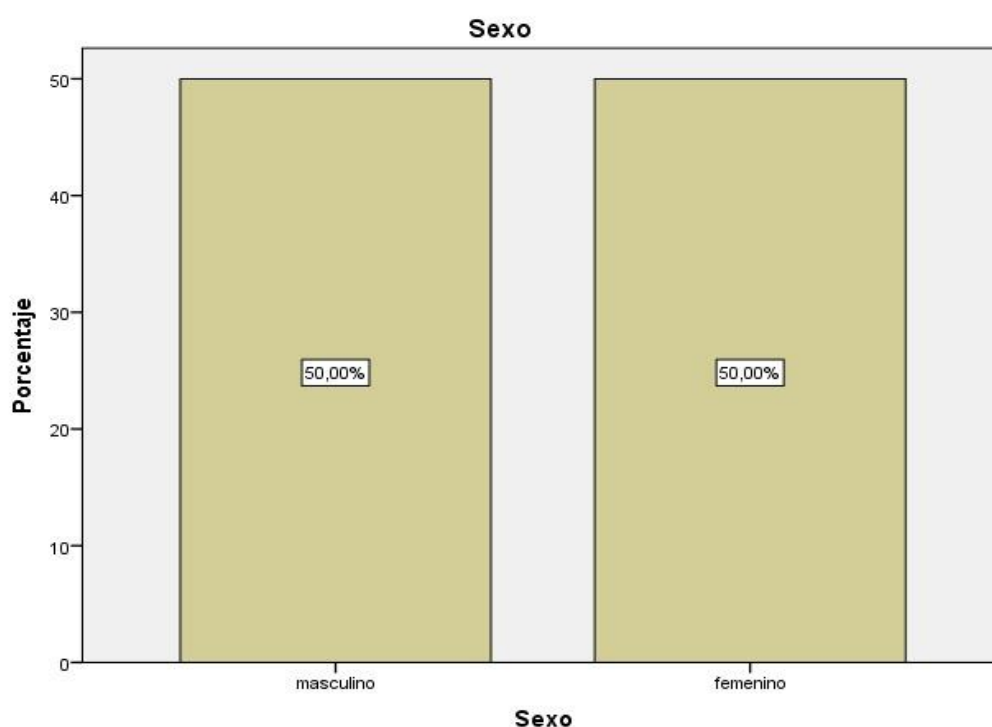
Tabla 5

Distribución porcentual del perfil de la muestra respecto al sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Femenino	36	50,0	50,0	50,0
Válidos Masculino	36	50,0	50,0	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Figura 2

Histograma de la distribución porcentual del perfil de la muestra respecto al sexo



Nota. La fuente de donde proceden los datos es la Tabla 5

Interpretación:

En la tabla 5 y figura 2, se especifica y grafica la distribución porcentual del perfil de la muestra respecto al sexo, observándose que el 50,0% (36 estudiantes) son del género femenino y el 50,0% (36) son del género masculino.

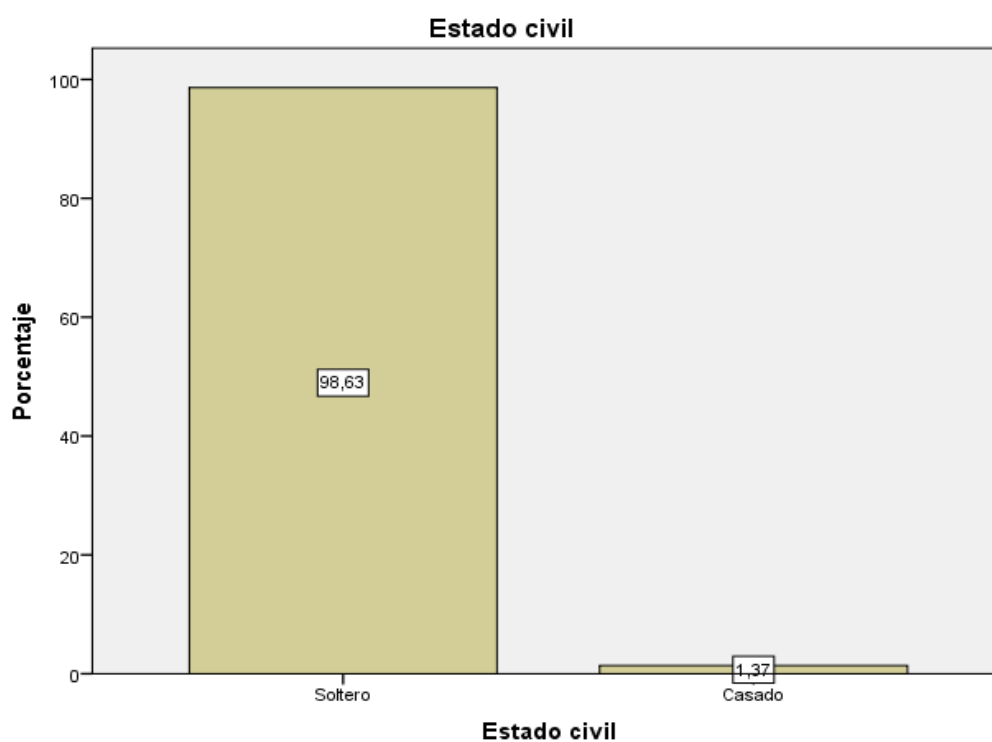
Tabla 6

Distribución porcentual del perfil de la muestra respecto al estado civil

Estado civil	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Soltero	71	98,6	98,6	98,6
Válidos Casado	1	1,4	1,4	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Figura 3

Histograma de la distribución porcentual del perfil de la muestra respecto al estado civil



Nota. La fuente de donde proceden los datos es la Tabla 6

Interpretación:

En la tabla 6 y figura 3, se especifica y grafica la distribución porcentual del perfil de la muestra respecto al estado civil, observándose que el 98,6% (71 estudiantes) son solteros y el 1,4% (1) es casado.

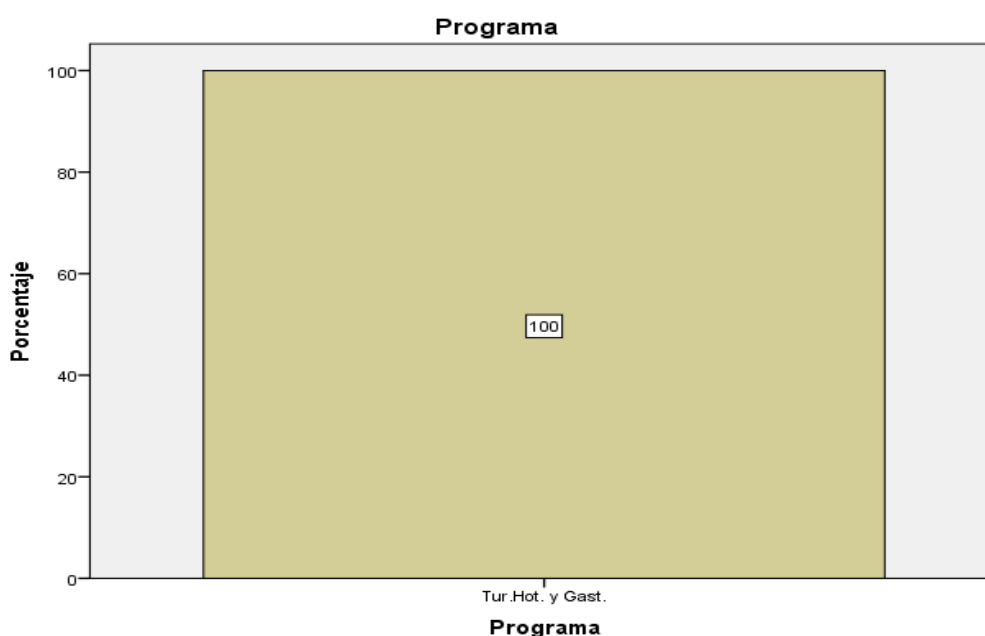
Tabla 7

Distribución porcentual del perfil de la muestra respecto al programa académico

Programa Académico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Turismo, Hotelería. y Gastronomía	72	100,0	100,0	100,0

Figura 4

Histograma de la distribución porcentual del perfil de la muestra respecto al programa académico



Nota. La fuente de donde proceden los datos es la Tabla 7

Interpretación:

En la tabla 7 y figura 4, se especifica y grafica la distribución porcentual del perfil de la muestra respecto al programa académico, observándose que la totalidad, es decir el 100% (72) de los participantes, son del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco.

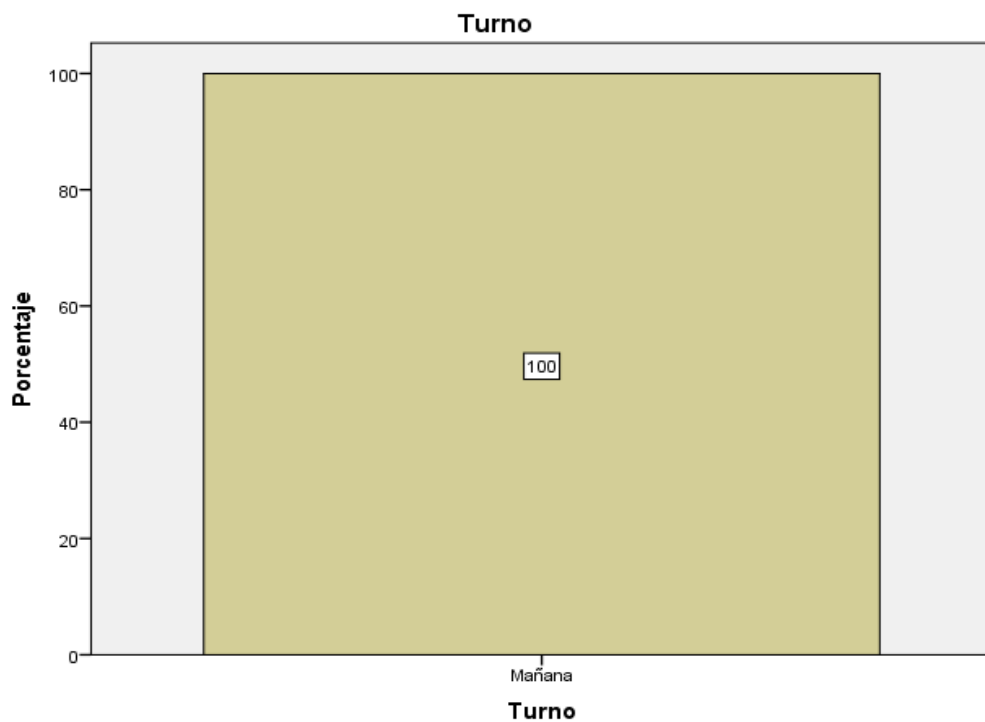
Tabla 8

Distribución porcentual del perfil de la muestra respecto al turno de estudios

Turno de estudios		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mañana	72	100,0	100,0	100,0

Figura 5

Histograma de la distribución porcentual del perfil de la muestra respecto al turno de estudios



Nota. La fuente de donde proceden los datos es la Tabla 8

Interpretación:

En la tabla 8 y figura 5, se especifica y grafica la distribución porcentual del perfil de la muestra respecto al turno de estudios, observándose que la totalidad, es decir el 100% (72) de los participantes, estudian en el turno mañana.

Variable X: Estilos de aprendizaje

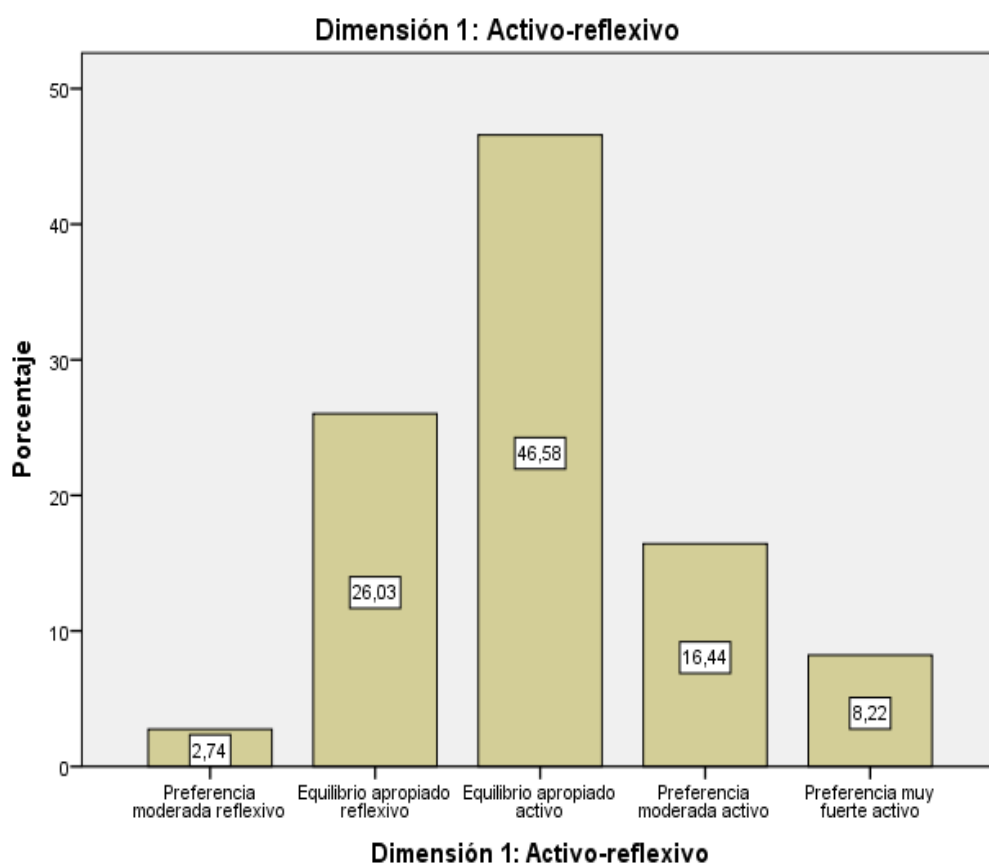
Tabla 9

Resultados del ILS respecto a la dimensión activo – reflexivo

Dimensión 1: Activo - reflexivo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Preferencia moderada reflexivo	2	2,7	2,7	2,7
	Equilibrio apropiado reflexivo	19	26,0	26,0	28,8
	Equilibrio apropiado activo	33	46,6	46,6	75,3
	Preferencia moderada activo	12	16,4	16,4	91,8
	Preferencia muy fuerte activo	6	8,2	8,2	100,0
Total		72	100,0	100,0	

Figura 6

Histograma de los resultados del ILS respecto a la dimensión activo-reflexivo



Nota. La fuente de donde proceden los datos es la Tabla 9

Interpretación:

En la tabla 9 y figura 6, acerca de la variable Estilos de Aprendizaje, se especifica y grafica los resultados del ILS respecto a la dimensión activo - reflexivo, observándose que el 72,6% (52 estudiantes) presenta un equilibrio apropiado en el estilo activo - reflexivo; a la vez que el 16,4% (12) muestra preferencia moderada hacia el estilo activo; mientras el 2,7% (2) exhibe una preferencia moderada al estilo reflexivo; en tanto que el 8,2% (6) revela una preferencia muy fuerte por el estilo activo. Sintetizando los datos, se deduce que los estudiantes mayoritariamente se inclinan por el estilo activo .

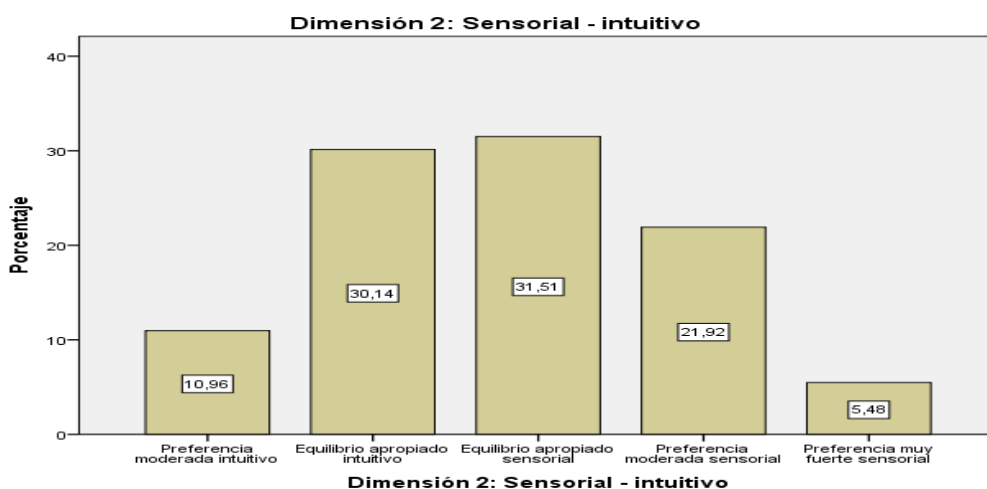
Tabla 10

Resultados del ILS respecto a la dimensión sensorial – intuitivo

	Dimensión 2: Sensorial - intuitivo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Preferencia moderada intuitivo	8	11,0	11,0	11,0
	Equilibrio apropiado intuitivo	22	30,1	30,1	41,1
	Equilibrio apropiado sensorial	23	31,5	31,5	72,6
	Preferencia moderada sensorial	15	21,9	21,9	94,5
	Preferencia muy fuerte sensorial	4	5,5	5,5	100,0
	Total		72	100,0	100,0

Figura 7

Histograma de los resultados del ILS respecto a la dimensión sensorial–intuitivo



Nota. La fuente de donde proceden los datos es la Tabla 10

Interpretación:

En la tabla 10 y figura 7, se especifica y grafica los resultados del ILS respecto a la dimensión sensorial - intuitivo, observándose que el 61,6% (45 estudiantes) presenta un equilibrio apropiado en el estilo sensorial - intuitivo; a la vez que el 21,9% (15) muestra preferencia moderada hacia el estilo sensorial; mientras el 11% (8) exhibe una preferencia moderada al estilo intuitivo; en tanto que el 5,5% (4) revela una preferencia muy fuerte por el estilo sensorial. Sintetizando los datos, se deduce que los estudiantes mayoritariamente se inclinan por el estilo sensorial.

