



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

Competencias formativas y estilos de aprendizaje en estudiantes de
administración de una universidad pública de Trujillo, 2022

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestro en Docencia Universitaria

AUTOR:

Jauregui Johnson, Luis Abraham (orcid.org/0000-0002-9826-9854)

ASESORA:

Dra. Carranza Yuncor, Nelly Roxana (orcid.org/0000-0002-3268-4414)

CO-ASESORA:

Mg. Agreda Romero, Lourdes Zhuleim (orcid.org/0000-0003-2812-4817)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus
niveles

TRUJILLO - PERÚ

2023

Dedicatoria

A Dios por ser el ser que me brindó todo en esta vida, incluso la posibilidad de cristalizar este sueño.

A mi amada esposa Ana, por su apoyo incondicional y fundamental en la realización del presente trabajo y ser la piedra angular en mi desarrollo personal.

Luis Abraham

Agradecimiento

Mi gratitud a los docentes de mi alma mater
en especial al Dr. José Manuel Ipanaque Centeno
por no sólo ser mi maestro y alumno, sino un amigo.

A mis profesores de la maestría, los cuales me
brindaron sabios conocimientos para aplicarlos
en mi desempeño profesional.

Luis Abraham

Índice de contenidos

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	19
3.1. Tipo y diseño de investigación	19
3.2. Variables y operacionalización	20
3.3. Población, muestra y muestreo	21
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	22
3.5. Procedimientos	24
3.6. Método de análisis de datos	24
3.7. Aspectos éticos	25
IV. RESULTADOS	26
V. DISCUSIÓN	38
VI. CONCLUSIONES	44
VII. RECOMENDACIONES	45
REFERENCIAS	46
ANEXOS	54

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. <i>Población de estudiantes universitarios</i>	21
Tabla 2. <i>Nivel de competencias formativas</i>	26
Tabla 3. <i>Nivel de estilos de aprendizaje</i>	27
Tabla 4. <i>Análisis de relación no paramétrica entre las competencias formativas y los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios</i>	28
Tabla 5. <i>Cruce de las dimensiones: eficacia personal y estilo de aprendizaje activo en estudiantes universitarios</i>	30
Tabla 6. <i>Análisis de correlación no paramétrica entre las dimensiones eficacia personal y estilo activo en estudiantes universitarios</i>	31
Tabla 7. <i>Cruce de las dimensiones: procesos cognitivos y estilo reflexivo en estudiantes universitarios</i>	32
Tabla 8. <i>Análisis de correlación no paramétrica entre las dimensiones procesos cognitivos y estilo reflexivo en estudiantes universitarios</i>	33
Tabla 9. <i>Cruce de las dimensiones: desempeño profesional y estilo teórico en estudiantes universitarios</i>	34
Tabla 10. <i>Análisis de correlación no paramétrica entre las dimensiones desempeño profesional y estilo teórico</i>	35
Tabla 11. <i>Cruce de las dimensiones: desempeño profesional y estilo pragmático en estudiantes universitarios</i>	36
Tabla 12. <i>Análisis de correlación no paramétrica entre las dimensiones desempeño profesional y estilo pragmático</i>	37

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1 Esquema del diseño	19

Resumen

Esta investigación se propuso determinar la relación entre competencias formativas y estilos de aprendizaje en los estudiantes de Administración de una universidad pública de Trujillo. Metodología: tipo de estudio básico, descriptivo y correlacional, de diseño no experimental; en una población muestral de 76 universitarios, determinado mediante muestreo no probabilístico por conveniencia; se aplicó dos cuestionarios: de competencias formativas y estilos de aprendizaje, válidos y confiables; se empleó la estadística descriptiva e inferencial no paramétrica según prueba de normalidad. Resultados: Existe un predominante nivel alto de competencias formativas (98,7%) y estilos de aprendizaje (51,3%); Además, según el coeficiente de correlación Rho de Spearman: No existe correlación ($\text{sig} < 0,05$) entre las variables de estudio ($\text{sig. } 0,336$ y coef. Rho de Spearman $-0,112$). Tampoco hay correlación de sus dimensiones: eficacia personal y estilo de aprendizaje activo ($\text{sig. } 0,321$ y coef. Rho de Spearman $0,115$), procesos cognitivos y estilo de aprendizaje reflexivo ($\text{sig. } 0,386$ y coef. Rho de Spearman $0,101$), desempeño profesional y estilo de aprendizaje teórico ($\text{sig. } 0,476$ y Coef. Rho de Spearman $0,083$) y desempeño profesional y estilo de aprendizaje pragmático ($\text{sig. } 0,871$ y Coef. Rho de Spearman $-0,019$). Conclusión: no existe relación entre las competencias formativas y los estilos de aprendizaje.

Palabras clave: competencias formativas, estilos de aprendizaje, estudiantes.

Abstract

This research aimed to determine the relationship between training skills and learning styles in Administration students at a public university of Trujillo. Methodology: basic, descriptive and correlational type of study, non-experimental design; in a sample population of 76 university students, determined by non-probability sampling for convenience; Two questionnaires were applied: valid and reliable formative competencies and learning styles; Descriptive and non-parametric inferential statistics were used according to the normality test. Results: There is a predominantly high level of training skills (98.7%) and learning styles (51.3%); In addition, according to Spearman's Rho correlation coefficient: There is no correlation (sig <0.05) between the study variables (sig. 0.336 and Spearman's Rho coefficient -0.112). There is also no correlation between its dimensions: personal efficacy and active learning style (sig. 0.321 and Spearman's Rho coefficient 0.115), cognitive processes and reflective learning style (sig. 0.386 and Spearman's Rho coefficient 0.101), professional performance and theoretical learning style (sig. 0.476 and Spearman's Rho coefficient 0.083) and professional performance and pragmatic learning style (sig. 0.871 and Spearman's Rho coefficient -0.019). Conclusion: there is no relationship between training skills and learning styles.

Keywords: formative competences, learning styles, students.

I. INTRODUCCIÓN

Las competencias formativas son el resultado de la interacción de capacidades, actitudes y habilidades, para asegurar el desarrollo de actividades producto de las demandas de un determinado contexto (Fontaines-Ruiz et al., 2018)

Por su parte, el estilo de aprendizaje es el mecanismo de incorporar conocimientos o contenidos relacionados a un arte u oficio a través de la experiencia o el estudio (Real Academia Española – RAE, 2022) para incrementar la formación integral (Esteves et al., 2020).

Los recientes cambios han impactado negativamente sobre la salud psicológica de los universitarios y docentes, trayendo consigo transformaciones sociales y educacionales, donde se instaló la virtualidad y el logro de competencias formativas se ve afectada pues los estilos de aprendizaje fueron adaptados a un entorno de virtualidad (Hynes, 2017).

La educación universitaria en distintos países como Colombia y México, comparten una debilidad con respecto al desarrollo y logro de las competencias específicas sobre los estudiantes, por lo tanto es relevante considerar el importante rol de las competencias formativas e investigativas en el accionar técnico, social y metodológico del docente universitario (Gallardo et al., 2020; Monsalve et al., 2019; Quiroz & Mayor, 2019). En tal sentido, Dotel (2016), sugiere la implementación de metodologías innovadoras enfocadas a las necesidades propias de cada contexto y a la par de las demandas educativas globales con la finalidad de generar motivación y adaptación de nuevos estilos de aprendizaje pertinentes para cada estudiante, su empleo permitirá desarrollar las competencias formativas en los estudiantes; pues en España, se evidencia asociación directa del enfoque de enseñanza del docente con la adopción de adecuados estilos de aprendizaje (Puiggali & Tesouro, 2021)

En la actualidad, los sistemas educativos universitarios a nivel global enfrentan desafíos generados por la pandemia por la COVID 19, situación que dificulta a los jóvenes y docentes alcanzar adecuadamente las competencias planificadas (Rentería, 2021), con previas limitaciones con el empleo de metodologías adecuadas por parte de los docentes y los

estudiantes con problemas para adherir estilos de aprendizajes apropiados, esto ha complicado el escenario actual donde el 87% de los universitarios y 63 millones de docentes universitarios a nivel mundial han adaptado sus actividades a nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, según el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO, 2020) .

Universidades latinoamericanas de México, Chile, Costa Rica, Ecuador, Argentina, Venezuela y Perú, mantienen su atención en resolver problemas de formación docente, integración y reestructuración de diseños curriculares orientados al enfoque de competencias, con la finalidad de incrementar las competencias de los estudiantes, frente a un crítico desconocimiento sobre la evaluación e implementación de los mismos por parte de los docentes, careciendo de un sistema de certificación institucional ni gubernamental (Casanova et al., 2018), algunas más detalladas, más profundas y desarrolladas, encaminadas a mejorar el proceso educativo y romper con el esquema tradicional (Vera et al., 2019).

En el Perú, para el desarrollo de competencias, los reportes muestran la influencia del uso de metodologías activas en forma general sobre el desarrollo de competencias formativas en alumnos de educación superior, sin embargo la deficiencia en innovación de estrategias es un común denominador para todas las universidades (Manrique, 2021), además de la falta de interés, desinformación y deficiencias en el sistema educativo (Fernández, 2017), esto trae como consecuencia insuficiencia para el logro de competencias formativas en los universitarios, sobre todo en aquellos con deficiencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, generando la posibilidad de obtener profesionales de baja calidad (Muntaner et al., 2020) con inadecuados estilos de aprendizaje que deterioran el rendimiento académico (Pajuelo et al., 2019).

En el contexto local, se aprecia deficiencia en los estudiantes sobre la ruta a seguir para desarrollar las competencias socioemocionales y formativas, y en el proceso solo cumplen un rol pasivo en su aprendizaje, sin adoptar estilos de aprendizaje apropiados o ajustados a las demandas académicas de la universidad; esta situación genera la desorientación e

indecisión, por lo tanto es imprescindible trabajar sobre los estilos de aprendizaje como estrategia para fomentar el logro de competencias formativas.

Por lo tanto, se planteó la siguiente interrogante de investigación: ¿Qué relación existe entre competencias formativas y estilos de aprendizaje en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo 2022?

La investigación se justifica teóricamente, porque proporciona información actualizada de las variables de estudio y será útil para futuras investigaciones en el sector educativo. Por otro lado, se justifica desde la perspectiva práctica, porque aporta directamente a las universidades y sobre todo a la gestión educativa para plantear nuevas estrategias en un contexto de remisión de la pandemia para mejorar la calidad educativa y logro de competencias formativas de los estudiantes. Se justifica desde el punto de vista social, pues al mejorar la educación de los futuros profesionales se fomenta el desarrollo social y económico de la región y el país.

Este estudio presentó como objetivo general: Determinar la relación entre competencias formativas y estilos de aprendizaje en los estudiantes del programa de Administración de una universidad pública de Trujillo en el 2022.

En la investigación, se planteó la hipótesis general: Existe relación entre competencias formativas y estilos de aprendizaje, en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo 2022.

II. MARCO TEÓRICO

Se presentan los siguientes antecedentes internacionales que dan fundamento al presente estudio: Colás y Hernández (2021), plantearon como objetivo, conocer las necesidades formativas según los estudiantes de educación superior sobre las competencias en investigación para la estructuración de protocolos, en Cuba. Aplicaron un estudio de tipo cuantitativo y correlacional, en una muestra de 138 estudiantes, se les aplico dos escalas o cuestionarios. Los resultados exponen que las necesidades de formación identificadas se expresan igualmente en competencias de carácter comunicativo, intelectual y técnico. En conclusión, se propone ampliar este cuerpo de investigación, lo que puede ayudar a mejorar la formación investigadora actual.

Por su parte, Alonso-Martín et al. (2021), en su investigación se plantean el objetivo de estudiar los estilos de aprendizaje más usados entre los universitarios del campo de las ciencias sociales, analizar los resultados con respecto al género, año de estudio, carrera e institución, y realizar análisis de correlación entre estas variables, en España. Aplicaron un tipo de estudio cuantitativo y descriptivo, con una muestra conformada por 636 estudiantes de tres universidades, los mismos completaron el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje Honey-Alonso. Los resultados reflejaron una preferencia significativa por el estilo Reflector. Se encontraron correlaciones significativas en la mayoría de las variables destacando que los cursos mostraron una correlación inversa con los estilos de aprendizaje, siendo menos preferidos los estilos Activista, Teórico y Pragmático a medida que avanzaban en la carrera. Vale la pena señalar la significativa correlación directa entre los estilos Reflector, Theorist y Pragmatist. En conclusión, es relevante atender la evolución de la adherencia de los estilos de aprendizaje de los alumnos en su formación para facilitar un proceso pedagógico más óptimo y sostenible. Los estilos activista, teórico y pragmático son menos preferidos a medida que avanzan en la carrera.

De modo similar, Peña et al. (2020), en su investigación se propusieron determinar qué habilidades profesionales clave para la sostenibilidad (KPSS)

se deben desarrollar los universitarios a través del juego serio (SG) “La Isla”, para mejorar el grado de satisfacción hacia la incorporación de un currículo sostenible, en España. Aplicaron una investigación cuantitativa, en una muestra de 456 alumnos universitarios, se les facilitó un cuestionario diseñado. Los resultados concluyeron que la clave del éxito en la educación para el desarrollo sostenible es mejorar el desarrollo del pensamiento estratégico, el pensamiento colaborativo y la autoconciencia, además de fomentar el pensamiento sistémico, crítico y resolutivo. plan de estudios sostenible a través del desarrollo de habilidades relacionadas.

