



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO

**RELACIÓN ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EL LOGRO
DE COMPETENCIAS GERENCIALES EN ESTUDIANTES DEL
DÉCIMO CICLO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS
ADMINISTRATIVAS Y RECURSOS HUMANOS DE LA
UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES Y LA
UNIVERSIDAD RICARDO PALMA EN EL AÑO 2015**

PRESENTADO POR

JUAN ANTONIO FERREYROS HERNANDO

TESIS

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

LIMA – PERÚ

2016



Reconocimiento - No comercial - Compartir igual
CC BY-NC-SA

El autor permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se reconozca la autoría y las nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

**RELACIÓN ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EL LOGRO DE
COMPETENCIAS GERENCIALES EN ESTUDIANTES DEL DÉCIMO
CICLO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y
RECURSOS HUMANOS DE LA UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN
DE PORRES Y LA UNIVERSIDAD RICARDO PALMA EN EL AÑO
2015**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN
UNIVERSITARIA**

PRESENTADA POR

LIC. JUAN ANTONIO FERREYROS HERNANDO

LIMA, PERÚ

2016

**RELACIÓN ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EL LOGRO
DE COMPETENCIAS GERENCIALES EN ESTUDIANTES DEL
DÉCIMO CICLO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS
ADMINISTRATIVAS Y RECURSOS HUMANOS DE LA
UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES Y LA
UNIVERSIDAD RICARDO PALMA EN EL AÑO 2015**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dr. Víctor Raúl Díaz Chávez

PRESIDENTE DEL JURADO

Dr. Florentino Mayurí Molina

MIEMBROS DEL JURADO

Dr. Víctor Zenón Cumpa Gonzales

Dr. Carlos Augusto Echaiz Rodas

Dr. Oscar Rubén Silva Neyra

DEDICATORIA

A mis padres por ser el
motor de mi existencia.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de San Martín de Porres por brindarme la oportunidad de obtener el grado académico en la maestría en educación.

A mis profesores de la maestría quienes durante los dos años de estudios nos brindaron información actualizada y experiencia profesional en las diversas materias tratadas.

A mis compañeros con quienes aprendí que la amistad se cultiva.

A mi asesor el Dr. Víctor Raúl Díaz Chávez, por sus orientaciones y consejos pertinentes en el aspecto metodológico y estadístico.

ÍNDICE

Portada	i
Título	ii
Asesor y miembros del jurado	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimientos	v
ÍNDICE (General, tablas y figuras)	vi
RESUMEN	xvi
ABSTRACT	xviii
INTRODUCCIÓN	xx
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Descripción de la realidad problemática	22
1.2. Formulación del problema	
1.2.1 Problema general	
1.2.2 Problemas específicos	23
1.3. Objetivos de investigación	
1.3.1 Objetivo general	24
1.3.2 Objetivos específicos	25
1.4. Justificación de la investigación	26
1.5. Limitaciones de la investigación	26
1.6. Viabilidad de la investigación	27

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación	28
2.2. Bases teóricas	38
2.3. Definiciones conceptuales	64
2.4. Formulación de hipótesis	66
2.4.1 Hipótesis general	66
2.4.2 Hipótesis específicas	66
2.4.3 Hipótesis estadística	67
2.4.4 Variables	68

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Diseño de la investigación	70
3.2. Población	70
3.3. Muestra	71
3.4. Operacionalización de variables	92
3.5. Técnicas para la recolección de datos	93
3.6. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos	106
3.7. Aspectos éticos	107

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

108

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión	161
5.2. Conclusiones	177
5.3. Recomendaciones	178

FUENTES DE INFORMACIÓN

• Referencias bibliográficas	180
• Tesis	181
• Referencias hemerográficas	182
• Referencias electrónicas	183

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia	185
Anexo 2. Instrumentos para la recolección de datos	188
Anexo 3. Constancias emitidas por las instituciones donde se realizó la investigación	200

LISTA DE TABLAS

01	Diferencias entre estilos cognitivos, estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje (Chávez, 2011).	45
02	Características generales de los estilos de aprendizaje (Adaptado de Alonso, 1986; en Chávez, 2010).	56
03	Distribución de la muestra por universidad de origen.	71
04	Distribución de la muestra por grupos etarios de 10 años cada uno.	72
05	Distribución de la muestra según el sexo.	73
06	Distribución de la muestra según el estado civil.	74
07	Distribución de la muestra según la escuela profesional.	75
08	Distribución de la muestra según turno de estudios.	76
09	Distribución de la muestra según si trabaja o no.	77
10	Distribución de la muestra según condición laboral.	78
11	Distribución de la muestra según la labor que desempeñan.	79
12	Distribución de la muestra según el tiempo de servicios agrupados por cada 5 años.	80
13	Distribución de la muestra según el área laboral.	81
14	Distribución de la muestra por Universidad de origen y Grupos etarios.	82
15	Distribución de la muestra por Universidad de origen y Sexo.	83
16	Distribución de la muestra por Universidad de origen y Estado Civil.	84
17	Distribución de la muestra por Universidad de origen y Escuela Profesional.	85
18	Distribución de la muestra por universidad de origen y turno de estudios.	86
19	Distribución de muestra por universidad de origen y si trabaja o no.	87
20	Distribución de la muestra por universidad de origen y condición laboral.	88
21	Distribución de la muestra por universidad de origen y labor que desempeña.	89

22	Distribución de la muestra por universidad de origen y tiempo de servicio.	90
23	Distribución de la muestra por universidad de origen y área laboral.	91
24	Estimaciones de confiabilidad mediante el coeficiente Alpha.	104
25	Análisis de ítems de cada dimensión en la escala de estilos de aprendizaje.	105
26	Análisis de ítems en la escala de competencias gerenciales.	106
27	Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para las variables de estudio.	108
28	Distribución de los niveles en el estilo activo reflexivo.	109
29	Distribución de los niveles en el estilo sensorial intuitivo.	110
30	Distribución de los niveles en el estilo visual verbal.	111
31	Distribución de los niveles en el estilo secuencial global.	112
32	Distribución de los niveles en la escala general de Competencias Gerenciales.	113
33	Distribución de los niveles en sub dimensión de comunicación informal.	114
34	Distribución de los niveles en la sub dimensión de comunicación formal.	115
35	Distribución de los niveles en la sub dimensión de negociación.	116
36	Distribución de los niveles en la Dimensión Competencia en la Comunicación.	117
37	Distribución de los Niveles sub Dimensión de recopilación de información, análisis y resolución de problemas.	118
38	Distribución de los Niveles sub Dimensión de planeación y organización de proyectos.	119
39	Distribución de los Niveles sub Dimensión de administración del tiempo.	120
40	Distribución de los Niveles Dimensión de presupuesto y financiera.	121
41	Distribución de los Niveles de la dimensión Competencia para la planeación y la administración.	122

42	Distribución de los Niveles en la Dimensión de diseño del equipo.	123
43	Distribución de los Niveles en la sub Dimensión de creación de un entorno de apoyo.	124
44	Distribución de los Niveles en la sub Dimensión de manejo de la dinámica del equipo.	125
45	Distribución de los Niveles de la dimensión Competencia en el trabajo en equipo.	126
46	Distribución de los Niveles de la sub dimensión de conocimiento de la industria o el sector.	127
47	Distribución de los Niveles de la sub dimensión de conocimiento de la organización.	128
48	Distribución de los Niveles de la Dimensión de acciones estratégicas.	129
49	Distribución de los Niveles de Competencia en la acción estratégica.	130
50	Distribución de los Niveles Dimensión de Conocimiento y Comprensión Cultural.	131
51	Distribución de los Niveles Dimensión de apertura y sensibilidad cultural.	132
52	Distribución de los Niveles de Competencia para la globalización	133
53	Distribución de los Niveles de Dimensión de integridad y conducta ética.	134
54	Distribución de los Niveles de Dimensión de dinamismo y capacidad de resistencia.	135
55	Distribución de los Niveles de Dimensión de equilibrio entre las exigencias laborales y de la vida.	136
56	Distribución de los Niveles de Dimensión de conocimiento personal y desarrollo.	137
57	Distribución de los Niveles de Competencia en el manejo personal.	138
58	Relación entre estilos de aprendizaje y competencias gerenciales (escala general).	139

59	Relación entre estilos de aprendizaje y dimensiones (competencias) y sub dimensiones de competencias gerenciales.	140
60	Asociación por universidades de origen en función de las variables socio laborales.	141
61	Asociación de los Niveles de estilos de aprendizaje según universidad de origen y grupos etarios.	141
62	Asociación de los Niveles de estilos de aprendizaje según sexo y escuela profesional.	142
63	Asociación de los Niveles de estilos de aprendizaje según condición laboral y labor que desempeña.	142
64	Asociación de los Niveles de estilos de aprendizaje según tiempo de servicios y área laboral.	143
65	Asociación de los Niveles de competencias gerenciales y sus dimensiones según universidad de origen y grupos etarios.	143
66	Asociación de los Niveles de competencias gerenciales y sus dimensiones según el sexo y estado civil.	144
67	Asociación de los Niveles de competencias gerenciales y sus dimensiones según la condición laboral y labor que desempeña.	145
68	Asociación de los Niveles de competencias gerenciales y sus dimensiones según tiempo de servicios y área laboral.	145
69	Comparación de los promedios de las competencias gerenciales y sus dimensiones según la universidad de origen a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney.	146
70	Comparación de los promedios de las competencias gerenciales y sus dimensiones según el sexo a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney.	147
71	Comparación de los promedios de las competencias gerenciales y sus dimensiones según el turno de estudios a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney.	148
72	Comparación de los promedios de las competencias gerenciales y sus dimensiones según la condición laboral a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney.	149
73	Comparación de los promedios de las competencias gerenciales y sus dimensiones a través de la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo solo.	150

74	Comparación de los promedios de los 04 estilos de aprendizaje según la condición laboral a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney.	151
75	Comparación de los promedios de los estilos de aprendizaje según la universidad de origen a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney.	152
76	Comparación de los promedios de los estilos de aprendizaje según el sexo a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney.	153
77	Comparación de los promedios de los estilos de aprendizaje según el turno de estudios a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney.	154
78	Comparación de los promedios de los estilos de aprendizaje según grupos etarios a través de la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo solo.	155
79	Comparación de los promedios de los estilos de aprendizaje según el estado civil a través de la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo solo.	156
80	Comparación de los promedios de los estilos de aprendizaje según las escuelas profesionales a través de la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo solo.	157
81	Comparación de los promedios de los estilos de aprendizaje según la labor que desempeña a través de la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo solo.	158
82	Comparación de los promedios de los estilos de aprendizaje según el tiempo de servicio a través de la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo solo.	159
83	Comparación de los promedios de los estilos de aprendizaje según el área laboral a través de la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo solo.	160

LISTA DE FIGURAS

01:	Nueva concepción del aprendizaje (Monereo, 1993)	40
02:	Relación entre estilos cognitivos, estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje (Tomado de Rojas, 2007).	44
03:	Cuatro Estilos de Aprendizaje según Kolb (1982).	49
04:	Representación de la muestra por universidad de origen.	71
05:	Representación de la muestra por grupos etarios de 10 años cada uno.	72
06:	Representación de la Distribución de la muestra según el sexo.	73
07:	Representación de la distribución de la muestra según el estado civil.	74
08:	Representación de la distribución de la muestra según la Escuela Profesional.	75
10:	Representación de la distribución de la muestra según Turno de estudios.	76
11:	Representación de la distribución de la muestra según si trabaja o no.	77
12:	Representación de la distribución de la muestra según condición laboral	78
13:	Representación de la muestra según la laboral que desempeñan	79
14:	Representación de la muestra según el tiempo de servicios agrupados por cada 5 años.	80
15:	Representación de la distribución de la muestra según el área laboral.	81
16:	Representación de la muestra por Universidad de origen y Grupos Etarios.	82
17:	Representación de la muestra por Universidad de origen y Sexo.	83
18:	Representación de la muestra por Universidad de origen y Estado civil.	84
19:	Distribución de la muestra por Universidad de origen y Escuela Profesional.	85
20:	Representación de la muestra por Universidad de origen y Turno de estudios.	86

21:	Representación de la muestra por Universidad de origen y si Trabaja o no.	87
22:	Representación de la muestra por Universidad de origen y Condición Laboral.	88
23:	Representación de la muestra por Universidad de origen y Labor que desempeña.	89
24:	Representación de muestra: Universidad de origen y Tiempo de servicio.	90
25:	Representación de la muestra por Universidad de origen y Área laboral.	91
26:	Representación de la distribución de los niveles en el Estilo Activo Reflexivo.	109
27:	Representación de la distribución de los niveles en el Estilo Sensorial Intuitivo.	110
28:	Representación de la distribución de los niveles en el estilo visual verbal.	111
29:	Representación de la distribución de los niveles en el Estilo Secuencial Global.	112
30:	Representación de los niveles en la escala general de competencias gerenciales.	113
31:	Representación de los niveles en sub dimensión de Comunicación Informal.	114
32:	Representación de los niveles en dimensión de comunicación formal.	115
33:	Representación de los niveles en la sub dimensión de negociación.	116
34:	Representación de los niveles en la dimensión competencia en la comunicación.	117
35:	Representación de los Niveles sub Dimensión de recopilación de información, análisis y resolución de problemas.	118
36:	Representación de los Niveles Dimensión de planeación y organización de proyectos.	119
37:	Representación de los Niveles Dimensión de administración del tiempo.	120
38:	Representación de los Niveles Dimensión de presupuesto y financiera.	121

39:	Representación de los Niveles de la dimensión Competencia para la planeación y la administración.	122
40:	Representación de los Niveles en la sub Dimensión de diseño del equipo.	123
41:	Representación de los Niveles en la sub Dimensión de creación de un entorno de apoyo.	124
42:	Representación de los Niveles en la Dimensión de manejo de la dinámica del equipo.	125
43:	Representación de los Niveles de la dimensión Competencia en el trabajo en equipo.	126
44:	Representación de los Niveles de la sub Dimensión de conocimiento de la industria o el sector.	127
45:	Representación de los Niveles de la Dimensión de conocimiento de la organización.	128
46:	Representación de los Niveles de la Dimensión de acciones estratégicas.	129
47:	Representación de los Niveles de Competencia en la acción estratégica.	130
48:	Representación de los Niveles Dimensión de conocimiento y comprensión cultural.	131
49:	Representación de los Niveles Dimensión de Apertura y Sensibilidad Cultural.	132
50:	Representación de los Niveles de Competencia para la globalización.	133
51:	Representación de los Niveles de Dimensión de Integridad y Conducta Ética.	134
52:	Representación de los Niveles de Dimensión de dinamismo y capacidad de resistencia.	135
53:	Representación de los Niveles de Dimensión de equilibrio entre las exigencias laborales y de la vida.	136
54:	Representación de los Niveles de Dimensión de conocimiento personal y desarrollo.	137
55:	Representación de los Niveles de Competencia en el manejo personal.	138

RESUMEN

La investigación de tipo descriptivo comparativo correlacional tuvo como objetivo establecer la relación entre estilos de aprendizaje y el logro de competencias gerenciales en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad Ricardo Palma y la Universidad de San Martín de Porres – 2015. Para el logro de dicho objetivo se aplicaron a 119 estudiantes (44 de la Universidad Ricardo Palma y 75 de la Universidad de San Martín de Porres) el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Felder (Modelo de Felder & Silverman) y el Inventario de Autoevaluación de Competencias Administrativas HJS (Hellriegel, Jackson & Slocum). Los datos fueron procesados por el programa estadístico SPSS versión 22.0 en español y se llegó a las siguientes conclusiones: En el estilo activo reflexivo, el 58.8% tiene un estilo activo reflexivo equilibrado apropiado, el 37% tiene una preferencia moderada del estilo activo; En el estilo sensorial intuitivo, el 60.5% tiene un estilo sensorial intuitivo equilibrado apropiado, el 29.4% tiene una preferencia moderada del estilo sensorial. En el estilo visual verbal, el 25.2% tiene un estilo visual verbal equilibrado apropiado, el 40.3% tienen una preferencia moderada del estilo visual y el 29.4% tiene una preferencia muy fuerte por el estilo visual. En el estilo secuencial global, el 73.1% tiene un estilo secuencial global equilibrado apropiado, el 12.6% tiene una preferencia moderada del estilo secuencial y el 6.7% tiene una preferencia muy fuerte por el estilo secuencial. En competencias gerenciales el 16% tiene un nivel promedio, el 58% tiene un nivel alto y un 26.1% tiene un nivel sobresaliente. Se destacan fundamentalmente con niveles altos las

competencias en la comunicación con un 68.1% y la competencia para la planificación y administración con un 55.5%. Existe una relación positiva significativa entre el estilo activo – reflexivo con competencias gerenciales. Existe asociación muy significativa entre las variables socio laboral con el tipo de universidad a las cuales pertenece la muestra estudiada. Existen diferencias significativas al comparar competencias gerenciales en función de condición laboral, grupos etarios, estado civil, escuela profesional, labor que desempeña, tiempo de servicios y área laboral. Respecto a los estilos de aprendizaje existen diferencias según la condición laboral, universidad de origen, estado civil, escuela profesional, labor que desempeñan y área laboral.

Frases clave: Estilos de aprendizaje, competencias gerenciales, estudiantes del décimo ciclo, universidades de Lima Metropolitana.