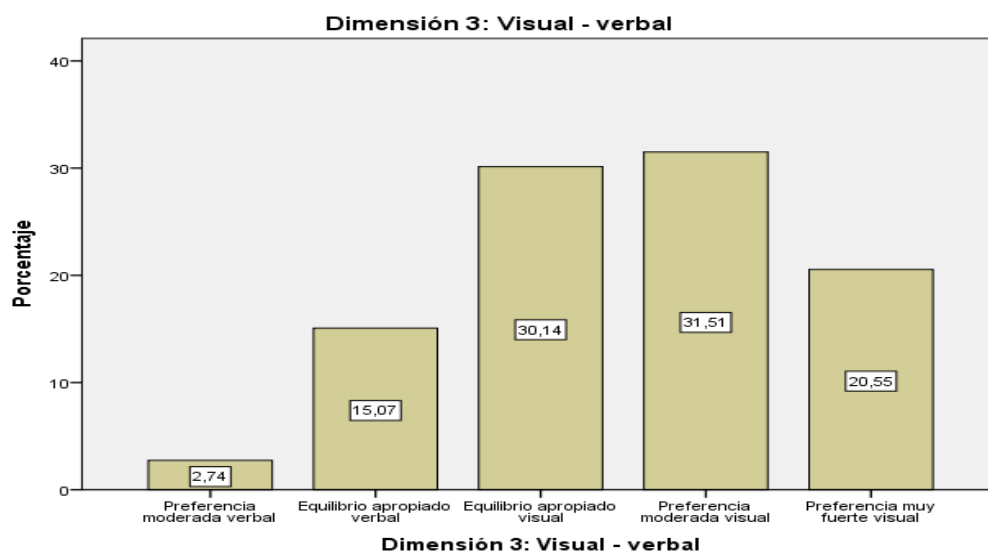
Tabla 11

Resultados del ILS respecto a la dimensión visual – verbal

	Dimensión 3: Visual - verbal	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Preferencia moderada verbal	2	2,7	2,7	2,7
	Equilibrio apropiado verbal	11	15,1	15,1	17,8
	Equilibrio apropiado visual	22	30,1	30,1	47,9
	Preferencia moderada visual	23	31,5	31,5	79,5
	Preferencia muy fuerte visual	14	20,6	20,6	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Figura 8

Histograma de los resultados del ILS respecto a la dimensión visual – verbal



Nota. La fuente de donde proceden los datos es la Tabla 11

Interpretación:

En la tabla 11 y figura 8, se especifica y grafica los resultados del ILS respecto a la dimensión visual - verbal, observándose que el 45,2% (33 estudiantes) presenta un equilibrio apropiado en el estilo visual - verbal; a la vez que el 31,5% (23) muestra preferencia moderada hacia el estilo visual; mientras el 2,7% (2) exhibe una preferencia moderada al estilo verbal; en tanto que el 20,6% (14) revela una preferencia muy fuerte en el estilo visual. Sintetizando los datos, se puede deducir que los estudiantes mayoritariamente se inclinan por el estilo visual.

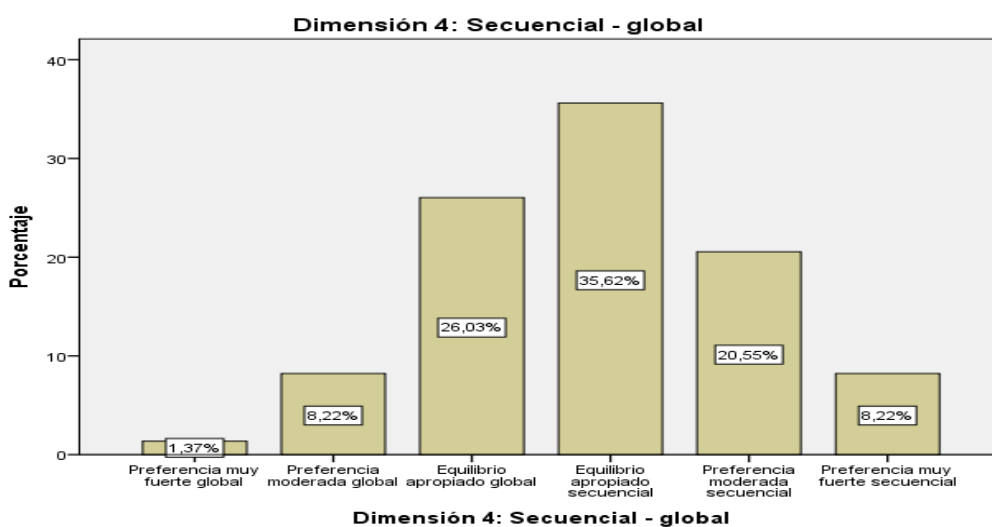
Tabla 12

Resultados del ILS respecto a la dimensión secuencial – global

Dimensión 4: Secuencial - global		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Preferencia muy fuerte global	1	1,4	1,4	1,4
	Preferencia moderada global	6	8,2	8,2	9,6
	Equilibrio apropiado global	19	26,0	26,0	35,6
	Equilibrio apropiado secuencial	25	35,6	35,6	71,2
	Preferencia moderada secuencial	15	20,6	20,6	91,8
	Preferencia muy fuerte secuencial	6	8,2	8,2	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Figura 9

Histograma de los resultados del ILS respecto a la dimensión secuencial–global



Nota. La fuente de donde proceden los datos es la Tabla 12

Interpretación:

En la tabla 12 y figura 9, se especifica y grafica los resultados del ILS respecto a la dimensión secuencial - global, observándose que el 61,4% (44 estudiantes) presenta un equilibrio apropiado en el estilo secuencial - global; a la vez que el 20,6% (15) muestra preferencia moderada por el estilo secuencial; mientras el 8,2% (6) exhibe una preferencia moderada al estilo global; en tanto que el 8,2% (6) revela una preferencia muy fuerte por el estilo secuencial y, existe un 1,4% (1) que presenta preferencia muy fuerte hacia el estilo global. Sintetizando los datos, se deduce que el estudiantado mayoritariamente demuestra propensión por el estilo secuencial.

Variable Y: Competencias gerenciales

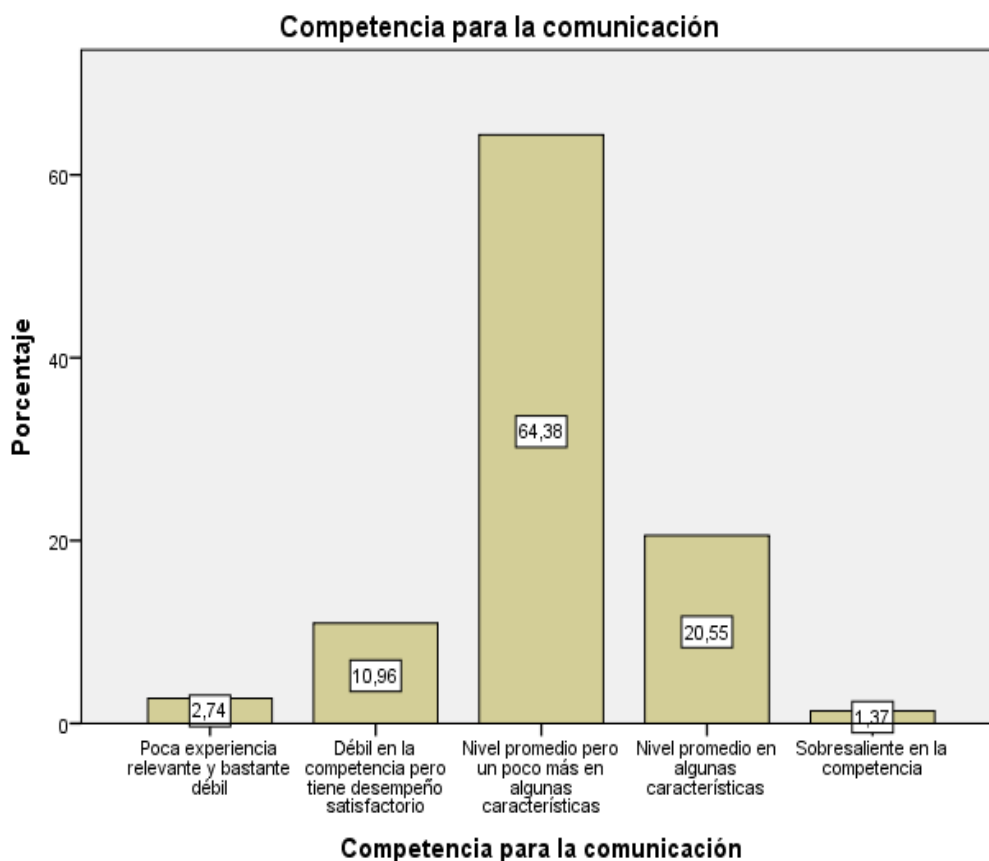
Tabla 13

Resultados del HJS respecto a la competencia para la comunicación

Competencia para la comunicación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poca experiencia relevante y bastante débil	2	2,7	2,7	2,7
Débil en la competencia pero tiene desempeño satisfactorio	8	11,0	11,0	13,7
Nivel promedio pero un poco más en algunas características	46	64,4	64,4	78,1
Nivel promedio en algunas características	15	20,5	20,5	98,6
Sobresaliente en la competencia	1	1,4	1,4	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Figura 10

Histograma de los resultados del HJS respecto a la competencia para la comunicación



Nota. La fuente de donde proceden los datos es la Tabla 13

Interpretación:

En la tabla 13 y figura 10, acerca de la variable Competencias gerenciales, se especifica y grafica los resultados del HJS respecto a la dimensión competencia para la comunicación, observándose que el 64,4% (46 estudiantes) presenta un nivel promedio pero un poco más en algunas características; el 20,5% (15) exhiben un nivel promedio en algunas características; mientras el 11,0% (8) se muestran débil en la competencia pero tienen desempeño satisfactorio; a su vez, el 2,7% (2) presentan poca experiencia relevante y bastante débil; y, solamente el 1,4% (1) exhibe un nivel sobresaliente en la competencia. Sintetizando los datos, se puede deducir que en esta competencia la mayoría de participantes revela un nivel promedio pero un poco más en algunas características.

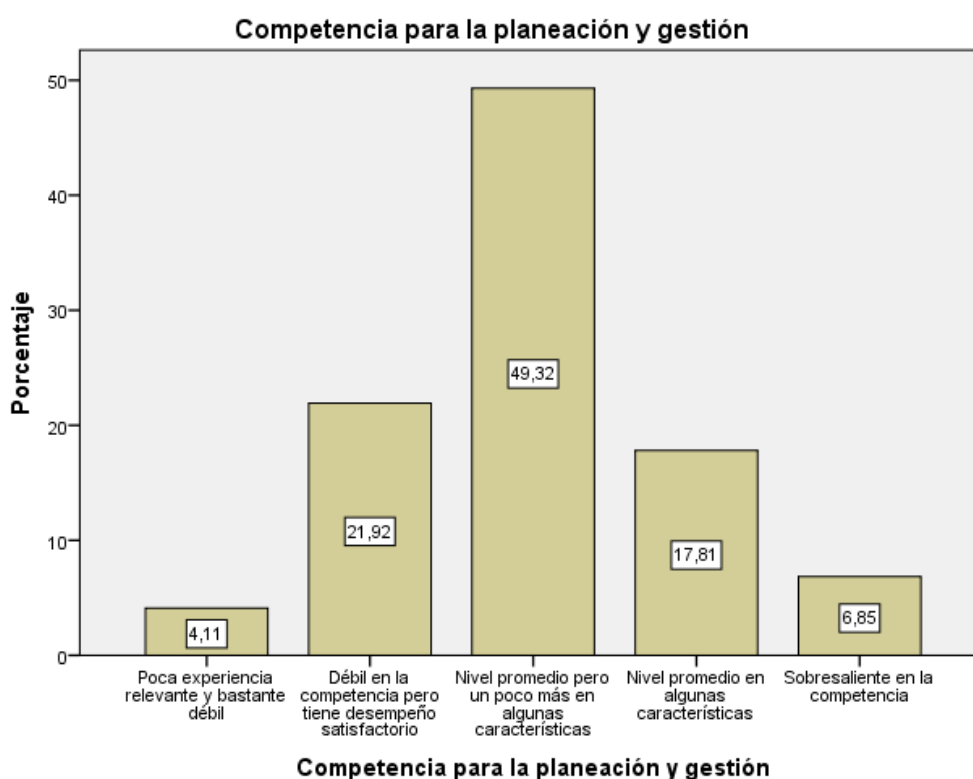
Tabla 14

Resultados del HJS respecto a la competencia para la planeación y gestión

Competencia para la planeación y gestión		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
			válido	válido	acumulado
Válidos	Poca experiencia relevante y bastante débil	3	4,1	4,1	4,1
	Débil en la competencia pero tiene desempeño satisfactorio	16	21,9	21,9	26,0
	Nivel promedio pero un poco más en algunas características	35	49,3	49,3	75,3
	Nivel promedio en algunas características	13	17,8	17,8	93,2
	Sobresaliente en la competencia	5	6,8	6,8	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Figura 11

Histograma de los resultados del HJS respecto a la competencia para la planeación y gestión



Nota. La fuente de donde proceden los datos es la Tabla 14

Interpretación:

En la tabla 14 y figura 11, se especifica y grafica los resultados del HJS respecto a la dimensión competencia para la planeación y gestión, observándose que el 49,3% (35 estudiantes) presenta un nivel promedio pero un poco más en algunas características; el 17,8% (13) exhiben un nivel promedio en algunas características; mientras el 21,9% (16) se muestran débil en la competencia pero tienen desempeño satisfactorio; a su vez, el 6,8% (5) exhibe un nivel sobresaliente en la competencia; y, el 4,1% (3) presentan poca experiencia relevante y bastante débil. Sintetizando los datos, se puede deducir que en esta competencia mayoritariamente los participantes revelan un nivel promedio pero un poco más en algunas características.

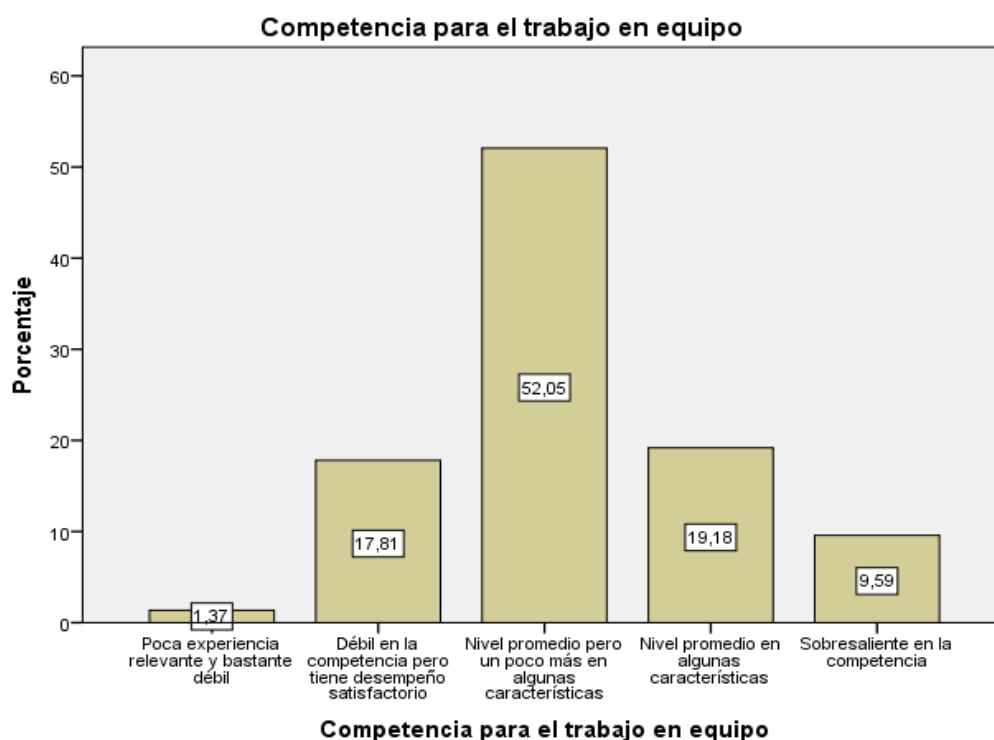
Tabla 15

Resultados del HJS respecto a la competencia para el trabajo en equipo

Competencia para el trabajo en equipo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poca experiencia relevante y bastante débil	1	1,4	1,4	1,4
	Débil en la competencia pero tiene desempeño satisfactorio	13	17,8	17,8	19,2
	Nivel promedio pero un poco más en algunas características	37	52,1	52,1	71,2
	Nivel promedio en algunas características	14	19,2	19,2	90,4
	Sobresaliente en la competencia	7	9,6	9,6	100,0
Total		72	100,0	100,0	

Figura 12

Histograma de los resultados del HJS respecto a la competencia para el trabajo en equipo



Nota. La fuente de donde proceden los datos es la Tabla 15

Interpretación:

En la tabla 15 y figura 12, se especifica y grafica los resultados del HJS respecto a la dimensión competencia para el trabajo en equipo, observándose que el 52,1% (37 estudiantes) presenta un nivel promedio pero un poco más en algunas características; el 19,2% (14) exhiben un nivel promedio en algunas características; mientras el 17,8% (13) se muestran débil en la competencia pero tienen desempeño satisfactorio; a su vez, el 9,6% (7) exhibe un nivel sobresaliente en la competencia; y, solamente el 1,4% (1) presenta poca experiencia relevante y bastante débil. Sintetizando los datos, se puede deducir que en esta competencia la mayoría de participantes revela un nivel promedio pero un poco más en algunas características .