Asimismo, Altamirano-Droguett, et al. (2019), tuvieron como objetivo comprender los estilos de aprendizaje de los estudiantes de pregrado en obstetricia relacionado con el rendimiento académico otras variables, en Chile. Aplicaron una investigación de tipo descriptiva, transversal y relacional, en una muestra de 208 alumnos matriculados, a quienes se les suministró el cuestionario CHAEA. Los resultados demuestran que un 50% de los estudiantes tiene un predominio del estilo reflexivo, y el 48% tiene un predominio combinado del razonamiento reflexivo. Además, existe diferencia estadísticamente significativa entre el rendimiento académico y el estilo de aprendizaje dominante ($p=0,001$). En conclusión, no se evidencia relación del estilo de aprendizaje y la edad o el grado en el que estudia un alumno, pero sí existe una asociación del rendimiento académico con el estilo de aprendizaje.

Mientras tanto, Vera et al. (2019), en su estudio tuvieron como objetivo determinar las estrategias y estilos de aprendizaje frecuentemente usados por los alumnos en una universidad, en Cuba. Aplicaron un tipo de investigación denominada cuantitativa y descriptiva, con una muestra de tamaño que incorporo a 147 estudiantes universitario, donde se utilizó un cuestionario. Los resultados exponen una mayor frecuencia del uso de estrategias metacognitivas de control y autorregulación. Asimismo, las el grupo de mujeres usan con mayor dominio las estrategias relacionadas con la elaboración de resúmenes y esquemas para realizar el trabajo. En conclusión, existe miedo entre los estudiantes más jóvenes que no se

sienten cómodos demostrando lo que han aprendido. Los estudiantes con más experiencia utilizan más estrategias organizativas.

Por su parte, Pozos-Pérez y Tejada-Fernández (2018), se plantearon el objetivo de identificar las competencias y establecer-priorizar las demandas formativas, en ciudad de México. Aplicaron un estudio de tipo mixto y multietápico, con una muestra de 247 profesores implicados en 20 instituciones (9 privadas y 11 públicas). Los resultados logran poner en evidencia un nivel de competencias digitales va de rango bajo a medio, correspondientes a roles educativos (experiencias de aprendizaje y evaluaciones apoyadas en tecnologías de la información y la comunicación [TIC], la planificación y el diseño). También las habilidades digitales enfocadas a la investigación científica y el crecimiento profesional con el respaldo de las TIC. Las competencias digitales que más adquieren los docentes están relacionadas con el compromiso y la responsabilidad social en el uso de las TIC. Se concluye que las necesidades de formación de mayor prioridad que coincidan con las áreas de competencia revisadas en un nivel bajo a medio.

Asimismo, Ramírez-García et al. (2018), se plantearon el objetivo de precisar las competencias generales en implementación en las aulas de educación universitaria y el nivel de crecimiento del profesorado, en España. Aplicaron una investigación de nivel cuantitativo, correlacional y descriptivo, en una muestra integrada por 351 profesores, se les proporcionó un cuestionario válido y confiable. Los resultados reflejan que prima el logro de casi todas las competencias generales en el aula, se consideran relacionadas con la gestión, y las menos reaccionados fueron los lazos con los contextos sociales menos desarrollados, además, los dilemas éticos de gestión y las tareas también se reconocen por el docente participante como una habilidad de aula; Asimismo, las habilidades relacionadas con la gestión del centro educativo y la relación con el contexto sociofamiliar fueron las menos movilizadas en la clase. En conclusión, enfatizar la formación regular del profesorado como un factor decisivo en la promoción de estas competencias.

Por su parte, Rivera y Bernal (2018), en su investigación tuvieron como propósito caracterizar los estudiantes universitarios relacionado con sus estilos de aprendizaje establecidos, en Colombia. Aplicaron una investigación de tipo cuantitativo y descriptivo, en una muestra de 413 estudiantes, quienes completaron un cuestionario en línea. Los resultados reportaron que 35 estudiantes tenían un estilo de aprendizaje visual, el 33% auditivo y el 32% kinestésico, este hecho permitió crear una amplia gama de estrategias de educación, tecnología e innovación a partir del rediseño de trabajar. Los planes de aula privilegiada trabajan sobre estos resultados, y para concretar estas recomendaciones, es necesario reflexionar sobre el hecho de que la práctica pedagógica, basada en el aprendizaje, conducirá a cambios significativos en los métodos de enseñanza que inciden en el aprendizaje. En conclusión, la creciente necesidad de conocer el estilo de aprendizaje de cada persona ha llevado a la propuesta de caracterizar la población de diferentes entidades de enseñanza universitaria.

Por otro lado, en el plano nacional, se exploraron los siguientes antecedentes: Sotelo (2022), en su investigación tuvo como propósito relacionar la motivación académica con los estilos de aprendizaje en los universitarios, en Arequipa. Aplicó un estudio según su tipo, básica y correlacional y de corte transeccional, en una muestra de 40 estudiantes, a quienes se les administró dos cuestionarios, una para cada variable. Los resultados mostraron que la motivación académica se asoció significativamente con los estilos positivo, introspectivo, teórico y práctico (alta correlación positiva). Se concluye que la motivación académica está fuertemente relacionada con el estilo de aprendizaje.

Mientras tanto, Amaya (2022), en su estudio se planteó el objetivo de establecer la incidencia de las competencias formativas en universitarios del ámbito económico, en Lima. Aplicó un estudio tipificado como básico, cuantitativo y descriptivo, diseñado como no experimental, correlacional y descriptivo, en una muestra de 81 alumnos universitarios, a quienes se les administró un cuestionario digital en formulario Google. Los resultados reflejaron que la capacidad educativa de los alumnos en las dimensiones de

habilidades, conocimientos y meta aprendizaje influyó en el crecimiento financiero de las PYMES. En conclusión, las competencias formativas de los estudiantes se relacionan directamente con el desarrollo socio económico de la pyme.

Posteriormente, Talavera-Salas et al. (2021), en su estudio se propusieron definir los estilos de aprendizaje de universitarios de ciencias sociales e ingeniería de una universidad estatal, en Juliaca. Aplicaron un estudio cuantitativo, transversal y descriptivo, en un tamaño muestral de 209 estudiantes universitarios, se les proporcionó el cuestionario CHAEA. Los resultados mostraron la predominancia del estilo de aprendizaje teórico. El estilo práctico domina a los estudiantes de las escuelas de ingeniería vocacional como medio ambiente y silvicultura, los estilos teóricos en la industria alimentaria, los estilos reflexivos en textiles y prendas de vestir, y los estilos teóricos en energías renovables. Gestión pública y sociedad Los estilos introspectivos prevalecen cuando se trata de escuelas de desarrollo. En conclusión, no existen grandes diferencias en los estilos de aprendizaje de los alumnos de ingeniería y ciencias sociales.

Mientras tanto, Uscuchagua (2020), en su investigación se planteó el objetivo de establecer la relación de las competencias formativas y digitales de los universitarios de la carrera de Ingeniería universidad pública, en Lima. Aplicó una investigación tipificada como cuantitativo y correlacional, no experimental, en una muestra de 42 universitarios a quienes se les suministró el cuestionario de las competencias formativas y otra para las digitales. Los resultados muestran correlación significativa entre las competencias formativas con las competencias: digitales (Rho de Spearman = 0.826), informática (Rho de Spearman = 0.809), tecnológica (Rho de Spearman = 0.834) y comunicativa (Rho de Spearman = 0.820). En conclusión, existe una correlación válida entre las competencias formativas y digitales de los universitarios.

Así mismo, Nacarino (2020), en su investigación tuvo como propósito relacionar las estrategias metacognitivas con las competencias formativas en

estudiantes universitarios, en Lima. Aplicó un estudio de tipo cuantitativo, correlacional, transeccional y no experimental, en una muestra de 70 alumnos universitarios, quienes respondieron un cuestionario. Los resultados mostraron que 14,30% estudiantes tenían un manejo deficiente de las estrategias metacognitivas cuando el nivel de habilidades de entrenamiento era bajo, mientras que 34,30% estudiantes tenían un manejo deficiente de las estrategias metacognitivas cuando el nivel de habilidades de entrenamiento era moderado y demostraron niveles normales de manejo de las estrategias cognitivas. Los estudiantes informaron que procesaron estrategias metacognitivas en niveles apropiados cuando su habilidad de entrenamiento era alta. En conclusión, Se encontró relación positiva de las habilidades de aprendizaje y los estilos cognitivos.

Por su parte, Vera et al. (2019), en su investigación tuvieron como objetivo descubrir aquellos estilos de aprendizaje empleados por los alumnos de una carrera de ingeniería en una universidad estatal, en Huancayo. Aplicaron una investigación cuantitativa y descriptiva, sobre un tamaño de muestra de 330 alumnos, a quienes se les administró un cuestionario. Los resultados reflejan que el estilo visual fue el preponderante en el 41% de universitarios, con diferencia significativa en los estilos de aprendizaje por semestres ($p < 0.05$), pero no entre género ($p > 0.05$). Los estilos de carrera comunes corresponden a las descripciones de puestos y los profesores deben tener esto en cuenta en su enseñanza. En conclusión, se observó asociación de los ciclos de los estudiantes y los estilos de aprendizaje; además, éstos se vuelven más visuales y kinestésicos a medida que aumenta la edad, diversificando las habilidades de los futuros profesionales. Finalmente, el estilo de aprendizaje no se relaciona con el género, por lo tanto, no hay diferencia en el aprendizaje entre hombres y mujeres.

Mientras tanto, Ríos (2019), tuvo como objetivo en su estudio realizar un diagnóstico de los estilos de aprendizaje en universitarios, en la ciudad de Lima. Estudio de tipo cuantitativo y descriptivo, aplicado en una muestra de 350 universitarios del sector público, a quienes se les aplicó un cuestionario.

Los resultados mostraron que el estilo dominante de la mayoría de los miembros de la muestra fue el estilo introspectivo (41,7%), estilo teórico (31,7%), el estilo práctico (14,0%) y el estilo positivo (12,6%). Adicionalmente, se establecieron características de cada estilo de aprendizaje. En conclusión, predominan los estilos de aprendizaje reflexivo y teórico.

Pero, Chang (2019), en su estudio tuvo el propósito de relacionar el perfil profesional del obstetra y las competencias formativas en universitarios de obstetricia de una universidad, en la ciudad de Lima. Aplicó un estudio cuantitativo y correlacional, con diseño no experimental, en una muestra de 103 estudiantes, a quienes se les suministró dos cuestionarios válidos y confiables. Los resultados resuelven que las capacidades básicas, genéricas y específicas se relacionan directamente con las competencias formativas de los universitarios. En conclusión, se determinó que el perfil laboral está directa y significativamente relacionado con las habilidades formativas de los estudiantes.

A nivel local, se reportan los siguientes antecedentes: Inostroza (2020), se planteó el objetivo de establecer el nivel de elección de los estilos de aprendizaje en alumnos de enfermería en una universidad pública, en Trujillo. Se aplicó un estudio de tipo aplicado y descriptivo, en una muestra de 162 estudiantes del I ciclo, quienes fueron sometidos a un cuestionario. Los resultados, a nivel de rasgos, muestran un predominio de los rasgos concienzudos entre los estudiantes con predominio del estilo introspectivo, seguido del receptivo, analítico, reflexivo y finalmente minucioso. A nivel general, los estilos de aprendizaje dominantes son reflexivo (37,65%), teórico (29,01%), activo (20,37%) y práctico (12,96%). En conclusión, los estudiantes están equipados con la capacidad de ver las cosas de manera analítica y crítica en un sentido amplio y de analizar los detalles para comprender completamente la información.

Del mismo modo, Dzido (2021), tuvo como objetivo con su estudio, establecer la influencia de los estilos de aprendizaje en la comprensión lectora en alumnos de una universidad particular, en Trujillo. Aplicó una

investigación de tipo cuantitativo, correlacional causal y no experimental, sobre una muestra de 103 estudiantes de una universidad privada, a quienes se les suministró dos cuestionarios validados y confiables. Los resultados del estilo de aprendizaje variable fueron 58,3% para preferencia moderada y 39,8% para preferencia alta. La comprensión lectora está representada por un nivel intermedio de 72.8% y un nivel alto de 18.4%. En conclusión, el 48,54% de los estilos de aprendizaje y la comprensión lectora están fuertemente asociados con la preferencia de estilo de aprendizaje intermedio, es decir, están en comprensión lectora intermedia y están altamente correlacionados.

Por su parte, Terrones (2020), en su investigación se propuso relacionar los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico de los alumnos de Estomatología de una universidad pública, en Trujillo. Aplicó un estudio tipificado como cuantitativo y correlacional, en una muestra de 22 estudiantes universitarios, a quienes se les proporcionó un cuestionario y la media para calcular el rendimiento académico. Los resultados demuestran la independencia de las correlaciones entre estas variables. En conclusión, encontramos que los estilos de aprendizaje más priorizados fueron: Introspectivo, teórico, práctico y positivo.

Finalmente, Rubio (2017), en su estudio tuvo como objetivo relacionar los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios con el rendimiento académico en una universidad particular, en Trujillo. Planteó un estudio tipificado como descriptivo y comparativo, sobre un tamaño de muestra igual a 87 alumnas, sometidas a la aplicación de un cuestionario. Los resultados expresan que el rendimiento académico se asocia con los estilos de aprendizaje activo, teórico y reflexivo. En conclusión, se demuestra una relación evidente entre los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico universitario.