ABSTRACT

Comparative research descriptive correlational aimed to establish the relationship of learning styles and achievement of managerial skills in students in the tenth cycle of the Faculty of Management and Human Resources from University Ricardo Palma and University of San Martin de Porres - 2015. To achieve this goal were applied to 119 students (44 from the University Ricardo Palma and 75 students from the University of San Martin de Porres) Inventory learning styles of Felder Model (Felder & Silverman) and Inventory self-assessment of skills administrative HJS (Hellriegel, Jackson & Slocum). The data were processed by SPSS version 22.0 in Spanish and reached the following conclusions: In the reflective active style, 58.8% had an appropriate reflective active style balanced, 37% are moderately active style preference, in the intuitive sense style, 60.5% had an appropriate style intuitive sensory balanced, 29.4% had moderate sensory style preference. In the verbal visual style, 25.2% had a visual style appropriate verbal balanced, 40.3% have a moderate preference visual style and 29.4% have a very strong preference for the visual style. In the overall sequential style, 73.1% have a proper balanced overall sequential style, 12.6% had a moderate sequential style preference and 6.7% have a very strong preference for the sequential style. In managerial skills 16% have an average level, 58% had a high level and 26.1% had an outstanding level. Skills in communicating with 68.1% and competition for the planning and management with 55.5% stands out mainly at high levels. There is a significant positive relationship between the active styles – reflective with managerial skills. There is very significant association between socio labor

variables with the type of college to which they belong the samples studied. There are significant differences when comparing management skills based on employment status, age groups, marital status, vocational school, work performed, length of service and workplace differences. Regarding learning styles differences according to employment status, university, marital status, vocational school, work performed, and workplace.

Key phrases: Learning styles, management skills, tenth cycle students, universities of Lima.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje ha sido concebido como la oportunidad que todo ser humano tiene, de manera natural, para sobrevivir y adaptarse al mundo natural y social al que pertenece. Aprender es una acción innata, es un proceso que inicia desde el nacimiento de una persona y culmina con la muerte de ésta.

A las instituciones educativas, de cualquier nivel, se les ha conferido la responsabilidad de propiciar el aprendizaje en sus alumnos. Por lo que, bajo los principios de diferentes disciplinas como la psicología, la pedagogía, la didáctica, la sociología, entre otras, la educación ha buscado las condiciones para generar las oportunidades de aprendizaje en sus alumnos.

Unesco en el 2014 plantea que: “La educación superior comprende todo tipo de estudios de formación para la investigación en el nivel postsecundario impartido por una universidad acreditada. La misión es educar, formar y realizar investigaciones”.

La educación actual ha ido evolucionando con respecto a la perspectiva del aprendizaje. Los últimos planes de estudios en diversas partes del mundo, por ejemplo en México, se han enfocado en la respuesta a la pregunta: “¿cómo aprende el que aprende?”. Por lo que, han surgido modelos a través del tiempo que explican la presencia de “estilos de aprendizaje” que se pueden encontrar al interior de un salón de clases.

Esta evolución ha sido posible gracias a la gran cantidad de investigaciones que se realizan con respecto a los estilos de aprendizaje en todo el mundo. Países como España, Colombia, Argentina, Brasil y México, por mencionar algunos, producen múltiples investigaciones que tienen entre sus objetivos determinar el estilo de aprendizaje y en muchos casos, la relación que hay entre éstos y otras variables como el rendimiento académico y los factores sociodemográficos en los que se encuentra la persona.

De acuerdo a las investigaciones realizadas, existen varios modelos de estilos de aprendizaje. Cada modelo, desde su perspectiva, explica cuáles son los procesos internos y externos, según sea su tendencia, que se dan en el ser humano para que éste pueda aprender. Convirtiéndose en una posibilidad para comprender por qué dos alumnos que están en el mismo salón de clases, tomando las mismas materias con el mismo profesor, pueden tener resultados diferentes en el rendimiento académico.

Gracias a estos procesos básicos de aprendizaje y a los estilos de aprendizaje que poseen los individuos, van a ir adquiriendo una serie de destrezas y habilidades, que en el ambiente laboral las denominaremos competencias para el óptimo desempeño laboral.

El presente documento ha sido desarrollado en cinco capítulos. Los cuales se describen a continuación:

En el capítulo I, presentamos el planteamiento y la formulación del problema, los objetivos, la justificación, las limitaciones y la viabilidad de la investigación. En el capítulo II, presentamos el Marco Teórico, los antecedentes de la investigación, la definición de términos básicos y la formulación de las hipótesis. En el capítulo III, se señala el diseño metodológico: participantes, técnica, instrumentos y el proceso de la recolección de datos. En el capítulo IV, se presentan los resultados encontrados en el proceso de investigación. En la parte final del capítulo V, se realiza una discusión de los resultados, se presentan las conclusiones y las recomendaciones, las fuentes de información: referencias bibliográficas, hemerográficas y electrónicas.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática

El siguiente trabajo nace de la preocupación porque la educación superior logre los niveles de calidad que la sociedad actual exige, con base en dicha condición, analizamos la relación existente entre los estilos de aprendizaje y el logro de competencias gerenciales en los estudiantes del décimo ciclo de las Facultades de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad Ricardo Palma y de la Universidad de San Martín de Porres.

La formación profesional en el nivel superior y específicamente en las Facultades de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de las dos universidades particulares de Lima Metropolitana tomadas en cuenta para el desarrollo de la presente investigación, está orientada a lograr las competencias gerenciales pertinentes para un óptimo desempeño de sus egresados, así como una inserción positiva y productiva en la sociedad.

Si bien las facultades en mención tienen como finalidad que los futuros profesionales adquieran y dominen estas competencias, a cuyo efecto desarrollan un plan curricular adecuado, enmarcado en las necesidades del mercado laboral y establecidas en el perfil profesional, la realidad nos

demuestra que, muy frecuentemente la relación entre aprendizajes sólidos y contruidos apropiadamente y los estilos de aprendizaje de los estudiantes es ignorada al efectuar el currículo en el aula; es así como el desconocimiento de tales estilos pese a su predominio y significación constituye una debilidad considerable.

Por su parte, constituyen sendas amenazas, las imprecisiones en las que pueda caer el siempre voluble mercado laboral, modificando drásticamente las denominadas habilidades blandas (mismas que son objeto de la presente investigación) en detrimento de la empleabilidad de los futuros profesionales en las áreas estudiadas. Esto, debido a que son estas habilidades: comunicación, resolución de problemas, trabajo en equipo, entre otras; las que por su naturaleza, son difíciles de evaluar en términos concretos, a pesar de ser clave para el óptimo desempeño de los futuros profesionales en ciencias empresariales.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Cuál es la relación que existe entre estilos de aprendizaje y el logro de competencias gerenciales en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015?

1.2.2 Problemas específicos

- 1) ¿Cómo se relaciona y asocia el estilo de aprendizaje activo-reflexivo con el estilo de aprendizaje secuencial-global en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015?

- 2) ¿Cómo se relaciona y asocia el estilo de aprendizaje sensorial-intuitivo con el estilo de aprendizaje visual-verbal en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015?
- 3) ¿Cuál es el grado de relación y asociación de las dimensiones competencia en la comunicación con las dimensiones de competencia para la planeación y administración y acción estratégica en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015?
- 4) ¿Cuál es el grado de relación y asociación de las dimensiones competencia en el trabajo en equipo con las dimensiones de la competencia para la globalización y competencia en el manejo personal en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015?

1.3 Formulación de los objetivos

1.3.1 Objetivo general

Establecer la relación entre estilos de aprendizaje y el logro de competencias gerenciales en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015.

1.3.2 Objetivos específicos

- 1) Determinar la relación y asociación del estilo de aprendizaje activo-reflexivo con el estilo de aprendizaje secuencial-global en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015.
- 2) Determinar la relación y asociación del estilo de aprendizaje sensorial-intuitivo con el estilo de aprendizaje visual-verbal en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015.
- 3) Establecer la relación y asociación de las dimensiones competencia en la comunicación con las dimensiones de competencia para la planeación y administración y acción estratégica en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015.
- 4) Establecer la relación y asociación de las dimensiones competencia en el trabajo en equipo con las dimensiones de la competencia para la globalización y competencia en el manejo personal en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015.

1.4 Justificación de la investigación

La siguiente investigación se puede justificar desde un punto de vista científico, por su contribución al enriquecimiento en el conocimiento de las variables estudiadas, con ello se soluciona el problema de la carencia o insuficiencia de investigaciones, aumentando así el acervo bibliográfico. Así mismo, desde un punto de vista institucional, las Universidades de San Martín de Porres y Ricardo Palma verán mejorados sus índices de calidad de enseñanza al incorporar mejores y más eficientes recursos didácticos en la obtención de competencias gerenciales pertinentes en los estudiantes del último año de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos. Del mismo modo, con la presente investigación, se pretende salvar las discrepancias existentes entre los estilos de aprendizaje de los alumnos y los estilos de enseñanza de los profesores, superando así, las dificultades en el aprendizaje de muchos estudiantes.

1.5 Limitaciones de la investigación

La presente investigación no tuvo limitaciones que afectaran la calidad de la misma en tanto se programaron eficientemente los tiempos y se contó con los recursos económicos suficientes para su elaboración; sin embargo, se encontraron limitaciones en la accesibilidad a las fuentes de información en lo que respecta a la variable competencias gerenciales, puesto que el termino no es muy utilizado por la mayoría de los investigadores, esta limitación fue superada reemplazándolo por el de habilidades gerenciales en la búsqueda de información bibliográfica. Así mismo, la accesibilidad de la muestra fue posible gracias al interés y auspicio de las autoridades de ambas universidades.

1.6 Viabilidad de la investigación

La presente investigación fue viable, ya que el autor del trabajo es especialista en los temas abordados, de igual modo, trabaja en las instituciones donde se encontraba la muestra y debido a la abundancia de antecedentes existentes para las dos variables de estudio.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Gamero Ramírez Pedro (2014). Didáctica para los estilos de aprendizaje. ¿Qué técnicas didácticas sintonizan con los estilos de aprendizaje de los estudiantes? El presente artículo muestra la respuesta a esta pregunta, información que será útil para todo profesional que ejerce la docencia. Didáctica significa enseñar, instruir, explicar, y es la parte de la pedagogía que se ocupa de las técnicas que plasman en la realidad las teorías pedagógicas, mientras que estilo de aprendizaje es el modo de adquirir conocimientos que prefiere un ser humano. Con un nivel de confianza de 95%, se extrajo una muestra aleatoria de 157 estudiantes de la población integrada por 265 estudiantes que ingresaron en el semestre académico 2013-I a la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Alas Peruanas en Lima. La edad de estos tuvo una media de 19 años y una desviación típica de 2,22, siendo el 52% de ellos del sexo femenino. El estudio fue descriptivo de corte transversal. El instrumento utilizado fue el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Felder y Silverman de 1988, que incluyó 44 ítems de los que 11 pertenecieron a cada una de las 4 dimensiones: percepción (sensitivo/intuitivo), procesamiento (activo/reflexivo), representación (visual/verbal) y comprensión

(secuencial/global). Los datos de los estilos de aprendizaje diagnosticados se sintetizaron mediante procedimientos estadísticos. Luego se citaron técnicas didácticas que sintonizan con los estilos de aprendizaje preferidos por dicha población. Los resultados coinciden con la afirmación hipotética de que la media de las preferencias en los estilos activo y visual es igual o mayor a 6,5 puntos (60%). La literatura aconseja para los estudiantes que prefieren estos estilos la didáctica con técnicas activas como el aprendizaje basado en problemas, además del correo electrónico y las páginas web de Internet.

Los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios. Maurtua Gurmendi L. (2011). Universidad de San Martín de Porres. Tesis para optar el grado de maestro en educación. La investigación antes señalada constituye un antecedente importante para mi estudio, si bien es cierto que el título no contiene las mismas variables, si aborda una de ellas: Los estilos de aprendizaje, además, lo hace en el mismo nivel: Estudiantes universitarios. La autora encontró como principal conclusión que, existe correlación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas, siendo muy importante para el rendimiento académico de una asignatura como Metodología de la Investigación. Asimismo, halló un predominio del estilo Reflexivo, luego del Teórico y finalmente del Pragmático.

Chávez (2010) investigó la relación entre los estilos de aprendizaje y los intereses profesionales de los estudiantes de un colegio nacional. Se encontró que la mayoría de los estudiantes presentaron un estilo divergente seguido de un estilo asimilador, acomodador y convergente respectivamente. Para la realización de dicho estudio se aplicó el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Kolb adaptado en nuestro medio por Ecurra.

Estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de enfermería de la Universidad Alas Peruanas. Pérez Siguar R. (2010). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tesis para optar el grado

académico de Magister en Docencia e Investigación en Salud. En este también importante antecedente, la autora tuvo como objetivo principal determinar los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad Alas Peruanas. Encontrando que en el 48% predomina el estilo de aprendizaje teórico, en el 22% el activo, en el 20% el pragmático y en el 10% el reflexivo. Concluyendo que hay una predominancia del estilo teórico, seguido del estilo activo. Además concluye también, que los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios de esta casa de estudios no varían significativamente.

Vila (2010) realizó una investigación descriptiva correlacional con la finalidad de hallar la relación entre la inteligencia y los estilos de aprendizaje en alumnos de 4to y 5to de secundaria de Lima Metropolitana. Se aplicó el cuestionario de estilos de aprendizaje de Honey y Alonso (CHAEA) encontrándose que no existe una relación significativa entre la inteligencia general y los estilos de aprendizaje; sin embargo, halló que el estilo predominante entre los alumnos era el estilo reflexivo seguido por el estilo pragmático y teórico siendo el estilo activo el de menor predominancia.

Durán, Rosado y Cabellos (2014). Análisis de estilos de aprendizaje en los estudiantes de primer semestre académico de la UFPSO. Cada individuo tiene distintas formas de percibir y de entender, de actuar, de adquirir conocimiento, etc.; por lo que se puede decir, que existen diferentes modelos cognitivos de aprendizaje y que por tanto, la manera de pensar y percibir es propia en cada persona, y que por supuesto, la manera de aprender está relacionada con la forma de recopilar, organizar, pensar y repensar la nueva información. Esta propuesta investigativa, pretende indagar y establecer los estilos de aprendizaje que utilizan los estudiantes en la asignatura de Cálculo Diferencial en los programas de Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica e Ingeniería de Sistemas. Para la recolección de información se aplicaron los test de Felder – Silverman y Kolb, de la misma manera, se tomaron como fuente de información las notas finales registradas en el Sistema de Información Académica (SIA). Una vez se tuvieron los

cuestionarios diligenciados, tabulados y digitalizados se procedió a aplicar técnicas de minería de datos, siguiendo algunas de las etapas que propone el proceso de extracción del conocimiento. Esta investigación es un insumo adicional a la universidad para adelantar de forma eficaz, tareas y estrategias para la disminución y prevención de la deserción. En cada uno de los asuntos académicos y pedagógicos llevados a cabo en el proceso de enseñanza aprendizaje, es fundamental, especialmente en lo referente a los estilos de aprendizaje. que el docente sea conocedor y estudioso de estos; él, no puede estar alejado de esta realidad , debe entender de igual manera, que cada uno de los estudiantes tiene su propia forma de aprender, por lo que se requiere que se implementen distintas didácticas que coadyuven a fortalecer las potencialidades, las debilidades del dicente, dentro y fuera del aula. Es necesario pues, que el profesor conozca, las diferentes formas de aproximarse al aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, sus actitudes, valores, habilidades, destrezas, dificultades, etc.; ello conduce a apropiarse de acciones pedagógicas en las que prevalezca la reflexión para conseguir un cambio didáctico y un proceso de enseñanza más individualizado como medio para evitar el fracaso escolar. En el caso de esta investigación se tuvo en cuenta primordialmente los estilos de aprendizaje propuestos en fichas técnicas por Kolb y Felder – Silverman los cuales permitieron establecer cuáles son los estilos que tienen un comportamiento relacionado con el acierto y cuales al fracaso. El EAF secuencial muestra una relación con el EAK, lo cual propone que en conjunto la combinación de estos estilos puede inducir a establecer que un estudiante dependiendo del semestre que cursa o si está cursando la materia por primera vez, puede o no perder la materia. Los resultados que arrojó el árbol muestran que el estilo de aprendizaje que mejor predice el éxito del estudiante es el de Felder – Silverman, dado que fue el que el algoritmo seleccionó como nodo principal o raíz. Esto también lo completa el hecho que el EAF visual, es el que tiene el mayor número de instancias, lo que indica que es el estilo que tiene un grupo nutrido de los estudiantes que aprueban la materia. Identificando los estilos de aprendizaje de éxito y fracaso en la materia, se pueden establecer estrategias didácticas que estimulen el desarrollo del aprendizaje por parte de los estudiantes. Esto

acompañado del análisis del comportamiento de los docentes que imparten el curso y su forma de exponer los contenidos.