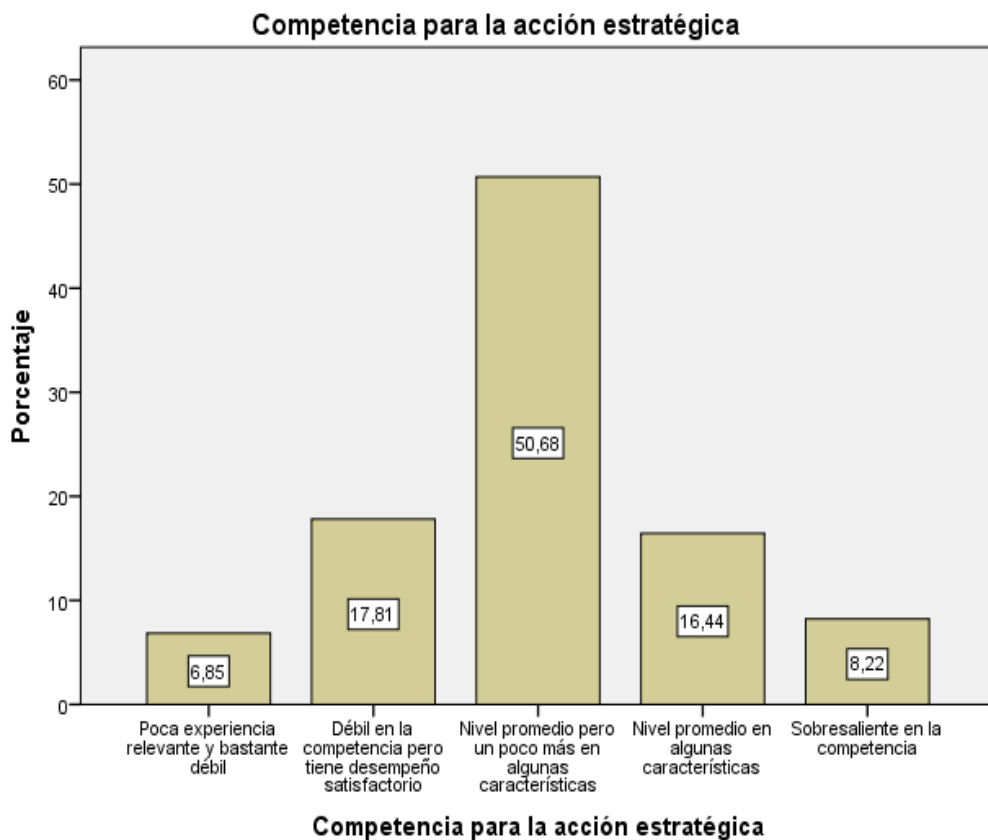
Tabla 16

Resultados del HJS respecto a la competencia para la acción estratégica

Competencia para la acción estratégica	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poca experiencia relevante y bastante débil	5	6,8	6,8	6,8
Débil en la competencia pero tiene desempeño satisfactorio	13	17,8	17,8	24,7
Nivel promedio pero un poco más en algunas características	36	50,7	50,7	75,3
Nivel promedio en algunas características	12	16,4	16,4	91,8
Sobresaliente en la competencia	6	8,2	8,2	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Figura 13

Histograma de los resultados del HJS respecto a la competencia para la acción estratégica



Nota. La fuente de donde proceden los datos es la Tabla 16

Interpretación:

En la tabla 16 y figura 13, se especifica y grafica los resultados del HJS respecto a la dimensión competencia para la acción estratégica, observándose que el 50,7% (36 estudiantes) presenta un nivel promedio pero un poco más en algunas características; el 16,4% (12) exhiben un nivel promedio en algunas características; mientras el 17,8% (13) se muestran débil en la competencia pero tienen desempeño satisfactorio; a su vez, el 8,2% (6) exhiben un nivel sobresaliente en la competencia; y, el 6,8% (5) presenta poca experiencia relevante y bastante débil. Sintetizando los datos, se puede deducir que en esta competencia la mayoría de participantes revela un nivel promedio pero un poco más en algunas características.

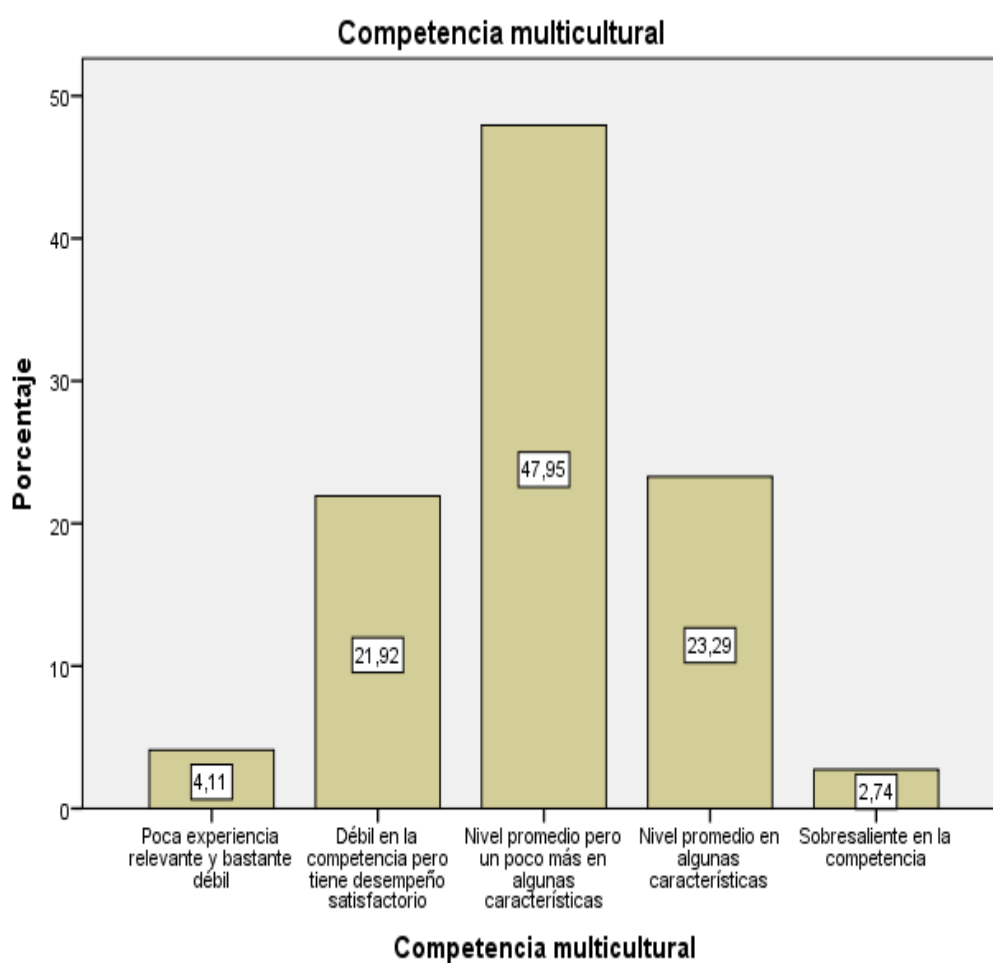
Tabla 17

Resultados del HJS respecto a la competencia multicultural

Competencia multicultural		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poca experiencia relevante y bastante débil	3	4,1	4,1	4,1
	Débil en la competencia pero tiene desempeño satisfactorio	16	21,9	21,9	26,0
	Nivel promedio pero un poco más en algunas características	34	47,9	47,9	74,0
	Nivel promedio en algunas características	17	23,3	23,3	97,3
	Sobresaliente en la competencia	2	2,7	2,7	100,0
Total		72	100,0	100,0	

Figura 14

Histograma de los resultados del HJS respecto a la competencia multicultural



Nota. La fuente de donde proceden los datos es la Tabla 17

Interpretación:

En la tabla 17 y figura 14, se especifica y grafica los resultados del HJS respecto a la dimensión competencia multicultural, observándose que el 47,9% (34 estudiantes) presenta un nivel promedio pero un poco más en algunas características; el 23,3% (17) exhiben un nivel promedio en algunas características; mientras el 21,9% (16) se muestran débil en la competencia pero tienen desempeño satisfactorio; a su vez, el 2,7% (2) exhiben un nivel sobresaliente en la competencia; y, el 4,1% (3) presentan poca experiencia relevante y bastante débil. Sintetizando los datos, se puede deducir que en esta competencia la mayoría de participantes revela un nivel promedio pero un poco más en algunas características.

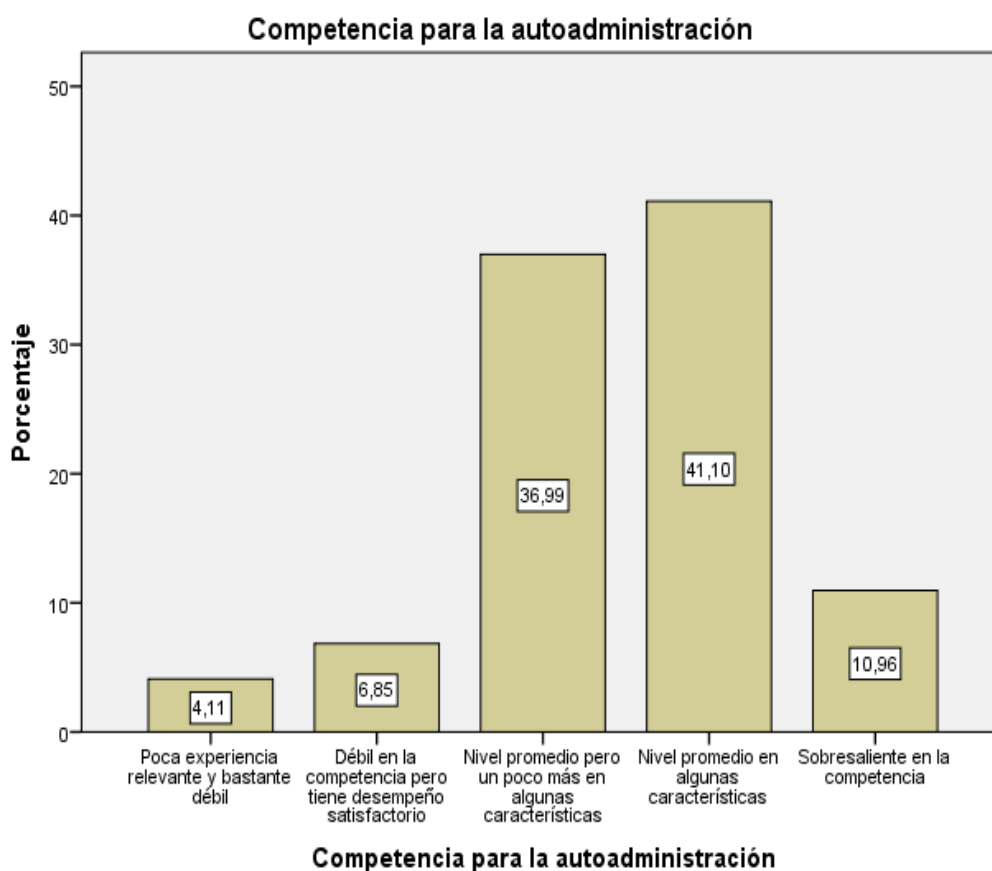
Tabla 18

Resultados del HJS respecto a la competencia para la autoadministración

	Competencia para la autoadministración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poca experiencia relevante y bastante débil	3	4,1	4,1	4,1
	Débil en la competencia pero tiene desempeño satisfactorio	5	6,8	6,8	11,0
	Nivel promedio pero un poco más en algunas características	27	37,0	37,0	47,9
	Nivel promedio en algunas características	29	41,1	41,1	89,0
	Sobresaliente en la competencia	8	11,0	11,0	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Figura 15

Histograma de los resultados del HJS respecto a la competencia para la autoadministración



Nota. La fuente de donde proceden los datos es la Tabla 18

Interpretación:

En la tabla 18 y figura 15, se especifica y grafica los resultados del HJS respecto a la dimensión competencia para la autoadministración, observándose que el 37,7% (27 estudiantes) presenta un nivel promedio pero un poco más en algunas características; el 41,1% (29) exhiben un nivel promedio en algunas características; mientras el 6,8% (5) se muestran débil en la competencia pero tienen desempeño satisfactorio; a su vez, el 11,0% (8) exhiben un nivel sobresaliente en la competencia; y, el 4,1% (3) presentan poca experiencia relevante y bastante débil. Sintetizando los datos, se puede deducir que en esta competencia la mayoría de participantes revela un nivel promedio en algunas características.

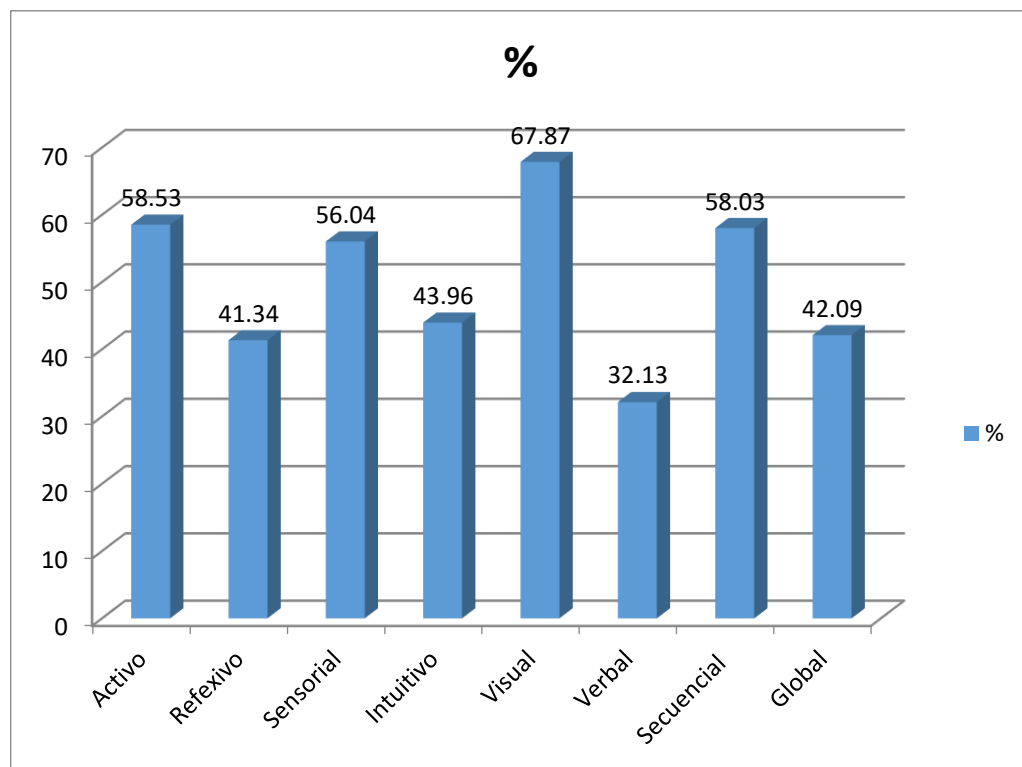
Tabla 19

Resumen de los resultados del ILS obtenidos en cada dimensión de la variable Estilos de Aprendizaje

Estilos de aprendizaje	%
Activo	58.53
Reflexivo	41.34
Sensorial	56.04
Intuitivo	43.96
Visual	67.87
Verbal	32.13
Secuencial	58.03
Global	42.09

Figura 16

Histograma de los resultados del ILS obtenidos en cada dimensión de la variable Estilos de Aprendizaje



Nota. La fuente de donde proceden los datos es la Tabla 19

Interpretación:

En la tabla 19 y figura 16, acerca del Resumen de los resultados del ILS obtenidos en cada dimensión de la variable Estilos de Aprendizaje, podemos apreciar que en la dimensión activo-reflexivo, el 58,53% se inclina por el estilo activo, en tanto que el 41,34% se ubica en el estilo reflexivo; en la dimensión sensorial-intuitivo, el 56,04 muestran preferencia por el estilo sensorial, mientras que el 43,96% lo hace por el intuitivo; en la dimensión visual-verbal, el 67,87% muestran preferencia por el estilo visual, mientras que el 32,13% lo hace por el verbal; en la dimensión secuencial-global, el 58,03 % muestran preferencia por el estilo secuencial, mientras que el 42,09% lo hace por el global.

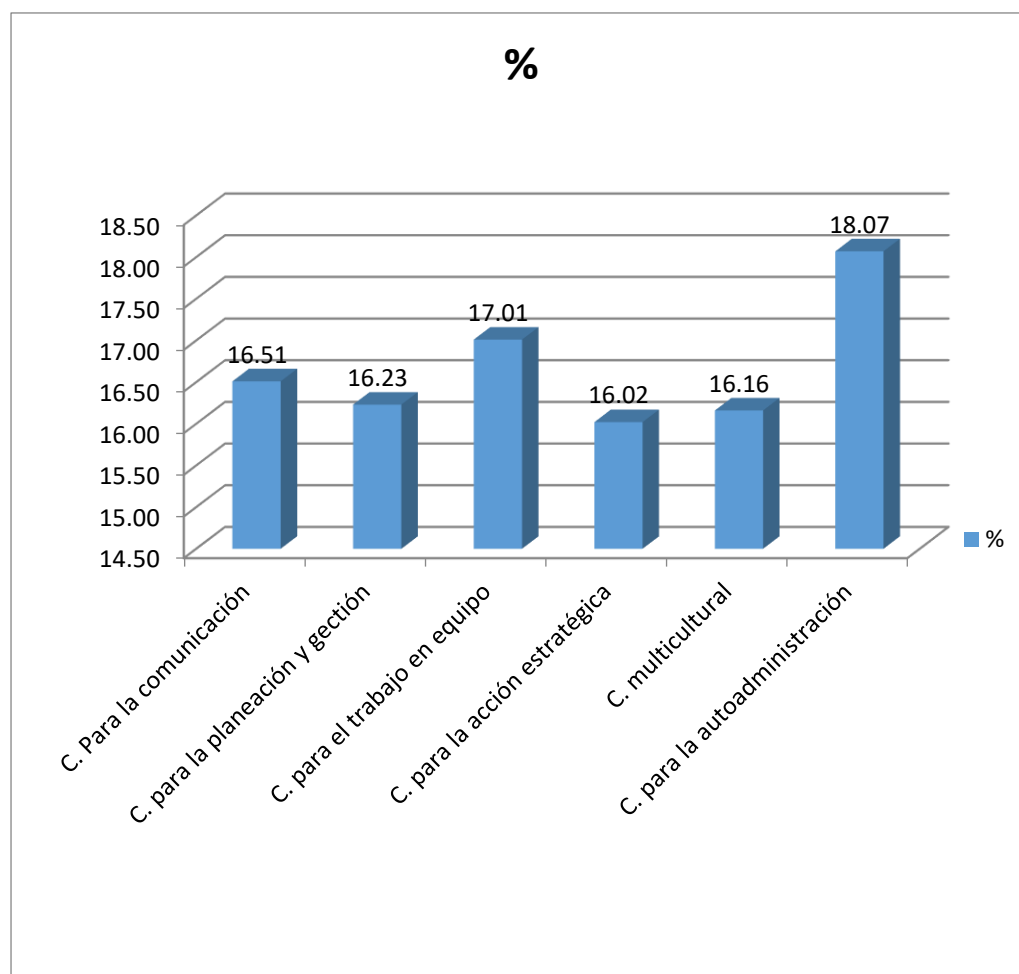
Tabla 20

Resumen de los resultados del HJS obtenidos en cada dimensión de la variable Competencias Gerenciales

Competencias gerenciales	%
Competencia para la comunicación	16.51
Competencia para la planeación y gestión	16.23
Competencia para el trabajo en equipo	17.01
Competencia para la acción estratégica	16.02
Competencia multicultural	16.16
Competencia para la autoadministración	18.07

Figura 17

Histograma de los resultados del HJS obtenidos en cada dimensión de la variable Competencias Gerenciales



Nota. La fuente de donde proceden los datos es la Tabla 20

Interpretación:

En la tabla 20 y figura 17, acerca del Resumen de los resultados del HJS obtenidos en cada dimensión de la variable Competencias Gerenciales, podemos apreciar que el 16,51% destaca en la competencia para la comunicación; el 16,23% se inclina por la competencia para la planeación y gestión; el 17,01% prioriza la competencia para el trabajo en equipo; el 16,02% muestra preferencia por la competencia para la acción estratégica; el 16,16% destacan en la competencia multicultural; mientras que el 18,07% lo hace por la competencia para la autoadministración.

CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

Prueba de normalidad

Esta prueba se realiza porque es importante comprobar si los datos tienen una distribución normal.

En la comprobación de hipótesis, se realiza una prueba paramétrica si existe una distribución normal; en caso contrario, se emplea una prueba no paramétrica.

En la realización de la prueba de normalidad fue utilizada la prueba de Kolmogorov-Smirnov, por ser adecuada cuando tenemos datos superiores a 30. Con un nivel de confianza del 95%, se efectuó dicha prueba.

Estas son las hipótesis para la prueba de normalidad:

H₀: La distribución del conjunto de datos es normal.

H₁: La distribución del conjunto de datos NO es normal

Si el valor de significancia es inferior a 0,05, entonces debe rechazarse

H₀; lo cual indica que el conjunto de datos no sigue una distribución normal.

(Si P-valor o sig. es < que 0,05, se rechaza H₀)

Si el valor de significancia es mayor que 0,05, entonces debe aceptarse H₀; lo cual indica que el conjunto de datos sigue una distribución normal.

(Si P-valor o sig. es > que 0,05, se acepta H₀)

Variable X: Estilos de aprendizaje

Tabla 21

Pruebas de normalidad de la Variable X: Estilos de Aprendizaje

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Activo	,138	72	,001	,956	72	,012
Reflexivo	,141	72	,001	,956	72	,012
Sensorial	,124	72	,008	,972	72	,098
Intuitivo	,124	72	,008	,972	72	,098
Visual	,134	72	,002	,949	72	,005
Verbal	,134	72	,002	,949	72	,005
Secuencial	,102	72	,058	,976	72	,185
Global	,102	72	,058	,976	72	,172

a. Corrección de la significación de Lilliefors

$n \geq 50$ se utiliza Kolmogorov -Smirnov $n = 72$

Variable Y: Competencias gerenciales

Tabla 22

Pruebas de normalidad de la Variable Y: Competencias Gerenciales

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Competencias para la comunicación	,143	72	,001	,970	72	,076
Competencia para la planeación y gestión	,069	72	,200*	,989	72	,780
Competencia para el trabajo en equipo	,063	72	,200*	,991	72	,868
Competencia para la acción estratégica	,124	72	,008	,974	72	,140
Competencia multicultural	,109	72	,032	,968	72	,061
Competencia para la administración	,112	72	,024	,931	72	,001

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.
Corrección de la significación de Lilliefors

Interpretación:

Dado que la regla de decisión establece que si sig. < 0,05, se acepta H1 (los datos de las variables no se comportan con normalidad), se concluye que los datos no se ajustan al supuesto de normalidad a partir de los resultados obtenidos con SPSS, que se muestran en las Tablas 21 y 22. En consecuencia, se consideró pertinente la utilización de pruebas no paramétricas, como el coeficiente de correlación de Spearman.

Con una puntuación que oscila entre -1,0 y +1,0, el coeficiente de correlación de rangos de Spearman puede interpretarse de la siguiente manera: Una fuerte correlación entre los rangos se indica con valores en torno a +1,0, lo que significa que cuando una clasificación sube, la otra también sube; una correlación negativa fuerte se muestra con valores cercanos a -1,0, lo que significa que cuando una clasificación sube, la otra baja. No existe relación cuando el valor es 0,0 (Anderson et al., 1999, citado por Mondragón, 2014: 100).

Numerosos autores han empleado escalas para expresar la interpretación de los valores, siendo la que figura a continuación una de las más utilizadas:

Tabla 23

Interpretación del coeficiente de correlación de Spearman

Valor de rho	Significado
-1	Correlación negativa grande y perfecta
-0.9 a -0.99	Correlación negativa muy alta
-0.7 a -0.89	Correlación negativa alta
-0.4 a -0.69	Correlación negativa moderada
-0.2 a -0.39	Correlación negativa baja
-0.01 a -0.19	Correlación negativa muy baja
0.2 a 0.39	Correlación positiva baja
0.4 a 0.69	Correlación positiva moderada
0.7 a 0.89	Correlación positiva alta
0.9 a 0.99	Correlación positiva muy alta
1	Correlación positiva grande y perfecta

Nota. La información se obtuvo de Cipaguata (2017)

Hipótesis general

H_i: Existe relación significativa entre los estilos de aprendizaje y las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021

$$\mu \neq 0$$

H₀: No existe relación significativa entre los estilos de aprendizaje y las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021

$$\mu = 0$$

Tabla 24

Coefficiente de correlación de Spearman entre Estilos de Aprendizaje y Competencias Gerenciales

Correlaciones				
			Estilos de aprendizaje	Competencias gerenciales
Rho de Spearman	Estilos de aprendizaje	Coefficiente de correlación	1,000	,122
		Sig. (bilateral)	.	,304
	Competencias gerenciales	N	72	72
		Coefficiente de correlación	,122	1,000
		Sig. (bilateral)	,304	.
		N	72	72

Interpretación

Las estadísticas del coeficiente de correlación de Spearman, tal y como se muestran en la Tabla 24, revelan que existe una correlación positiva muy baja -no significativa- entre la variable estilos de aprendizaje la variable competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021:

$$(p\text{-valor} = 0,304 > 0,05; \text{Rho} = 0,122).$$

En consecuencia, no es rechazada la hipótesis nula; es decir, las dos variables no se relacionan significativamente a un nivel de confiabilidad de 95%.

Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

Hi: El estilo de aprendizaje **activo/reflexivo** se relaciona significativamente con las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.

$$\mu \neq 0$$

Ho: El estilo de aprendizaje **activo/reflexivo** no se relaciona significativamente con las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.

$$\mu = 0$$

Tabla 25

Coefficiente de correlación de Spearman entre la dimensión activo/reflexivo y la variable competencias gerenciales

Correlaciones			
		E. Activo/Reflexivo	C. Gerenciales
E. Activo/reflexivo	Coefficiente de correlación	1,000	,035
	Sig. (bilateral)	.	,767
Rho de Spearman	N	72	72
	Coefficiente de correlación	,035	1,000
C. Gerenciales	Sig. (bilateral)	,767	.
	N	72	72

Interpretación

Las estadísticas del coeficiente de correlación de Spearman, tal y como se muestran en la Tabla 25, revelan que existe una correlación positiva muy baja -no significativa- entre la dimensión activo/ reflexivo y la variable competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021:

$$(p\text{-valor} = 0,767 > 0,05; \text{Rho} = 0,035).$$

En consecuencia, no es rechazada la hipótesis nula; con otros términos, el estilo de aprendizaje activo/reflexivo no está relacionado significativamente con las competencias gerenciales a un nivel de confiabilidad de 95%.

Hipótesis específica 2

H_i: El estilo de aprendizaje **sensorial/intuitivo** se relaciona significativamente con las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.

$$\mu \neq 0$$

H_o: El estilo de aprendizaje **sensorial/intuitivo** no se relaciona significativamente con las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.

$$\mu = 0$$

Tabla 26

Coefficiente de correlación de Spearman entre la dimensión sensorial / intuitivo y la variable competencias gerenciales

Correlaciones			
		E. Sensorial/Intuitivo	C. Gerenciales
E. Sensorial / Intuitivo	Coeficiente de correlación	1,000	,159
	Sig. (bilateral)	.	,180
Rho de Spearman	N	72	72
	Coeficiente de correlación	,159	1,000
C. Gerenciales	Sig. (bilateral)	,180	.
	N	72	72

Interpretación

Las estadísticas del coeficiente de correlación de Spearman, tal y como se muestran en la Tabla 26, revelan que existe una correlación positiva muy baja -no significativa- entre la dimensión sensorial/ intuitivo y la variable competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021:

$$(p\text{-valor} = 0,180 > 0,05; \text{Rho} = 0,159).$$

En consecuencia, no es rechazada la hipótesis nula; dicho de otra manera, el estilo de aprendizaje sensorial/ intuitivo no está relacionado significativamente con las competencias gerenciales a un nivel de confiabilidad de 95%.

Hipótesis específica 3

H_i: El estilo de aprendizaje **visual/verbal** se relaciona significativamente con las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.

$$\mu \neq 0$$

H_o: El estilo de aprendizaje **visual/verbal** no se relaciona significativamente con las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.

$$\mu = 0$$

Tabla 27

Coefficiente de correlación de Spearman entre la dimensión visual/verbal y la variable competencias gerenciales

Correlaciones			
		E. Visual/Verbal	C. Gerenciales
E. Visual/Verbal	Coefficiente de correlación	1,000	,137
	Sig. (bilateral)	.	,249
Rho de	N	72	72
Spearman	Coefficiente de correlación	,137	1,000
	Sig. (bilateral)	,249	.
	N	72	72

Interpretación

Las estadísticas del coeficiente de correlación de Spearman, tal y como se muestran en la Tabla 27, revelan que existe una correlación positiva muy baja -no significativa- entre la dimensión visual/verbal y la variable competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021:

$$(p\text{-valor} = 0,249 > 0,05; \text{Rho} = 0,137).$$

En consecuencia, no es rechazada la hipótesis nula; o sea, el estilo de aprendizaje visual / verbal no está relacionado significativamente con las competencias gerenciales a un nivel de confiabilidad de 95%.

Hipótesis específica 4

Hi: El estilo de aprendizaje **secuencial/global** se relaciona significativamente con las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.

$$\mu \neq 0$$

Ho: El estilo de aprendizaje **secuencial/global** no se relaciona significativamente con las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.

$$\mu = 0$$

Tabla 28

Coefficiente de correlación de Spearman entre la dimensión secuencial/global y la variable competencias gerenciales

Correlaciones			
		E Secuencial/Global	C. Gerenciales
Rho de Spearman	E.	1,000	,033
	Secuencial/Global		,780
	Sig. (bilateral)	.	
	N	72	72
	C. Gerenciales	,033	1,000
	Sig. (bilateral)	,780	.
	N	72	72

Interpretación

Las estadísticas del coeficiente de correlación de Spearman, tal y como se muestran en la Tabla 28, muestran que existe una correlación positiva muy baja -no significativa- entre la dimensión secuencial/global y la variable competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021:

$$(p\text{-valor} = 0,780 > 0,05; \text{Rho} = 0,033).$$

En consecuencia, no es rechazada la hipótesis nula; esto es, el estilo de aprendizaje secuencial/global no está relacionado significativamente con las competencias gerenciales a un nivel de confiabilidad de 95%.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El desconocimiento de los estilos o métodos de aprendizaje de los educandos era uno de los objetivos de esta investigación como un factor relacionado con las variables personales de las competencias gerenciales; por ello, el estudio aborda uno de los principales problemas a los que se enfrenta el sistema educativo respecto a ubicar las estrategias más adecuadas para ser competentes en el aprendizaje personal, e incluso social. La capacidad de orientar eficazmente los procesos de enseñanza para garantizar un aprendizaje significativo es, por tanto, posible gracias al conocimiento a fondo de los distintos estilos de aprendizaje; dicho en otras palabras, la comprensión de cómo aprenden los discentes.

Las cuatro dimensiones de los estilos de aprendizaje -activo/reflexivo, sensorial/intuitivo, visual/verbal y secuencial/global-: se midieron utilizando como herramienta el Índice de Estilos de Aprendizaje ILS; la cual, de manera general es denominada el Modelo Felder-Silverman (1988).

Sobre el particular, uno de los artículos que se cita con frecuencia a la hora de confirmar la fiabilidad y validez del cuestionario ILS es la investigación de Malgorzata Zywno (2003); quien utilizando el método de fiabilidad test-retest (o repetibilidad) comprobó de que el instrumento posee un nivel medio moderado de fiabilidad. El estudio llevado a cabo el año 2005 por Livesay y Dee, dio más credibilidad a este resultado.

Del mismo modo, las investigaciones de Felkel y Gosky (2007), así como las de Felder y Spurlin (2005) recogidas en Calvo (2021), encuentran pruebas sólidas que respaldan los resultados anteriores de que el ILS es un instrumento consistente y fiable para la evaluación de los estilos de aprendizaje, en virtud de haber mostrado su coherencia en todos los grupos de alumnos.

Con base en los fundamentos precedentes, tras la administración del instrumento a la muestra de la investigación (72 estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de

Huánuco- 2021), los datos que se obtuvieron evaluando las dimensiones de la variable estilos de aprendizaje son expuestos a continuación:

En la dimensión activo - reflexivo, el 72,6% (53 estudiantes) presenta un equilibrio apropiado en dicho estilo; a la vez que el 16,4% (12) muestra preferencia moderada por el estilo activo; en cambio el 2,7% (2) exhibe una preferencia moderada al estilo reflexivo; en tanto que el 8,2% (6) revela tener muy fuerte preferencia hacia el estilo activo (ver tabla 9 y figura 6).

Respecto a la dimensión sensorial-intuitivo, se obtuvo que el 61,6% (45 estudiantes) presenta un equilibrio apropiado en el mencionado estilo; a la vez que el 21,9% (16) muestra preferencia moderada hacia el estilo sensorial, mientras el 11% (8) exhibe una preferencia moderada al estilo intuitivo, en tanto que el 5,5% (4) revela muy fuerte preferencia al estilo sensorial (ver tabla 10 y figura 7).

Asimismo, en la dimensión visual-verbal, se observa que el 45,2% (33 estudiantes) presenta un equilibrio apropiado en tal estilo; a la vez que el 31,5% (23) muestra preferencia moderada hacia el estilo visual, mientras el 2,7% (2) exhibe una preferencia moderada al estilo verbal, en tanto que el 20,6% (15) revela muy fuerte preferencia por el estilo visual (ver tabla 11 y figura 8).

En cuanto a la dimensión secuencial-global, se aprecia que el 61,6% (45 estudiantes) presenta un equilibrio apropiado en el precitado estilo, a la vez que el 20,6% (15) manifiesta moderada preferencia por el estilo secuencial, en cambio el 8,2% (6) exhibe una preferencia moderada al estilo global, en tanto que el 8,2% (6) revela muy fuerte preferencia al estilo secuencial y, existe un 1,4 (1) que presenta preferencia muy fuerte hacia el estilo global (ver tabla 12 y figura 9).

Estos resultados nos permiten determinar que los discentes presentan un equilibrio apropiado en las dimensiones evaluadas.

De otra parte, resumiendo los resultados del ILS obtenidos en cada dimensión de la variable estilos de aprendizaje, tal como está plasmado en la tabla 19 y la figura 16, se aprecia que en la dimensión activo-reflexivo, el 58,53% se inclina por el estilo activo, en tanto que el 41,34% se ubica en el

estilo reflexivo; en la dimensión sensorial-intuitivo, el 56,04% muestran preferencia por el estilo sensorial, mientras que el 43,96% lo hace por el intuitivo; en la dimensión visual-verbal, el 67,87% prefieren el estilo visual, en cambio el 32,13% lo hace por el verbal; en la dimensión secuencial-global, el 58,03 % exhiben una tendencia hacia el estilo secuencial, en tanto que el 42,09% se inclina por el global.

En conclusión, se advierte que sobresalen los estilos activo, sensorial, visual y secuencial.

De allí, resalta la supremacía del estilo visual; consecuentemente, los educandos asimilan y evocan más lo que ven. Por ello, dan prioridad a la accesibilidad de la información mediante ayudas visuales, como los organigramas, mapas mentales o conceptuales, didácticas gráficas, películas, presentaciones, etc. Los alumnos de estilo visual, comprenden mejor la información cuando establecen contacto visual con los materiales del curso, cualidad que los faculta a tener más rapidez en el recojo y asimilación de cuantiosa información.

Nuestros hallazgos confirman lo encontrado por Ferreyros (2016), quien, entre sus conclusiones señala la preferencia de los estudiantes hacia los estilos activo (37%); sensorial (29.4%); visual (40.3%); secuencial (12.6%). Del mismo modo, el estudio de Briceño-Valiente (2016), destaca la inclinación de la muestra hacia los estilos de aprendizaje reflexivo, sensorial, visual y global. De otro lado, el cuestionario de estilos de aprendizaje de Felder y Silverman tuvo índices de fiabilidad que oscilaron entre 0,38 y 0,61, según el estudio de Brito y Espinosa (2014), referenciado en Maureira et al. (2018). Igualmente, los estudiantes mostraron preferencia por los estilos activo, sensitivo, visual y secuencial.

Por otra parte, Puello y et al (2014), citados en Maureira y otros (2018), sus conclusiones indican que el 77% tiene un perfil activo, el 73% es sensible, el 82% es visual y el 68% es secuencial. En la misma línea, Ventura, Moscoloni, & Gagliardi (2012), descubrieron que la mayoría de los estudiantes que participaron en el estudio se identificaban como secuenciales, sensoriales, activos y visuales. Aun así, encontraron disparidades estadísticamente significativas en los procesos de percepción (sensorial-

intuitivo), representación (visual-verbal) y comprensión (secuencial-global) relacionados con la carrera de los estudiantes, lo que indica que el grupo no tenía perfiles homogéneos.