Por otra parte, se realiza una revisión de los modelos teóricos que sostienen a la competencia formativa, de las cuales, en primer lugar, se describe el modelo de Definición y Selección de las Competencias (DeSeCo), propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económicos (OECD) en 1997, este modelo Las competencias son más que conocimientos y habilidades. Esto incluye la capacidad de asumir demandas complejas, la capacidad de confiar y movilizar recursos psicosociales (considerando habilidades y actitudes) frente a situaciones específicas. Debía implementarse como un cambio educativo en un panorama social, económico y tecnológico globalizador (OECD, 2012); Este modelo ha permitido establecer y definir las competencias más prevalentes y al mismo tiempo más prevalentes en el mundo para acelerar el desarrollo económico gracias a una educación basada en competencias (Argudín, 2005).

Además, se presenta el modelo Tunning, que nace a partir del 2001 con la denominación de Proyecto Tuning en Europa, extendido en 175 universidades lo revaloraron como pieza de sus planes de estudio, sin embargo, en la actualidad se implementan en 19 países y en un contexto más próximo se cuenta con el Modelo Alfa Tunning Latinoamérica, se le conoce como el modelo económico de la educación, donde las competencias no pueden servir como guías para el currículo universitario, se requiere desarrollar habilidades críticas, las competencias surgen por razones instrumentales y otras formas de comportamiento, señala que las razones de esto son desatendidas (González & Wagenaar, 2003); además, su adaptación en Latinoamérica ha descubierto 27 competencias genéricas necesarias para el desempeño profesional (Sanabria-Rangel et al., 2019).

De los modelos anteriormente mencionados, se puede inferir que las personas necesitan una amplia gama de destrezas y habilidades para lograr el éxito, y que adquirirlas de manera completa todas las destrezas es muy difícil o tiene un alcance limitado; por lo tanto, en la evolución de su desarrollo en el ámbito educativos distintos escenarios propusieron mejoras y adaptaciones a sus contextos y población, para desarrollar el pensamiento crítico como parte de las competencias formadas. Por lo tanto, el modelo que se adapta al presente estudio es el de Tuning, porque el estudio involucra la formación de estudiantes de la carrera de administración, es cual está contemplado en el modelo Tuning Latinoamérica.

El concepto de competencia va más allá de la idea básica de conocimientos, destrezas o habilidades en el ejercicio de una tarea y busca

ejecutar el sistema educativo moderno, donde se reemplace la cualificación por otra visión donde se desarrollen prioritariamente las competencias (Delors, 1996).

Además, el término competencia, según Bustamante et al. (2015), significa el proceso de identificar el desempeño ideal de una persona en sus actividades laborales, logrando con ello el desarrollo de las habilidades, competencias y conocimientos que debe poseer. Por su parte, Hager et al., (2002) lo consideran como un término empelado extensamente para hacer referencia a un rango de capacidades y cualidades necesarias para la educación superior exitosa.

Por lo tanto, se puede mencionar que las competencias son acciones responsables y validadas que combinan varios recursos endógenos y exógenos. La competencia le permite realizar actividades laborales con buenos resultados. Mejorar procesos y resultados. Enfocado en la evaluación continua.

Sin embargo, el término competencia formativa, se define como el enfoque que demuestra un comportamiento responsable y validado combinando diferentes recursos externos e internos; esta cualidad canaliza ejecutar las labores con resultados favorables, con la finalidad de obtener mejores procesos y resultados, mediados por la evaluación continua (boterf, 2001).

Por su parte, Chang (2019), sostiene que la competencia formativa se define como la materialización de experiencias educativas y estructuras complejas para transformar la realidad, lo que requiere el logro de habilidades instrumentales, sistémicas e interpersonales medidas en niveles alto, medio y bajo.

De esta manera, según Ortiz (2009) sostiene que la competencia formativa es la capacidad de moldear la capacidad de crear y desarrollar un entorno educativo y que pueda promover el desarrollo pleno y equilibrado de un individuo. A partir de ello se plantean las siguientes dimensiones de la competencia formativas descritas anteriormente por (Uscuchagua, 2020):

Por lo tanto, las competencias formativas son aquellos conocimientos adquiridos por el alumno a través de experiencias y métodos que le permiten

construirse profesionalmente, según la estructura educacional y las demandas pedagógicas universitarias, las mismas que responden a lineamientos de política de un determinado contexto. Así mismo, comprender que la evaluación formativa es un proceso y sistemático en que él se analiza la información donde se valora el aprendizaje a lo largo del desarrollo académico de competencias formativas, que abarca 3 aspectos humanos: cognitiva, valorativa y praxiológica.

La primera dimensión denominada “eficacia personal”: La eficacia individual es la capacidad de enfrentar múltiples situaciones de magnitud compleja que los estudiantes enfrentan a diario, de resolver problemas o retos del contexto inmediato (Uscuchagua, 2020), por lo tanto es un indicador del nivel de habilidad que permite desplazarse con facilidad y destreza, que refleja confianza y seguridad.

La segunda dimensión “los procesos cognitivos”: Son los canales utilizados para almacenar, recuperar y utilizar el conocimiento adquirido. Los procesos cognitivos que sirvan como experiencias en el post-aprendizaje y permitan a los estudiantes desenvolverse efectivamente, deben estar debidamente estructurados (Rivas, 2008), Es un método que permite relacionar los conocimientos con la memoria, el razonamiento, la atención, los procesos importantes para el desarrollo académico profesional y la adopción de habilidades que contribuyen al progreso académico del estudiante (Uscuchagua, 2020). Por lo tanto, se infiere que los procesos cognitivos comprenden un conjunto de procesos complejos subjetivos que permiten la asimilación de la información, teorías o conocimientos, para la toma de decisiones ante situaciones objetivas.

La tercera dimensión, “el desempeño profesional”: puede definirse como hacer un trabajo dispuesto, cumple con las obligaciones contenidas en un trabajo, cargo o trabajo, haciendo, trabajando y haciendo trabajos satisfactorios (Lisboa, 2019). por lo tanto, representa un proceso de autoconocimiento donde la persona logra calificar sus capacidades para la realización de una tarea posterior a una instrucción.

Las dimensiones abordadas son importantes para el estudio de las competencias formativas a nivel universitario porque, se busca evaluar la

calidad de su proceso de formación así como la adquisición de conocimientos desde una perspectiva teórica, y plasmada a la práctica, con una sólida construcción actitudinal del estudiante, para la formación integral del futuro profesional.

Por su parte los estilos de aprendizaje, poseen modelos teóricos cognitivos y de orientación psicológica, es por ello que se dificulta la comprensión de aprendizaje en el proceso estudiantil, así mismo los estilos de aprendizaje durante este proceso que influyen según el cuadrante cerebral - Herrmann varias regiones cerebrales, como: Cortical izquierdo, límbico derecho e izquierdo y cortical derecho encontramos el visual, auditivo y kinestésico. Respecto a la primera variable sobre modo de procesar la información se hallan el estilo activo, reflexivo, pragmático y teórico (Cejas et al., 2019).

El modelo teórico adoptado para el presente estudio sobre la variable estilos de aprendizaje, está basado en la teoría de Kolb (1984) o modelo basado en la experiencia, coinciden en que el proceso de aprendizaje está rodeado de cuatro etapas y su importancia es el conocimiento. Aquí están los pasos: Teórica, activa, pragmática y reflexiva, también reconoce que la clasificación no está directamente relacionada con la inteligencia ya que existen personas inteligentes con diferentes estilos de aprendizaje.

Por lo tanto, los modelos teóricos de los estilos de aprendizaje están enfocados a la explicación de los procesos sistemáticos o las formas necesarias para la asimilación del conocimiento, que parten del concepto, la experiencia y la crítica de los sucesos cotidianos que entran en contacto con el estudiante y permiten desarrollar la inteligencia en sus distintos aspectos.

El aprendizaje, según la Real Academia Española (RAE, 2022), manifiesta la acción y efecto de aprender algún arte, oficio, obteniendo el conocimiento a través del estudio o de la experiencia. Por lo tanto, cada persona mostrará diferentes estilos de adquirir conocimientos para incrementar su formación integral (Esteves et al., 2020).

Los estilos de aprendizaje, de acuerdo con Blumen et al. (2011), se consideran a los aspectos afectivos cognitivos y fisiológicos de los estudiantes

de una materia, donde perciben, responden e interactúan en su entorno de aprendizaje.

Además, Amaya & Rafael (2019) define que el estilo de aprendizaje “se manifiesta a través de los alumnos con la adquisición de conocimientos en las múltiples carreras universitarias, y su relación con el nivel de estudios” (pp.938).

Mientras, sostiene que, por lo general, los profesores no se encuentran suficientemente preparados teóricamente para desafiar plenamente esta complejidad psicológica como mediadores del conocimiento, por lo que en ocasiones los docentes basan sus medidas en criterios prácticos.

El aprendizaje es un proceso mediante el cual una actividad se establece y varía, se interpreta como una modificación en los conocimientos de los individuos que puede detenerse y no es aplicable en el transcurso del crecimiento, así mismo existen teorías de aprendizaje como la teoría de condicionamiento clásico, las teorías medicionales en relación con el aprendizaje social, las teorías cognitivas y las teorías del procesamiento de la información (Olmedo-Plata, 2020).

Puello et al. (2017), menciona que el estilo de aprendizaje puede ser un factor importante en la educación de los estudiantes, no solo en la educación primaria sino también en la educación superior. Asimismo, si un estudiante no es capaz de adquirir su propio estilo de aprendizaje, podría ignorar cuáles son las acciones o estrategias que le garantizarán un adecuado logro de conocimientos y habilidades.

Los estilos de aprendizaje tienen diferentes significados y definiciones, según Altamirano-Droguett et al. (2019), define como un conjunto de mecanismos por el cual la persona puede activar su percepción frente a una situación de aprendizaje, es caracterizado por estar presente en todas las personas, sin embargo, se debe tener en cuenta que está no es desarrollada de la misma manera en todos.

En la actualidad es esencial analizar y comprender el aprendizaje, sobre todo las prácticas concentradas en las instrucciones educativas con el objetivo de encaminar a los estudiantes a contestar ciertos interrogantes. Es por ello que los estilos de aprendizaje son considerados como capacidades

de aprender como efecto que se obtiene a través de las experiencias propias juntamente con la imposición del entorno.

Por lo tanto, se puede inferir que a nivel de la educación universitaria los estilos de aprendizaje se definen como las rutas de asimilación de aprendizaje que el estudiante adopta en función a sus demandas y posibilidades, con el propósito de adherir el mayor contenido posible de información, experiencia y hábitos, sobre su desarrollo profesional.

Por otra parte, la epistemología contemporánea de los estilos de aprendizaje, posee enfoques, de los cuales se resalta, la teoría es siempre contextual y no existe una teoría educativa objetiva e independiente en el tema en cuestión (Gisella Boarini et al., 2020).

Las dimensiones de los estilos de aprendizaje se profundizan con la revisión de Romero et al. (2010), quienes argumentan de la siguiente manera: la primera dimensión (Estilo de aprendizaje activo), se incluyen aquellos que se implican por completo en lo que ocurre y afrontan la situación que se presenta sin discriminación; se ven a sí mismos como modernos (abiertos), completamente irreflexivos y completamente comprometidos con el nuevo trabajo; además, están motivados para enfrentar nuevas experiencias, el trabajo que existe durante el movimiento diario, son de los que lo intentan en vano. Siempre en búsqueda de nuevas motivaciones sin frustrarse ante el fracaso, además son líderes, innovadores, solucionadores de problemas diseñadores y trabajadores, sobre todo gustan el trabajo en equipo.

La segunda dimensión (Estilo de aprendizaje reflexivo), quienes miran los eventos desde diferentes ángulos porque ven todo como importante; recopilan información importante y la analizan cuidadosamente para llegar a la decisión correcta; además, son inteligentes y cuidadosos, con la capacidad de controlar la situación (Sartor-Harada et al., 2022). La atmósfera que están tratando de crear es buena para ti. Sus características son: receptivo, piensa, acepta y analítico; entre otros aspectos se consideran: escrupuloso, juicioso, investigador, observador, creador de argumentos, etc (Romero et al., 2010).

La tercera dimensión (Estilo de aprendizaje teórico), utilizan conceptos lógicos para desarrollar y sintetizar los resultados observados; ellos plantean los problemas de forma clara, es decir, con pasos y pasos lógicos; por una

parte, su visión es ser lo más perfecto posible, por lo que utilizan conceptos relacionados con un conjunto de hechos; además, son buenos investigadores, ven a la inteligencia como una bendición, les encanta procesar información, con un pensamiento profundo en la creación de principios, teorías y modelos. Sus aspectos son: ser organizado, razonable, justo, crítico, organizado. Otros elementos: subordinado, metodista, sintetizador, analista, perfeccionista, buscador de teorías, modelos, Investigador (Romero et al., 2010).

La cuarta dimensión (Estilo de aprendizaje pragmático), les gusta cuando se utilizan las ideas. Siempre tratan de encontrar lo mejor en nuevas ideas, no dejan pasar la oportunidad. Son flexibles en sus acciones y muestran confianza en las ideas y proyectos que encuentran interesantes. Carecen de piedad con aquellos que están más interesados en aplicar la teoría. Toman una decisión basada en razones claras para resolver cualquier problema. Su filosofía incluye: desarrollo; bueno al principio Sus principales características: Probador, Conocimiento, Franco, Practicante. Otros elementos: Técnico, flexible, trabajador, organizado, trabajador, objetivo, dinámico, resolutivo, planificador de eventos (Romero et al., 2010).