Muñoz Gonzalo Ángel (2014). El aprendizaje activo en la comprensión de la naturaleza de las cuentas, a partir de la ecuación contable ampliada. Un buen docente no aplica en sus metodologías recetas estandarizadas, debe considerar también las variables de su alumno, la asignatura que estudia y el contexto con un criterio situacional; así que debe de conocer como aprenden mejor sus estudiantes, lo que permitirá buscar los caminos que faciliten el aprendizaje para que ellos aprendan con más efectividad. Los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos tienen que ver con cómo los estudiantes forman los conceptos y seleccionan medios de representación; el estilo de aprendizaje que sea dominante define la mejor manera para que una persona pueda retener la nueva información, filtrando lo que se debe aprender. Es probable que el estilo predominante en una tarea no sea el mismo que predomine para otra, o quizá podría ser una combinación de ellos. En este contexto nos preguntamos, cómo deberían de ser las clases de contabilidad que ofrecemos a los estudiantes de pregrado del departamento de finanzas en la Universidad Icesi de Cali, Colombia, para permitirles su aprendizaje. Utilizando la metodología de los estilos de aprendizaje basados en el cuestionario de Felder-Silverman, en su modelo cognitivo y, sustentándolo con una metodología de investigación cuantitativa de tipo no experimental, transversal y descriptiva, se presentan los resultados del test aplicado a los estudiantes en cuatro periodos semestrales; se determinan las mejores opciones de estrategias de enseñanza – aprendizaje de un modelo contable de acuerdo al estilo de aprendizaje, para que los profesores consideren esta información de sus estudiantes con el objetivo de lograr un mejoramiento continuo, en su rendimiento. En síntesis, en los cursos de contabilidad financiera, los estudiantes tienden a hacer activos en un 38.2%, sensoriales en un 36.9%, visuales en un 45.9% y secuenciales en un 25.5%.

Laguzzi, J.; Bernardi, S.; Araujo, A.M.; Ventura, A.C.; Vigliano, F.A. (2013). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de medicina veterinaria de la

Universidad Nacional de Rosario, Argentina. El objetivo del trabajo fue identificar los estilos de aprendizaje predominantes de los estudiantes de medicina veterinaria y determinar si existen diferencias en las preferencias cognitivas entre los alumnos del ciclo de formación básica y superior de la carrera. Para ello se encuestaron 76 estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), aplicando el *inventario de estilos de aprendizaje* de Felder y Silverman, que valora la preferencia hacia los estilos activo o reflexivo (tipo de procesamiento), sensorial o intuitivo (tipo de percepción), visual o verbal (tipo de representación) y secuencial o global (tipo de comprensión). Las preferencias cognitivas de los estudiantes encuestados de ambos ciclos de formación se orientaron hacia lo activo, sensorial, visual y secuencial. Sin embargo, en el ciclo básico se hallaron diferencias estadísticamente significativas en los estilos de procesamiento y percepción según año de ingreso. Así, los estudiantes con dos o más años de trayectoria en la carrera presentaron mayores grados de preferencia por los estilos activo y sensorial que los ingresantes. Estos resultados apoyan la hipótesis de diferencias cognitivas en el aprendizaje. En este estudio se comprobó que la mayor parte de los estudiantes analizados prefieren aprender mediante los estilos activo, sensorial, visual y secuencial. Además, existe una profundización de estas preferencias a medida que permanecen más años en la carrera. La evaluación de las características psicológicas del alumnado permitiría el diseño de clases adecuadas a sus necesidades educativas facilitando la construcción de conocimientos en la universidad.

Loaiza Villalba Neira y Guevara Henao Alexis (2012). Los estilos de aprendizaje: una propuesta pedagógica para optimizar la enseñanza de las lenguas extranjeras en la licenciatura en lenguas modernas de la Universidad del Quindío. Dicha investigación, no experimental, transversal y exploratorio-descriptiva, se inscribe en el campo de la teoría de los estilos de aprendizaje y su aplicación como herramienta pedagógica. Su finalidad fue identificar, mediante la aplicación de los inventarios de estilos de aprendizaje del modelo de Felder y Silverman y del de Herrmann, los estilos de aprendizaje de estudiantes y, mediante el inventario de Herrmann para docentes, el estilo personal de enseñanza de profesores de los cursos

básicos de inglés y francés del mencionado programa. El diagnóstico confirmó la heterogeneidad en los estilos de aprendizaje de los estudiantes y la disimilitud entre los estilos de éstos y el estilo personal de enseñanza de los docentes. Esta investigación arroja como producto algunos lineamientos que sirven para la posterior estructuración de una propuesta pedagógica de secuencias didácticas que optimice la enseñanza y el aprendizaje en este campo del saber y que puede guiar el diseño curricular a partir de las implicaciones pedagógicas que los estilos de aprendizaje de los estudiantes y el estilo personal de enseñanza de los docentes tienen para el acto educativo.

Ventura Ana Clara, Gagliardi Raúl y Mascolini Nora (2012). Estudio descriptivo de los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios argentinos. En esta investigación se propone en primer lugar analizar los estilos de aprendizaje predominantes de 263 estudiantes universitarios de primer año y en segundo término explorar la existencia de relaciones entre las dimensiones cognitivas de los estilos de aprendizaje a los efectos de identificar combinaciones típicas de las mismas. Se aplicó el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Felder y Soloman (1998) en estudiantes de Kinesiología, Psicopedagogía e Ingeniería de dos universidades públicas de Rosario (Argentina). En coherencia con la literatura académica revisada, se observó que la mayor parte de los estudiantes poseen preferencias activas, sensitivas, visuales y secuenciales; asimismo se encontraron relaciones entre los procesos cognitivos de los estilos de aprendizaje, por un lado, entre procesamiento y representación y, por el otro, entre percepción y comprensión. Estos resultados facilitarían el diseño de propuestas didácticas reduciendo la posibilidad de desencuentros entre los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza.

Tito Huamani P. (2012) realizó una investigación denominada: *“Gestión por competencias y productividad laboral en empresas del sector confección de calzado de Lima Metropolitana”* (Tesis para optar al grado académico de Doctor en Ciencias Administrativas), a fin de demostrar que una gestión organizacional de las personas, basada en el reconocimiento y valoración

individual de sus competencias laborales –conformadas por los dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales-, sí permite elevar sus niveles de productividad laboral. Concluyó estableciendo la necesidad de que exista una mejor distribución de planta en el proceso productivo, elaborando un catálogo de competencias transversales para el sector y los perfiles para cada puesto tipo desde este enfoque; así mismo, se propuso una metodología de implantación del modelo en el sector.

Salomón Salomón J. (2012) llevó a cabo un análisis al que denominó: “*Capacidades gerenciales en las empresas familiares peruanas: un estudio descriptivo*” (Tesis para optar al grado académico de Doctor en Administración Estratégica de Empresas), pretendiendo entender cómo influyen las capacidades gerenciales en el desempeño de las empresas familiares en el contexto de la industria de los molinos de trigo en el Perú. Llegó a la conclusión que las propiedades que contribuyen en la construcción de las capacidades gerenciales son: (a) sucesión, (b) liderazgo, (c) capital humano (conocimiento práctico y experto), (d) capital cognitivo (profesionalización y compromiso con el negocio), (e) capital social (igualdad y jerarquía) y (f) adaptabilidad. Dichas propiedades han sido clasificadas en tres categorías analíticas: (a) formas de poder, (b) formas de saber y (c) vínculos sociales. Se halló que las capacidades gerenciales sí influyen en el desempeño de las empresas familiares peruanas, ya que dichas capacidades dan una solución (exitosa o no) al dilema entre los vínculos impersonales exigidos para el manejo eficiente de la empresa y los vínculos de familiaridad que persisten en la empresa familiar. Este estudio concluye que la capacidad gerencial más relevante es ejercer un buen gobierno, con arreglo a la percepción y las experiencias narradas por los gerentes generales de los casos estudiados.

Díaz Castillo D. & Delgado Leyva M. (2014) realizaron un estudio descriptivo-propositivo con el nombre de: “*Competencias gerenciales para los directivos de las instituciones educativas de Chiclayo: Una propuesta desde la socio formación*” (Tesis para optar al grado académico de Magister en Educación: Investigación Pedagógica), su objetivo principal fue diseñar

un modelo de competencias gerenciales para los directivos de las Instituciones Educativas de Educación Secundaria de Chiclayo, para mejorar los procesos de gestión de acuerdo a las exigencias actuales de la Educación. Llegaron a la conclusión de que, el modelo teórico comprende cinco competencias gerenciales clave que, a su criterio, deben tener los directivos de las instituciones educativas de educación básica: 1) manejo de dirección, 2) liderazgo, 3) trabajo en equipo, 4) gestión del cambio y 5) capacidad de comunicación.

Chipana Calle S. (2014) elaboró un Plan de Recursos Humanos llamado: *“Mejora de la eficiencia de la gestión gerencial a través de la implementación de un programa de desarrollo de capacidades y habilidades gerenciales para los gerentes del Grupo Empresarial Corporación Casanova”* (Plan de Mejora en RRHH para obtener la licenciatura en la carrera profesional de Recursos Humanos), con el objetivo de contar con gerentes idóneos y competitivos a través del desarrollo de sus capacidades y habilidades gerenciales. Concluyendo que existe una brecha entre el perfil ideal y el perfil de los actuales gerentes de la Corporación Casanova, la cual debe cerrarse con la implementación del Programa de Desarrollo de Capacidades y Habilidades Gerenciales que permitan que los gerentes logren mejorar en su desempeño del cargo.

Barba Abad M. (2011) desarrolló un estudio descriptivo denominado: *“Diagnóstico de competencias gerenciales en empresas y universidades de Morelos”* (Tesis para obtener el grado de Doctora en Psicología), a fin de diagnosticar el mercado laboral en cuanto a los requerimientos de competencias y comparar los resultados obtenidos con la opinión que estudiantes, directivos y maestros tienen de la oferta educativa universitaria del estado de Morelos. La investigación concluye que, existen diferencias en la valoración de competencias consideradas de importancia en la sociedad del conocimiento: Capacidad de aprender, innovación y comunicación, esto por parte de gerentes y estudiantes que las jerarquizan muy por debajo de su real valor; mientras, que la alta dirección, gerentes, estudiantes, directivos

y profesores atribuyen una alta valoración a las competencias de trabajo en equipo y compromiso.

Fernández Bravo C. (2011) elaboró un estudio cualitativo – interpretativo al que denominó: *“Modelo sobre Competencias Gerenciales para el Personal Directivo de Tecnología del Sector Financiero basado en Enfoque de Organizaciones Inteligentes”* (Tesis para optar al grado de Doctorate of Philosophy - Ph.D.- in Intelligent Organizations Development & Management), proponiendo un modelo sobre competencias gerenciales para el personal directivo de tecnología del sector financiero basado en un enfoque de organizaciones inteligentes, particularmente para dar respuesta a los requerimientos de la organización corporativa de tecnología y las competencias gerenciales que implementa el personal directivo del Banco Occidental de Descuento, con lo cual se busca hacer de dicha institución una organización de aprendizaje permanente. Hallando que los resultados obtenidos en el estudio están en sintonía en cuanto a la necesidad de que las instituciones financieras adopten prácticas basadas en capacidades gerenciales, con una perspectiva de futuro que responda a las necesidades del entorno, y esto debido a que las organizaciones dedicadas a la generación del conocimiento, en este caso en el ámbito de la tecnología para el área financiera, deben ser de aprendizaje constante y de alto rendimiento.

Castro Milano L. (2012) realizó una investigación científica y tecnológica llamada: *“Formación y desarrollo de competencias gerenciales para los gestores hoteleros”* (Tesis doctoral de administración), con el objetivo de profundizar en la formación y el desarrollo de las competencias gerenciales del talento humano en puestos de trabajo de gestores, en los establecimientos hoteleros inscritos en el Registro Turístico Nacional (RTN) y categorizados como hoteles cinco estrellas. Quedando demostrada la necesidad imperiosa de emprender la formación y el desarrollo de las competencias gerenciales en los establecimientos de alojamiento turístico, aprovechando para su financiamiento los incentivos tributarios establecidos en la legislación venezolana.

Iglesias Ortega E. (2013) investigó sobre la variable competencias gerenciales en: *“La competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional de los directivos docentes de la educación privada de Medellín y su relación con la calidad institucional y la calidad de la gestión, en 2011”* (Tesis para optar al grado académico de Doctor en Educación), pretendiendo establecer la relación de la competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional de los directivos docentes de la educación privada de Medellín, en 2011, con la calidad institucional y la calidad de la gestión. Concluyendo que, si bien la calidad de la gestión y la calidad institucional son igualmente importantes, es fundamental formar a los directivos docentes en cuanto a sus competencias gerenciales para mantener niveles altos en dicha calidad; además, deben considerarse las variaciones en los aportes de las variables según las características asociadas a los directivos docentes, al desarrollar tanto las competencias gerenciales como su sentido de pertenencia y su compromiso organizacional.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Aprendizaje

No existe una definición plenamente compartida por los especialistas del estudio del aprendizaje; sin embargo, sí existe una definición que tiene el mayor consenso y es que el aprendizaje es: “Un cambio más o menos permanente de conducta que se produce como producto de la práctica” (Beltrán, 1984; Kimble, 1971; citado por Beltrán, 1998).

La aceptación casi general de esta definición se debe a su carácter operacional y aplicable puesto que tanto la práctica como el cambio de conducta son variables operacionales, fácilmente cuantificables. Además, establece la relación funcional entre la ejecución y la práctica.

Otra razón por la cual los especialistas aceptan esta definición es por los tres criterios que señala Beltrán (1998).

- a) Un cambio en la conducta o en la potencialidad de la conducta.
- b) Un cambio producido por algún tipo de práctica o ejercicio.
- c) Un cambio más o menos duradero.

Gagné (1985, citado por Sánchez, 2006) define el aprendizaje como “un cambio de la disposición o capacidad humana, con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo”.

Alonso y Gallego (1997, citado por Campoy, T. y Pantoja, A. 2000) definen al aprendizaje como un proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia.

Woolfolk (1990) resalta dos elementos básicos que se encuentran implícitos en el aprendizaje, que son el cambio y la experiencia, elementos que siempre están presentes en todo aprendizaje, pues sin aprendizaje no habría cambio en la persona y este cambio siempre ha de llevarse a cabo por la experiencia.

Para Beltrán (1998), el aprendizaje es un proceso y un producto a la vez, ya que éste exige un cambio duradero, siendo una de las claves del aprendizaje el pensamiento, por eso “aprender es aprender a pensar”. Al aprender adquirimos conocimientos, no conductas, extraemos significados de nuestra experiencia de aprendizaje; de tal manera que la conducta será la consecuencia del aprendizaje y no lo aprendido directamente de él.

Por otro lado, Montenegro (2003) define que el aprendizaje es el conjunto de procesos mediante los cuales se adquiere conocimiento y se transforma. Está determinada por factores internos y externos al sujeto que aprende. Presenta una dinámica a través del tiempo, en la

cual se parte de globalidades y se avanza hacia estructuras especializadas e integradas.

Tal como lo describe Monereo (1994) en la siguiente figura:

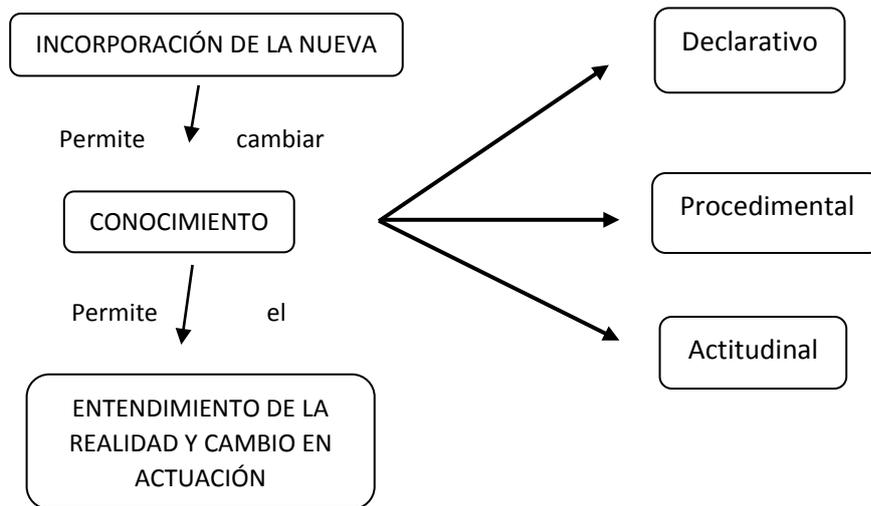


Figura 01: Nueva concepción del aprendizaje (Monereo, 1993).

De estas definiciones podemos concluir que el aprendizaje es un proceso de cambio del ser humano, un cambio que no es permanente, sino relativo, pues el continuo de experiencias que atraviesa el individuo va a hacer que éste modifique su comportamiento de acuerdo a las nuevas interacciones y conocimientos que adquiera, implica la adquisición de algo novedoso. En el contexto del proceso de enseñanza–aprendizaje, se puede decir que el aprendizaje es la formación o mejoramiento del comportamiento del alumno a través de soluciones provocadas, planificadas y dirigidas hacia un fin educativo (Sánchez, 2006).

Es importante hacer algunas aclaraciones conceptuales porque se utiliza el término estilos de aprendizaje y el de estrategias de aprendizaje como si fueran sinónimos. En tal sentido se ha creído conveniente profundizar ambos conceptos y así evitar confusiones en el uso del término.

2.2.2 Estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje

2.2.2.1 Estilos de aprendizaje

El concepto mismo de estilo de aprendizaje no es común para todos los autores y es definido de forma muy variada en las distintas investigaciones. La mayoría coincide en que se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo (Messick, 1969; Coop y Brown, 1978; Hill, 1971; Witkin, 1975; citados por Capella y et al., 2003).