Según Felder y Soloman (1997), citados en Calvo (2021: 55), para tener un proceso de aprendizaje exitoso, siempre es preferible tener un equilibrio entre los dos estilos. Esto se debe a que, según el momento y las circunstancias, las personas pueden decantarse por un estilo u otro dentro de la misma dimensión.

La escasez de estudios sobre estilos de aprendizaje y las competencias gerenciales como variables examinadas, constituye un reto para el análisis, habida cuenta que los trabajos divulgados en los antecedentes evaluaron tales estilos relacionándolo con múltiples variables como: métodos pedagógicos, motivación, rendimiento escolar, desempeño académico, estilos de enseñanza, estrategias de aprendizaje, metacognición, inteligencia emocional, desarrollo emocional, variables cognitivas y afectivo emocionales, competencias. Es bien sabido que un gran número de investigaciones la relacionan con el éxito académico.

Respecto a la otra variable, las seis dimensiones de las competencias gerenciales -comunicación, planeación y gestión, trabajo en equipo, acción estratégica, multicultural, y autoadministración- se midieron utilizando como herramienta el Inventario de autoevaluación de competencias gerenciales HJS, de Hellriegel y et al (2008)

Los datos que se obtuvieron evaluando las indicadas dimensiones son expuestos a continuación:

Dimensión competencia para la comunicación, se aprecia que el 64,4% (46 estudiantes) presenta un nivel promedio pero un poco más en algunas características; el 20,5% (15) exhiben un nivel promedio en algunas características; mientras el 11,0% (8) muestran en la competencia debilidad pero tienen satisfactorio desempeño; a su vez, el 2,7% (2) presentan bastante debilidad y poca experiencia relevante; solamente el 1,4% (1) exhibe en la competencia nivel sobresaliente (ver tabla 13 y figura 10).

Se observa en la dimensión competencia para la planeación y gestión, que el 49,3% (35 estudiantes) presenta un nivel promedio pero un poco más en algunas características; el 17,8% (13) exhiben un nivel promedio en algunas características; mientras el 21,9% (16) se muestran débil en la competencia pero tienen desempeño satisfactorio; a su vez, el 6,8% (5) exhibe un nivel sobresaliente en la competencia; y, el 4,1% (3) presentan poca experiencia relevante y bastante débil (tabla 14 y figura 11)

Dimensión competencia para el trabajo en equipo, se aprecia que el 52,1% (37 estudiantes) presenta un nivel promedio pero un poco más en algunas características; el 19,2% (14) exhiben un nivel promedio en algunas características; mientras el 17,8% (13) se muestran débil en la competencia pero tienen desempeño satisfactorio; a su vez, el 9,6% (7) exhibe un nivel sobresaliente en la competencia; y, solamente el 1,4% (1) presenta poca experiencia relevante y bastante débil (tabla 15 y figura 12). Se debe tomar en consideración que la gente suele distinguir entre miembros y líderes, cuando piensan trabajar en equipo. Un gerente que sabe trabajar con los demás se gana el respeto e incluso la gratitud de quienes le rodean. Las personas que carecen de esta capacidad son vistas como desagradables, bruscas y poco inteligentes.

Dimensión competencia para la acción estratégica, puede observarse que el 50,7% (36 estudiantes) presenta un nivel promedio pero un poco más en algunas características; el 16,4% (12) exhiben un nivel promedio en algunas características; mientras el 17,8% (13) se muestran débil en la competencia pero tienen desempeño satisfactorio; a su vez, el 8,2% (6) exhiben un nivel sobresaliente en la competencia; y, el 6,8% (5) presenta poca experiencia relevante y bastante débil (tabla 16 y figura 13).

Hoy en día, los empleados enfrentan el reto de pensar en formas de realizar sus tareas con mayor eficacia en todos los niveles y áreas funcionales. Incluso con antelación, se espera que sean conscientes de los cambios que deben introducirse en el rumbo estratégico de una empresa.

Conocer la empresa o el servicio permite a directivos y empleados predecir las tendencias estratégicas y hacer planes para las necesidades

futuras de la organización, lo que reduce la probabilidad de que tengan que buscar trabajo si la empresa cambia de rumbo.

Dimensión competencia multicultural, se advierte que el 47,9% (34 estudiantes) presenta un nivel promedio pero un poco más en algunas características; el 23,3% (17) exhiben un nivel promedio en algunas características; mientras el 21,9% (16) se muestran débil en la competencia pero tienen desempeño satisfactorio; a su vez, el 2,7% (2) exhiben un nivel sobresaliente en la competencia; y, el 4,1% (3) presentan poca experiencia relevante y bastante débil (tabla 17 y figura 14).

Dimensión competencia para la autoadministración, resulta evidente que el 37,7% (27 educandos) presenta nivel promedio pero un poco más en algunas características; el 41,1% (30) exhiben un nivel promedio en algunas características; mientras el 6,8% (5) se muestran débil en la competencia pero tienen desempeño satisfactorio; a su vez, el 11,0% (8) exhiben un nivel sobresaliente en la competencia; y, el 4,1% (3) presentan poca experiencia relevante y bastante débil (tabla 18 y figura 15).

Estos resultados nos permiten deducir que la mayoría de participantes según las dimensiones evaluadas, revela un nivel promedio pero un poco más en algunas características

Por lo que se refiere al resumen de los resultados del HJS obtenidos en cada dimensión de la variable Competencias Gerenciales, se aprecia que 16,51% de encuestados destaca en la competencia para la comunicación; el 16,23% se inclina por la planeación y gestión; un 17,01% prioriza la competencia para el trabajo en equipo; el 16,02% prefieren la acción estratégica; 16,16% destacan en la competencia multicultural; mientras que el 18,07% lo hace por la autoadministración (tabla 20 y figura 17).

En conclusión, se observa que la mayoría de los participantes dan mayor prioridad a su capacidad para gestionarse a sí mismos (autoadministración), después la capacidad para trabajar en equipo, enseguida, la capacidad para comunicarse, asimismo su capacidad para planificar y gestionar, a continuación, la competencia multicultural y, por último, la competencia para la acción estratégica. De ello, se desprende que los discentes comprenden

que deben asumir su desarrollo personal y son responsables tanto de su vida laboral como fuera de ella.

Hellriegel, Jackson & Slocum (2009: 26), refieren que la competencia para la autoadministración implica probidad y comportamiento ético, brío y fortaleza individuales, equilibrio entre la vida personal y laboral, noción y progreso de uno mismo. Asimismo, señalan que la capacidad de una persona para gestionar y dirigir a otras se considera hoy en día tan importante como su coeficiente intelectual a la hora de evaluarla. Los empresarios presuponen que la persona es lo suficientemente capaz y tiene los conocimientos necesarios para desempeñar el trabajo. Toman decisiones de contratación basadas en la presunción de que los candidatos ya tienen las competencias gerenciales necesarias para producir resultados excepcionales

Nuestros hallazgos en esta variable de estudio son comparables a lo encontrado por Ferreyros (2016), cuyos resultados revelan los siguientes niveles: el 16% es promedio, el 58% es alto y el 26,1% es sobresaliente. Destacan los altos niveles en las competencias para la comunicación (68,1%), así como en los de la planificación y la administración (55,5%)

También se pueden equiparar con lo hallado por Quispez (2019), cuyos resultados en la escala de competencias gerenciales revelaron que el 6,4% de los encuestados obtuvieron puntuaciones deficientes, el 13,6% bajas, el 35% promedio, el 27,1% altas y el 17,9% excepcionales. Sin embargo, a diferencia de investigaciones precedentes, demostró una correlación positiva, fuerte y significativa entre las competencias gerenciales y el potencial de éxito ($\rho = 0,657$; $p < 0,05$).

Todo ello, demuestra cuan trascendente es consolidar las competencias gerenciales en las personas que exhiben niveles medios, ya que de lo contrario puede resultarles más difícil su futuro desempeño laboral.

Con relación al objetivo general: Determinar la relación entre estilos de aprendizaje y competencias gerenciales; tras la evaluación correspondiente, los resultados de la hipótesis de estudio muestran que la correlación no es significativa en el nivel 0,122. En otras palabras, como ilustra la Tabla 24, existe una correlación positiva muy baja y no significativa: $Rho =$

0,122; p -valor = 0,304 > 0,05) entre las variables competencias gerenciales y estilos de aprendizaje en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco–2021. En consecuencia, no es rechazada la hipótesis nula.

Estos resultados tienen coincidencia con los hallazgos de Ferreyros (2016), quien demostró en su estudio que sólo el estilo de aprendizaje activo-reflexivo presenta una relación positiva significativa con las competencias gerenciales, acorde al coeficiente de correlación. Los demás estilos no guardan relación con las referidas competencias, por lo que no se rechaza la H_0 .

Con relación al objetivo específico 1: Medir cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje activo/reflexivo y las competencias gerenciales; tras la evaluación correspondiente, los resultados obtenidos en la hipótesis específica muestran que la correlación no es significativa en el nivel 0,035. Dicho de otra manera, como ilustra la Tabla 25, existe una correlación positiva muy baja y no significativa: $Rho = 0,035$; p -valor = 0,767 > 0,05) entre la dimensión activo/reflexivo con las competencias gerenciales de los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco–2021. En consecuencia, no es rechazada la hipótesis nula.

En este caso, los resultados alcanzados difieren con lo obtenido por Ferreyros (2016), en donde dicha dimensión fue la única que arrojó relación positiva significativa. Según el citado autor, en teoría, tal estilo es crucial para el aprendizaje de competencias y es probable que garantice el cumplimiento de los objetivos de la organización. Esto implica que los directivos de las organizaciones empresariales deben ser proactivos, dinámicos y al mismo tiempo, capaces de analizar reflexivamente sus propias acciones, las de los demás y las de su entorno.

Con relación al objetivo específico 2: Evaluar cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje sensorial/intuitivo y las competencias gerenciales; hecho el análisis respectivo, los resultados obtenidos en la hipótesis específica muestran que la correlación no es significativa en el nivel 0,159. En otros términos, como ilustra la Tabla 26, existe una correlación positiva muy

baja y no significativa: $Rho = 0,159$; $p\text{-valor} = 0,180 > 0,05$) entre la dimensión sensorial/intuitivo con las competencias gerenciales de los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco–2021. En consecuencia, no es rechazada la hipótesis nula.

Aquí, las cifras obtenidas también muestran coincidencia con los hallazgos de Ferreyros (2016); quien, indica que no existe relación entre la referida dimensión con las competencias gerenciales, aceptándose la H_0 .

Con relación al objetivo específico 3: Verificar cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje visual/verbal y las competencias gerenciales; hecho la evaluación de rigor, los resultados obtenidos en la hipótesis específica muestran que la correlación no es significativa en el nivel 0,137. Es decir, como ilustra la Tabla 27, existe una correlación positiva muy baja y no significativa: $Rho = 0,137$; $p\text{-valor} = 0,249 > 0,05$) entre la dimensión visual/verbal con las competencias gerenciales de los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco–2021. En consecuencia, no es rechazada la hipótesis nula.

Aquí también, las cifras obtenidas muestran coincidencia y confirman los hallazgos de Ferreyros (2016); quien, indica que no existe relación entre la referida dimensión y las competencias gerenciales, aceptándose la H_0 .

Con relación al objetivo específico 4: Comprobar cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje secuencial/global y las competencias gerenciales; hecho la evaluación de rigor, los resultados obtenidos en la hipótesis específica muestran que la correlación no es significativa en el nivel 0,033. En definitiva, como ilustra la Tabla 28, existe una correlación positiva muy baja y no significativa: $Rho = 0,033$; $p\text{-valor} = 0,780 > 0,05$) entre la dimensión secuencial/global con las competencias gerenciales de los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco–2021. En consecuencia, no es rechazada la hipótesis nula.

Estos datos tienen concordancia con los hallazgos de Ferreyros (2016), quien encontró que el coeficiente de correlación para dicha dimensión no mostró relación positiva significativa; tampoco se relaciona con las competencias gerenciales, por lo cual es aceptada la H_0 .

Los resultados obtenidos en nuestra investigación pueden contrastarse con trabajos similares, en donde se considera alguna de las variables, citamos a Bertel y Torres (2008) con su investigación efectuada en estudiantes de Fonoaudiología de una universidad colombiana, las conclusiones señalan que, a pesar de tener mayoritariamente los participantes equilibrio en sus estilos de aprendizaje, algunos prefieren trabajar con los conocimientos de forma visual, sensible, secuencial, activa o global, en esa secuencia, esto demuestra que la mayoría de los alumnos de las aulas son muy pragmáticos y se centran en lo tangible. De otra parte, dado que los resultados no se mantuvieron en todos los semestres ni en toda la muestra, las conclusiones que establecen una correlación entre los factores analizados no son definitivos. Para estas variables, no hubo correlación estadísticamente significativa.

Del mismo modo, Bontempo (2019), en su tesis realizada con estudiantes de un colegio particular de Lima Norte, encontró que no existe una diferencia altamente significativa ni directa con el rendimiento académico; sin embargo, constató que determinados estilos de aprendizaje podrían generar un mejor resultado en el procesamiento de la información, tal cual se evidencia con el estilo secuencial en relación al área de razonamiento matemático.

De igual manera, la investigación de Lizcano (2017) realizada con universitarios, señala que entre los estilos de aprendizaje y el desempeño académico de la población analizada no hay relación lineal significativa. Al mismo tiempo, el trabajo de Díaz (2017) en una muestra de estudiantes de post grado de Chile, manifiesta no haber observado con claridad que algún estilo tenga predominancia, tampoco la significancia en las variaciones detectadas.

En la misma línea, Cipagauta (2017) reveló que no existía una correlación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico de los alumnos y sus estilos de aprendizaje. Por tal razón, asegura que el estilo de aprendizaje no es un factor determinante del rendimiento académico.

Por otra parte, el estudio de Castaño (2004), sobre la autonomía de los estilos de aprendizaje a partir de factores afectivo-motivacionales y cognitivos, concluyó que las preferencias de aprendizaje no están influidas por el

coeficiente intelectual o la personalidad del individuo. Dado que los coeficientes de determinación son casi nulos, los resultados demuestran que no existe un vínculo lineal entre las variables examinadas. Además, las correlaciones entre la inteligencia y los diversos aspectos documentados de los estilos de aprendizaje son escasas.

Atribuyendo como causal a componentes psicológicamente independientes de los estilos de aprendizaje que no tenían nada que ver con la personalidad. Entonces, las preferencias de una persona por ver el mundo de forma más concreta o abstracta y por someter la información a una transformación más activa o reflexiva, deben formarse a partir de las experiencias formales e informales de aprendizaje que tenga a lo largo de su vida, y no en función de su capacidad intelectual.

Considerando teorías como la de Keefe (1988), que describe los estilos de aprendizaje como rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que funcionan como indicadores un tanto perdurables en la forma de percepción, interacción y respuesta de los estudiantes dentro de sus entornos educativos, según dicho autor, el alumno crea su propio estilo de aprendizaje hasta cierto punto, y con frecuencia esto es irrelevante para los profesores, que sirven como intermediarios del conocimiento para los estudiantes; y las instituciones educativas, a menudo priorizan sus propios objetivos por encima de los alumnos.

Reforzando lo anterior, Gómez y López (2012), afirman que independientemente de que el estilo de aprendizaje sea una variable contextual o construida, cada sujeto desarrolla su aprendizaje a partir de sus experiencias personales (pasadas y presentes). Asimismo, la principal característica de los estilos de aprendizaje, como afirma Cazau (2004), es que son dinámicos y se ven afectados por elementos ambientales como la edad y los hábitos. Esto nos lleva a creer que un individuo puede tener múltiples estilos de aprendizaje a lo largo de su vida.

Los distintos enfoques utilizados para investigar los estilos de aprendizaje nos ayudan a comprender mejor este fenómeno y confirman la inexistencia de una forma particular y única de aprender, toda vez que éste es un proceso continuo y que las preferencias de aprendizaje pueden modificarse

con la edad, es práctico recordar que también deben tenerse en cuenta otros contextos cuando se intenta comprender cómo aprende una persona, además del aula. Las organizaciones, ya sean educativas, comerciales o sociales, están formadas por individuos que han desarrollado y emplean estilos de aprendizaje distintos, mientras que algunos tipos podrían estar latentes. Para ellos y para el círculo social del que forman parte, estos estilos son importantes y valiosos. (Pantoja et al., 2013)

En tal sentido, no existe un único mejor estilo de aprendizaje, sino que depende de las circunstancias individuales y ambientales en las que se desenvuelve el sujeto. A medida que el sujeto se desarrolla como persona, se adapta y está abierto al cambio, puede adquirir, potenciar y desarrollar nuevas habilidades y estrategias que le permitan mejorar y optimizar su rendimiento académico. (Díaz, 2017)

Al respecto, Tocci (2015) sugiere que mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje es la clave para entender los estilos de aprendizaje y garantizar que cada persona pueda absorber la información al máximo de sus capacidades. Aunque los estilos pueden modificarse para adaptarse mejor a las necesidades académicas del individuo, diagnosticarlos primero permite tener más éxito en la estimulación del sujeto y en el crecimiento de su autonomía. Qué competencias deben desarrollar los estudiantes es un tema de debate actual, aunque, estos son los pasos iniciales que dan los estudiantes hacia sus futuras carreras, es importante desarrollarlas desde el principio. Por este motivo, los profesores deberían realizar un estudio previo para determinar qué características son las más comunes entre los alumnos que cursan cada carrera, con el fin de potenciar ciertas competencias imprescindibles a futuro. Teniendo en cuenta que las preferencias de los educandos se reflejan en sus estilos de aprendizaje, es crucial fomentar todos los estilos de aprendizaje en el aula, no sólo aquellos por los que los estudiantes ya muestran preferencia.

Debido a la flexibilidad del estilo de aprendizaje, los discentes pueden optar por cambiar sus estilos ya cultivados en la etapa escolar y adoptar filosofías de aprendizaje más adecuadas para la educación superior (Isaza, 2014).