Por lo tanto, es importante comprender como inciden los estilos de aprendizaje sobre la formación de la competencia, pues representan un medio que permite afianzar el proceso de enseñanza y aprendizaje, generando una dinámica atractiva para la obtención de habilidades, conocimientos y destrezas; por ello es necesario la intervención de todas las dimensiones de los estilos de aprendizajes, y así asegurar un proceso de aprendizaje exitoso.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de investigación.

Se consideró de tipo básica (CONCYTEC, 2018), porque, el estudio no busca aplicar conocimientos previos para resolver problemas, sino surge sólo por curiosidad y se emplea como cimiento para próximas investigaciones aplicadas (Ñaupas, 2011).

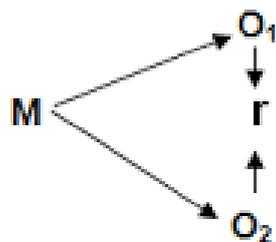
3.1.2. Diseño de investigación.

Será no experimental, con estructura correlacional simple. Este diseño consiste en examinar el grado de dependencia o asociación entre dos o más cualidades o variables en un contexto específico con valores predictivos específicos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), así mismo es de corte transversal pues la recopilación de los datos se realizaron e un solo momento.

El estudio se diseñó en función al siguiente esquema:

Figura 1

Esquema del diseño



Dónde:

M: Muestra integrada por los alumnos de una facultad.

O1: Observación de la primera variable, competencias formativas

O2: Observación de la segunda variable, estilos de aprendizaje.

r: Nivel de correlación mediante el análisis estadístico.

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: competencias formativas

Definición conceptual: la materialización de experiencias educativas y estructuras complejas para transformar la realidad, lo que requiere el logro de habilidades instrumentales, sistémicas e interpersonales medidas en niveles alto, medio y bajo (Chang, 2019).

Definición operacional: Esta variable es sensible a medirse mediante los indicadores de estudio como: eficacia personal, procesos cognitivos y desempeño profesional. Para su medición de utilizó el instrumento de recolección denominado: cuestionario de competencias formativas.

Indicadores: Los indicadores para cada dimensión, son cuatro para dimensión activo, cuatro para reflexivo, cuatro para teórico, cinco para pragmático.

Escala de medición: Se empleará la escala nominal.

Variable 2: estilos de aprendizaje

Definición conceptual: Los estilos de aprendizaje son las habilidades, estrategias, actividades y características que permiten a las personas aprender con éxito, incluidos los aspectos biológicos, emocionales, sociológicos y psicológicos.

Definición operacional: será susceptible a ser medido mediante los indicadores distribuidos en sus dimensiones: Activo, reflexivo, teórico y pragmático. Para su medición de utilizó el instrumento de recolección denominado: cuestionario de estilos de aprendizaje.

Indicadores: se registran 14 indicadores de la variable estilos de aprendizaje

Escala de medición: Se empleará la escala nominal.

3.3. Población, muestra y muestreo

3.3.1. Población:

representa a un grupo extenso de individuos en un determinado contexto que comparten características similares vinculadas al propósito del estudio (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Ñaupas, 2011), en este caso la unidad de análisis estuvo conformado por cada estudiante universitario que cursan el octavo ciclo de la Escuela de Administración de una Universidad Pública de Trujillo, a partir de esa premisa, se determinó un total de 100 estudiantes, a quienes se les aplicó los siguientes criterios de selección:

- **Criterios de inclusión:** estudiantes con matrícula activa, que acudan con permanencia a clases con regularidad.
- **Criterios de exclusión:** estudiantes con descanso médico, estudiantes universitarios que se negaron a participar en el estudio o no firmaron el consentimiento informado.

A partir del cual se determinó la población final de estudio, como se presenta en la tabla 1, los mismos que representaran la muestra de estudio; cabe recalcar que se excluyeron a 24 estudiantes que no aceptaron participar en el estudio, por lo tanto, el tamaño de muestra final fue de 76 estudiantes.

Tabla 1.

Muestra de estudiantes universitarios del VIII ciclo de la Escuela de Administración de una universidad pública en Trujillo.

Ciclo académico	N	%
Turno mañana	36	47
Turno Tarde	40	53
Total	76	100

Nota: registro de matrícula de alumnos de la Escuela de Ciencias económicas

3.3.2. Muestreo:

se considera a la estrategia o ruta con fundamento cuantitativo - estadístico o cualitativo que brinda las rutas para extraer una porción de la población (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Ñaupas, 2011). Se consignó el muestreo no probabilístico, por conveniencia, pues la selección se realizó por las características del estudio y no por probabilidad.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica:

En este caso, se empleó la técnica de la encuesta, ante ello Ñaupas (2011) refiere que esta técnica consiste en la incorporación de procedimientos de recopilación de los datos a investigar mediante un instrumento denominado cuestionario.

Instrumentos:

Los instrumentos usados para la recopilación de datos de estudio, fueron dos, y se describen sus detalles a continuación:

Cuestionario de competencias formativas: se tomó el original de Uscuchagua (2020), denominado como "Cuestionario de competencias formativas" (p.48). está estructurado por 15 ítems, cuyas dimensiones de evaluación son: eficacia personal (5 ítems), procesos cognoscitivos (5 ítems) y desempeño profesional (5 ítems); la escala de evaluación fue de tipo Likert con cinco parámetros: Nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5); y los rangos de evaluación fueron: mala (puntaje 39-47), regular (48-59) y buena (60-72). El instrumento fue validado por su autor mediante juicio de expertos (tres expertos con grados académicos de doctores) con un valor del 87% que se interpretó como validez excelente; además determinaron su confiabilidad con estudio piloto obteniendo un coeficiente Alfa de Cronbach igual a 0,875, lo que demostró ser confiable.

Cuestionario de estilos de aprendizaje: se adoptó el instrumento de

Sotelo (2022) denominado “Encuesta sobre los estilos de aprendizaje” (p. 31). Está formado por 40 ítems, los cuales se distribuyen en cuatro dimensiones: estilo activo (10 ítems), reflexivo (10 ítems), teórico (10 ítems) y pragmático (10 ítems). La escala de evaluación fue de tipo Likert con cinco parámetros: Nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5); y los rangos de evaluación fueron: muy bajo, bajo, medio y alto. El instrumento fue validado por su autor mediante juicio de expertos (tres expertos con experiencia, dos doctores y un magister) y se concluyó como válido; además determinaron su confiabilidad con estudio piloto obteniendo un coeficiente Alfa de Cronbach igual a 0,961, lo que demostró ser excelentemente confiable.

Validez: se trata de la determinación del nivel en el que el instrumento de investigación mide realmente la variable de investigación para la que fue creado (Hernández et al., 2014). Para ello, el instrumento en este estudio ya no se sometió a una prueba de validación, porque los autores originales realizaron la validación respectiva de los instrumentos: Cuestionario de competencias formativas: se tomó el original de Uscuchagua (2020), calificado como Válido y Cuestionario de estilos de aprendizaje, adoptado de Sotelo (2022), calificado también como válido; la validación de ambos instrumentos se realizó mediante juicio de expertos.

Confiabilidad: Es el nombre dado a un proceso que indica que la herramienta producirá los mismos resultados consistentes cuando se aplica de múltiples maneras a la misma persona (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En esta investigación se procedió a la ejecución de una prueba piloto en una muestra de 10 estudiantes universitarios del VIII ciclo de la escuela de administración, los mismos que no ingresaron a la muestra final, para la determinación del coeficiente de fiabilidad de cada instrumento. El coeficiente de alfa de Cronbach obtenido para el Cuestionario de competencias formativas resultó igual 0,911 (> 0.75) y para el Cuestionario de estilos de aprendizaje fue de

0,985 (> 0.75); en conclusión, los instrumentos resultaron ser confiables (Anexo 5).

3.5. Procedimientos.

En primer lugar se realizó una exploración electrónica de la literatura básica y en repositorios y bases de datos, posteriormente se hizo una búsqueda avanzada de con el uso de palabras clave y operadores booleanos “AND” y “OR” para la elección de los antecedentes y construcción de las bases teóricas, a partir del cual se obtuvieron los modelos teóricos para ambas variables de estudio, así mismo se realizó la estructuración de la metodología a seguir en el estudio, fundamentando el tipo, diseño, población, muestra y análisis estadístico a seguir.

En una segunda etapa se iniciaron gestiones para la autorización de la aplicación del estudio en la universidad y se aplicaron los instrumentos de recolección de datos, se obtuvo un padrón nominal de los estudiantes del octavo ciclo de la Escuela de Administración, la aplicación cumplió con el rigor ético y los cuestionarios fueron autoadministrados previa aceptación a participar en la investigación mediante el consentimiento informado, los instrumentos de aplicaron en dos formas: virtual (mediante formulario google) y físico (cuestionarios impresos), los datos recopilados se incluyeron en una base de datos en paquete estadístico SPSS.

3.6. Método de análisis de datos

Existen puntualmente dos rutas para el análisis de los datos a investigar y responder los objetivos del estudio, el primero es el análisis descriptivo y el análisis inferencial (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), en este estudio, la información se compiló y organizó en bases de datos en Microsoft Excel o el software estadístico SPSS versión 26.0. posteriormente, se realizó el análisis de inferencia utilizando el estadístico rho de Spearman, prueba no paramétrica. Además, la prueba de hipótesis mediante el cálculo de chi-cuadrado al 95% de nivel de confianza. Como resultado se diseñan tablas

univariadas y bivariadas (donde se correlacionan las variables y se comparan las dimensiones).

3.7. Aspectos éticos

La investigación se elaboró respetando el Código de ética en investigación de la Universidad Cesar Vallejo (Universidad César Vallejo, 2020), así mismo, se contemplaron los criterios de ética profesional del autor, con respeto del método científico; agregado a ello, se contemplaron las normas internacionales de prácticas adecuadas en investigación, como se consideran en los principios de la Asociación Médica Mundial (1964) que incluye la declaración de Helsinki, cuyos principios protegen la vida, la intimidad, la integridad y la confidencialidad, y garantizan el bienestar de la persona durante todo el proceso investigativo. En particular, Principio 8 (Principios de Derecho), Principio 11 (Minimización del Daño), y Principio 21 (No Daño), Principio 25 (Utilizar el Consentimiento Informado) y Principio 32 (Membresía del Comité de Ética en Casos Especiales) (Considerar la evaluación de la reunión). En cuanto a la originalidad, utilizamos el software de análisis de similitud turnitin para asegurar un trabajo inédito que cumpla con la normativa vigente.

IV. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo

Tabla 2.

Nivel de competencias formativas de los estudiantes universitarios de la Escuela de Administración de una universidad pública en Trujillo.

Nivel de competencias formativas	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0,0 %
Medio	1	1,3 %
Alto	75	98,7 %
Total	76	100,0 %

Nota: Elaboración propia.

En la tabla 2 se evidencia un predominante nivel alto (98,7%) de competencias formativas en universitarios de la Escuela de Administración, en segundo lugar, un nivel medio (1,3%) y bajo (0,0%)

Tabla 3.

Nivel de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios de la Escuela de Administración de una universidad pública en Trujillo.

Nivel de estilos de aprendizaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	1	1.3
Medio	36	47.4
Alto	39	51.3
Total	76	100.0

Nota: Elaboración propia.

En la tabla anterior, se evidencia un predominante nivel Alto (51,3%) de estilos de aprendizaje en universitarios de la Escuela de Administración, en segundo lugar, un nivel medio (47,3%) y bajo (1,3%)

4.2. Análisis descriptivo e inferencial de las dimensiones de las variables de estudio.

Objetivo General

Determinar la relación entre competencias formativas y estilos de aprendizaje en los estudiantes del programa de Administración de una universidad pública de Trujillo en el 2022.

Hipótesis general.

H₁: Existe relación entre competencias formativas y estilos de aprendizaje, en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo 2022.

H₀: No existe relación entre competencias formativas y estilos de aprendizaje, en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo 2022.

Tabla 4.

Análisis de relación no paramétrica entre las competencias formativas y los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios

			(V1) Competencias formativas	(V2) Estilos de aprendizaje
Rho de Spearman	(V1) Competencias formativas	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000 . 76	-,112 ,336 76
	(V2) Estilos de aprendizaje	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	-,112 ,336 76	1,000 . 76

Nota: Elaboración propia

Según la tabla anterior, se realiza el análisis de correlación Rho de Spearman para las variables en estudio: competencias formativas y estilos

de aprendizaje, a partir del cual se obtuvo una significancia de 0,336 y un coeficiente de correlación -0,112; por lo tanto, se puede interpretar que no existe relación significativa entre las variables en mención (Sig >0,05).

Por lo tanto, se acepta la H_0 y se rechaza la hipótesis general.

Objetivo específico 1:

Determinar la relación entre la dimensión eficacia personal y el estilo de aprendizaje activo en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo en el 2022.

Hipótesis específica 1.

H₁: Existe relación entre la dimensión eficacia personal y el estilo de aprendizaje activo en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo en el 2022.

H₀: No existe relación entre la dimensión eficacia personal y el estilo de aprendizaje activo en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo en el 2022.

Tabla 5.

Cruce de las dimensiones: eficacia personal y estilo de aprendizaje activo en estudiantes universitarios

		Niveles del estilo activo							
		Bajo		Medio		Alto		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Niveles de eficacia personal	Bajo	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Medio	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	1	1,3%
	Alto	0	0,0%	37	97,4%	38	100,0%	75	98,7%
	Total	0	0,0%	38	100,0%	38	100,0%	76	100,0%

Nota: Elaboración propia.