Kolb (1984) incluye el concepto de estilos de aprendizaje dentro de su modelo de aprendizaje por la experiencia y lo describe como:

Algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medio ambiente actual (véase en Capella y et al., 2003, p.16).

Asimismo y continuando las definiciones de los estilos de aprendizaje, Keefe señala:

Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (1988; citado en Capella y et al., 2003, p.16).

Según García y Pascual (s.f.; citado por Inga Inga, J., García, A., Montes de Oca, H. y Capa, W. 2001) indica que un estilo de aprendizaje es la tendencia o disposición del individuo para utilizar determinadas estrategias; es decir, un procedimiento para mejorar el aprendizaje.

Serrano (1996) describe las características que Keefe (1988) da a cada dimensión: La dimensión cognitiva incluye los procesos de la cognición del estudiante que reflejan cómo éste aprende; esto es, incluye las formas de codificar, decodificar, procesar, almacenar y recuperar la información que el alumno utiliza cuando está aprendiendo. La dimensión afectiva, hace referencia a las características emocionales y de personalidad relacionadas con áreas tales como la motivación, la atención, el locus de control, los intereses, la capacidad para asumir el riesgo, la persistencia, la responsabilidad y la sociabilidad. La dimensión fisiológica, comprende las modalidades de percepción sensorial, las características ambientales, las necesidades de nutrición, los momentos del día para un óptimo aprendizaje y otros aspectos relacionados con la salud del estudiante.

Por tanto, al revisar las diferentes definiciones se puede concluir que el estilo de aprendizaje es la forma en que la información es procesada y que puede cambiar de acuerdo a la situación, a la etapa en la que nos encontramos y a las exigencias del medio ambiente.

2.2.2.2 Estrategias de Aprendizaje

Teniendo en cuenta que el aprendizaje, entendido como producto, consiste en el cambio de conducta o de interacciones en función de la experiencia o la práctica; y entendida como proceso, consiste en un conjunto de cambios en los esquemas cognitivos que se producen en la mente del alumno, se presentan las principales definiciones que dan los expertos acerca de las estrategias de aprendizaje:

Weinstein y Mayer (1986; en Beltrán, 1998) definen las estrategias de aprendizaje como conocimientos y conductas que influyen en el proceso de codificación y facilitar la adquisición y recuperación de un nuevo conocimiento.

Díaz Barriga y Hernández (1998; citado en Rojas, 2007) sostienen que una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea en forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas.

Por otra parte, las estrategias de aprendizaje se pueden definir, de manera mayoritariamente consensuada, como “actividades de operaciones mentales seleccionadas por un sujeto para facilitar la adquisición de conocimiento” (Beltrán, 1998).

Para Monereo y Castelló (1997; referido en Campoy y Pantoja, 2000) una estrategia de aprendizaje es “un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional acerca de qué conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales poner en marcha para conseguir un objetivo de aprendizaje en un contexto definido por unas condiciones específicas”.

Por tanto, se observa que existen diferentes definiciones sobre el concepto de estrategias de aprendizaje; sin embargo, se puede concluir manifestando que las estrategias de aprendizaje son procedimientos secuenciales, integrados que comprenden actitudes y habilidades que se activan con el propósito de facilitar un mejor aprendizaje y/o la utilización efectiva de la información. Concordando con Serrano (2008), las estrategias son utilizadas por estudiantes para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de información.

2.2.2.3 Delimitación conceptual entre estilos y estrategias de aprendizaje

Antes de diferenciar los estilos de las estrategias de aprendizaje, se ve necesario aclarar el concepto de estilo cognitivo ya que en las revisiones bibliográficas muchos autores vincularon estos tres

conceptos: estilos cognitivos, estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje.

Entonces, de acuerdo a lo referido en las páginas anteriores se denominan a los estilos de aprendizaje como el “uso preferencial de un conjunto derivado de estrategias”. Es decir, existe una relación de todo – parte, pues tal como menciona Schmeck (1998; citado en Rojas, 2007) cada sujeto selecciona para sí un conjunto determinado de estrategias de aprendizaje y el uso requerido de éstos es el que va definiendo el estilo de aprendizaje que el sujeto posee.

A continuación, se muestra gráficamente la delimitación entre los estilos cognitivos, estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje. Como se observa, la selección particular de las estrategias de aprendizaje hace que se determine el estilo de aprendizaje y así formar parte del estilo cognitivo de la persona.

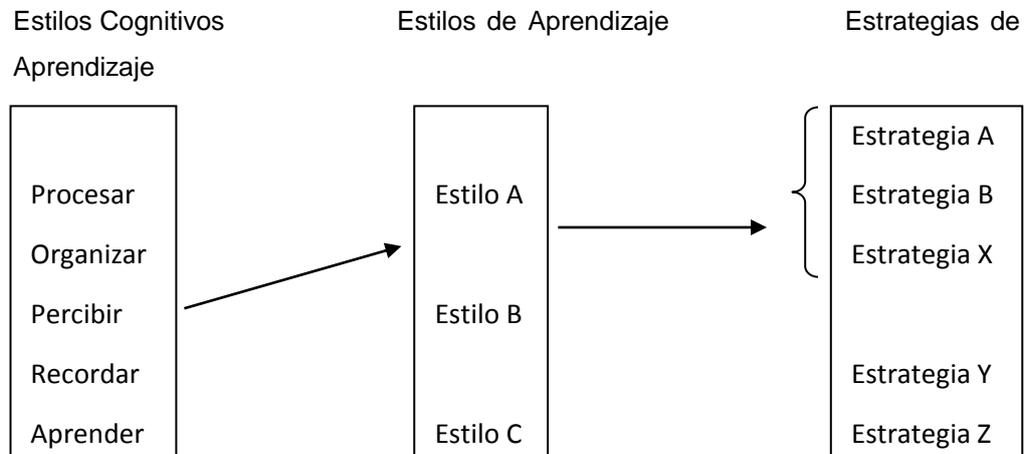


Figura 02: Relación entre estilos cognitivos, estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje (Tomado de Rojas, 2007).

Los estilos cognitivos provienen de la investigación de la psicología cognitiva (2001; citado en Sánchez, 2006) los cuales se refieren a las variaciones individuales o formas particulares para procesar,

organizar, percibir, recordar, aprender, almacenar, transformar, emplear y responder de acuerdo al conocimiento que posee un sujeto.

De acuerdo a ello, los estilos cognitivos se diferencian de los estilos de aprendizaje en que éstos últimos serían solo uno de los rubros que se manejan dentro de los estilos cognitivos. Por consiguiente, los estilos de aprendizaje serían una variante del estilo cognitivo aplicado al proceso de aprender (Sánchez, 2006 y Rojas, 2007).

Tabla 01: Diferencias entre estilos cognitivos, estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje (Chávez, 2011).

Estilos Cognitivos	Estilos de Aprendizaje	Estrategias de Aprendizaje
Formas para procesar, organizar información y responder a los estímulos ambientales los cuales engloban características de personalidad. (Shuell, 1981; citado en Rojas, 2007).	Variaciones individuales para procesar la información en una situación de aprendizaje.	Conjunto de actividades usadas en forma deliberada, flexible y adaptativa para mejorar el proceso de aprendizaje significativo. Velásquez (2004, citado por Sánchez, 2006).

2.2.2.4 Características de los estilos y estrategias de aprendizaje

A continuación se describen algunas características importantes de los estilos y estrategias de aprendizaje.

A. Características de los estilos de aprendizaje

Serrano (1996) menciona las siguientes características:

- a) Son independientes del nivel de inteligencia.
- b) Son múltiples, porque las personas utilizan más de un estilo sobresaliendo en un estilo más que en otro.
- c) Son flexibles, porque las personas seleccionan la utilización de un estilo con el fin de adaptarse a las demandas estilísticas; es decir, pueden cambiar a las circunstancias.
- d) Son constructos socializados, se desarrollan mayormente a partir de influencias ambientales; es decir, pueden ser enseñados.
- e) Son relativamente estables. Los alumnos conforme avanzan en su proceso de aprendizaje descubren mejores formas o modos de aprender por tanto van a variar su estilo, además dependerá de las circunstancias, contextos y tiempos de aprendizaje que tengan que enfrentar.
- f) Los estilos de aprendizaje pueden ser diferentes en situaciones diferentes. Pueden variar de acuerdo a la edad y a los niveles de exigencia de la tarea de aprendizaje.
- g) Permite al alumno controlar su propio aprendizaje, diagnosticar sus puntos fuertes y débiles como alumno, conocer en qué condiciones aprende mejor, cómo aprender de la experiencia de cada día, como superar los problemas que se le presentan en su proceso de aprendizaje. (Revilla, 1998; citado en Vila, 2010).
- h) Tienden a centrarse en las fortalezas de la persona y no en sus debilidades. No existe correcto o incorrecto estilo de aprendizaje. Ningún modo de aprender es mejor que otro y la clave para un aprendizaje efectivo es ser competente en cada modo cuando se requiera.

Se afirma que lo ideal sería que todos sean capaces de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y aplicarlas; sin embargo las personas son más capaces de una cosa que de otra.

B. Características de las estrategias de aprendizaje

Dentro de la variedad de definiciones mencionadas respecto a las estrategias de aprendizaje, se han ubicado características comunes o más repetidas dentro de estas concepciones, las cuales según Valle y otros, 1998; citados en Campoy y Pantoja, 2000, son:

- a) Se basan en actividades u operaciones mentales dirigidas a conseguir metas de aprendizaje.
- b) Tienen carácter intencional y consciente.
- c) Parten de la iniciativa del alumno.
- d) Se aplican a tareas concretas.
- e) No pueden ser en ningún caso rutinas automatizadas.

2.2.2.5 Modelos teóricos de estilos de aprendizaje

Existen diversos modelos teóricos respecto a los estilos de aprendizaje; sin embargo, se mencionan los más comunes y aquellos que son usados para la realización de numerosas investigaciones.

Modelo de Kolb

Kolb propone un modelo para examinar la forma cómo aprenden los sujetos a partir de la experiencia, y que toma en cuenta los aportes tanto de Jung y Lewin así como de Piaget (1981; citado por Ecurra, 1992).

Kolb considera que el aprendizaje constituye un modelo cíclico, con 4 estados básicos y que incluyen las siguientes fases: a) Experiencia concreta (EC) de una situación de aprendizaje, b) Observación reflexiva (OR) de un fenómeno relevante, c) Conceptualización

abstracta (CA) acerca de lo que significa aquello que es observado y
d) Experimentación activa (EA) de las hipótesis planteadas.

A partir de la preferencia de una determinada fase de aprendizaje, Kolb definió los siguientes tipos de aprendizaje:

a) Convergente

Pone énfasis en la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Estas personas se caracterizan por poner sus ideas para solucionar problemas.

Sus intereses se centran más en el mundo de las ideas que de las personas y tienden a especializarse en el campo tecnológico y científico.

b) Divergente

Enfatiza la experiencia concreta y la observación reflexiva como formas de aprender, son personas que tienen gran imaginación y son capaces de analizar las experiencias desde varios puntos de vista, sus intereses se centran en trabajar principalmente con las personas.

c) Asimilador

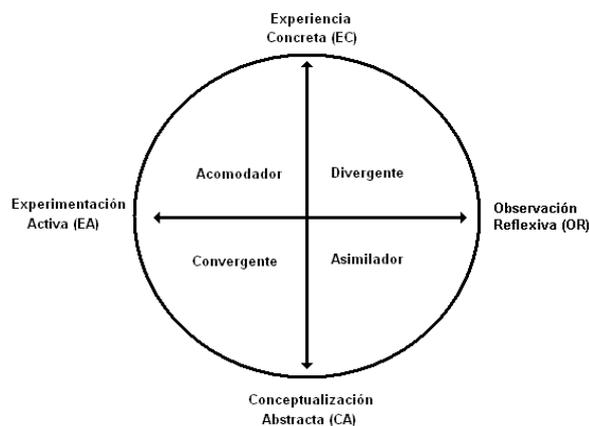
Prioriza la conceptualización abstracta y la observación reflexiva, se interesa por usar su razonamiento inductivo y construir teorías que permitan asimilar la observación a un marco de trabajo integrado, sus intereses se orientan por el marco de las matemáticas y otros campos de las ciencias básicas.

d) Acomodador:

Se caracteriza por centrarse más en la experiencia concreta y la experimentación activa, se interesa más por hacer cosas y plantear soluciones a los problemas a partir de sus propias experiencias, sus intereses se orientan principalmente hacia el campo de los negocios.

Kolb realizó un instrumento al que denominó Inventario de Estilos de Aprendizaje (LSI) que es un cuestionario compuesto por doce series de palabras que es preciso ordenar por preferencia del 1 al 4. Cada palabra representa uno de los Estilos de Aprendizaje propuestos por Kolb: convergente, divergente, asimilador y acomodador

Figura 3: Cuatro Estilos de Aprendizaje según Kolb (1982)



Modelo de Programación Neurolingüística

La Programación Neurolingüística (PNL) nació por iniciativa de Jhon Grinder (psicolingüista) y Richard Bandler (matemático, psicoterapeuta y gestaltista) en la década de los sesenta.

En el ámbito educativo, esta escuela psicológica destaca el “estilo de aprendizaje” de cada persona, es decir, la manera preferida que cada uno tiene de captar, recordar, imaginar o enseñar un contenido determinado (Sánchez, 2006).

Según este modelo recibimos la información utilizando nuestros sentidos, también llamado visual, auditivo y kinestésico (VAK), porque utilizamos estos tres grandes sistemas de representación para la información, toma en cuenta el criterio neurolingüístico que considera la vía de ingreso de la información ojo, oído y cuerpo.

Se utiliza el sistema de representación visual siempre que se recuerdan imágenes abstractas (como letras y números) y concretas. El sistema de representación auditivo es el que permite oír en nuestra mente voces, sonidos, música, cuando se recuerda una melodía o una conversación, o cuando reconocemos la voz de la persona que nos habla por teléfono estamos utilizando el sistema de representación auditivo. Por último, cuando recordamos el sabor de nuestra comida favorita, o lo que sentimos al escuchar una canción estamos utilizando el sistema de representación kinestésico.

A continuación se presentan las características de cada uno de los tres sistemas (Sánchez, 2006):

a. Sistema de Representación Visual:

- Los alumnos visuales aprenden preferentemente cuando leen o ven la información de alguna manera.
- Piensan en imágenes, por eso tienen la facilidad de absorber grandes cantidades de información a la vez.
- Desarrollan una mayor capacidad de abstracción, pues la costumbre de visualizar les ayuda a establecer relaciones entre distintas ideas y conceptos.
- Recuerdan mejor lo que leen que lo que escuchan.

b. Sistema de Representación Auditivo:

- Los alumnos auditivos aprenden preferentemente cuando escuchan la información oralmente o cuando la hablan y explican otros.
- Piensan y recuerdan de manera secuencial y ordenada, por lo cual prefieren los contenidos orales y los asimilan mejor cuando pueden explicárselos a otra persona.
- Responden con éxito al estilo de enseñanza expositivo, más frecuente al sistema escolar.
- Tienen gran capacidad para aprender idiomas o música.
- Recuerdan mejor lo que escuchan que lo que ven.

c. Sistema de Representación Kinestésica:

- Los alumnos kinestésicos aprenden preferentemente al interactuar físicamente con el material educativo.
- Para aprender necesitan asociar los contenidos con movimientos o sensaciones corporales. Al estudiar, muchas veces se pasean o se balancean para satisfacer su necesidad de movimiento.
- Poseen la manera más eficiente para almacenar información que tenga que ver con lo deportivo y artístico.
- Sus aprendizajes son muy lentos y se desempeñan mejor en áreas de tiempo limitado y con descansos frecuentes.

Modelo de los Hemisferios Cerebrales

Este modelo se sustenta en el estudio de la asimetría funcional del cerebro humano, el cual menciona que éste se caracteriza por su capacidad de relacionar y asociar la gran cantidad de información que recibe continuamente y buscar pautas y crear esquemas que nos permitan entender el mundo que nos rodea. Pero no todas las personas siguen el mismo procedimiento, por lo que la manera en que se organiza esa información afectará nuestro estilo de aprendizaje. (Cazau, 2001).

Según Cabrera (1998; citado por Sánchez, 2006) las investigaciones acerca del cerebro muestran evidencias que:

- Las dos partes del cerebro captan y transforman la realidad de manera diferente.
- Ambos hemisferios son igualmente importantes para el funcionamiento del cerebro total.
- Existe en los seres humanos una propensión a utilizar, para determinadas funciones cognitivas, más un hemisferio que otro.

Linda Ver Lee Williams (s.f.; citado por Sánchez, 2006) ha propuesto clasificar a los estudiantes en:

a) Hemisferio Lógico (Izquierdo):

- Llamados también estudiantes sinistrohemisféricos los cuales procesan de manera secuencial y lineal.
- Este hemisferio forma la imagen del todo a partir de las partes y se ocupa de analizar los detalles.
- Piensa en palabras y en números; es decir, tiene capacidad para las matemáticas y para leer y escribir.
- Su estilo de pensamiento es el convergente, obteniendo nueva información al usar datos ya disponibles, formando nuevas ideas o datos convencionalmente aceptables.
- Se distingue por ser eminentemente verbal.
- Resuelven los problemas de forma secuencial, paso a paso, en forma lineal y causal.

b) Hemisferio Holístico (Derecho):

- Llamados también estudiantes dextrohemisféricos. Tienden a ser menos verbales.
- Procesan la información de manera global, partiendo del todo para entender las distintas partes que lo componen.
- Este hemisferio es intuitivo en vez de lógico, piensa en imágenes y en sentimientos.
- Su estilo de pensamiento es el divergente, creando una variedad y cantidad de ideas nuevas, más allá de los patrones convencionales.
- Las habilidades de este hemisferio se toman en cuenta para los cursos de arte, música y educación física.