García, Tamez y Lozano (2015), referenciados en Bolaño y Goyeneche (2021: 244), conceptúan los estilos de aprendizaje como la combinación de habilidades, inclinaciones y formas de hacer las cosas de una persona. Junto con otros rasgos que distinguen a un individuo de los demás, estas aptitudes se manifiestan mediante un patrón de comportamiento. Algunas personas se beneficiarán más que otras de los métodos, los entornos de aprendizaje y de los recursos educativos debido a factores biológicos y de personalidad.

La mayoría de las personas prefieren claramente un método de aprendizaje a otro, según los citados autores, pero esta elección depende de factores intangibles que pueden cambiar, por lo que no es necesariamente un proceso estático. Consecuentemente, es crucial que los educadores al diseñar las clases presten atención a los estilos de aprendizaje, ya que cuanto más bajos sean los índices de éxito académico, más imprescindible será examinar y modificar los métodos de enseñanza para tener en cuenta dichos estilos dentro del aula.

De acuerdo con Felder y Silverman (1988), referenciados en Bontempo (2019), los educandos pueden aprender de varias maneras, incluyendo gradualmente, en pequeños trozos, o todo a la vez; escuchando y viendo; reflexionando y haciendo; razonando lógicamente o intuitivamente; memorizando; visualizando; y analogizando. También apoyan la idea de que los distintos educadores tienen filosofías de enseñanza diferentes, como si les gusta dar lecciones, hacer demostraciones o concentrarse en los conceptos más que en las aplicaciones.

Cabe mencionar que, en su propia evaluación de la validez y fiabilidad de su ILS, Felder (2010), al que se hace referencia en Calvo (2021), determina que los estilos de aprendizaje no son herramientas ilusorias carentes de aplicación en el mundo real ni indicadores perfectos del comportamiento de los alumnos. Son simplemente explicaciones útiles de pautas de comportamiento habituales creadas para ayudar a los docentes a elaborar clases cautivadoras y a los alumnos a comprender cómo aprenden. Sin embargo, es importante subrayar que son herramientas de apoyo tanto para los estudiantes como para los docentes, ya que no todos ellos son iguales.

En resumen, junto con Villalba (2014), es razonable sostener que la comprensión del estilo de aprendizaje elegido por cada alumno tiene un gran

potencial, y las consecuencias para los profesores, sobre todo para los alumnos menos desarrollados, son muy importantes. Una vez establecidas las características de cada estilo de aprendizaje, es fácil identificar las situaciones en las que es previsible que los educandos aprendan más eficazmente según cada estilo. Para conseguir perfiles de estilos de aprendizaje lo más desarrollados y uniformes posibles, podrían proponerse secuencias didácticas en las que las estrategias dominantes se orienten al empleo de estilos no dominantes.

De otro lado, las teorías de Hellriegel, Jackson, y Slocum (2021), conceptúan las competencias gerenciales como la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que una persona necesita para desempeñar con éxito diversas funciones en organismos de múltiple índole

Además, resaltan que es vital conocer a fondo las competencias gerenciales para dirigir y gestionar, con el fin de desarrollar en los próximos años las capacidades y el talento de los administradores de hoy en día.

En tal sentido, admitimos lo señalado por Ferreyros (2016) al precisar que contar con competencias gerenciales, que deben adquirirse gradualmente a lo largo de la carrera profesional, es fundamental para que un estudiante egrese de la universidad no sólo con un buen o excelente nivel académico, sino también con un conjunto de habilidades y competencias que le permitan desempeñarse eficaz y eficientemente en el contexto laboral en el que se insertará, ya sea a nivel local, regional o nacional.

Según este enfoque, el futuro profesional está dotado de conocimientos, capacidades y valores. En consecuencia, se puede afirmar que la escala de competencias gerenciales constituye una magnífica herramienta de medición para evaluar objetivamente al futuro profesional, ya que recoge adecuadamente estos tres rasgos. Con base en esta información, las casas superiores de estudios pueden crear programas para mejorar, mantener y reforzar estas competencias. Sin embargo, es igualmente primordial que para desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje más centrado en el estudiante, dichas instituciones también deben formar a su profesorado en estrategias didácticas y tener en cuenta las distintas preferencias de aprendizaje de sus alumnos.

Por último, es preciso indicar que la presente investigación tiene una limitación metodológica en cuanto a generalizar los resultados, debido a que como población de estudio se eligió una escuela profesional específica; por tanto, los hallazgos sólo pueden aplicarse a una muestra con características idénticas a las de los participantes en el estudio actual y no en alumnos de otras facultades y/o escuelas profesionales, ya que para ello se necesitaría experiencia e investigación en una muestra mayor. Del mismo modo, cabe mencionar que la dificultad en el proceso de administración de la herramienta utilizada para recopilar datos, debido a la modalidad virtual de enseñanza que se vino aplicando dentro de la coyuntura de la pandemia ocasionada por el virus del COVID19, si bien, limitó tener un trato directo con la población escogida para el estudio; sin embargo, no fue un impedimento para llevarlo a cabo, ya que hubo una buena predisposición por parte de las autoridades y docentes de la facultad para permitirnos el acceso y remisión virtual de los instrumentos al estudiantado con el objeto de encuestarlos y recabar la información requerida.

Se podría argumentar que existen restricciones adicionales, particularmente aquellas focalizadas en la escasez de investigaciones sobre la relación entre los estilos de aprendizaje y las competencias gerenciales; especialmente en este constructo hay una carencia de estudios en nuestro medio dentro de las carreras de ciencias empresariales. Este inconveniente pudo superarse con los hallazgos e indagación de trabajos precedentes a nivel internacional y nacional, así como consultas en la website, de allí se recabó la información necesaria que posibilitó la culminación de nuestra investigación.

Para cerrar, luego de la ardua labor llevada a cabo en la realización de la presente tesis, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, consideramos haber alcanzado en gran medida el propósito de nuestro estudio; por lo mismo, dada la complejidad del tema y valorando lo crucial que es comprender los estilos de aprendizaje predominantes en los universitarios, además de identificar sus competencias gerenciales para insertarlos al mundo laboral, con el fin de ampliar los conocimientos científicos, se recomienda la realización de nuevas investigaciones acerca de las variables analizadas.

CONCLUSIONES

1.- Según los estadísticos del coeficiente de correlación de rangos de Spearman, se determinó la existencia de correlación positiva muy baja no significativa ($p\text{-valor} = 0,304 > 0,05$; $Rho = 0,122$), entre los Estilos de Aprendizaje y las Competencias Gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021. En consecuencia, no es rechazada la hipótesis nula; es decir, las dos variables no se relacionan significativamente a un nivel de confiabilidad de 95%; por lo que, podría afirmarse que los estilos de aprendizaje son independientes y no es un factor que condicione las competencias gerenciales. No obstante, los resultados globales obtenidos en ambas variables han permitido identificar que los estilos de aprendizaje predominantes son el activo (58,53%), sensorial (56,04%), visual (67,87%) y secuencial (58,03%). De ellos, se aprecia que el estilo que más prevalece es el visual. Asimismo, se estableció que la mayoría de los discentes presentan un equilibrio apropiado en las dimensiones analizadas. Respecto a las competencias gerenciales, los participantes revelan un nivel promedio pero un poco más en algunas características. De tal modo, la mayoría prioriza la competencia para la autoadministración (18,07%), seguido de la competencia para el trabajo en equipo (17,01%); luego la competencia para la comunicación (16,51%); después, la competencia para la planeación y gestión (16,23%); a continuación, la competencia multicultural (16,16%); y, por último, la competencia para la acción estratégica (16,02%).

2.- De acuerdo a los estadísticos del coeficiente de correlación de rangos de Spearman, se determinó la existencia de correlación positiva muy baja no significativa ($p\text{-valor} = 0,767 > 0,05$; $Rho = 0,035$) entre la dimensión activo/reflexivo y la variable competencias gerenciales, en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021. Por consiguiente, no es rechazada la hipótesis nula; es decir, el estilo de aprendizaje activo/reflexivo no se relaciona significativamente con las competencias gerenciales a un nivel de confiabilidad de 95%.

Empero, la medición de la dimensión activo - reflexivo, reveló que el 72,6% (53 estudiantes) presenta un equilibrio apropiado en dicho estilo; a la vez que el 16,4% (12) muestra preferencia moderada hacia el estilo activo; mientras el 2,7% (2) exhibe una preferencia moderada al estilo reflexivo; en tanto que el 8,2% (6) revela una preferencia muy fuerte por el estilo activo (tabla 9 y figura 6). Estos resultados nos permiten determinar que los discentes presentan un equilibrio apropiado en la dimensión analizada.

3.- Según los estadísticos del coeficiente de correlación de rangos de Spearman, se determinó la existencia de correlación positiva muy baja no significativa ($p\text{-valor}=0,180 > 0,05$; $Rho = 0,159$) entre la dimensión sensorial/intuitivo y la variable competencias gerenciales, en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021. Por consiguiente, no es rechazada la hipótesis nula; es decir, el estilo de aprendizaje sensorial/intuitivo no se relaciona significativamente con las competencias gerenciales a un nivel de confiabilidad de 95%. Sin embargo, la evaluación de la dimensión sensorial-intuitivo, permitió obtener que el 61,6% (45 estudiantes) presenta un equilibrio apropiado en el mencionado estilo; a la vez que el 21,9% (16) muestra preferencia moderada hacia el estilo sensorial, mientras el 11% (8) exhibe una preferencia moderada al estilo intuitivo, en tanto que el 5,5% (4) revela una preferencia muy fuerte por el estilo sensorial (tabla 10 y figura 7). Estos resultados nos permiten determinar que los discentes presentan un equilibrio apropiado en la dimensión analizada.

4.- Según los estadísticos del coeficiente de correlación de rangos de Spearman, se verificó la existencia de correlación positiva muy baja no significativa ($p\text{-valor}=0,249 > 0,05$; $Rho = 0,137$) entre la dimensión visual/verbal y la variable competencias gerenciales, en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021. Por consiguiente, no es rechazada la hipótesis nula; es decir, el estilo de aprendizaje visual/verbal no se relaciona significativamente con las competencias gerenciales a un nivel de confiabilidad de 95%. Pero, la medición de la dimensión visual-verbal, arrojó que el 45,2% (33 estudiantes) presenta un equilibrio apropiado en tal estilo; a la vez que el 31,5% (23)

muestra preferencia moderada hacia el estilo visual, mientras el 2,7% (2) exhibe una preferencia moderada al estilo verbal, en tanto que el 20,6% (15) revela una preferencia muy fuerte por el estilo visual (tabla 11 y figura 8). Estos resultados nos permiten determinar que los discentes presentan un equilibrio apropiado en la dimensión analizada.

5.- Según los estadísticos del coeficiente de correlación de rangos de Spearman, se comprobó la existencia de correlación positiva muy baja no significativa ($p\text{-valor}=0,780 > 0,05$; $Rho = 0,033$) entre la dimensión secuencial/global y la variable competencias gerenciales, en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021. Por consiguiente, no es rechazada la hipótesis nula; es decir, el estilo de aprendizaje secuencial/global no se relaciona significativamente con las competencias gerenciales a un nivel de confiabilidad de 95%.

Hasta cierto punto, en cuanto a la dimensión secuencial-global, se aprecia que el 61,6% (45 estudiantes) presenta un equilibrio apropiado en el precitado estilo, a la vez que el 20,6% (15) muestra preferencia moderada hacia el estilo secuencial, mientras el 8,2% (6) exhibe una preferencia moderada al estilo global, en tanto que el 8,2% (6) revela una preferencia muy fuerte por el estilo secuencial y, existe un 1,4% (1) que presenta preferencia muy fuerte hacia el estilo global (tabla 12 y gráfico 9). Estos resultados nos permiten determinar que los discentes presentan un equilibrio apropiado en la dimensión analizada.

RECOMENDACIONES

1.- A las autoridades del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco, proseguir las actividades tendentes a difundir la importancia del conocimiento de los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de orientar de manera efectiva los procesos de enseñanza, para garantizar así aprendizajes significativos y consecuentemente, potenciar la calidad educativa de los egresados para una inserción favorable en el mundo laboral.

2.- Diseñar programas de intervención y organizar talleres que fomenten el desarrollo y mejora de las competencias gerenciales en los alumnos universitarios del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco, los cuales servirán para el logro de la eficiencia y eficacia en el futuro desempeño profesional.

3.- Propiciar en los alumnos el autoconocimiento de sus estilos de aprendizaje y competencias gerenciales para fortalecer su formación académica, a través de material informativo impreso y audio visual, así como por medio de tutorías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abanto Vélez, W. (2014). *Diseño y Desarrollo del Proyecto de Investigación: Guía de aprendizaje*. Trujillo: Universidad César Vallejo, Escuela de Postgrado
- Alanya Beltrán, J. E., Agustín Padilla Caballero, J. E., Panduro Ramírez, G. (2021). *Propuestas abordadas a los estilos de aprendizaje: revisión sistemática*. Revista Centro Sur. Social Science Journal. Marzo I 2021–E4
- Alfaro, M. E. (2019). *Estilos de Aprendizaje y Metacognición de los estudiantes del VI Ciclo de la Institución Educativa N° 2026 del Distrito de San Martín de Porres – Lima 2018*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Huánuco.
- Alonso García, C.M. (2010). *Los Estilos de Aprendizaje como Competencias para el Estudio, el Trabajo y la Vida*. Learning Styles As Skills For Study, Work And Life. Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED. España. Revista Estilos de Aprendizaje, nº6, Vol 3, Octubre de 2010. Recuperado de:
<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/download/909/1607>
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1992). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Edición. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Ander Egg, E. (1971). *Introducción a las Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Editorial Humanitas. 4ª edición
- Ander Egg, E.(2011).*Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. 1ra edición. Argentina. Editorial Brujas
- Anderson, D., Sweeney, D. & Williams, T. (2008). *Estadística para administración y economía*. 10ª edición. Cengage Learning Editores, S.A.
- Arias, Fidas (2012). *El Proyecto de Investigación* (Sexta ed.). Caracas, Venezuela: Editorial EPISTEME, C.A.

- Arias Gonzales, J. L. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica. Para ciencias administrativas, aplicadas, artísticas, humanas*. Arequipa – Perú. Editado por: ENFOQUES CONSULTING EIRL
- Bertel, P. y Torres, P. (2008). *Los Estilos y Estrategias de Aprendizaje en los estudiantes de Fonoaudiología de una universidad oficial*. Tesis de Maestría. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
- Bernal Torres, C. A. (2010). *Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Tercera edición. Pearson Educación de Colombia Ltda. Universidad de La Sabana.
- Bernal Torres, C. A. (2016). *Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Cuarta edición. Pearson Educación de Colombia Ltda. Editora Géminis.
- Bontempo Lozano, E. (2019). *Estilos de aprendizaje y rendimiento escolar en un colegio particular de Lima Norte*. Universidad Femenina. Lima. Revista Temática Psicológica, Ene. - Dic. 2019, Vol. 15(1) pp. 27-34. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/tematicapsicologica/article/view/2218>
- Briceño-Valiente, C. (2016). *Estilos de Aprendizaje de los estudiantes del Programa de Ingeniería Industrial y de Sistemas de la Universidad de Piura*. Tesis de Maestría. Universidad de Piura.
- Cabezas Mejía, E. D.; Andrade Naranjo, D. & Torres Santamaría, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Primera edición electrónica. Ecuador. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE
- Calvo Ruiz, O. (2021). *Relación entre los Estilos de Aprendizaje del modelo de Felder-Silverman y el Rendimiento Académico*. Tesis de Maestría. Universidad Pública de Navarra, España.
- Castaño Collado, G. (2004). *Independencia de los Estilos de Aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España.

- Castro, S. y Guzmán, B. *Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación* Revista de Investigación, núm. 58, 2005, pp. 83-102 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela
- <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140372005.pdf>
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Tercera Edición. Buenos Aires.
- Cerda Gutiérrez, H. (1993). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. 2da. Edición. Santa Fe de Bogotá. Editorial El Búho. https://kupdf.net/download/hugo-cerda-los-elementos-de-la-investigación_58feb4ecdc0d600975959e80_pdf
- Chiavenato, I. (2001). *Administración. Teoría, proceso y práctica*. Tercera edición.
- Bogotá- Colombia. MCGRAW-HILL INTERAMERICANA, S. A.
- Cipagauta, Y. (2017). *Los Estilos de Aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de básica secundaria y media de la Institución Educativa San Agustín del Municipio de Villanueva Casanare. Colombia en el Año 2016*. [Tesis de Maestría. Universidad Privada Norbert Wiener].Lima-Perú.
- Cohen, N. & Gómez Rojas, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños*. Buenos Aires – Argentina. Editorial Teseo
- Contreras Sierra, E. (2013). *El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica*. Pensamiento & gestión N°35. Universidad del Norte, 152-181, 2013. Colombia.
- <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n35/n35a07.pdf>
- Cortés Cortés M. & Iglesias León, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*. Universidad Autónoma del Carmen. Campeche, México.
- De Miguel Díaz, M.; Alfaro Rocher, I.J.; Apodaca Urquijo, P.; Arias Blanco, J.M.; García Jiménez, E.; Lobato Fraile, C. y Pérez Boullosa, A. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de*

competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior. © 2006 Ediciones Universidad de Oviedo

Díaz, M. A. (2017). *Estilos de Aprendizaje y Métodos Pedagógicos en Educación Superior.* [Tesis Doctoral. Escuela Internacional de Doctorado UNED]. Chile. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Educacadiaz/DIAZ_DIAZ_MARCO_ANTONIO_Tesis.pdf

DIRECCIÓN GENERAL DE BACHILLERATO (2004). *Manual de Estilos de Aprendizaje.* Material auto instruccional para docentes y orientadores educativos.

Felder, R. y L. Silverman (1988), *Learning and Teaching Styles in Engineering Education*, Journal of Engineering Education, vol. 78, núm. 7, pp. 674-681.

Fernández, D.D., Pino, J.C., Tuano, E.P. & Vilca, K.I. (2021). *Competencias Gerenciales más Valoradas por los Millennials.* [Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú]. Lima – Perú. Recuperado de: <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/20776>

Ferrando, M. G. (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de la Investigación.* Madrid: Alianza Editorial.