En la tabla anterior se aprecia que la eficacia personal de las competencias formativas predomina en frecuencia en un nivel Alto (98,7%), mientras que para el estilo de aprendizaje activo se observan niveles medio (50%) y Alto (50%).

Tabla 6.

Análisis de correlación no paramétrica entre las dimensiones eficacia personal y estilo activo en estudiantes universitarios

			Eficacia personal	Estilo activo
Rho de Spearman	Eficacia personal	Coeficiente de correlación	1,000	,115
		Sig. (bilateral)	.	,321
		N	76	76
	Estilo activo	Coeficiente de correlación	,115	1,000
		Sig. (bilateral)	,321	.
		N	76	76

Nota: Elaboración propia

Según la tabla 6, se realiza el análisis de correlación Rho de Spearman para las dimensiones: eficacia personal (competencias formativas) y estilo activo (estilos de aprendizaje); a partir del cual se obtuvo una significancia de 0,321 y un coeficiente de correlación 0,115; por lo tanto, se puede inferir que no existe relación estadística significativa entre las la eficacia personal y el estilo de aprendizaje activo (Sig >0,05).

Por lo tanto, de acepta la H₀ y se rechaza la hipótesis específica 1.

Objetivo específico 2: Determinar la relación entre la dimensión procesos cognitivos y el estilo de aprendizaje reflexivo en estudiantes de Administración de una Universidad pública en Trujillo en el 2022.

Hipótesis específica 2.

H₁: Existe relación entre la dimensión procesos cognitivos y el estilo de aprendizaje reflexivo en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo en el 2022.

H₀: No existe relación entre la dimensión procesos cognitivos y el estilo de aprendizaje reflexivo en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo en el 2022.

Tabla 7.

Cruce de las dimensiones: procesos cognitivos y estilo reflexivo en estudiantes universitarios

		Niveles de estilo reflexivo							
		Bajo		Medio		Alto		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Procesos cognitivos	Bajo	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Medio	0	0,0%	2	6,3%	1	2,3%	3	3,9%
	Alto	0	0,0%	30	93,8%	43	97,7%	73	96,1%
	Total	0	0,0%	32	100,0%	44	100,0%	76	100,0%

Nota: Elaboración propia

En la tabla anterior se aprecia que los procesos cognitivos de las competencias formativas predominan en frecuencia en un nivel Alto (96,1%), mientras que para el estilo de aprendizaje reflexivo se observa predominantemente el nivel Alto (58%).

Tabla 8.

Cruce de las dimensiones: procesos cognitivos y estilo reflexivo en estudiantes universitarios

Correlaciones			Procesos cognitivo s	Reflexivo
Rho de Spearman	Procesos cognitivos	Coeficiente de correlación	1,000	,101
		Sig. (bilateral)	.	,386
		N	76	76
	Reflexivo	Coeficiente de correlación	,101	1,000
		Sig. (bilateral)	,386	.
		N	76	76

Nota: Elaboración propia

Según la tabla 8, se realiza el análisis de correlación Rho de Spearman para las dimensiones: procesos cognitivos (Competencias formativas) y estilo reflexivo (Estilos de aprendizaje); a partir del cual se obtuvo una significancia de 0,386 y un coeficiente de correlación 0,101; por lo tanto, se puede inferir que no existe relación estadística significativa entre procesos cognitivos y el estilo de aprendizaje reflexivo (Sig >0,05).

Por lo tanto, se acepta la H_0 y se rechaza la hipótesis específica 2.

Objetivo específico 3: Determinar la relación entre el desempeño profesional y el estilo de aprendizaje teórico en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo en el 2022.

Hipótesis específica 3.

H₁: Existe relación entre el desempeño profesional y el estilo de aprendizaje teórico en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo en el 2022.

H₀: No existe relación entre el desempeño profesional y el estilo de aprendizaje teórico en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo en el 2022.

Tabla 9.

Cruce de las dimensiones: desempeño profesional y estilo teórico en estudiantes universitarios

		Niveles de estilo teórico							
		Bajo		Medio		Alto		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Desempeño profesional	Bajo	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Medio	0	0,0%	4	12,5%	3	7,0%	7	9,2%
	Alto	1	100,0%	28	87,5%	40	93,0%	69	90,8%
	Total	1	100,0%	32	100,0%	43	100,0%	76	100,0%

Nota: Elaboración propia

En la tabla anterior se aprecia que el desempeño profesional de las competencias formativas predomina en frecuencia en un nivel Alto (90,8%), mientras que para el estilo de aprendizaje teórico se observa predominantemente el nivel Alto (57%).

Tabla 10.

Análisis de correlación no paramétrica entre las dimensiones desempeño profesional y estilo teórico

			Desemp eño profesio nal	Estilo teórico
Rho de Spearman	Desempeño profesional	Coeficiente de correlación	1,000	,083
		Sig. (bilateral)	.	,476
		N	76	76
	Estilo teórico	Coeficiente de correlación	,083	1,000
		Sig. (bilateral)	,476	.
		N	76	76

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Nota: Elaboración propia

Según la tabla 10, se realiza el análisis de correlación Rho de Spearman para las dimensiones: desempeño profesional (Competencias formativas) y estilo teórico (Estilos de aprendizaje); a partir del cual se obtuvo una significancia de 0,476 y un coeficiente de correlación 0,083; por lo tanto, se puede inferir que no existe relación estadística significativa entre desempeño profesional y el estilo de aprendizaje teórico (Sig >0,05).

Por lo tanto, se acepta la H_0 y se rechaza la hipótesis específica 3.

Objetivo específico 4: Determinar la relación entre el desempeño profesional y el estilo de aprendizaje pragmático en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo en el 2022.

Hipótesis específica 4.

H₁: Existe relación entre el desempeño profesional y el estilo de aprendizaje pragmático en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo en el 2022.

H₀: No existe relación entre el desempeño profesional y el estilo de aprendizaje pragmático en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo en el 2022.

Tabla 11.

Cruce de las dimensiones: desempeño profesional y estilo pragmático en estudiantes universitarios

		Niveles de estilo pragmático							
		Bajo		Medio		Alto		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Desempeño profesional	Bajo	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Medio	0	0,0%	4	9,8%	3	9,4%	7	9,2%
	Alto	3	100,0%	37	90,2%	29	90,6%	69	90,8%
	Total	3	100,0%	41	100,0%	32	100,0%	76	100,0%

Nota: Elaboración propia

En la tabla anterior se aprecia que el desempeño profesional de las competencias formativas predomina en frecuencia en un nivel Alto (90,8%), mientras que para el estilo de aprendizaje pragmático se observa predominantemente el nivel Medio (54%).

Tabla 12.

Análisis de correlación no paramétrica entre las dimensiones desempeño profesional y estilo pragmático

			Desempeño profesional	Estilo pragmático
Rho de Spearman	Desempeño profesional	Coefficiente de correlación	1,000	-,019
		Sig. (bilateral)	.	,871
		N	76	76
	Estilo pragmático	Coefficiente de correlación	-,019	1,000
		Sig. (bilateral)	,871	.
		N	76	76

Nota: Elaboración propia

Según la tabla 12, se realiza el análisis de correlación Rho de Spearman para las dimensiones: desempeño profesional (Competencias formativas) y estilo pragmático (Estilos de aprendizaje); a partir del cual se obtuvo una significancia de 0,871 y un coeficiente de correlación -0,019; por lo tanto, se puede inferir que no existe relación estadística significativa entre desempeño profesional y el estilo de aprendizaje pragmático (Sig >0,05).

Por lo tanto, se acepta la H_0 y se rechaza la hipótesis específica 4.

V. DISCUSIÓN

El presente trabajo de investigación tuvo como finalidad determinar la relación entre competencias formativas y estilos de aprendizaje, en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo 2022; posterior a analizar los resultados, en la tabla 2 se demuestra el nivel general de competencias formativas en universitarios de la Escuela de Administración en mayor frecuencia se presentó un nivel alto (98,7 %), del mismo modo, la tabla 3, los estilos de aprendizaje en un nivel alto (51,3%). Según González & Wagenaar (2003), para el modelo Tuning Latinoamérica las competencias a desarrollar requieren habilidades críticas, las competencias surgen por razones instrumentales y otras formas de comportamiento, se incorporan capacidades de trabajo en equipo, capacidad y organización y planificación con del tiempo; por lo tanto, los resultados del estudio permiten afirmar que los estudiantes universitarios en su mayoría poseen alto nivel de competencias formativas, donde están inmersas las distintas competencias genéricas sostenidas por el Modelo Tuning. Del mismo modo el modelo de Kolb (1984), sostiene la segunda variable de estudio denominado estilos de aprendizaje, y este estudio logro la medición del mismo basado en su propuesta tridimensional, donde la inteligencia no es un requisito esencial para la adopción de estilos de aprendizaje, sino la experiencia, el concepto y la crítica. Este primer resultado se contrasta con el hallazgo de Uscuchagua (2020), quien determinó una mayor frecuencia de competencias digitales de calificación buena en el 59,52% de los universitarios; cabe resaltar que ambos estudios se desarrollaron en una universidad pública, pero de diferentes regiones, del mismo modo, se contrasta con el reporte Chileno de Altamirano-Droguett (2019), quien identifica un predominio de estilos de aprendizaje adecuado con un notable incremento en su dimensión reflexiva. Sin embargo, no se contrasta con el hallazgo de Dzido (2021), quien reporta primordialmente un nivel intermedio de estilo de aprendizaje.

Además, la tabla 4, demuestra la inexistencia de relación entre las

competencias formativas y los estilos de aprendizaje, a pesar de haber obtenido mayores frecuencias de estudiantes con nivel alto de estilos de aprendizaje y competencias formativas, el estudio demuestra que no existe relación entre ambas variables, puede ser debido a la naturaleza de ambos, ya que no necesariamente son interdependientes, pues las competencias formativas desde la perspectiva teórica posee diversos insumos o variables que modulan mejor su incremento y no exclusivamente los estilos de aprendizaje; con respecto a la contrastación no se reportan estudios que correlacionen las dos variables de estudio, pero el modelo Tunning en su constructo teórico, dentro de sus 27 competencias genéricas cuenta con aspectos relacionados a los estilos de aprendizaje (Sanabria-Rangel et al., 2019), y como menciona en su estudio Ramírez-García et al. (2018), las competencias formativas dependen de la formación regular del profesorado, pues son como un factor decisivo en la promoción de estas competencias, por tanto sostener adecuados niveles no solo es función de los estudiantes sino de los educadores.

En primer lugar, cabe mencionar que las dimensiones estudiadas fueron la eficacia personal (competencias formativas) y el estilo de aprendizaje activo (Tabla 5), para el primero predomina en frecuencia en un nivel Alto (98,7%), mientras que para el estilo de aprendizaje activo se observan niveles medio (50%) y Alto (50%). Mientas que en la tabla 6, se realiza el análisis de correlación Rho de Spearman para las dimensiones obteniéndose una significancia de 0,321 y un coeficiente de correlación 0,115; demostrándose la inexistencia de relación entre ambas dimensiones (Sig >0,05). Cabe mencionar que la eficacia personal o individual es la capacidad del estudiante para afrontar los retos cotidianos de diferentes niveles de complejidad demostrando resolución de los problemas (Ortiz, 2009), mientras la el aprendizaje activo se caracteriza por la actitud de enfrentar nuevos retos, con muestra de compromiso y mente abierta para resolver problemas e imposibles de frustrarse ante el trabajo. Posterior a esta premisa, al contrastar los primeros hallazgos de frecuencia se contradicen al obtenido por Inostroza (2020), quien reporta al aprendizaje

activo solo en el 20,37% de los estudiantes de una universidad local, del mismo modo Ríos (2019), donde predomina otros estilos como el reflexivo y teórico, en su estudio nacional realizado en la capital. En función a lo expuesto anteriormente, es relevante contrastarlo con lo expuesto por Alonso-Martín et al. (2021), quien sostiene que los estilos activista, teórico y pragmático son menos preferidos a medida que avanzan en la carrera, y puede ser la causa para no obtener correlaciones significativas, pues el estudio se realizó en estudiantes del octavo ciclo. No se realizaron estudios que correlacionen estas dimensiones entre sí.

En segundo lugar, según la Tabla 7, las dimensiones procesos cognitivos de las competencias formativas predominan en frecuencia en un nivel Alto (96,1%), mientras que para el estilo de aprendizaje reflexivo se observa predominantemente el nivel Alto (58%). Mientras que, la Tabla 8, expone el análisis de correlación Rho de Spearman para ambas dimensiones, a partir del cual se obtuvo una significancia de 0,386 y un coeficiente de correlación 0,101; por lo tanto, se pudo inferir que no existe relación estadística significativa entre procesos cognitivos y el estilo de aprendizaje reflexivo (Sig >0,05). Es importante comprender que los procesos cognitivos bien estructurados sirven como experiencias en el post-aprendizaje y permiten a los universitarios desenvolverse efectivamente (Rivas, 2008), mientras que los estudiantes poseedores del estilo de aprendizaje reflexivo recopilan información importante y la analizan cuidadosamente para llegar a la decisión correcta; además, son inteligentes y cuidadosos, con la capacidad de controlar la situación (Sartor-Harada et al., 2022). Los hallazgos de frecuencia del presente estudio para la dimensión procesos cognitivos se contrastan al reportado por Nacarino (2020), quien expone un nivel de nivel normal de estrategia cognitiva en estudiantes de universitarios de Lima; así mismo se contrasta con lo expuesto por Inostroza (2020) en Trujillo con estilos de aprendizaje reflexivo (37,65%) y Altamirano-Droguett, et al. (2019), quien registra un predominio de estilo reflexivo en universitarios chilenos. Además, con respecto a las dimensiones estudiadas, se resalta su importancia con la

concepción de Peña et al. (2020), pues representan un elemento importante para el éxito educativo, ya que sus características se alinean a desarrollar el pensamiento lógico, crítico, sistémico y resolutivo; y en este caso se obtuvieron frecuencias altas de ambas dimensiones, a pesar que no se correlacionen entre sí, son un indicador alentador de desarrollo educativo universitario.