Modelo de Felder y Silverman

Este modelo fue formulado por el Dr. Felder en colaboración con la Dra. Linda K. Silverman (psicóloga educativa) quienes, al igual que Kolb, clasifican los estilos de aprendizaje, considerando en este caso cinco dimensiones:

- a) Dimensión relativa al tipo de información: Sensitivos – Intuitivos
- Perciben dos tipos de información:
- Aprendices sensoriales: Reciben información externa o sensitiva a la vista, oído, o a las sensaciones físicas. Prefieren los hechos y datos específicos y concretos, así como la experimentación detallada. Son buenos para memorizar hechos y detallistas.
 - Aprendices intuitivos: Reciben información interna o intuitiva, a través de memorias, ideas, lecturas, etc. Prefieren la innovación y las teorías. Tienen la habilidad para captar conceptos nuevos e ideas amplias. No les gusta la repetición y el aprendizaje con base en hechos; en cambio les agrada los símbolos y las abstracciones.
- b) Dimensión relativa al tipo de estímulos preferenciales: Visuales – Verbales
- Aprendices visuales: La información básicamente la reciben en formatos visuales mediante cuadros, diagramas, gráficos, demostraciones, etc. Recuerdan mejor lo que ven, tienden a olvidar las palabras e ideas que solo se hablan.
 - Aprendices verbales: Reciben la información en formatos verbales mediante sonidos, expresión oral y escrita, fórmula, símbolo, etc. Aprenden mejor discutiendo y explicando los conceptos a otras personas. Prefieren la explicación verbal a la demostración visual.
- c) Dimensión relativa a la forma de organizar la información: Inductivos – Deductivos:
- Aprendices inductivos: Los estudiantes se sienten a gusto y entienden mejor la información si está organizada inductivamente, donde los hechos y las observaciones se dan y los principios se infieren.
 - Aprendices deductivos: Aprenden mejor cuando los principios se revelan y las consecuencias y aplicaciones se deducen.

d) Dimensión relativa a la forma de procesar y comprensión de la información: Secuenciales – Globales:

- Aprendices secuenciales: Estos estudiantes solucionan los problemas de manera lineal y paso a paso. Pueden trabajar con secciones del material sin comprender todavía el concepto completo. Aprenden mejor cuando estudian el material de lo más fácil a lo más difícil.
- Aprendices globales: Prefieren el entendimiento global o general, que requiere de una visión integral. Pueden sentirse perdidos durante períodos de tiempo, incapaces de resolver los problemas más sencillos o de demostrar la comprensión más rudimentaria hasta que de pronto “captan la idea”, y cuando esto ocurre en el panorama general en un grado que otros alumnos no han logrado muy a menudo. Son creativos.

e) Dimensión relativa a la forma de trabajar con la información: Activos – Reflexivos

- Aprendices activos: Retienen y comprenden mejor la información después de realizar algo en el mundo exterior. Les agrada aplicar la información que adquieren al mundo real, experimentarla en acciones propias o analizar y explicar a otras personas lo que han aprendido.
- Aprendices reflexivos: Estos alumnos retienen y comprenden la información mucho mejor después de que se toman un tiempo para pensar en ésta.

Modelo de Honey y Mumford

Por otro lado, Honey & Mumford (1986; citado por Gómez y Yacarini, 2005) basándose en teorías y cuestionarios de Kolb, establecieron 4 tipos de estilos de aprendizaje:

a) Estilo Activo

Los alumnos con estilos activos se involucran totalmente y sin prejuicios a las experiencias nuevas. Son de mente abierta, nada escépticos y realizan con entusiasmo las tareas nuevas. Son alumnos que se desarrollan en el presente y se dejan llevar por los acontecimientos. Tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. Al terminar una actividad entran rápidamente en otra, les aburre ocuparse de planes a largo plazo y les gusta trabajar rodeados de personas, pero siendo el centro de todas las actividades.

b) Estilo Reflexivo

Les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Son personas prudentes que gustan considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando la actuación de los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente.

c) Estilo Teórico

Adaptan e integran las observaciones dentro de las teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical, escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en sus sistemas de pensamiento a la hora de establecer principios, teorías, y modelos. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y lo ambiguo.

d) Estilo Pragmático

Predomina en ellos la aplicación práctica de las ideas, teorías y técnicas nuevas. Les impacientan las largas discusiones sobre una misma idea. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y

resolver problemas. Su filosofía es “siempre se puede hacer mejor”, “si funciona es bueno”.

A continuación, se presenta en la tabla 02, a modo de resumen, las características generales de cada estilo de aprendizaje así como la descripción de actividades que mejoran o dificultan sus aprendizajes.

Tabla 02: Características generales de los estilos de aprendizaje (adaptado de Alonso, 1986; en Chávez, 2010).

	CARACTERÍSTICAS GENERALES	APRENDEN MEJOR Y PEOR CUANDO
ALUMNOS ACTIVOS	<p>Los alumnos activos se involucran totalmente y sin prejuicios en las experiencias nuevas. Disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos. Suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. Llenan sus días de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanzan a la siguiente. Les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar los proyectos, les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades.</p> <p><i>La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Cómo?</i></p>	<p>Los alumnos activos aprenden mejor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando se lanzan a una actividad que les presente un desafío. • Cuando realizan actividades cortas que den resultado inmediato. • Cuando hay emoción, drama y crisis. <p>Les cuesta más trabajo aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando tienen que adoptar un papel pasivo. • Cuando tienen que asimilar, analizar e interpretar datos. • Cuando tienen que trabajar solos.

ALUMNOS REFLEXIVOS	<p>Los alumnos reflexivos tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Para ellos lo más importante es esa recogida de datos y su análisis concienzudo, así que procuran posponer las conclusiones todos lo que pueden. Son precavidos y analizan todas las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. En las reuniones observan y escuchan antes de hablar, procurando pasar desapercibidos.</p> <p><i>La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Por qué?</i></p>	<p>Los alumnos reflexivos aprenden mejor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando pueden adoptar la postura del observador. • Cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación. • Cuando pueden pensar antes de actuar. <p>Les cuesta más aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando se les fuerza a convertirse en el centro de atención. • Cuando se les apresura de una actividad a otra. • Cuando tienen que actuar sin poder planificar previamente.
	CARACTERISTICAS GENERALES	APRENDEN MEJOR Y PEOR CUANDO
ALUMNOS TEÓRICOS	<p>Los alumnos teóricos adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad. Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades faltas de lógica clara.</p> <p><i>La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Qué?</i></p>	<p>Los alumnos teóricos aprenden mejor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir de modelos, teorías, sistemas con ideas y conceptos que presenten un desafío. • Cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar. <p>Les cuesta más aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con actividades que impliquen ambigüedad e incertidumbre. • En situaciones que enfatizen las emociones y los sentimientos. • Cuando tienen que actuar sin un fundamento teórico.

ALUMNOS PRAGMÁTICOS	<p>A los alumnos pragmáticos les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente, les aburren e impacientan las largas discusiones discutiendo la misma idea de forma interminable. Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas. Los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas.</p> <p><i>La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Qué pasaría si...?</i></p>	<p>Los alumnos pragmáticos aprenden mejor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con actividades que relacionen la teoría y la práctica. • Cuando ven a los demás hacer algo. • Cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido. <p>Les cuesta más aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando lo que aprenden no se relacionan con sus necesidades inmediatas. • Con aquellas actividades que no tienen una finalidad aparente. • Cuando lo que hacen no está relacionado con lo real.
----------------------------	---	--

2.2.3 Competencia

Dada la naturaleza polisémica del término “competencia”, resulta complejo establecer características propias que lo definan con pertinencia, sin embargo, podemos destacar algunas que lo enmarcan de acuerdo al contexto estudiado en la presente investigación: En primer lugar, el concepto de competencia resulta de una actualidad significativa, esto debido a que en el medio educativo (y más aún en el de educación superior) hablar de un trabajo por competencias, es llenar el vacío que dejaron las ya obsoletas corrientes cognitivistas y constructivistas. Si partimos de la tendencia actual en educación universitaria de lograr un profesional desarrollado de forma integral, una segunda cualidad del trabajo por competencias es la de abarcar la formación profesional en sus tres dimensiones: cognitiva/conceptual, afectiva/social (valorativa) y la practica/procedimental (actuación). Alcanzar la armonía entre estas

tres dimensiones humanas, no mutuamente excluyentes, sino, interdependientes la una de la otra, asegurará una muy saludable revolución en la práctica educativa.

Finalmente, una última característica del trabajo por competencias, pero no por ello menos importante, es la de hacerse visible por medio de acciones concretas, desempeños específicos que deben evidenciar el adecuado dominio por parte del estudiante de conceptos, destrezas y actitudes. El trabajo por competencias, así caracterizado, obliga a las instituciones educativas en general y a las universidades en particular, a repensar constantemente sus objetivos y currículos, siendo que sus principales programas académicos las tienen como su meta primordial.

Competencias gerenciales

A la luz de lo que se ha visto previamente, podemos afirmar que a diario recurrimos constantemente a muchas competencias, todo con la intención de lograr ser eficaces en cada ámbito de nuestra vida.

En las empresas de hoy en día, los gerentes alcanzan la tan ansiada eficacia organizacional, asumiendo responsabilidades que se traducen en competencias gerenciales. Entonces, podemos definir las competencias gerenciales como el conjunto de conocimientos, habilidades, conductas y actitudes necesarias para ser eficientes en el desarrollo de diversas labores gerenciales en cualquier organización.

Competencia en la comunicación

Chiavenato (2011) define comunicación como la transferencia de información o de significados de una persona a otra. Asimismo, es la manera de relacionarse con otras personas a través de ideas, hechos y valores. Debido a lo complejo del sistema, esta competencia es la que reviste mayor importancia.

Para Chiavenato, la comunicación es el proceso que une a las personas para compartir sentimientos y conocimientos, y que comprende transacciones entre ellas. Su eficacia entonces, trasciende el empleo de ciertos medios de comunicación; continúa diciendo: En toda comunicación existen por lo menos dos personas: la que envía un mensaje y la que lo recibe. Una persona sola no puede comunicarse: el acto de comunicación sólo tiene lugar si existe un receptor. Las organizaciones no existen ni operan sin comunicación; ésta es la red que integra y coordina todas sus partes.

Las dimensiones de la competencia en la comunicación son 03: Comunicación informal: Basada en la búsqueda de constante retroalimentación y logro de empatía con las demás personas, comunicación formal: basada en la transmisión de información de forma veraz y oportuna; manejando eficazmente diversos recursos informáticos y/o tecnológicos, y finalmente, la negociación: basada en el ejercicio eficaz de la influencia para obrar con justicia, tolerancia y decisión en pro del equipo.

Competencia para la planeación y administración:

Chiavenato (2006) considera que la planeación, por ser la primera función administrativa, es la base sobre la que descansan las demás: La organización, la dirección y el control. En clara oposición a la improvisación, continua: La planeación es la función administrativa que determina por anticipado cuáles son los objetivos que deben alcanzarse y qué debe hacerse para conseguirlos.

Hoy en día vivimos en una época de cambio e incertidumbre, por lo que cada etapa del proceso administrativo: Planeación, organización, dirección y control, reviste una gran importancia al asegurar la supervivencia de las empresas.

Según Koontz & O'Donnel (1979): La planeación cubre la brecha que va desde donde estamos hasta dónde queremos ir. Hace posible que ocurran cosas que de otro modo nunca sucederían. Aunque el futuro exacto rara vez puede ser predicho, y los factores fuera de control pueden interferir con los planes mejor trazados, a menos que haya planeación los hechos son abandonados al azar. La planeación es un proceso intelectualmente exigente; requiere la determinación de los cursos de acción y la fundamentación de las decisiones en los fines, conocimientos y estimaciones razonadas.

Finalmente, esta competencia en particular, denota la importancia de que tanto el administrador ya formado, como aquel que se encuentra en formación, reconozca y valore las habilidades propias de la administración como ciencia, arte y profesión: técnicas, humanas y conceptuales. Pues queda claro que involucra el trabajar con personas para alcanzar objetivos generales con eficacia y eficiencia, tal y como lo demuestran sus dimensiones: La recopilación y análisis de información y resolución de problemas (supervisión y toma de decisiones oportunas), la planeación y organización de proyectos (ideación de planes estableciendo prioridades y delegando responsabilidades con eficiencia), administración del tiempo (trabajo eficaz supervisado y bajo presión) y presupuestos y administración financiera (uso de información financiera y presupuestal para establecer directrices y tomar decisiones).

Competencia en el trabajo en equipo:

Nunca como hoy se ha hablado tanto de equipos de trabajo, y es que tal y como se ha señalado previamente, la inseguridad propia que acarrea el ritmo vertiginoso del cambio, consecuencia dramática de la globalización, ha obligado a que muchas empresas, a fin de asegurar su supervivencia, volteen los ojos hacia soluciones que les garanticen continuar en carrera, la planeación, apoyo y manejo adecuado de equipos de trabajo de alto desempeño, es ciertamente una de ellas.

Katzenbach & Smith (1993) definen a un equipo como, un pequeño grupo de personas con habilidades complementarias que comparten un propósito, metas de desempeño y maneras de trabajar juntas, por todo lo cual se hacen mutuamente responsables. Podemos apreciar como el trabajo cooperativo resulta de suma importancia cuando hablamos de equipos. Whitmore (2010), por su parte, considera que para lograr la tan ansiada Cooperación en equipos de alto rendimiento, estos deben atravesar por dos etapas bien definidas:

- 1ª) La Inclusión: Es aquí cuando las personas determinan si son miembros del equipo, y si se sienten como tales. En esta fase son comunes la ansiedad y la introversión, pero en algunos individuos pueden aparecer encubiertas por conductas compensatorias opuestas. La necesidad de aceptación y el temor al rechazo son muy notorios.
- 2ª) La Afirmación: Cuando la mayoría del grupo se siente incluida, comienza otra fase, la de la afirmación individual. En este momento, empieza a manifestarse el poder y se extienden las fronteras. Se establecen los roles y funciones, la competencia dentro del equipo es intensa, lo cual incluso puede conducir a un desempeño individual excepcional, a veces a expensas de los demás. Esta es una fase en la cual las personas se ponen a prueba y descubren sus fuerzas, y el equipo puede compensar en productividad lo que le falta en cohesión.
- 3ª) La Cooperación: En esta última etapa, es donde se ubican algunas de las características más positivas de un equipo; sin embargo, se recomienda no caer en la excesiva comodidad, ya que esto, obstaculiza el disenso al interior del mismo. Los equipos más productivos son muy cooperativos pero conservan un cierto grado de tensión dinámica, que los mejores líderes tratan de preservar.

Finalmente, las dimensiones de la competencia en el trabajo en equipo son: La planeación de los equipos, abarca desde la formulación de objetivos claros y motivadores hasta la definición de responsabilidades grupales e individuales, la creación de un entorno o ambiente de apoyo, en el que se valore y recompense el trabajo en equipo eficaz de forma paciente y didáctica y el manejo de las dinámicas del equipo; mediante el reconocimiento de fortalezas y debilidades de sus integrantes, así como la negociación en casos de conflicto y discrepancias.

Competencia en la acción estratégica:

De igual manera, hoy en día, resulta muy necesario que los gerentes conozcan en qué terreno se mueven, y con quienes pueden contar para hacerlo con la debida confianza, previsión y efectividad.

La comprensión o entendimiento, tanto del sector en el que se opera como de los aspectos internos de la organización: su misión y valores generales, los intereses de los integrantes, así como sus principales competencias, resulta una estrategia en sí que asegura la siempre ambicionada rentabilidad y el consiguiente éxito organizacional.

Chiavenato (2006) define Estrategia como el estándar o plan que integra los objetivos globales de una organización y las políticas y acciones en un todo coherente. Una estrategia bien formulada permite asignar e integrar los recursos organizacionales en una postura única y viable basada en sus competencias internas para anticiparse a los cambios ambientales y moverse de forma contingencial frente a los oponentes inteligentes.

Competencia para la globalización

El fenómeno político, económico, social y cultural, que ha venido a revolucionar la forma en la que nos relacionamos con el mundo y

entre nosotros mismos, denominado Globalización; ha obligado también a repensar la manera en la que se hace negocio.

Como un reto de la era de la información, los gerentes de hoy en día deben estar preparados para aprovechar las oportunidades y enfrentar las amenazas que la Globalización reporta, por ello, esta competencia se traduce en un profundo conocimiento y comprensión tanto de la propia cultura, como de otras realidades o contextos; así mismo, en una apertura y sensibilidad culturales, lo que supone aceptar las diferencias de forma natural y objetiva, sin caer en actitudes *etnocentristas* que solo crean conflicto y separación.