Ferreyros, J. A. (2016). *Relación entre Estilos de Aprendizaje y el logro de Competencias Gerenciales en estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y la Universidad Ricardo Palma en el Año 2015.* [Tesis de Maestría. Universidad de San Martín de Porres]. Lima-Perú. <http://repositorio.usmp.edu.pe/handle/usmp/2321>

Flores Tapia, C.E. & Ortiz del Pino, A.R. (2023). *Competencias para el liderazgo en empresas industriales. Caso Curtiduría Tungurahua.* Veritas & Research, Vol. 5, N° 2, 2023, 111-120, ISSN 2697 – 3375.

Fuentes, S., Talavera, J. & Pizarro, G. (2015). *Estudio de la satisfacción del empleado enfocado en las Competencias y Habilidades Gerenciales de los funcionarios de la empresa El Pacífico Vida Compañía de*

Seguros y Reaseguros S.A. de la Agencia Descentralizada Sur Tacna – Moquegua, 2015, presentado en la Neumann Business School de Tacna. Disponible: <http://repositorio.epneumann.edu.pe:8080/handle/20.500.12892/65>

Fuentes Herrera, D.; Toscano Hernández, A.; Malvaceda Espinoza, E.; Díaz Ballesteros, J. & Díaz Pertuz, L. (2020). *Metodología de la investigación: conceptos, herramientas y ejercicios prácticos en las ciencias administrativas y contables*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. DOI. Medellín – Colombia. Disponible: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-879-9>

Gómez, L., y Aduna, A. (2004). *Manual de estilos de aprendizaje. Material Auto instruccional para Docentes y Orientadores Educativos*. Retrieved from https://docs.google.com/document/d/1CpHdvh0Elfpq8yQwBmE5PmcjXTSZWM3Vm_BLoSWIW0g/edit?hl=en_US

Griffiths, M. (2007). *International Relations Theory for The Twenty first – Century: an introduction*. Editorial selection and matter; Martin Griffiths; individual chapters the contributors. Simultaneously published in the USA and Canadá by Routledge. Taylor y Francis Group. Londres and New York.

Gutiérrez Tapia, M. (2018). *Estilos de aprendizaje, Estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y “Aprender a Aprender”*. Universidad de Valladolid, España. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6383448.pdf>

Hellriegel, D. Jackson S. E. & Slocum, J. W. (2021). *Administración: un enfoque basado en competencias*. México, D.F. Cengage Learning Editores SA de CV.

Hernández Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación:*

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). México, DF: Mc Graw Hill.

- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. (3ª ed.). México, Mc Graw Hill.
- Isaza Valencia, L. (2014). *Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior*. Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, 12 (2), pp. 25-34.:Disponible en: researchgate.net
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. Cuarta edición. Chile. Mc Graw Hill-Interamericana de Chile Ltda.
- Lemos, D. A. (2018). *Análisis de los estilos de aprendizaje predominantes de los fisioterapeutas de una unidad de cuidado Intensivo en una clínica de IV nivel de la ciudad de Cali*. [Tesis de Maestría. Universidad ICESI]. Santiago de Cali, Colombia.
- Leyva Cordero, O., Ganga Contreras, F., Tejada Fernández, J. & Hernández Paz, A. (2018). *La Formación por Competencias en la Educación Superior. Alcances y Limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Editorial Tirant Humanidades, Ciudad de México.
- Lizcano, I. (2017). *Estudio sobre el impacto que el estilo de aprendizaje y la motivación tienen sobre el desempeño académico de estudiantes de los cursos de Gestión Humana en una universidad pública colombiana*, [Tesis de Maestría. Tecnológico de Monterrey].
- López, C. (1), Benedito, V. (2) y León, M. J. (2016). *El Enfoque de Competencias en la Formación Universitaria y su Impacto en la Evaluación. La Perspectiva de un Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía*. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n4/art03.pdf>
- Marcelo Atencia, M. (2022). *Liderazgo Transformacional y Estilos de Aprendizaje en los estudiantes de Posgrado de la Facultad de Ciencias Matemáticas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. [Tesis de Maestría. Universidad de San Martín de Porres].
- Marcos Salas, B, Alarcón Martínez, V., Serrano Amarilla, N., Cuetos Revuelta, M.J., & Manzanal Martínez, A.I. (2021). *Aplicación de los estilos de aprendizaje según el modelo de Felder y Silverman para el desarrollo*

de competencias clave en la práctica docente. Tendencias Pedagógicas, 37, pp. 104-120. doi:10.15366/tp2021.37.009

Maureira, F.; Flores, E.; González, P.; Palma, E.; Fernández, M. & Véliz, C. (2018). *Propiedades psicométricas del inventario de estilos de aprendizaje de Kolb y del cuestionario de Felder-Silverman en estudiantes de educación física de Santiago de Chile.* Revista Ciencias de la Actividad Física UCM, N° 19(1) enero-junio, 1-11.

Mejía Carrillo, M. y Jaik Dipp, A. (2014). *Estilos de Aprendizaje de docentes y alumnos, y su relación con el rendimiento académico en Educación Primaria.* Diciembre de 2014. Editado: en Durango, Dgo., México. ISBN: 978-607-9003-15-9 Editor: Instituto Universitario Anglo Español

Mejía Mejía, E. (2005). *Metodología de la investigación Científica.* Lima. CEPEDIT Universidad Nacional Mayor de San Marcos

MINEDU (2007). *Los Estilos de Aprendizaje.* Fascículo 7. Lima. Ministerio de Educación. Empresa Editora El Comercio S.A.

Mondragón Barrera, M. A. (2014). *Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en Fisioterapia.* Movimiento Científico Vol.8 (1): 98-104. ISSN: 2011-7191. Enero a Diciembre de 2014

Monzó, R. (2011): *Formación basada en competencias. El caso de los estudios de la Escuela de Administración de Instituciones, de la Universidad Panamericana en México.* [Tesis de Licenciatura. Universitat Internacional de Catalunya]. Barcelona, España.

Navarro Santander, O.A. (2023). *Modelo de Gestión por Competencias para la efectividad del Desempeño Laboral en la empresa Acoustic & Thermal, Lima 2020.* [Tesis de Maestría. Universidad Privada Antenor Orrego]. Trujillo – Perú.

Ñaupas P. Humberto, Mejía M. Elías, Novoa R. Eliana, Villagómez P. Alberto (2014). *Metodología de la investigación: Cuantitativa – Cualitativa y Redacción de la Tesis.* Cuarta Edición. Bogotá–Colombia. Ediciones de la U.

- Ñaupas P. Humberto, Valdivia D. Marcelino, Palacios V. Jesús, Romero D. Hugo (2018). *Metodología de la investigación: Cuantitativa – Cualitativa y Redacción de la Tesis*. Quinta Edición. Bogotá – México, DF. Ediciones de la U.
- Núñez, N. & Díaz, D. (2017). *Perfil por competencias gerenciales en directivos de instituciones educativas*. Revista Estudios Pedagógicos, vol. XLIII, N° 2: 2017, pp. 237-252. Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile
- Parella, S. & Martins, F.(2006). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Tercera Edición. Caracas – Venezuela. FEDUPEL.
- Pantoja, M.A.; Duque, L.I.; Correa J.S. (2013). *Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis*. Revista Colombiana de Educación, núm. 64, enero-junio, 2013, pp. 79-105 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a04.pdf>
- Pardo Criollo, L. y Pretel Ocampo, D. (2019). *Competencias gerenciales y desarrollo organizacional en la empresa Andajak S.R.L., Callao*. [Tesis de Licenciatura. Universidad César Vallejo]. Lima-Perú.
- Perales, C. & Domínguez, O. (2019). *Estudio sobre Aprendizaje activo y el desarrollo de Competencias genéricas desde la perspectiva de estudiantes de Maestría en Educación de una universidad privada de Lima durante el período 2019*. [Tesis de Maestría. Universidad Tecnológica del Perú]. Lima.
- Prieto, G. (2020). *Identificación de estilos de aprendizaje según el cuestionario ILS en una muestra de estudiantes de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay)*. REXE _Revista de Estudios y Experiencias en Educación. Montevideo, Uruguay. REXE 20(44) (2021), 89-106. Disponible en: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>
- Quispe Huamanquispe, A. (2022). *Competencias Gerenciales y Compromiso Organizacional en los funcionarios de las Municipalidades Distritales de Turpay y Mamara, de la Provincia de Grau, Año 2019*. [Tesis de

Licenciatura. Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac]. Perú.

Quispez Herrera, E. A. (2019). *Potencial de éxito y Competencias Gerenciales en estudiantes de dos universidades privadas de Lima – 2016*. [Tesis de Maestría. Universidad Nacional Federico Villarreal]. Lima - Perú.

Rama, C. (2016). *Mutaciones universitarias latinoamericanas. Cambios en las dinámicas educativas, mercados laborales y lógicas económicas*. Primera edición 2016. D.R. ©2016 Instituto Politécnico Nacional. México. Quinta del Agua Ediciones, S.A. de C.V.

Ramírez, C. A. (2017). *Modelo para el desarrollo de competencias gerenciales en relaciones humanas dirigidas al empresario venezolano*. [Tesis Doctoral. Universidad de Carabobo]. Venezuela.

Ramírez González, A. (2012). *Metodología de la Investigación Científica: I. Enfoque Teórico y Epistemológico, II. Enfoque Práctico: Cómo Formular Proyectos de Investigación y Trabajos de Grado. III. Estadísticas de Análisis*. Pontificia Universidad Javeriana

Rojas, R. A. (2018). *Relación entre los Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico de los estudiantes de Ingeniería Económica en una Universidad Pública de Lima*. [Tesis de Maestría. Universidad Peruana Cayetano Heredia].

Rosado Marulanda, E. B. (2020). *Competencias Gerenciales y su incidencia en las finanzas de las IPS del Distrito Especial Turístico y Cultural de Riohacha*. [Tesis de Maestría. Universidad de La Guajira]. Venezuela

Sabino, C. (1992). *El Proceso de Investigación*. Ed. Panapo, Caracas, 1992, 216 págs. Publicado también por Ed. Panamericana, Bogotá, y Ed. Lumen, Buenos Aires.

http://paginas.ufm.edu/sabino/ingles/book/proceso_investigacion.pdf

Sánchez Carlessi, H.; Reyes Romero, C. y Mejía Sáenz, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma. Lima – Perú. Recuperado de: <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1480>

- Sánchez Vera, M.J. (2019). *Estilos de Aprendizaje*. Publicaciones Didácticas. 2019-01-25; Código PD: 103046. www.publicacionesdidacticas.com
<https://core.ac.uk/download/pdf/235850765.pdf>
- Silva Sprock, A. (2018). *Conceptualización de los Modelos de Estilos de Aprendizaje*. Revista de Estilos de Aprendizaje,11(21). Disponible en:
<https://doi.org/10.55777/rea.v11i21.1088>
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El Proceso de la Investigación Científica: Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*. 4ta Edición. México. LIMUSA, Grupo Noriega Editores.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. 2da.Ed. Bogotá. Ecoe Ediciones
- Tocci, A. M. (2015). *Caracterización de Estilos de Aprendizaje en alumnos de Ingeniería según el modelo de Felder y Silverman*. Revista de Estilos de Aprendizaje, Vol. 8 No. 16, 2015. págs.101-118, Argentina. ISSN: 2332-8533
- Vásquez, J. B., Sucerquia, A. y Ríos, J. I. (2014). *Colaboración basada en estilos de aprendizaje*. Entre Ciencia e Ingeniería, ISSN 1909-8367 Año 8 No. 15 -Primer Semestre de 2014, página 32–37. Disponible en:
<https://revistas.ucp.edu.co/index.php/entrecienciaeingenieria/article/download/591/601/>
- Velilla, A. S. (2022). *Práctica docente y sus estilos de aprendizajes en los estudiantes de básica secundaria*. Revista Gaceta de Pedagogía, N° 42 Extraordinario-Año 2022. (pp. 193-216). Colombia. ISSN: 0435 - 026X
- Ventura, A.C., Moscoloni, N. & Gagliardi, R.P. (2012). *Estudio comparativo sobre los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios argentinos de diferentes disciplinas*. Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia, vol. 29, núm. 2, mayo-agosto 2012, pp. 276-304. 276-304, 2012. ISSN 0123-417X (impreso) ISSN 2011-7485 (on line).
<https://www.redalyc.org/pdf/213/21324851003.pdf>
- Ventura, A. C. (2011). *Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad. Un binomio que sustenta la calidad educativa*. Revista

Perfiles educativos vol.33 spe México ene. 2011.versión impresa
ISSN 0185-2698. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_
serial&pid=0185-2698&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_serial&pid=0185-2698&lng=es&nrm=iso)

Verduga, A.; Olivares, D. y Moreira, J. (2016). *Administración Globalizada Enfocada en Emprendimiento y Competencias*. 1a Edición. Ecuador. Universidad Técnica de Manabí.

Villalba, A. (2014). *Los estilos de aprendizaje. Reflexiones teóricas y metodológicas para contribuir a mejores decisiones en el aula de educación superior*. Revista Aula Universitaria 16 | año 2014 | Págs. 25 a 34. [https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Aula
Universitaria/article/view/4987/7600](https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/article/view/4987/7600)

Yániz, C. (2008). *Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado*. Universidad de Deusto. Editado en Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Vol. 4. N.º 2 ISBN: 1696-1412 31. Disponible en: <https://revistas.um.es/redu/article/view/10621/10211>

Zapata Callejas, J. (2015). *El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades*. Revista Academia y Virtualidad, 8, (2), 24-33 Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5236382.pdf>

Zywno, M. (2003). *Contribución a la validación del significado de la puntuación para el documento Índice de estilos de aprendizaje de Felder Soloman*, presentado en la Conferencia Anual de 2003, Nashville, Tennessee.10.18260/ 1-2—12424. Disponible en: [https://peer.asee.org/a-contribution-to-validation-of-score-meaning-for-
felder-soloman-s-index-of-learning-styles](https://peer.asee.org/a-contribution-to-validation-of-score-meaning-for-felder-soloman-s-index-of-learning-styles)

COMO CITAR ESTE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Simón Visag, N. (2024). *Relación entre estilos de aprendizaje y competencias gerenciales en estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco - 2021*. [Tesis de maestría, Universidad de Huánuco]. Repositorio institucional UDH. <http://...>

ANEXOS

ANEXO 1

MATRIZ DE CONSISTENCIA

“RELACIÓN ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS GERENCIALES EN ESTUDIANTES DEL PROGRAMA ACADÉMICO DE TURISMO, HOTELERÍA Y GASTRONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO – 2021”

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGÍA
PROBLEMA GENERAL ¿Cuál es la relación entre estilos de aprendizaje y competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021?	OBJETIVO GENERAL Determinar la relación entre estilos de aprendizaje y competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.	HIPÓTESIS GENERAL Ha: Existe relación significativa entre los estilos de aprendizaje y las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021. Ho: No existe relación significativa entre los estilos de aprendizaje y las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021	VARIABLE VARIABLE X Estilos de aprendizaje	Activo/ reflexivo	Aprendices activos: - aplican conocimientos adquiridos al mundo real - prueban los objetos para ver cómo funcionan - debaten y aplican el nuevo material para su mejor comprensión - trabajan adecuadamente en forma grupal - efectuando algo en acciones propias aprenden mejor Aprendices reflexivos: - son aplicados - personas razonables, lógicas - prefieren trabajar independientemente - ordenados y metódicos - pensando aprenden mejor	-Tipo de Investigación Básica no experimental. -Nivel de investigación Descriptiva, -Diseño de investigación: Correlacional, transversal -Población y muestra Estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021

PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	Sensorial/ intuitivo	Aprendices sensitivos:	-Técnicas e instrumentos
<p>1) ¿Cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje activo/ reflexivo y las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021?</p> <p>2) ¿Cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje sensorial/intuitivo y las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021?</p>	<p>1) Medir cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje activo/reflexivo y las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.</p> <p>2) Evaluar cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje sensorial/ intuitivo y las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.</p>	<p>HE1: El estilo de aprendizaje activo/ reflexivo se relaciona significativamente con las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.</p> <p>HE2: El estilo de aprendizaje sensorial/ intuitivo se relaciona significativamente con las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.</p>	Visual/ verbal	<p>- aprecian los problemas con soluciones definitivas y bien establecidas.</p> <p>- son prudentes y prácticos</p> <p>- los hechos son la base de su educación.</p> <p>- no les gusta ser sorprendidos.</p> <p>Aprendices Intuitivos:</p> <p>- disfrutan la innovación y establecer nuevas relaciones</p> <p>- trabajan con rapidez.</p> <p>- disfrutan los procesos que requieren mucha memorización</p> <p>Aprendices visuales:</p> <p>-Aprenden más eficazmente con presentaciones, películas y otros medios didácticos.</p> <p>Aprendices verbales:</p> <p>-aprenden más eficazmente con explicaciones escritas y verbales.</p> <p>-aprenden más eficazmente con explicaciones escritas y verbales.</p> <p>Aprendices secuenciales:</p> <p>-buscan soluciones emprendiendo acciones razonables</p> <p>Aprendices globales:</p> <p>- aprenden sin tener que seguir un orden específico, pero captan fácilmente el significado general de un conjunto de datos.</p> <p>- absuelven los problemas de forma creativa</p>	<p>-Inventario de Estilos de Aprendizaje de Felder (Modelo de Felder & Silverman)</p>

<p>3) ¿Cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje visual/ verbal y las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021?</p>	<p>3) Verificar cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje visual/ verbal y las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.</p>	<p>HE3: El estilo de aprendizaje visual/ verbal se relaciona significativamente con las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco–2021.</p>	<p>VARIABLE Y Competencias Gerenciales</p>	<p>Competencia para la comunicación</p>	<p>-Comunicación informal a través de una red de contactos sociales. -Comunicación formal para informar y anunciar a las personas decisiones importantes. -Negociación para establecer contactos y ejercer influencia en el manejo de intereses con trabajadores y agentes externos. -Recopilación de la información, análisis y resolución de los problemas.</p>	<p>-Técnicas e instrumentos -Encuesta</p>
<p>4 ¿Cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje secuencial/global y las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco –2021?</p>	<p>4) Comprobar cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje secuencial/ global y las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.</p>	<p>HE4: El estilo de aprendizaje secuencial/global se relaciona significativamente con las competencias gerenciales en los estudiantes del Programa Académico de Turismo, Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco – 2021.</p>		<p>Competencia para la planeación y gestión</p>	<p>-Organización y planificación de proyectos. -Gestión del tiempo. -Administración financiera y elaboración de presupuestos. -Diseño y planeamiento adecuado de los equipos. -Establecimiento de un ambiente de apoyo al equipo. -Control en dinámica del equipo. -Experiencia en la industria. -Comprensión de la organización. -Emprendimiento de actos estratégicos.</p>	
			<p>Competencia para el trabajo en equipo</p>	<p>-Conocimiento y comprensión de diversas culturas.</p>		
			<p>Competencia para la acción estratégica</p>	<p>-Sensibilidad y apertura cultural.</p>		
			<p>Competencia multicultural</p>	<p>-Honestidad y conducta ética.</p>		
			<p>Competencia para la auto-administración</p>	<p>-Entrega e ímpetu personal -Balance en la vida personal y laboral. -Desarrollo y conocimiento propio</p>		

ANEXO 2

INSTRUMENTO - INVENTARIO DE FELDER

(Modelo de Felder y Silverman)

INSTRUCCIONES

Estimado estudiante, agradeciéndole por su valioso aporte en la realización del estudio que estamos emprendiendo, el presente cuestionario tiene el propósito de recopilar información respecto a los **Estilos de Aprendizaje**.