En tercer lugar, según la Tabla 9, se encontró que el desempeño profesional de las competencias formativas predomina en frecuencia en un nivel Alto (90,8%), mientras que para el estilo de aprendizaje teórico se observa predominantemente el nivel Alto (57%). Mientras tanto, la tabla 10, expuso el análisis de correlación Rho de Spearman para las mismas dimensiones; a partir del cual se obtuvo una significancia de 0,083 y un coeficiente de correlación 0,083; por lo tanto, se llegó a inferir que no existe relación estadística significativa entre desempeño profesional y el estilo de aprendizaje teórico (Sig >0,05). En este punto es preciso aclarar que el desempeño profesional como parte de las competencias formativas se caracterizan en el estudiante porque cumplen con las obligaciones contenidas en un trabajo o cargo asignado, desempeñándose satisfactorios (Lisboa, 2019), mientras que los alumnos poseedores del estilo de aprendizaje teórico, según Kolb (1984), utilizan conceptos lógicos para desarrollar y sintetizar los resultados observados, plantean los problemas de forma clara, es decir, con pasos y pasos lógicos. Los hallazgos, con respecto al estilo de aprendizaje teórico, se contrastan con el reporte de Ríos (2019) quien obtuvo un nivel de aprendizaje teórico de 31,7%, relativamente menor al obtenido en el presente estudio, del mismo modo con Inostroza (2020) reportó un 29,01% y Terrones (2020) quien también resalta en sus hallazgos como una de las dimensiones más importantes en su estudio a nivel local. Como se muestra no se encontró correlación entre las dimensiones, pero cada una obtuvo frecuencias altas para sus niveles altos, resaltando la importancia de cada una por separado pues contribuyen para un mejor perfil profesional, como lo sostiene Chang (2019), pues las competencias formativas están directamente relacionadas con el perfil

profesional, es decir que a mejor adquisición de competencias formativas, será mayor la oportunidad y cotización laborar con un perfil profesional impecable.

Finalmente, según la Tabla 11 anterior se descubrió que el desempeño profesional de las competencias formativas predomina en frecuencia en un nivel Alto (90,8%), mientras que para el estilo de aprendizaje pragmático se observa predominantemente el nivel Medio (54%). Mientras tanto, la Tabla 12, expone el análisis de correlación Rho de Spearman para las dimensiones: desempeño profesional y estilo pragmático; a partir del cual se obtuvo una significancia de 0,871 y un coeficiente de correlación -0,019; por lo tanto, se puede inferir que no existe relación estadística significativa entre desempeño profesional y el estilo de aprendizaje pragmático (Sig >0,05). Comprender que los estudiantes que poseen el estilo de aprendizaje pragmático, según Kolb (1984), siempre tratan de encontrar lo mejor en nuevas ideas, no dejan pasar la oportunidad, además, son flexibles en sus acciones, confían en sus ideas y proyectos que encuentran interesantes, carecen de piedad con aquellos que están más interesados en aplicar la teoría y toman decisiones basadas en evidencias para resolver problemas. Los hallazgos se contrastan relativamente con el reporte de Alonso-Martín et al. (2021), quien sostiene que los estilos activista, teórico y pragmático son menos preferidos a medida que avanzan en la carrera profesional; así mismo mencionar que el estilo de aprendizaje pragmático de enriquecer de habilidades diversas para asumir un reto o competencias sin piedad, dentro de las cuales figuran las competencias tecnológicas, pues según Pozos-Pérez y Tejada-Fernández (2018) las necesidades de formación de mayor prioridad son aquellas que coincidan con competencia de nivel bajo a medio, por tanto debe generarse la preocupación para elevar el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes, sobre todo en un grupo de nivel avanzado como el estudiado, pues según Vera et al. (2019), los estudiantes con más experiencia utilizan más estrategias organizativas y existe miedo entre los estudiantes más jóvenes que no se

sienten cómodos demostrando lo que han aprendido.

En el presente estudio, no se distinguieron correlaciones entre las variables ni las dimensiones, lo mismo pasó con las últimas dimensiones, por tanto requieren posteriores estudios de manera independiente ya que se observaron niveles aceptables de cada dimensión en los estudiantes universitarios, sin embargo no es motivo de cese en el estudio de estas variables, sobre todo de los estilos de aprendizaje, pues como menciona Rivera y Bernal (2018), la creciente necesidad de conocer el estilo de aprendizaje de cada persona ha llevado a la propuesta de caracterizar la población de diferentes entidades de enseñanza universitaria, por lo tanto pueden variar las mediciones en diferentes contextos; tampoco discriminar variables sociodemográficas, pues según Vera et al. (2019), el estilo de aprendizaje no se relaciona con el género, por lo tanto, no hay diferencia en el aprendizaje entre hombres y mujeres. Por último, las competencias formativas, influyen sobre otras variables de importancia social como lo menciona Amaya (2022), las competencias formativas de los estudiantes se relacionan directamente con el desarrollo socio económico de las organizaciones productivas.

VI. CONCLUSIONES

Existe un predominante nivel Alto de competencias formativas (98,7%) y estilos de aprendizaje (51,3%), en universitarios de la Escuela de Administración. Además, el coeficiente de correlación Rho de Spearman resuelve que no existe correlación entre las variables competencias formativas y estilos de aprendizaje en los universitarios con un nivel de sig. $< 0,05$ (sig. 0,336 y Coef. Rho de Spearman -0,112). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis general.

El mayor nivel de competencias formativas en la dimensión eficacia personal es el nivel Alto (98,7%) y el estilo de aprendizaje activo en un nivel medio (50%) y Alto (50%). Además, el coeficiente de correlación Rho de Spearman resuelve que no existe correlación entre las dimensiones eficacia personal y estilo de aprendizaje activo, con un nivel de sig. $< 0,05$ (sig. 0,321 y coef. Rho de Spearman 0,115). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis específica 1.

El mayor nivel de competencias formativas en la dimensión procesos cognitivos es el nivel Alto (96,1%) y el estilo de aprendizaje reflexivo en un nivel Alto (58%). Además, el coeficiente de correlación Rho de Spearman resuelve que no existe correlación entre las dimensiones procesos cognitivos y estilo de aprendizaje reflexivo, con un nivel de sig. $< 0,05$ (sig. 0,386 y coef. Rho de Spearman 0,101). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis específica 2.

El mayor nivel de competencias formativas en la dimensión desempeño profesional es el nivel Alto (90,8%) y el estilo de aprendizaje teórico en un nivel Alto (58%). Además, el coeficiente de correlación Rho de Spearman resuelve que no existe correlación entre las dimensiones desempeño profesional y estilo de aprendizaje teórico, con un nivel de sig. $< 0,05$ (sig. 0,476 y Coef. Rho de Spearman 0,083). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis específica 3.

El mayor nivel de estilo de aprendizaje pragmático en un nivel Alto (90,8%). Además, el coeficiente de correlación Rho de Spearman resuelve que no existe correlación entre las dimensiones desempeño profesional y estilo de aprendizaje pragmático, con un nivel de sig. $< 0,05$ (sig. 0,871 y Coef. Rho de Spearman -0,019). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis específica 4.

VII. RECOMENDACIONES

A las autoridades de la Universidad pública, entre ellos, el rector, vicerrectores y decanos, deben implementar un sistema de seguimiento virtual o tutoría académica permanente mediante un aplicativo móvil que permita proporcionarles tutoriales, pautas, herramientas de autoayuda y seguimiento personalizado a los estudiantes por parte de los docentes, esto permitirá sostener el nivel alto de estilos de aprendizaje y competencias formativas.

Al director de escuela académica de la carrera de administración, hacer un tamizaje periódico semestral del logro de las competencias formativas y los estilos de aprendizaje con el uso de los instrumentos válidos y confiables que se proporcionan en esta investigación.

A los docentes de la escuela de administración y en general de la Universidad pública, si bien no se demostró relación de las competencias formativas con los estilos de aprendizaje, se resalta la importancia de trabajar ambos aspectos por separado en las tutorías y en el proceso continuo de enseñanza aprendizaje.

A los investigadores y futuros investigadores, se recomienda no correlacionar estas variables y buscar otras que puedan sospechar relación; así mismo, se sugiere plantear estudios cualitativos que investiguen las razones que mantienen los niveles elevados de competencias formativas y estilos de aprendizaje en los universitarios, pues será de insumo para otros contextos donde se presenta lo contrario y facilitará en mantener la calidad educativa de la universidad.

REFERENCIAS

- Alonso-Martín, P., Cruz-Díaz, R., Granado-Alcón, C., Lago-Urbano, R., & Martínez-García, C. (2021). Variability of Higher Education Students' Learning Styles Depending on Gender, Course, Degree and Institutional Context. *Sustainability*, 13(4), 1659. <https://doi.org/10.3390/su13041659>
- Altamirano-Droguett, MSc, J. E., Araya-Crisóstomo, MSc, S. P., & Contreras, MSc, M. P. (2019). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de la carrera de obstetricia. *Revista Ciencias de la Salud*, 17(2), 276. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.7937>
- Amaya, J. (2022). *Competencias formativas para el desarrollo económico pyme, de estudiantes de un instituto de educación superior de Lima, 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/95710>
- Amaya, R., & Rafael, Á. (2019). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico universitario: Una mirada desde los estudiantes de tecnológicos públicos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87). <https://doi.org/10.37960/revista.v24i87.29861>
- Argudín, Y. (2005). *ducación basada en competencias: Nociones y antecedentes*. Trillas.
- Asociación Médica Mundial. (1964). «*Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. 18ª Asamblea Médica Mundial.
- Blumen, S., Rivero, C., & Guerrero, D. (2011). Universitarios en educación a distancia: Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología (PUCP)*, 29(2), 225-243.
- Bustamante, M., Oyarzún, C., Grandón, M., & Abarza, C. (2015). Fundamentos de la Enseñanza por Competencias a Nivel de Postgrado en dos Universidades Públicas Chilenas. *Formación Universitaria*, 8(6), 23-30. <https://doi.org/doi:10.4067/S0718-50062015000600004>
- Casanova, I., Canquiz, L., Canquiz, Í., & Inciarte, A. (2018). Visión general del enfoque

- por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 24(4), 114-125.
- Cejas, M. F., Rueda, M. J., Cayo, L. E., & Villa, L. C. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 94-101. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i1.27298>
- Chang, K. (2019). *Perfil profesional del obstetra y competencias formativas en estudiantes de una universidad privada, 2019* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/39928/Chang_AK.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Colás, P., & Hernández, M. (2021). Las competencias investigadoras en la formación universitaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(1), 17-25.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro* (p. 44). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Dotel, C. (2016). *Impacto de los proyectos artísticos en la práctica docente. Hacia la concreción de un currículo de competencias en República Dominicana* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/47860>
- Dzido, R. (2021). *Estilos de aprendizaje y su influencia en la comprensión lectora de los estudiantes en una universidad privada de Trujillo, 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/72887/Dzido_MRL-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Esteves, F., Chenet, M., Pibaque, M., & Chávez, M. (2020). Estilos de aprendizaje para la superdotación en el talento humano de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 26(2), 225-235.