Competencia en el manejo personal

Finalmente, podemos concluir que esta última competencia resulta de una necesidad pasmosa, los constantes desafíos a los que nos vemos enfrentados en un contexto como el actual: uno de relaciones impersonales, desnaturalizadas, inestables y suspicaces; exigen que los gerentes de esta “nueva” realidad observen los siguientes atributos: Capacidad de hacerse responsable de su propia vida, dentro y fuera del trabajo, ajuste a normas personales sólidas, esto es, contar con una ética personal íntegra; de igual modo, dinamismo y capacidad de resistencia frente a los obstáculos que impone el ser un emprendedor, equilibrio justo entre la vida personal y laboral y por último, pero no menos importante, la buena disposición hacia el autoconocimiento y autodesarrollo.

2.3 Definiciones conceptuales

- 2.3.1 Administración:** Es la ciencia y el arte de planear, organizar, dirigir y controlar el uso racional de los recursos de una organización a fin de cumplir sus objetivos.

- 2.3.2 Aprendizaje:** Es un proceso mental mediante el cual las personas, animales y otros seres (naturales o artificiales) obtienen conocimientos, habilidades, conductas y valores modificándolos gracias a la experiencia, el estudio y la observación.
- 2.3.3 Competencias:** Pese a lo polisémico del término, este hace referencia a la combinación de todos los conocimientos, habilidades y actitudes de una persona en el desempeño de una actividad específica, intencional y contextualizada.
- 2.3.4 Competencias gerenciales:** Competencias (trabajo en equipo, toma de decisiones, liderazgo, etc.), que permiten desempeñarse con eficiencia y eficacia en las organizaciones empresariales.
- 2.3.5 Estilos de Aprendizaje:** Con base en el concepto de diferencias individuales, como los aspectos que hacen única a una persona, son aquellos factores genéticos (tendencias), personales (*preferencias*) y volitivos (disposiciones), que determinan la manera en la que captamos, procesamos, interiorizamos y retenemos información.
- 2.3.6 Estrategias:** Acciones y compromisos constituidos para el máximo aprovechamiento de las habilidades básicas a fin de obtener una ventaja competitiva.
- 2.3.7 Negociación:** Capacidad para tomar decisiones en conjunto, cuando los intereses de las partes involucradas en un conflicto son contradictorios.
- 2.3.8 Planeación:** Etapa inicial o básica del proceso administrativo o gerencial, consiste en mirar hacia el futuro, a lo que queremos lograr y definir los pasos para conseguirlo.
- 2.3.9 Trabajo en equipo:** Organización determinada de un grupo de personas, con el fin de alcanzar un objetivo común.

2.4 Formulación de hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

Existe relación positiva entre los estilos de aprendizaje y los niveles de competencias gerenciales en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de las Universidades de San Martín de Porres y Ricardo Palma – 2015.

2.4.2 Hipótesis específicas

- a) Si existe relación y asociación significativa entre el estilo de aprendizaje activo-reflexivo y el estilo de aprendizaje secuencial-global en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015.
- b) Si existe relación y asociación significativa entre el estilo de aprendizaje sensorial-intuitivo y el estilo de aprendizaje visual-verbal en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015.
- c) Si se relacionan y asocian positivamente las dimensiones competencia en la comunicación con las dimensiones de competencia para la planeación y administración y acción estratégica en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015.

- d) Si se relacionan y asocian positivamente las dimensiones competencia en el trabajo en equipo con las dimensiones de la competencia para la globalización y competencia en el manejo personal en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015.

2.4.3 Hipótesis estadística

Hipótesis estadística 01:

Hi: Existen relaciones significativas entre los estilos de aprendizaje y el logro de competencias gerenciales en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de las Universidades de San Martín de Porres y Ricardo Palma – 2015.

Ho: No existen relaciones significativas entre los estilos de aprendizaje y el logro de competencias gerenciales en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de las Universidades de San Martín de Porres y Ricardo Palma – 2015.

Hipótesis estadística 02:

Hi: Existe asociación estadística significativa entre los estilos de aprendizaje y el logro de competencias gerenciales en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de las Universidades de San Martín de Porres y Ricardo Palma – 2015.

Ho: No hay asociación estadística significativa entre los estilos de aprendizaje y el logro de competencias gerenciales en los

estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de las Universidades de San Martín de Porres y Ricardo Palma – 2015.

Hipótesis estadística 03:

Hi: Existen diferencias significativas al comparar los promedios de los estilos de aprendizaje y competencias gerenciales en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de las Universidades de San Martín de Porres y Ricardo Palma – 2015, en función de sus características socio laboral.

Ho: No existen diferencias al comparar los promedios de los estilos de aprendizaje y competencias gerenciales en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de las Universidades de San Martín de Porres y Ricardo Palma – 2015, en función de sus características socio laboral.

2.4.4 Variables

2.4.4.1 Variables de estudio:

- Estilos de aprendizaje.
- Competencias gerenciales.

2.4.4.2 Variables de control:

- Género: Masculino – femenino.
- Edad: 21 a 28 años.
- Especialidades: Todas.
- Estado civil: Soltero-casado.

- Turno: Mañana-noche.
- Trabajo actual: Si-no.
- Si es afirmativa: Condición laboral: Nombrado-contratado.
- Labor que desempeña: Obrero-empleado-supervisor-gerente-otra.
- Tiempo de servicio (en años).
- Área: Cualquiera.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

Desde el punto de vista metodológico la investigación es de tipo descriptiva. Hernández Sampieri (2009) afirma que: “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”.

3.1 Diseño

Se utilizó un diseño no experimental, a un nivel correlacional con un solo grupo y medición pre test. A través de este diseño se pretendió determinar la relación que existe entre las variables, así como establecer las diferencias de medias entre las variables en función del género, edad, estado civil, escuela profesional, turno de estudios, si trabaja actualmente, su condición laboral, qué labor desempeña, su tiempo de servicios en años y el área a la que pertenece.

3.2 Población

La población estudiada estuvo conformada por 720 estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma.

3.3 Muestra

Las muestras de la presente investigación fueron seleccionadas de manera no probabilística e intencionada. De la población antes mencionada, se tomó una muestra de 119 sujetos.

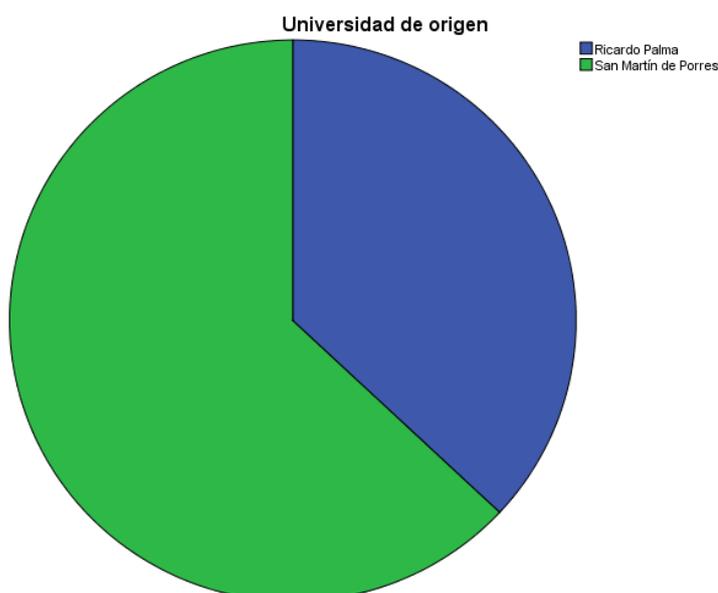
Características de la muestra de estudio

En la tabla 03 y figura 04, se describe y representa la Distribución de la muestra por universidad de origen, reportándose que el 37% pertenecen a la universidad Ricardo Palma y que el 63% de la muestra restante pertenecen a la universidad de San Martín de Porres.

Tabla 03: Distribución de la muestra por universidad de origen.

Universidad de origen	Frecuencia	Porcentaje
Ricardo Palma	44	37,0%
San Martín de Porres	75	63,0%
Total	119	100,0%

Figura 04: Representación de la muestra por universidad de origen.

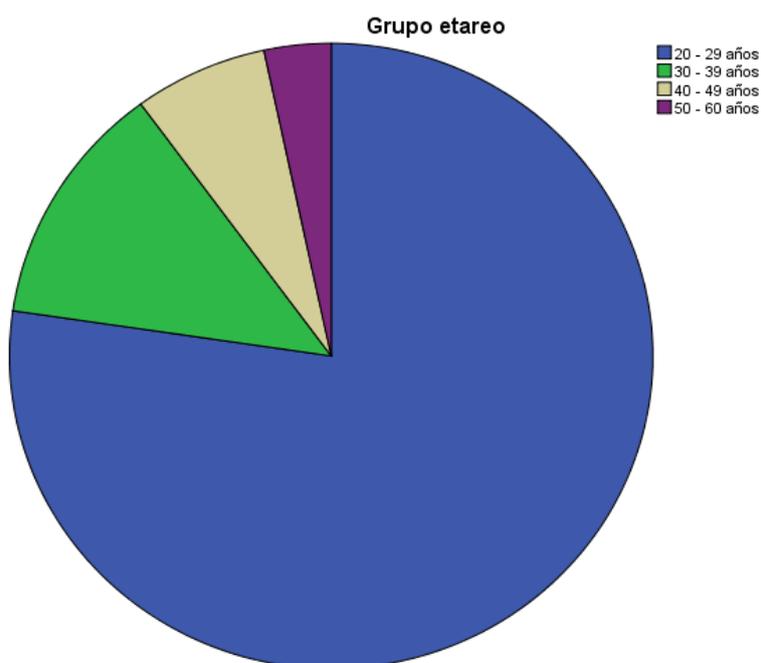


En la tabla 04 y figura 05, se describe y representa la Distribución de la muestra por grupos etarios de 10 años cada uno, reportándose que en el 77.3% sus edades están en un rango de 20 a 29 años de edad; que en el 12.6% de la muestra sus edades están en un rango de 30 a 39 años de edad; que en el 6.7% sus edades están en un rango de 40 a 49 años de edad y que en el 2.4% restante sus edades están en un rango de 50 a 60 años de edad.

Tabla 04: Distribución de la muestra por grupos etarios de 10 años cada uno.

Grupos etarios	Frecuencia	Porcentaje
20 - 29 años	92	77,3%
30 - 39 años	15	12,6%
40 - 49 años	8	6,7%
50 - 60 años	4	3,4%
Total	119	100,0%

Figura 05: Representación de la muestra por grupos etarios de 10 años cada uno.

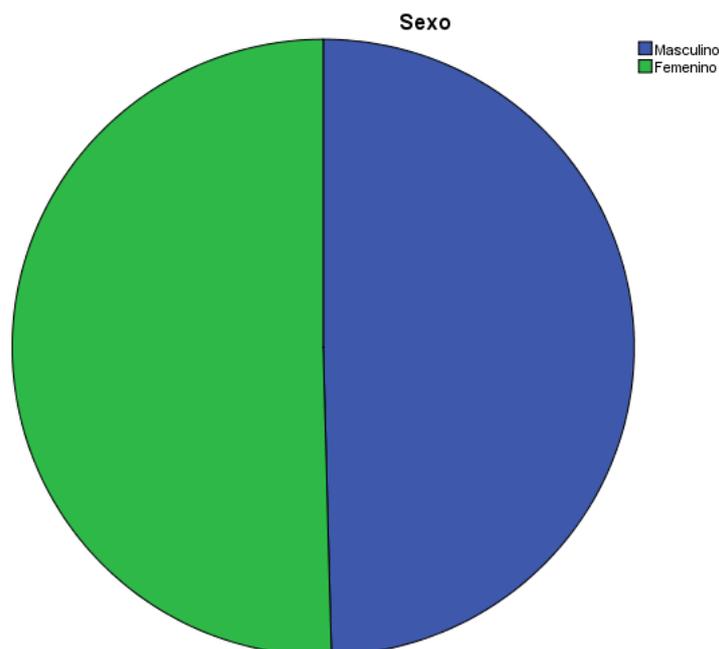


En la tabla 05 y figura 06, se describe y representa la Distribución de la muestra según el sexo de los participantes, reportándose que el 49.6% pertenecen al sexo masculino y que el 50.4% de la muestra restante pertenecen al sexo femenino.

Tabla 05: Distribución de la muestra según el sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	59	49,6%
Femenino	60	50,4%
Total	119	100,0%

Figura 06: Representación de la Distribución de la muestra según el sexo.

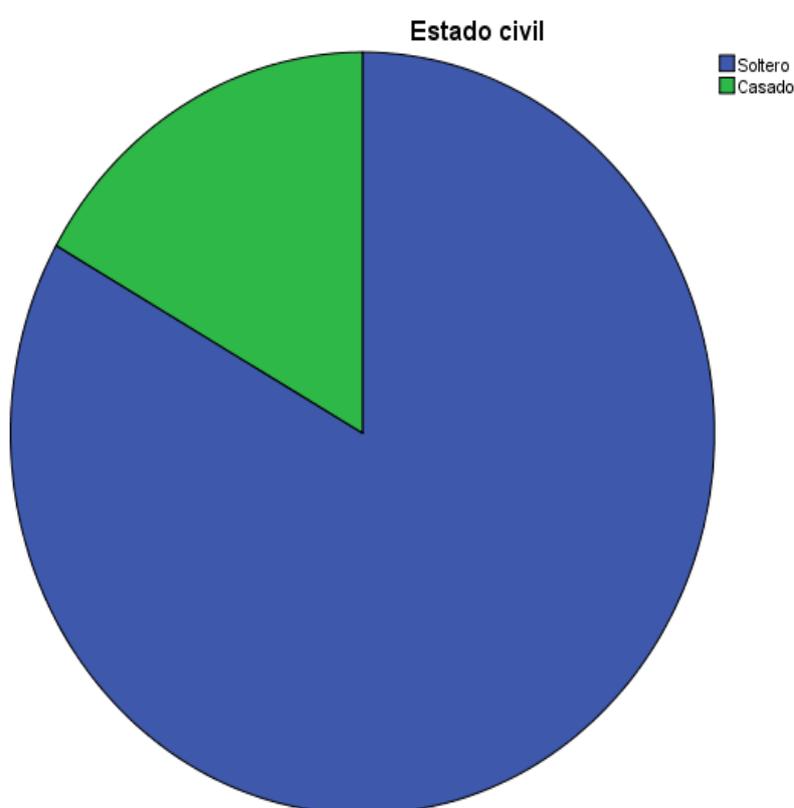


En la tabla 06 y la figura 07 se describen y representa la Distribución de la muestra por estado civil, reportándose que el 83.2% son solteros y que el 16.8% de la muestra restante son casados.

Tabla 06: Distribución de la muestra según el estado civil.

Estado civil	Frecuencia	Porcentaje
Soltero	99	83,2%
Casado	20	16,8%
Total	119	100,0%

Figura 07: Representación de la distribución de la muestra según el estado civil.

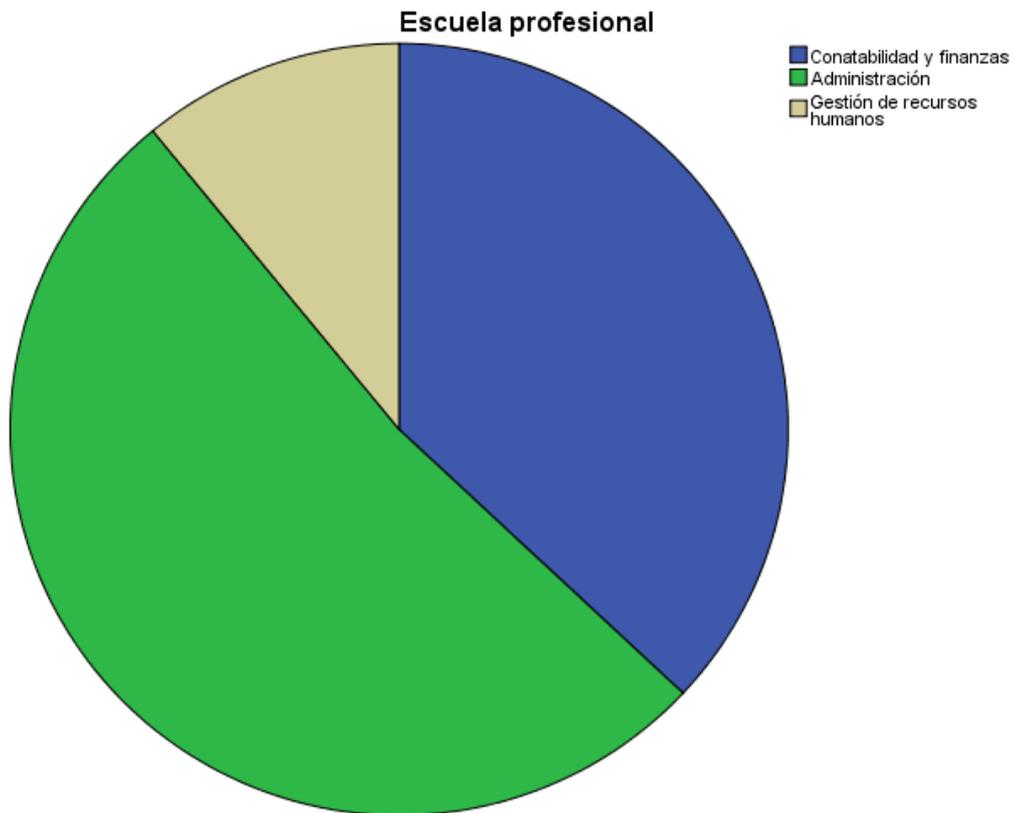


En la tabla 07 y la figura 08, se describe y representa la Distribución de la muestra por escuela profesional, reportándose que el 37% pertenecen a contabilidad y finanzas; que el 52.1% de la muestra pertenecen a administración y que el 10.9% de la muestra restante pertenecen a gestión de recursos humanos.