- Se recomienda leer atentamente y marcar con una (X) la opción "a" o "b" para indicar su respuesta a cada pregunta.

Por favor seleccione solamente una respuesta para cada pregunta.

- Si tanto "a" y "b" parecen aplicarse a usted, seleccione aquella que se aplique más frecuentemente.

1. Entiendo mejor algo:

- a) si lo practico.
- b) si pienso en ello.

2. Me considero:

- a) realista.
- b) innovador.

3. Cuando pienso acerca de lo que hice ayer, es más probable que lo haga sobre la base de:

- a) una imagen.
- b) palabras.

4. Tengo tendencia a:

- a) entender los detalles de un tema pero no ver claramente su estructura completa.
- b) entender la estructura completa pero no ver claramente los detalles.

5. Cuando estoy aprendiendo algo nuevo, me ayuda:

- a) hablar de ello.
- b) pensar en ello.

6. Si yo fuera profesor, yo preferiría dar un curso:

- a) que trate sobre hechos y situaciones reales de la vida.
- b) que trate con ideas y teorías.

7. Prefiero obtener información nueva de:

- a) imágenes, diagramas, gráficas o mapas.
- b) instrucciones escritas o información verbal.

8. Una vez que entiendo:

- a) todas las partes, entiendo el total.
- b) el total de algo, entiendo como encajan sus partes.

9. En un grupo de estudio que trabaja con un material difícil, es más probable que:

- a) participe y contribuya con ideas.
- b) no participe y solo escuche.

10. Es más fácil para mí:
 - a) aprender hechos.
 - b) aprender conceptos.
11. En un libro con muchas imágenes y gráficas es más probable que:
 - a) revise cuidadosamente las imágenes y las gráficas.
 - b) me concentre en el texto escrito.
12. Cuando resuelvo problemas de matemáticas:
 - a) generalmente trabajo sobre las soluciones con un paso a la vez.
 - b) frecuentemente sé cuáles son las soluciones, pero luego tengo dificultad para imaginarme los pasos para llegar a ellas.
13. En las clases a las que he asistido:
 - a) he llegado a saber cómo son muchos de los estudiantes.
 - b) raramente he llegado a saber cómo son muchos estudiantes.
14. Cuando leo temas que no son de ficción, prefiero:
 - a) algo que me enseñe nuevos hechos o me diga cómo hacer algo.
 - b) algo que me dé nuevas ideas en que pensar.
15. Me gustan los maestros:
 - a) que utilizan muchos esquemas en el pizarrón.
 - b) que toman mucho tiempo para explicar.
16. Cuando estoy analizando un cuento o una novela:
 - a) pienso en los incidentes y trato de acomodarlos para configurar los temas.
 - b) me doy cuenta de cuáles son los temas cuando termino de leer y luego tengo que regresar y encontrar los incidentes que los demuestran.
17. Cuando comienzo a resolver un problema de tarea, es más probable que:
 - a) comience a trabajar en su solución inmediatamente.
 - b) primero trate de entender completamente el problema.
18. Prefiero la idea de:
 - a) certeza.
 - b) teoría.
19. Recuerdo mejor:
 - a) lo que veo.
 - b) lo que oigo.
20. Es más importante para mí que un profesor:
 - a) exponga el material en pasos secuenciales claros.
 - b) me dé un panorama general y relacione el material con otros temas.
21. Prefiero estudiar:
 - a) en un grupo de estudio.
 - b) solo.

22. Me considero:
- a) cuidadoso en los detalles de mi trabajo.
 - b) creativo en la forma en la que hago mi trabajo.
23. Cuando alguien me da direcciones de nuevos lugares, prefiero:
- a) un mapa.
 - b) instrucciones escritas.
24. Aprendo:
- a) a un paso constante. Si estudio con ahínco consigo lo que deseo.
 - b) en inicios y pausas. Me llego a confundir y súbitamente lo entiendo.
25. Prefiero primero:
- a) hacer algo y ver que sucede.
 - b) pensar como voy a hacer algo.
26. Cuando leo por diversión, me gustan los escritores que:
- a) dicen claramente los que desean dar a entender.
 - b) dicen las cosas en forma creativa e interesante.
27. Cuando veo un esquema o bosquejo en clase, es más probable que recuerde:
- a) la imagen.
 - b) lo que el profesor dijo acerca de ella.
28. Cuando me enfrento a un cuerpo de información:
- a) me concentro en los detalles y pierdo de vista el total de la misma.
 - b) trato de entender el todo antes de ir a los detalles.
29. Recuerdo más fácilmente:
- a) algo que he hecho.
 - b) algo en lo que he pensado mucho.
30. Cuando tengo que hacer un trabajo, prefiero:
- a) dominar una forma de hacerlo.
 - b) intentar nuevas formas de hacerlo.
31. Cuando alguien me enseña datos, prefiero:
- a) gráficas.
 - b) resúmenes con texto.
32. Cuando escribo un trabajo, es más probable que:
- a) lo haga (piense o escriba) desde el principio y avance.
 - b) lo haga (piense o escriba) en diferentes partes y luego las ordene.
33. Cuando tengo que trabajar en un proyecto de grupo, primero quiero:
- a) realizar una "tormenta de ideas" donde cada uno contribuye con ideas.
 - b) realizar la "tormenta de ideas" en forma personal y luego juntarme con el grupo para comparar las ideas.
34. Considero que es mejor elogio llamar a alguien:
- a) sensible.
 - b) imaginativo.

35. Cuando conozco gente en una fiesta, es más probable que recuerde:
- a) cómo es su apariencia.
 - b) lo que dicen de sí mismos.
36. Cuando estoy aprendiendo un tema, prefiero:
- a) mantenerme concentrado en ese tema, aprendiendo lo más que pueda de él.
 - b) hacer conexiones entre ese tema y temas relacionados.
37. Me considero:
- a) abierto.
 - b) reservado.
38. Prefiero cursos que dan más importancia a:
- a) material concreto (hechos, datos).
 - b) material abstracto (conceptos, teorías).
39. Para divertirme, prefiero:
- a) ver televisión.
 - b) leer un libro.
40. Algunos profesores inician sus clases haciendo un bosquejo de lo que enseñarán.
- Esos bosquejos son:
- a) algo útiles para mí.
 - b) muy útiles para mí.
41. La idea de hacer una tarea en grupo con una sola calificación para todos:
- a) me parece bien.
 - b) no me parece bien.
42. Cuando hago grandes cálculos:
- a) tiendo a repetir todos mis pasos y revisar cuidadosamente mi trabajo.
 - b) me cansa hacer su revisión y tengo que esforzarme para hacerlo.
43. Tiendo a recordar lugares en los que he estado:
- a) fácilmente y con bastante exactitud.
 - b) con dificultad y sin mucho detalle.
44. Cuando resuelvo problemas en grupo, es más probable que yo:
- a) piense en los pasos para la solución de los problemas.
 - b) piense en las posibles consecuencias o aplicaciones de la solución en un amplio rango de campos.

Fuente. Manual de Estilos de Aprendizaje. Material auto instruccional para docentes y orientadores educativos (DIRECCIÓN GENERAL DE BACHILLERATO, 2004)

NOTA

Las cuatro dimensiones de los estilos de aprendizaje según el modelo de Felder y Silverman, en el inventario tienen asociadas 11 preguntas respectivamente, distribuidas intencionalmente de la siguiente manera:

- 1) Dimensión activo-reflexivo.** - Ítems 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37 y 41;
- 2) Dimensión sensitivo-intuitivo:** Ítems 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38 y 42;
- 3) Dimensión visual – verbal.** - Ítems 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39 y 43;
- 4) Dimensión secuencial – global:** Ítems 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40 y 44.

ANEXO 3

INSTRUMENTO - AUTOEVALUACION DE HJS* PARA UN INVENTARIO DE COMPETENCIAS GERENCIALES

Instrucciones (para responder sin ayuda)

Cada uno de los cinco enunciados que aparecen a continuación describe el nivel alcanzado en la dimensión de una competencia gerencial. ¿El enunciado qué tan bien le describe a usted? Después de los enunciados aparece una lista de 95 características representativas de los gerentes con experiencia y efectivos. Junto a cada característica anote el número de cada enunciado del nivel alcanzado que se aplique mejor a su caso. Es importante que la autoevaluación sea exacta para que conozca sus competencias actuales y lo que debe hacer para desarrollarlas más.

Nivel alcanzado.

1. Tengo muy poca experiencia relevante. Aún no he comenzado a desarrollar esta característica.
2. Considero soy débil en esta característica. He tenido experiencia relevante, pero mi desempeño no ha sido bueno.
3. Considero que soy más o menos promedio en esta característica. Necesitaré un gran esfuerzo enfocado para poder ser efectivo de forma consistente.
4. Considero que estoy por encima del promedio en esta característica. Tendré que desarrollarla más para poder ser muy efectivo.
5. Considero que soy sobresaliente en esta característica. Debo mantener mi gran efectividad en la misma.

CARACTERÍSTICA:

Dim.	Nivel	N°	ITEMS
COMPETENCIA PARA LA COMUNICACIÓN		1.	Busca a otros que tienen opiniones distintas y les escucha
		2.	Cuando habla con otras personas es capaz de conseguir que se sientan cómodas en distintas situaciones.
		3.	Varía de enfoque para comunicarse cuando está ante personas que tienen orígenes distintos.
		4.	Crea relaciones interpersonales fuertes con toda una gama de personas diversas.
		5.	Muestra auténtica sensibilidad ante los sentimientos de otros.
		6.	Informa a las personas de los hechos que son relevantes para ellas.
		7.	Hace presentaciones persuasivas, de gran impacto, ante grupos.
		8.	Cuando hace presentaciones formales maneja muy bien las preguntas del público.
		9.	Escribe de forma clara y concisa.
		10.	Se comunica con efectividad por vía de los medios electrónicos.
		11.	Se siente cómodo utilizando el poder asociado a los roles de líder.
		12.	Es muy hábil para influir en sus superiores.
		13.	Es muy hábil para influir en sus homólogos.

		14.	Cuando aborda problemas, encuentra soluciones que los demás perciben como justas.
		15.	En situaciones de conflicto, ayuda a las partes a avanzar hacia situaciones de ganar-ganar.
Dim.	Nivel	N°	ITEMS
COMPETENCIA PARA LA PLANEACIÓN Y GESTIÓN		16.	Monitorea información que es relevante para proyectos y actividades permanentes.
		17.	Obtiene y utiliza información relevante para identificar síntomas y problemas subyacentes.
		19.	Cuando asume riesgos es capaz de anticipar las consecuencias negativas y positivas.
		20.	Sabe cuándo se necesita el conocimiento de expertos y lo busca para resolver problemas.
		21.	Prepara planes y programas para alcanzar con eficiencia metas específicas.
		22.	Clasifica por orden de prioridad las tareas a efecto de concentrarse en las más importantes.
		23.	Es capaz de organizar a las personas en torno a tareas específicas para ayudarles a trabajar juntas para lograr un objetivo común.
		24.	Se siente cómodo delegando la responsabilidad de las tareas a otros.
		25.	Anticipa posibles problemas y prepara planes para poder atacarlos.
		26.	Maneja varias cuestiones y proyectos al mismo tiempo, pero no se dispersa demasiado.
		27.	Monitorea y se ajusta a un programa o negocia cambios a éste si es necesario.
		28.	Trabaja con efectividad cuando hay presión de tiempo.
		29.	Sabe cuándo permitir interrupciones y cuándo eliminarlas.
	30.	Sabe cuándo renegociar las fechas límite establecidas para poder entregar resultados satisfactorios.	
	31.	Comprende los presupuestos, el flujo de efectivo, los informes financieros y los anuales.	
	32.	Con regularidad emplea los presupuestos y los informes financieros para tomar decisiones.	
	33.	Lleva registros financieros completos y exactos.	
	34.	Establece lineamientos para que otros se ajusten al presupuesto.	
	35.	Trabaja bien dentro de los lineamientos para el presupuesto que han impuesto otros.	

	Nivel	ITEMS	
	COMPETENCIA PARA EL TRABAJO EN EQUIPO	36.	Formula metas claras que inspiran el compromiso de los miembros del equipo.
37.		Elige de forma correcta a los miembros del equipo, tomando en cuenta la diversidad de puntos de vista y las habilidades técnicas.	
38.		Proporciona a los miembros del equipo una visión clara de lo que debe lograr éste como un todo.	
39.		Asigna tareas y responsabilidades a los miembros del equipo, con base en sus respectivas competencias e intereses.	
40.		Diseña un proceso para monitorear el desempeño del equipo.	
41.		Fomenta un entorno en el cual los miembros del equipo sienten que sus sugerencias hacen una diferencia.	
42.		Reconoce, elogia y recompensa a los miembros del equipo por sus aportaciones.	
43.		Ayuda al equipo a conseguir los recursos y el apoyo que necesita para lograr sus metas.	
44.		Actúa como entrenador, consejero y mentor de los miembros del equipo.	
45.		Es paciente con los miembros del equipo mientras aprenden nuevos roles y desarrollan sus competencias.	
46.		Es consciente de los sentimientos de los miembros del equipo.	
47.		Conoce las fortalezas y las limitaciones de los miembros del equipo.	
48.		Saca al descubierto los conflictos y las discrepancias del equipo y los utiliza para mejorar la calidad de las decisiones.	
49.		Facilita el comportamiento de cooperación entre los miembros del equipo.	
50.		Mantiene al equipo moviéndose hacia sus metas.	
COMPETENCIA PARA LA ACCIÓN ESTRATÉGICA		51.	Conoce la historia de la industria de la que forma parte la organización.
		52.	Se mantiene informado de las acciones de los competidores y los socios estratégicos de la industria de la cual forma parte la organización.
	53.	Es capaz de analizar las tendencias generales de la industria y comprende sus implicaciones para el futuro.	
	54.	Reconoce con rapidez los cambios que han ocurrido en la industria.	
	55.	Sabe cómo compiten las organizaciones en la industria.	
	56.	Comprende las preocupaciones de los principales grupos de interés de la organización.	
	57.	Comprende las fortalezas y limitaciones de diversas estrategias de negocios.	
	58.	Conoce las fortalezas distintivas de la organización.	
	59.	Comprende la estructura de la organización y cómo se desempeña el trabajo en realidad.	
	60.	Es capaz de encajar en la cultura singular de la organización.	
	61.	Asigna prioridades congruentes con la misión y las metas estratégicas de la organización.	

		62.	Reconoce y resiste las presiones para comportarse de forma que no es congruente con la misión y las metas estratégicas de la organización.
		63.	Considera las implicaciones que las decisiones tendrán para la organización a largo plazo.
		64.	Establece metas tácticas y operativas para implementar las estrategias.
		65.	Mantiene a la unidad enfocada en sus metas.
Dim.	Nivel	N°	ITEMS
COMPETENCIA MULTICULTURAL		66.	Se mantiene informado de los acontecimientos políticos de todo el mundo.
		67.	Se mantiene informado de los acontecimientos económicos de todo el mundo.
		68.	Reconoce las repercusiones que los acontecimientos globales tienen en la organización.
		69.	Viaja para obtener conocimiento de primera mano de otros países.
		70.	Comprende y habla más de un idioma.
		71.	Es sensible a las señales culturales y es capaz de adaptarse con rapidez a situaciones nuevas.
		72.	Reconoce que dentro de toda cultura hay grandes variaciones y evita los estereotipos.
		73.	Adapta de forma conveniente su comportamiento cuando interactúa con personas que tienen distintos orígenes nacionales, étnicos y culturales.
		74.	Comprende cómo un origen cultural afecta sus propias actitudes y conductas.
		75.	Establece empatía con personas que tienen un origen cultural diferente al propio.
COMPETENCIA PARA LA AUTO ADMINISTRACIÓN		76.	Tiene normas personales claras que establecen las bases para mantener su sentido de integridad y conducta ética.
		77.	Nunca deja de cuestionar sus normas éticas personales. .
		78.	Es sincero y proyecta seguridad en sí mismo; no se limita a decirle a las personas aquello que quieren escuchar.
		79.	Reconoce sus errores y admite haberlos cometido.
		80.	Acepta la responsabilidad de sus actos.
		81.	Busca responsabilidad más allá de la que requiere su puesto.
		82.	Está dispuesto a innovar y asumir riesgos personales.
		83.	Es ambicioso y está motivado para alcanzar metas.
		84.	Trabaja duro para concretar las cosas.
		85.	Muestra perseverancia ante los obstáculos.
		86.	Llega a un equilibrio razonable entre las actividades de su vida laboral y personal.
		87.	Se cuida en lo mental y lo emocional.
		88.	Utiliza salidas constructivas para ventilar sus frustraciones y reducir la tensión.
		89.	Hace ejercicio y come bien.
		90.	Sabe disfrutar de su tiempo libre.
		91.	Tiene metas claras, personales y de carrera.

		92.	Conoce sus valores, sentimientos y terrenos de fortalezas y limitaciones.
		93.	Acepta la responsabilidad de su desarrollo personal continuo.
		94.	Prepara planes y busca oportunidades para su crecimiento a largo plazo.
		95.	Analiza las experiencias de su vida personal y laboral y aprende de ellas.

* Hellriegel, Jackson y Slocum