- Fernández, C. (2017). *La incidencia del método activo participativo en la satisfacción del estudiante de complemento de matemática de la Universidad Nacional del Callao 2016* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/7732>
- Fontaines-Ruiz, T., Carhuachín Marcelo, A. I., Zenteno Ruiz, F. A., & Tusa Jumbo, F. (2018). Competencias formativas de los investigadores noveles según los investigadores consolidados. *Educación*, 27(53), 107-127. <https://doi.org/10.18800/educacion.201802.007>
- Gallardo, L., Ayala, D., & Pérez, J. (2020). Procesos de formación docente: Modelo de educación basada en Competencias en la Universidad Politécnica del Mar y la Sierra". *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación RILCO DS*, 7. <https://www.eumed.net/rev/rilcoDS/07/formacion-docente.pdf>
- Gisella Boarini, M., Inés Portela, A., & Elisa Di Marco, M. (2020). Epistemología y educación: Ciencias de la educación e investigación educativa desde una mirada epistemológica. *Apuntes Universitarios*, 10(3), 113-130. <https://doi.org/10.17162/au.v10i3.464>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe I. Informe Final—Proyecto piloto fase 1*. Universidad de Deusto. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, P. (2018). *metodologia de la investigacion. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Hynes, M. (2017). Students-as-producers: Developing valuable student-centered research and learning opportunities. *International Journal of Research Studies in Education*, 7(4). <https://doi.org/10.5861/ijrse.2017.1858>
- IESALC-UNESCO. (2020). *El Coronavirus-19 y la educación superior: Impacto y*

- recomendaciones. <http://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-laeducacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>
- Inostroza, J. (2020). *Estilos de aprendizaje en estudiantes del I ciclo de la carrera de enfermería – Universidad Nacional de Trujillo* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Trujillo]. <https://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/16262>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Prentice Hall.
- Lisboa, M. (2019). *El proceso de acreditación y el desempeño profesional de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Chosica, 2017* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3150>
- Manrique, M. (2021). *Metodologías activas en el logro de competencias en los estudiantes de educación de una universidad pública, Ica, 2021* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/68717/Manrique_GM-M-SD.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Monsalve, M., Ortiz, M., Paredes, M., Jiménez, D., Pérez, D., Pacheco, C., & Lora, M. (2019). Abordaje de las Competencias Investigativas y Variables Relacionadas en Docentes Universitarios: Una Revisión. En *La investigación en contextos interdisciplinarios* (pp. 26-43). Ediciones INFOTEP. https://www.infotepvg.edu.co/cienaga/hermesoft/portallG/home_1/recursos/libros-ies-infotep/28062020/capitulo2-libro.pdf
- Muntaner, J. J., Pinya, C., & Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Nacarino, M. (2020). *Estrategias metacognitivas y competencias formativas de los*

- estudiantes del sexto ciclo de enfermería de una universidad privada, Ate, 2020*
[Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/49161/Nacarino_TM
S-SD.pdf?sequence=8&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/49161/Nacarino_TM_S-SD.pdf?sequence=8&isAllowed=y)
- Ñaupas, R. (2011). *Metodología de la investigación científica y asesoramiento de tesis* (2da ed.). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- OECD. (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264177338-en>
- Olmedo-Plata, J. M. (2020). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico escolar desde las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(26), 143-159. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i26.1540>
- Pajuelo, P., Pumayauri, L., & Aguirre, J. (2019). Estilos de aprendizaje, hábitos de estudio y rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista Desafíos*, 1(1), 27-34. <https://doi.org/10.37711/desafios.2019.1.1.54>
- Peña, N., Corral, J., & Mata, A. (2020). Assessment of the Development of Professional Skills in University Students: Sustainability and Serious Games. *Sustainability*, 12(3), 1014. <https://doi.org/10.3390/su12031014>
- Pozos-Pérez, K. V., & Tejada-Fernández, J. (2018). Competencias Digitales en Docentes de Educación Superior: Niveles de Dominio y Necesidades Formativas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2). <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.712>
- Puello, S. C., Hernández, L. F. H. F., Jaraba, K. S., & Santana, N. R. (2017). Los estilos de aprendizaje y su utilidad en la educación superior. *REVISTA ADELANTE-AHEAD*, 8(1), Art. 1. <http://ojs.unicolombo.edu.co/index.php/adelante-ahead/article/view/130>
- Puiggali, J. J., & Tesouro, M. (2021). Influencia de variables contextuales en el enfoque de enseñanza: Relación entre enfoque de enseñanza y estilo de aprendizaje. *Aula*

- Abierta*, 50(1), 481-490. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.481-490>
- Quiroz, A., & Mayor, C. (2019). Evaluación de competencias en la formación inicial de docentes de matemáticas. *Perfiles educativos*, 163(41), 27-46.
- Ramírez-García, A., González-Fernández, N., & Salcines-Talledo, I. (2018). Las Competencias Docentes Genéricas en los Grados de Educación. Visión del Profesorado Universitario. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 259-277. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200259>
- Real Academia Española – RAE. (2022). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/aprender?m=form>
- Rentería, H. (2021). Competencias Digitales de los Estudiantes Universitarios en Ecuador. *Polo del conocimiento*, 6(11), 788-807.
- Rios, L. (2019). *Estilos de aprendizaje en los estudiantes de diversas carreras profesionales en una universidad pública de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/6594/Estilos_RiosSanchez_Leopoldo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Rivera, L., & Bernal, O. (2018). Estilos de aprendizaje en estudiantes de primer semestre de los programas de pregrado de una corporación universitaria de la ciudad de Cartagena de Indias. *Aglala*, 9(1), 397-417. <https://doi.org/10.22519/22157360.1210>
- Romero, L., Salinas, V., & Mortera, F. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Apertura*, 2(1). <https://www.redalyc.org/pdf/688/68820841007.pdf>
- Rubio, C. (2017). *Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos del I y II ciclo de la Carrera Profesional de Educación Inicial de la*

- Universidad Privada Antenor Orrego* [Tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego]. <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/3626>
- Sanabria-Rangel, P. E., Ospina-Díaz, M. R., & García-Carvajal, S. (2019). Competencias 2023 profesionales en el campo de administración: Un análisis curricular para Colombia. *AD-minister*, 35, 5-52. <https://doi.org/10.17230/Ad-minister.35.1>
- Sartor-Harada, A., Ulloa-Guerra, O., Deroncele-Acosta, A., & Pérez-Ochoa, M. E. (2022). *Pedagogical Opportunities of the Reflective Learning Portfolio*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.7050873>
- Sotelo, R. (2022). *Motivación académica y estilos de aprendizaje en los estudiantes de administración de una universidad de Arequipa, 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/95632>
- Talavera-Salas, I., Zela-Pacori, C., Parillo-Sosa, E., & Pacompia-Flores, V. (2021). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un estudio comparativo en una universidad pública del Perú. *Revista científica dominio de las ciencias*, 7(1), 832-849.
- Terrones, L. (2020). *Relación entre el estilo de aprendizaje y rendimiento académico de los alumnos de estomatología UNT 2019* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/49838>
- Universidad César Vallejo. (2020). *Código de ética en investigación*. Vicerrectorado de Investigación.
- Uscuchagua, C. (2020). *Competencias formativas y competencias digitales de los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas de la UNMSM* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/4926/Claudio%20Gustavo%20USCUCHAGUA%20ALANIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vera, A., Poblete, S., & Días, C. (2019). Percepción de estrategias y estilos de

aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000100006

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de operacionalización

Tabla 13

Operacionalización de las variables en estudio: competencias formativas.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Niveles de rango	
V1. Competencias formativas	Es la capacidad de moldear la capacidad de crear y desarrollar un entorno educativo y que pueda promover el desarrollo pleno y equilibrado de un individuo (Ortiz, 2009).	La variable competencias formativas es susceptible a ser medido mediante los indicadores distribuidos en sus dimensiones: eficacia personal, procesos cognitivos y desempeño profesional.	Eficacia personal.	Adquisición conocimientos.	Siempre (5) Casi Siempre (4) Regular (3) Casi Nunca (2) Nunca (1)	Alto (19-25) Medio (12-18) Bajo (5-11)	
				Transmite conocimientos teóricos.			Alto (55-75) Medio (35-54) Bajo (15-34)
				Domina conocimientos.			
			Procesos cognitivos.	Pensamiento analítico.			Alto (19-25) Medio (12-18) Bajo (5-11)
				Pensamiento conceptual.			
				Comunicación interpersonal.			
			Desempeño profesional.	Capacidades técnicas.			Alto (19-25) Medio (12-18) Bajo (5-11)
				Compromisos adquiridos.			
				Búsqueda de resultados.			

Nota: para las competencias formativas, adaptado de Uscuchagua, C. (2020). Competencias formativas y competencias digitales de los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas de la UNMSM [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]

Tabla 14

Operacionalización de las variables en estudio: estilos de aprendizaje.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Niveles de rango
V2. Estilos de aprendizaje	Se consideran a los aspectos afectivos cognitivos y fisiológicos de los estudiantes de una materia, donde perciben, responden e interactúan en su entorno de aprendizaje (Blumen et al., 2011).	La variable estilos de aprendizaje es susceptible a ser medido mediante los indicadores distribuidos en sus dimensiones: estilo activo, reflexivo, teórico y pragmático	Estilo activo	Descubridor	Nunca (1) Casi nunca (2) De vez en cuando (3) Casi siempre Siempre (5)	Alto (38-50)
				Animador		Medio (24-37)
			Estilo reflexivo	Concienzudo		Bajo (10-23)
				Ponderado		Alto (38-50)
			Estilo teórico	Lógico		Medio (24-37)
				Metódico		Bajo (10-23)
			Estilo pragmático	Práctico		Alto (148-200)
				Experimentador		Medio (94-147)
						Bajo (40-93)
						Alto (38-50)
		Medio (24-37)				
		Bajo (10-23)				

Nota: para las competencias formativas, adaptado de Sotelo, R. (2022). Motivación académica y estilos de aprendizaje en los estudiantes de administración de una universidad de Arequipa, 2022 [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo].

Anexo 2. Matriz de consistencia

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	HIPÓTESIS	OBJETIVOS	VARIABLES	DIMENSIONES	METODOLOGÍA
<p>Problema General:</p> <p>¿Qué relación existe entre competencias formativas y estilos de aprendizaje en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo 2022?</p>	<p>Hipótesis general:</p> <p>Existe relación entre competencias formativas y estilos de aprendizaje, en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo 2022.</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Determinar la relación entre competencias formativas y estilos de aprendizaje en los estudiantes del programa de Administración de una universidad pública de Trujillo 2022.</p>	<p>Variable 1:</p> <p>Competencias formativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eficacia personal • Procesos cognitivos • Desempeño profesional 	<p>Tipo: Básico,</p> <p>Método: Observacional Cuantitativo</p> <p>Diseño: no experimental, Correlacional, transversal</p>
<p>Problemas específicos:</p> <p>¿Qué relación existe entre la dimensión eficacia personal y el estilo de aprendizaje activo en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo en el 2022?</p> <p>¿Qué relación existe entre la dimensión procesos cognitivos y el estilo de aprendizaje reflexivo en estudiantes de Administración de una</p>	<p>Hipótesis específica:</p> <p>Existe relación entre la dimensión eficacia personal y el estilo de aprendizaje activo en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo en el 2022.</p> <p>Existe relación entre la dimensión procesos cognitivos y el estilo de aprendizaje reflexivo en estudiantes de Administración de una</p>	<p>Objetivos específicos:</p> <p>Determinar la relación entre la dimensión eficacia personal y el estilo de aprendizaje activo en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo en el 2022.</p> <p>Determinar la relación entre la dimensión procesos cognitivos y el estilo de aprendizaje reflexivo en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo en el 2022.</p>	<p>Variable 2:</p> <p>Estilos de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Activo • Reflexivo • Teórico • Pragmático 	<p>Población y muestra: 76 estudiantes del VIII ciclo académico de la escuela de administración de una universidad pública en Trujillo en el 2022.</p> <p>Técnica: Encuestas</p> <p>Instrumentos:</p>

<p>Universidad pública de Trujillo en el 2022?</p>	<p>Universidad pública de Trujillo en el 2022.</p>	<p>Determinar la relación entre el desempeño profesional y el estilo de aprendizaje teórico en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo en el 2022.</p>	<p>Cuestionario de competencias formativas.</p>
<p>¿Qué relación existe entre el desempeño profesional y el estilo de aprendizaje teórico en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo en el 2022?</p>	<p>Existe relación entre el desempeño profesional y el estilo de aprendizaje teórico en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo en el 2022.</p>	<p>Determinar la relación entre el desempeño profesional y el estilo de aprendizaje pragmático en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo en el 2022.</p>	<p>Cuestionario de estilos de aprendizaje</p>
<p>¿Qué relación existe entre el desempeño profesional y el estilo de aprendizaje pragmático en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo en el 2022?</p>	<p>Existe relación entre el desempeño profesional y el estilo de aprendizaje pragmático en estudiantes de Administración de una Universidad pública de Trujillo en el 2022.</p>		<p>Método de análisis de investigación:</p>
			<p>Pruebas estadísticas, tablas, gráficos</p>

Nota: elaboración propia.

Anexo 3. Instrumentos

Cuestionario de las Competencias Formativas

Instrucciones: Lea atentamente todos los ítems que se presentan a continuación y responda la alternativa de su elección con una “X” sobre la escala que sea asociada a su preferencia. Cabe resaltar que sus respuestas son anónimas y confidenciales.

Nunca	Casi Nunca	Regular	Casi Siempre	Siempre
1	2	3	4	5

N	Ítems	Escala				
		1	2	3	4	5
Dimensión eficacia Personal						
1	El docente se desempeña ética y deontológicamente en clases.					
2	El docente tiene habilidades para transmitir conocimientos teóricos.					
3	El docente domina conocimientos de investigación.					
4	El docente enseña con mira al mercado ocupacional y en vías de acreditación.					
5	El docente prepara anticipadamente sus clases.					
Dimensión procesos cognitivos						
6	El docente cumple con el silabus.					
7	El docente tiene habilidades para transmitir conocimientos prácticos.					
8	El docente tiene calidad en la organización de la enseñanza- aprendizaje.					
9	El docente posee comunicación interpersonal con los estudiantes.					
10	El docente logra aprendizajes significativos en los estudiantes.					
Dimensión desempeño profesional						
11	El docente edita textos y participa en revistas.					
12	El docente empieza a realizar clases con dinámicas de motivación.					
13	El docente aplica más evaluaciones por competencia que por objetivos.					
14	El docente realiza actividades de autoevaluación.					
15	El docente cumple con los compromisos adquiridos con la Universidad.					

Nota: para las competencias formativas, adaptado de Uscuchagua (2020). *Competencias formativas y competencias digitales de los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas de la UNMSM*. [Tesis de maestría, Universidad Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]

Cuestionario sobre los Estilos de Aprendizaje

Instrucciones: Lea atentamente todos los ítems que se presentan a continuación y responda la alternativa de su elección con una “X” sobre la escala que sea asocie a su preferencia. Cabe resaltar que sus respuestas son anónimas y confidenciales.