Tabla 07: Distribución de la muestra según la escuela profesional.

Escuela profesional	Frecuencia	Porcentaje
Contabilidad y finanzas	44	37,0%
Administración	62	52,1%
Gestión de recursos humanos	13	10,9%
Total	119	100,0%

Figura 08: Representación de la distribución de la muestra según la escuela profesional.

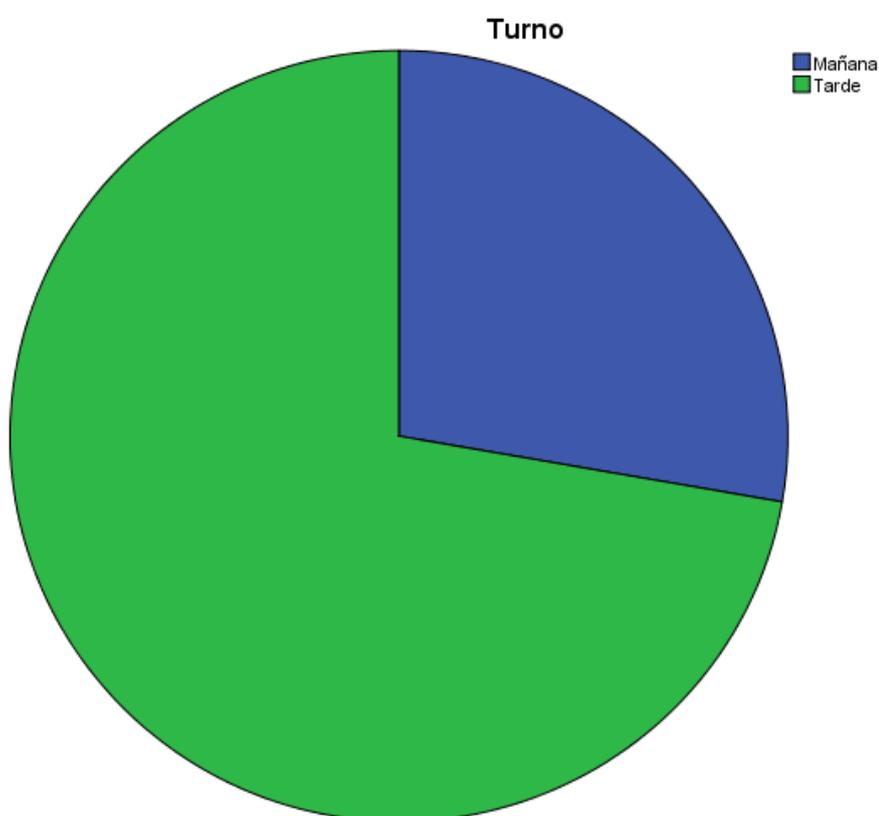


En la tabla 08 y la figura 10, se describe y representa la Distribución de la muestra por turno de estudios, reportándose que el 27.7% estudian en el turno mañana y que el 72.3% de la muestra restante pertenecen al turno noche.

Tabla 08: Distribución de la muestra según turno de estudios.

Turno de estudios	Frecuencia	Porcentaje
Mañana	33	27,7%
Noche	86	72,3%
Total	119	100,0%

Figura 10: Representación de la distribución de la muestra según turno de estudios.

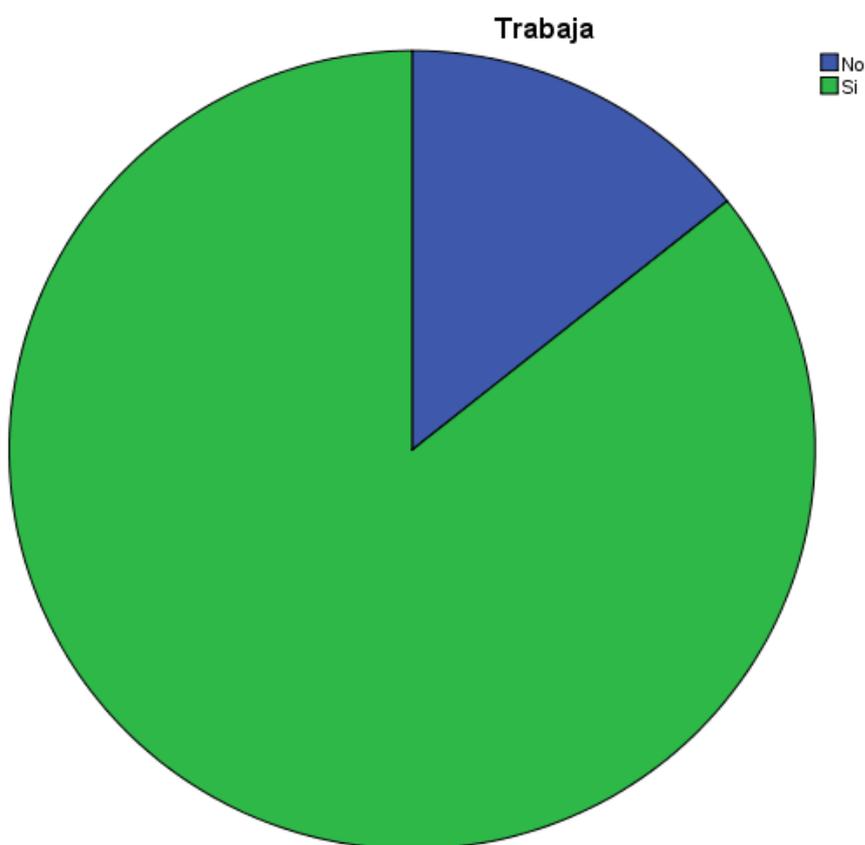


En la tabla 09 y la figura 11, se describe y representa la Distribución de la muestra según el hecho de que trabaje o no, reportándose que el 14.3% no trabajan y que el 85.7% de la muestra restante si lo hacen.

Tabla 09: Distribución de la muestra según si trabaja o no.

Trabaja	Frecuencia	Porcentaje
No	17	14,3%
Si	102	85,7%
Total	119	100,0%

Figura 11: Representación de la distribución de la muestra según si trabaja o no.

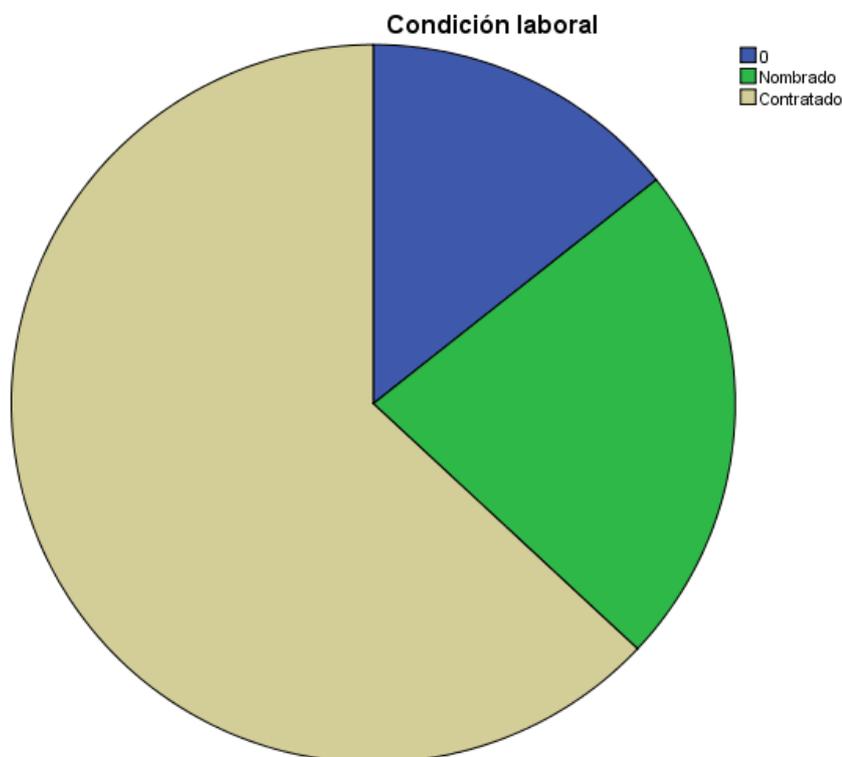


En la tabla 10 y la figura 12, se describe y representa la Distribución de la muestra según la condición laboral, reportándose que el 14.3% solo estudia; que el 22.7% de la muestra su condición laboral es de nombrado y que el 63% de la muestra restante su condición laboral es de contratado.

Tabla 10: Distribución de la muestra según condición laboral.

Condición laboral	Frecuencia	Porcentaje
No laboran	17	14,3%
Nombrado	27	22,7%
Contratado	75	63,0%
Total	119	100,0%

Figura 12: Representación de la distribución de la muestra según condición laboral.

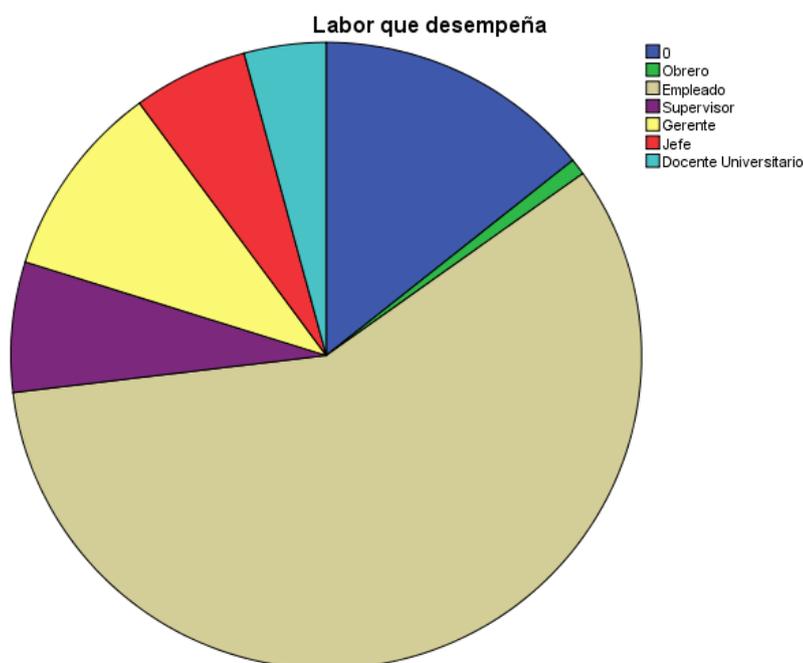


En la tabla 11 y la figura 13, se describe y representa la Distribución de la muestra por la labor que desempeña en su centro laboral, reportándose que el 14.3% solo estudia; que el 0.8% labora de obrero; que el 58% son empleados; que el 6.7% son supervisores; que el 10.1% son gerentes; que el 5.9% son jefes y un 4.2% ejercen la docencia universitaria.

Tabla 11: Distribución de la muestra según la labor que desempeñan.

Labor que desempeñan	Frecuencia	Porcentaje
No laboran	17	14,3%
Obrero	1	0,8%
Empleado	69	58,0%
Supervisor	8	6,7%
Gerente	12	10,1%
Jefe	7	5,9%
Docente Universitario	5	4,2%
Total	119	100,0%

Figura 13: Representación de la muestra según la labor que desempeñan.

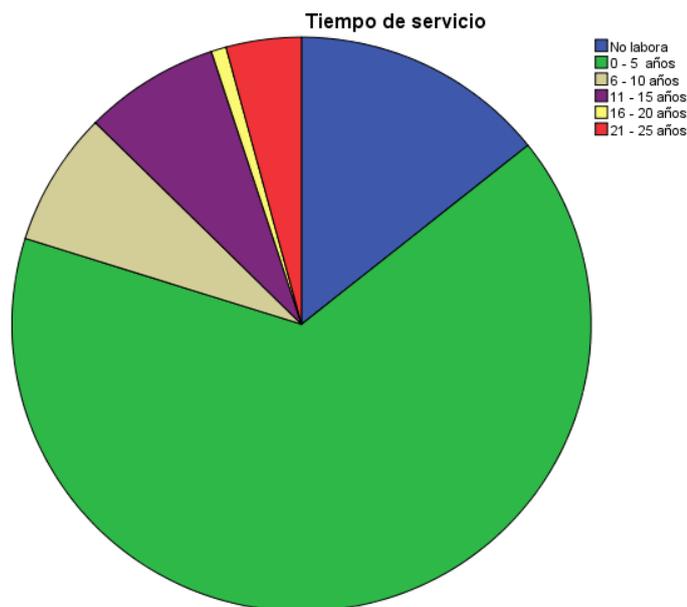


En la tabla 12 y la figura 14, se describe y representa la Distribución de la muestra por el tiempo de servicios (experiencia laboral) agrupados en 05 años cada uno, reportándose que el 14.3% no tiene experiencia laboral porque solo estudian; que el 65.5% pertenecen al rango de 0-5 años; que el 7.6% pertenecen al rango de 6–10 años; que el 7.6% pertenecen al rango de 11–15 años; el 0.8% pertenece al rango de 16 – 20 años y el 4.2% de la muestra restante pertenecen al rango de 21 – 25 años.

Tabla 12: Distribución de la muestra según el tiempo de servicios agrupados por cada 05 años.

Tiempo de servicios	Frecuencia	Porcentaje
No laboran	17	14,3%
0 - 5 años	78	65,5%
6 - 10 años	9	7,6%
11 - 15 años	9	7,6%
16 - 20 años	1	0,8%
21 - 25 años	5	4,2%
Total	119	100,0%

Figura 14: Representación de la muestra según el tiempo de servicios agrupados por cada 05 años.

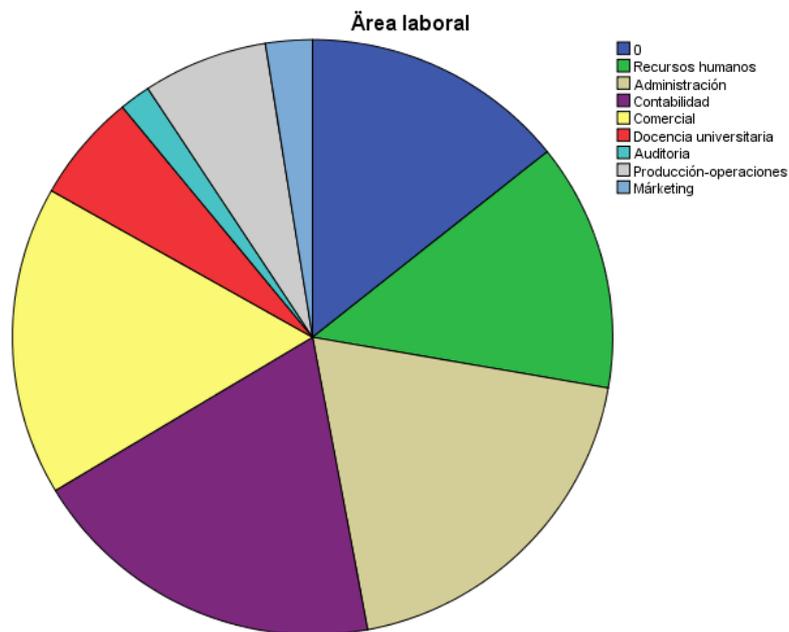


En la tabla 13 y la figura 15, se describe y representa la Distribución de la muestra por área laboral, reportándose que el 14.3% solo estudian; que el 13.4% pertenecen al área de recursos humanos; que el 19.3% pertenecen al área administrativa; que el 19.3% pertenecen al área contable; que el 16.8% pertenecen al área comercial; que el 5.9% pertenecen al área docencia universitaria; que el 1.7% pertenecen al área de auditoría; que el 6.7% pertenecen al área de producción-operaciones y que el 2.5% de la muestra restante pertenecen al área de Marketing.

Tabla 13: Distribución de la muestra según el área laboral.

	Frecuencia	Porcentaje
No laboran	17	14,3%
Recursos humanos	16	13,4%
Administración	23	19,3%
Contabilidad	23	19,3%
Comercial	20	16,8%
Docencia universitaria	7	5,9%
Auditoria	2	1,7%
Producción-operaciones	8	6,7%
Marketing	3	2,5%
Total	119	100,0%

Figura 15: Representación de la distribución de la muestra según el área laboral.