Nunca	Casi Nunca	Regular	Casi Siempre	Siempre
1	2	3	4	5

N°	PREGUNTAS	RESPUESTAS				
	DIMENSIÓN 1: Estilo activo	1	2	3	4	5
1	Prefiero los conceptos originales y novedosos, aunque no sean prácticos.					
2	Me gusta buscar nuevas aventuras.					
3	En grupo diserté más que oigo.					
4	Para planificar mis actividades prefiero utilizar estrategias que se adecúen a mi estilo de trabajo.					
5	Muchas veces me comporté sin mirar las consecuencias aun saltando posturas establecidas.					
6	Me siento incómodo(a) con las discentes poco comunicativas y demasiado analíticas.					
7	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.					
8	La mayoría de las veces me manifiesto francamente cómo me siento emocionalmente.					
9	Con regularidad soy una de las personas que más anima las celebraciones.					
10	Contribuyó con ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.					
	DIMENSIÓN 2: Estilo reflexivo	1	2	3	4	5
11	Con regularidad me importa indagar lo que piensan los docentes.					
12	Prefiero contar con fuentes de información, cuantos más.					
13	Considero que son más fuertes las decisiones bien fundamentadas que las pocas analizadas.					
14	Elijo hablar de temas importantes y no de temas no trascendentes.					
15	Me tomo el tiempo necesario para realizar mi labor a conciencia.					
16	Redactó varios borradores antes de la redacción final de una tarea.					
17	Elijo escuchar los puntos de vista de otros antes de mencionar la mía.					
18	Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.					

19	En las diversas polémicas que se dan en clases elijo tomar un papel secundario antes de ser una persona que más participa.					
20	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otros ángulos.					
	DIMENSIÓN 3: Estilo teórico	1	2	3	4	5
21	Detecté normalmente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.					
22	Me molestan las personas que no actúan con lógica.					
23	Frecuentemente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.					
24	Estoy convencido/a que debe imponerse un conocimiento bien fundamentado fruto de una lógica y razonamiento positivo.					
25	Observé que puedo mantener la independencia y la calma en las clases.					
26	Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.					
27	Deseo desvincular mi labor de lo emocional en relación a mis labores que realizo.					
28	Me cuesta ser creativo/a y romper con esquemas establecidos.					
29	Estoy a gusto siguiendo un orden, en mis alimentos, en el estudio, haciendo ejercicio.					
30	Planifico las cosas pensando en las actividades a largo plazo.					
	DIMENSIÓN 4: Estilo pragmático	1	2	3	4	5
31	No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi labor.					
32	Compruebo antes si las cosas funcionan verdaderamente.					
33	Creo que el fin justifica los medios en diversos casos.					
34	Cuando oigo una nueva opinión enseguida comienzo a idear cómo aplicarla en una tarea específica.					
35	Acepto y me ajusto a las reglas sólo si me sirven para lograr mis propósitos.					
36	Creo que lo más primordial es que las cosas se desarrollen.					
37	Juzgo con regularidad las ideas de los demás por su valor aplicativo.					
38	Cuando hay una polémica, me gusta ser frontal.					
39	Con tal de conseguir el propósito que me propongo, soy capaz de causar problemas a otras discentes.					
40	Me siento atraído a experimentar y practicar en relación con nuevas actividades.					

Nota: para los estilos de aprendizaje, adaptado de Sotelo (2022). *Motivación académica y estilos de aprendizaje en los estudiantes de administración de una universidad de Arequipa, 2022*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]

Anexo 4. Ficha técnica del instrumento 1

Nombre del instrumento:	"Cuestionario de las Competencias Formativas"	
Autor Original:	Uscuchagua (2020)	
Dimensiones:	Eficacia Personal	
	Procesos cognitivos	
	Desempeño profesional	
N° ítems:	26	
Escala de valoración:	Nunca (1)	
	Casi Nunca (1)	
	Regular	
	Casi Siempre	
	Siempre	
Ámbito de aplicación:	Escuela de administración, Universidad Pública de Trujillo	
Administración:	Reporte individual, autoadministrado	
Duración:	10 minutos	
Objetivo:	Determinar la relación entre competencias formativas y estilos de aprendizaje en los estudiantes del programa de Administración de la una universidad pública de Trujillo 2022.	
Validez:	Mediante la técnica de juicio de expertos, para ello se eligieron a 3 expertos en el estudio original.	
Confiabilidad:	Se realizó una prueba piloto en una muestra de 10 estudiantes universitarios del VIII ciclo de la escuela de administración. El coeficiente de alfa de Cronbach obtenido para el Cuestionario de competencias formativas resultó igual 0,911 (> 0.75); en conclusión, el instrumento es confiable.	
Elaborado por:	Uscuchagua (2020)	
Unidades de información:	Estudiantes universitarios que cursan el octavo ciclo de la Escuela de Administración de una Universidad Pública de Trujillo	
Organización:	Dimensión	N° ítem
	Eficacia Personal	5 ítems (1-5)
	Procesos cognitivos	5 ítems (6-10)
	Desempeño profesional	5 ítems (11-15)
Niveles:	Alto (55-75)	
	Medio (35-54)	
	Bajo (15-34)	

Ficha técnica del instrumento 2

Nombre del instrumento:	"Cuestionario de estilos de aprendizaje"	
Autor Original:	Sotelo (2022)	
Dimensiones:	Activo	
	Reflexivo	
	Teórico	
	Pragmático	
N° ítems:	40	
Escala de valoración:	Nunca (1)	
	Casi Nunca (2)	
	Regular (3)	
	Casi Siempre (4)	
	Siempre (5)	
Ámbito de aplicación:	Escuela de administración, Universidad Pública de Trujillo	
Administración:	Reporte individual, autoadministrado	
Duración:	20 minutos	
Objetivo:	Determinar la relación entre competencias formativas y estilos de aprendizaje en los estudiantes del programa de Administración de la una universidad pública de Trujillo 2022.	
Validez:	Mediante la técnica de juicio de expertos, para ello se eligieron a 3 expertos en el estudio original.	
Confiabilidad:	Se realizó una prueba piloto en una muestra de 10 estudiantes universitarios del VIII ciclo de la escuela de administración. El coeficiente de alfa de Cronbach obtenido para el Cuestionario de estilos de aprendizaje fue de 0,985 (> 0.75); en conclusión, los instrumentos resultaron ser confiables.	
Elaborado por:	Sotelo (2022)	
Unidades de información:	Estudiantes universitarios que cursan el octavo ciclo de la Escuela de Administración de una Universidad Pública de Trujillo	
Organización:	Dimensión	N° ítem
	Activo	ms (1-10)
	Reflexivo	ms (11-20)
	Teórico	ms (21-30)
	Pragmático	ms (31-40)
Niveles:	Alto (148-200)	
	Medio (94-147)	
	Bajo (40-93)	

Anexo 5. Análisis de confiabilidad de los instrumentos de investigación

Cuestionario de competencias formativas

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	10	100.0
	Excluido ^a	0	.0
	Total	10	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.911	15

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
item1	64.80	40.178	.856	.901
item2	65.00	34.000	.888	.893
item3	65.10	33.211	.962	.889
item4	65.00	34.000	.888	.893
item5	64.90	39.433	.868	.899
item6	64.90	40.989	.600	.906
item7	64.80	40.178	.856	.901
item8	64.90	39.433	.868	.899
item9	65.10	38.544	.451	.915
item10	65.00	41.556	.467	.909
item11	65.40	44.489	-.033	.934
item12	65.10	40.767	.578	.906
item13	64.80	42.400	.429	.910
item14	64.80	40.844	.726	.904
item15	64.80	40.844	.726	.904

N	item1	item2	item3	item4	item5	item6	item7	item8	item9	item10	item11	item12	item13	item14	item15
1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5
2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5
4	4	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5
7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5
8	5	5	4	5	4	5	5	4	2	5	5	4	5	4	4
9	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5
10	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5

Nota: base de datos prueba piloto para análisis de fiabilidad cuestionario de competencias formativas

Cuestionario de estilos de aprendizaje

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	10	100.0
	Excluido ^a	0	.0
	Total	10	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de		N de elementos
Cronbach		
	.985	40

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ItemE1	156.70	888.678	.731	.985
ItemE2	156.40	896.711	.675	.985
ItemE3	156.50	882.944	.760	.985
ItemE4	156.00	903.111	.668	.985
ItemE5	157.40	879.378	.726	.985
ItemE6	157.00	864.000	.885	.984
ItemE7	156.90	883.878	.841	.984
ItemE8	156.70	884.011	.817	.984
ItemE9	156.50	904.056	.548	.985
ItemE10	156.50	901.389	.605	.985
ItemE11	156.50	901.389	.605	.985
ItemE12	156.50	896.056	.720	.985
ItemE13	156.40	881.822	.851	.984
ItemE14	156.70	885.122	.796	.984
ItemE15	156.50	885.833	.942	.984
ItemE16	156.60	892.711	.849	.984

Anexo 6. Prueba de normalidad

Se procedió a la determinación del estadístico de prueba de normalidad, a partir de la cual se selecciona la Prueba de Kolmogorov-Smirnov por contener en la prueba más de 50 participantes.

Las hipótesis planteadas son:

H0: la distribución de los datos de la muestra es normal

H1: la distribución de los datos de la muestra no es normal

Se obtuvieron los siguientes valores de Sig:

Competencias formativas: sig =0,000 (menor de 0,05), por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, la distribución no es normal

Estilos de aprendizaje: sig =0,200 (mayor de 0,05), por tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna, es decir, la distribución no es normal

Se concluye: la distribución de la muestra de estudio **NO ES NORMAL**

A continuación, se presenta el análisis realizado.

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
V1COMP_FORM	.246	76	.000	.736	76	.000
V2EST_APRE	.076	76	.200*	.972	76	.089

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Por lo tanto, se recurrirá para el análisis de los datos del estudio a la estadística no paramétrica, mediante el estadístico de correlación Rho de Spearman.

Gráfico Q-Q normal de V1COMP_FORM

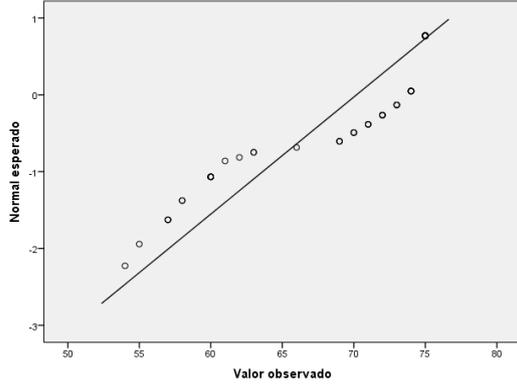


Gráfico Q-Q normal sin tendencia de V1COMP_FORM

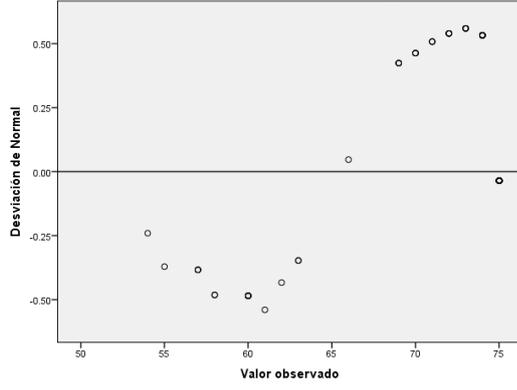


Gráfico Q-Q normal de V2EST_APRE

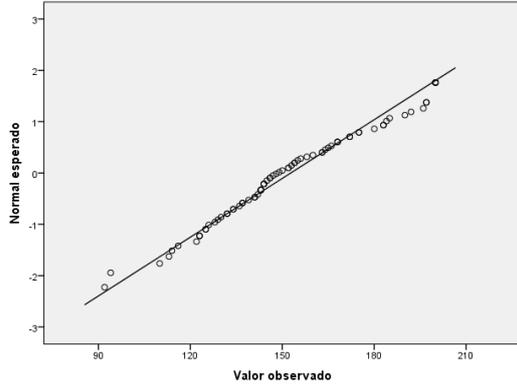
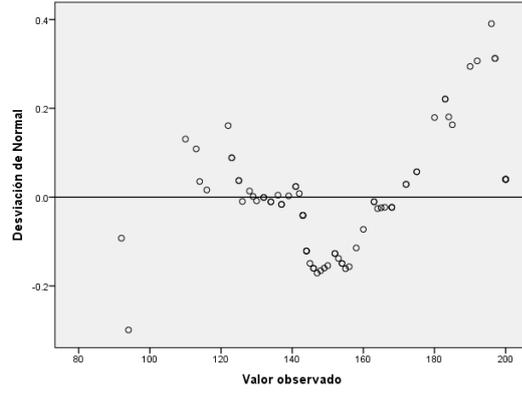


Gráfico Q-Q normal sin tendencia de V2EST_APRE





UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, CARRANZA YUNCOR NELLY ROXANA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, asesor de Tesis titulada: "Competencias formativas y estilos de aprendizaje en estudiantes de administración de una universidad pública de Trujillo, 2022", cuyo autor es JAUREGUI JOHNSON LUIS ABRAHAM, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 19.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

TRUJILLO, 17 de Diciembre del 2022

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
CARRANZA YUNCOR NELLY ROXANA DNI: 43409358 ORCID: 0000-0002-3268-4414	Firmado electrónicamente por: NCARRANZAY25 el 07-01-2023 18:25:58

Código documento Trilce: TRI - 0493719