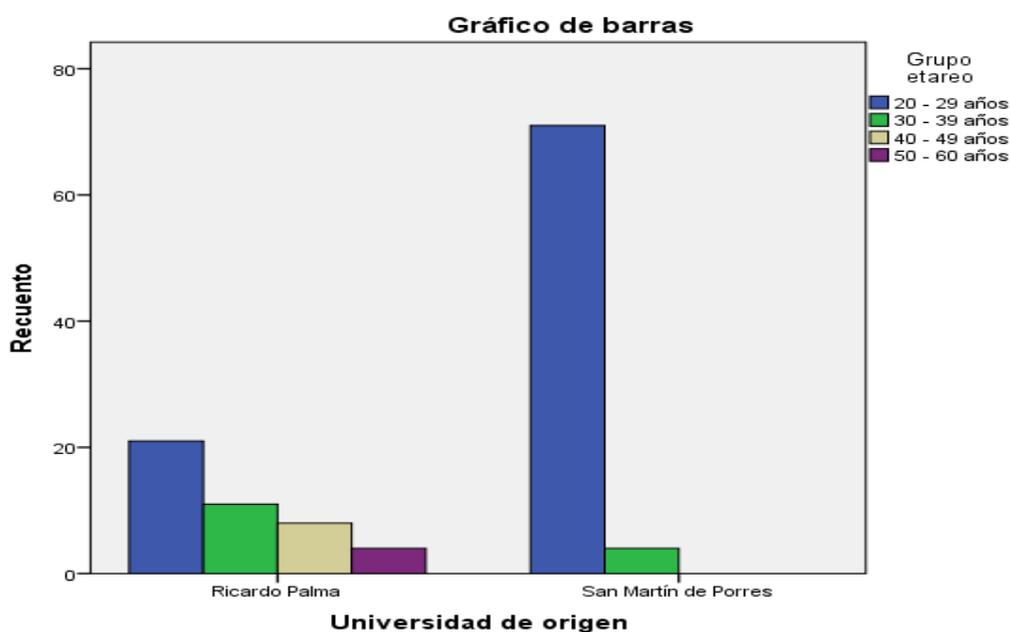


En la tabla 14 y la figura 16, se describen y representan la distribución de la muestra por universidad de origen y grupos etarios, reportándose que el mayor porcentaje, en el grupo de 20–29 años, pertenecen a la USMP; pero en los grupos de 40-49 años y 50–60 años pertenecen a la URP.

Tabla 14: Distribución de la muestra por universidad de origen y grupos etarios.

			Grupo etario				Total
			20 - 29 años	30 - 39 años	40 - 49 años	50 - 60 años	
Universidad de origen	Ricardo Palma	Recuento	21	11	8	4	44
		% dentro de Universidad de origen	47,7%	25,0%	18,2%	9,1%	100,0%
		% del total	17,6%	9,2%	6,7%	3,4%	37,0%
	San Martín de Porres	Recuento	71	4	0	0	75
		% dentro de Universidad de origen	94,7%	5,3%	0,0%	0,0%	100,0%
		% del total	59,7%	3,4%	0,0%	0,0%	63,0%
Total	Recuento	92	15	8	4	119	
	% dentro de Universidad de origen	77,3%	12,6%	6,7%	3,4%	100,0%	
	% del total	77,3%	12,6%	6,7%	3,4%	100,0%	

Figura 16: Representación de la muestra por universidad de origen y grupos etarios.

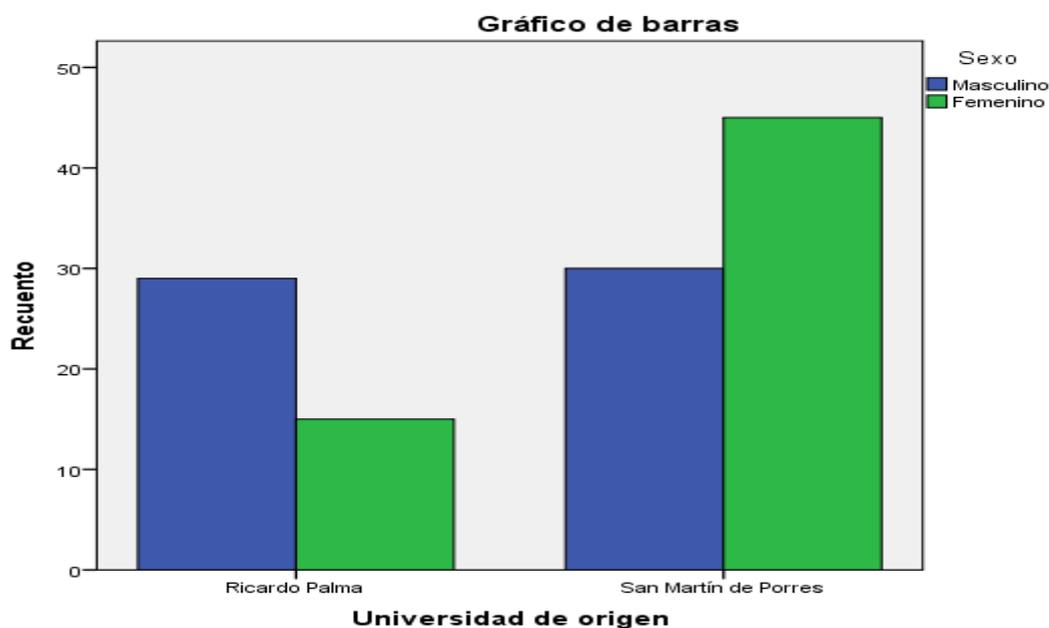


En la tabla 15 y la figura 17, se describen y representan la distribución de la muestra por universidad de origen y el sexo de los participantes, reportándose que el mayor porcentaje pertenece a la USMP, solo aquí el porcentaje es similar en ambos sexos, lo que no ocurre en la URP donde el sexo masculino es mayor que el femenino en un 50%.

Tabla 15: Distribución de la muestra por universidad de origen y sexo.

		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Universidad Ricardo Palma de origen	Recuento	29	15	44
	% dentro de Universidad de origen	65,9%	34,1%	100,0%
	% del total	24,4%	12,6%	37,0%
San Martín de Porres	Recuento	30	45	75
	% dentro de Universidad de origen	40,0%	60,0%	100,0%
	% del total	25,2%	37,8%	63,0%
Total	Recuento	59	60	119
	% dentro de Universidad de origen	49,6%	50,4%	100,0%
	% del total	49,6%	50,4%	100,0%

Figura 17: Representación de la muestra por universidad de origen y sexo.

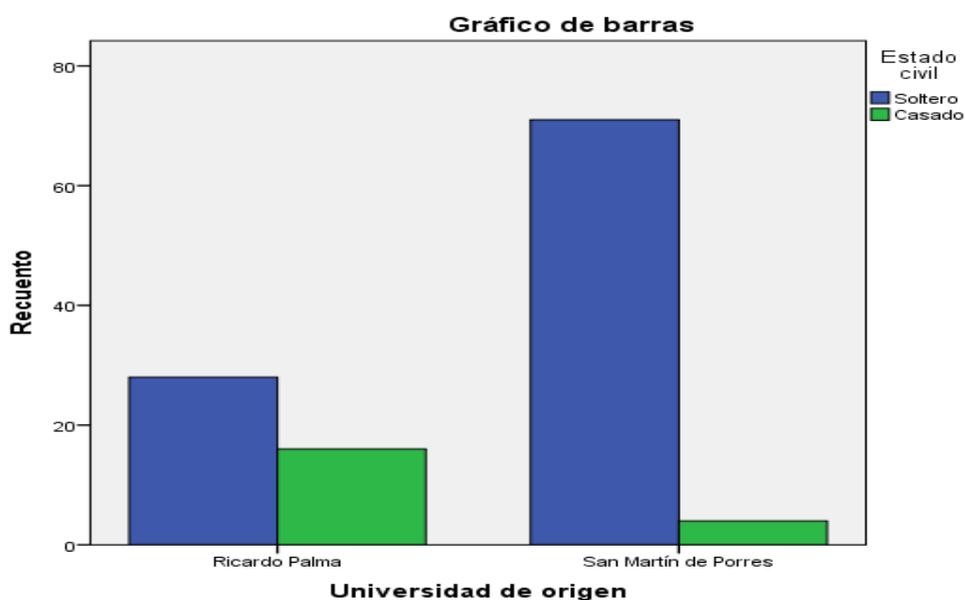


En la tabla 16 y la figura 18, se describen y representan la distribución de la muestra por universidad de origen y el estado civil de los participantes, reportándose que el mayor porcentaje de solteros pertenecen a la USMP, lo que no ocurre en la URP donde el porcentaje de casados es mayor que el porcentaje de la USMP.

Tabla 16: Distribución de la muestra por universidad de origen y estado civil.

		Estado civil		Total
		Soltero	Casado	
Universidad Ricardo Palma de origen	Recuento	28	16	44
	% dentro de Universidad de origen	63,6%	36,4%	100,0%
	% del total	23,5%	13,4%	37,0%
San Martín de Porres	Recuento	71	4	75
	% dentro de Universidad de origen	94,7%	5,3%	100,0%
	% del total	59,7%	3,4%	63,0%
Total	Recuento	99	20	119
	% dentro de Universidad de origen	83,2%	16,8%	100,0%
	% del total	83,2%	16,8%	100,0%

Figura 18: Representación de la muestra por universidad de origen y estado civil.

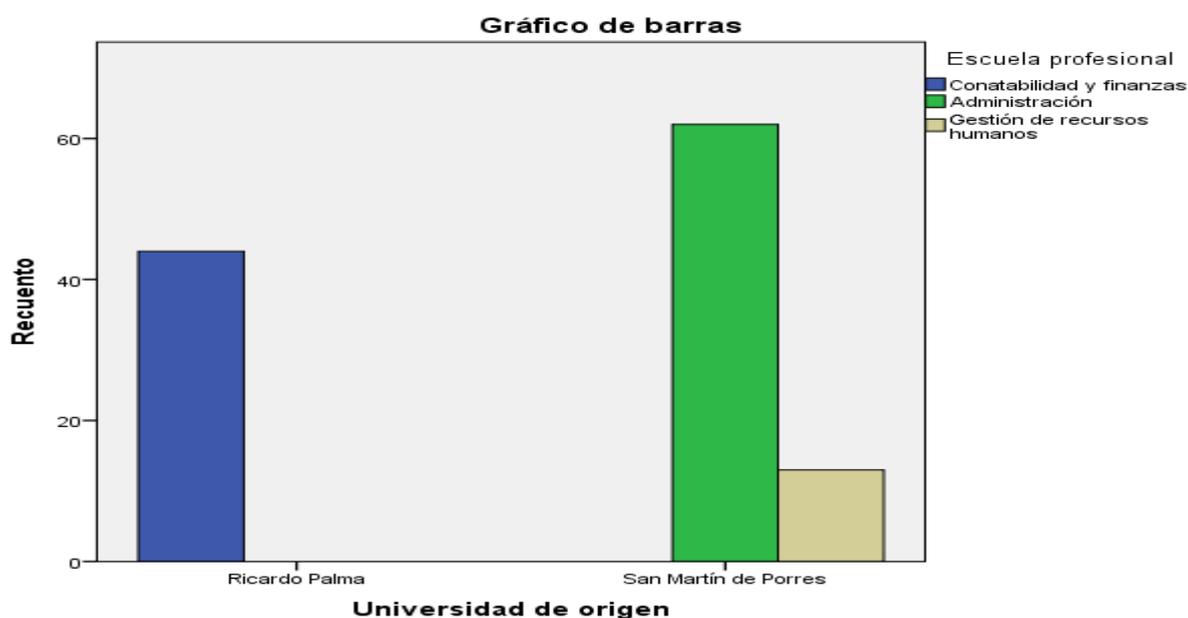


En la tabla 17 y la figura 19, se describen y representan la distribución de la muestra por universidad de origen y escuela profesional de los participantes, reportándose que los estudiantes de Administración y Gestión de Recursos Humanos pertenecen a la USMP, mientras que Contabilidad y Finanzas pertenecen a la URP.

Tabla 17: Distribución de la muestra por universidad de origen y escuela profesional.

			Escuela profesional			Total
			Conatabilidad y finanzas	Administración	Gestión de recursos humanos	
Universidad de origen	Ricardo Palma	Recuento	44	0	0	44
		% dentro de Universidad de origen	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% del total	37,0%	0,0%	0,0%	37,0%
Universidad de origen	San Martín de Porres	Recuento	0	62	13	75
		% dentro de Universidad de origen	0,0%	82,7%	17,3%	100,0%
		% del total	0,0%	52,1%	10,9%	63,0%
Total		Recuento	44	62	13	119
		% dentro de Universidad de origen	37,0%	52,1%	10,9%	100,0%
		% del total	37,0%	52,1%	10,9%	100,0%

Figura 19: Distribución de la muestra por universidad de origen y escuela profesional.

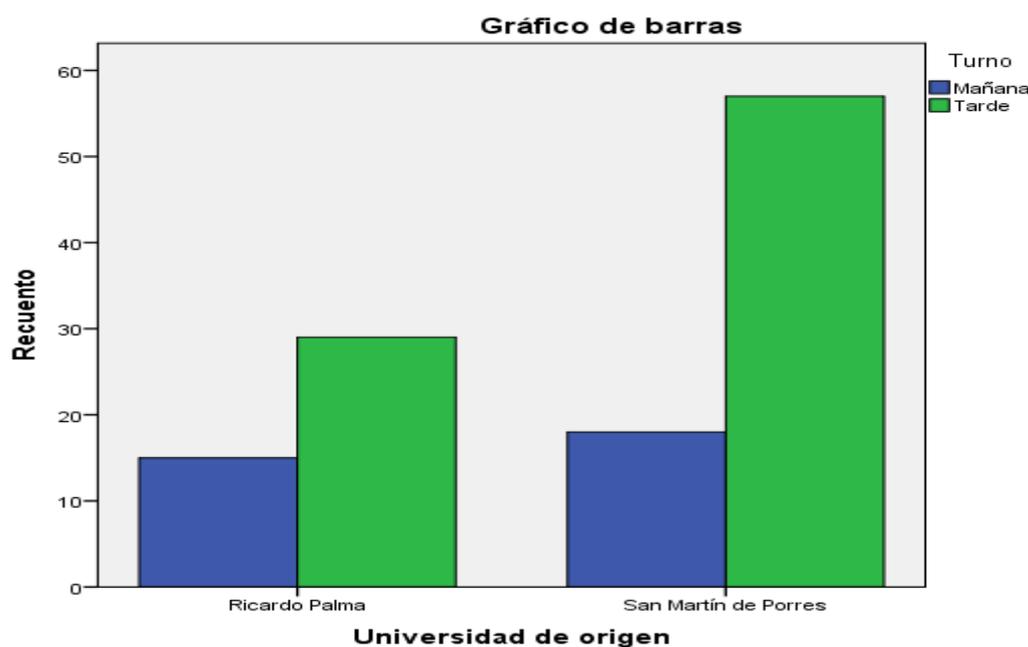


En la tabla 18 y la figura 20, se describen y representan la distribución de la muestra por universidad de origen y turno de estudios de los participantes, reportándose que los estudiantes del turno mañana son casi similares en ambas universidades, mientras que el porcentaje de estudiantes del turno noche de la USMP es mayor que los estudiantes del turno noche de la URP.

Tabla 18: Distribución de la muestra por universidad de origen y turno de estudios.

			Turno		Total
			Mañana	Tarde	
Universidad de origen	Ricardo Palma	Recuento	15	29	44
		% dentro de Universidad de origen	34,1%	65,9%	100,0%
		% del total	12,6%	24,4%	37,0%
Universidad de origen	San Martín de Porres	Recuento	18	57	75
		% dentro de Universidad de origen	24,0%	76,0%	100,0%
		% del total	15,1%	47,9%	63,0%
Total		Recuento	33	86	119
		% dentro de Universidad de origen	27,7%	72,3%	100,0%
		% del total	27,7%	72,3%	100,0%

Figura 20: Representación de la muestra por universidad de origen y turno de estudios.

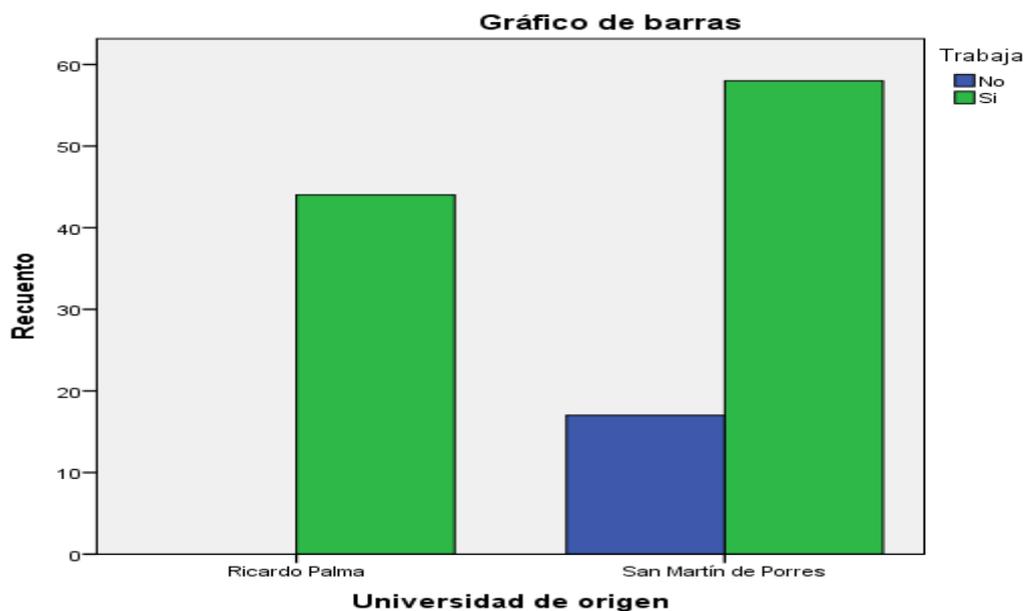


En la tabla 19 y la figura 21, se describen y representan la distribución de la muestra por universidad de origen y si trabaja o no de los participantes, reportándose que el porcentaje de los estudiantes que no trabajan pertenecen a la USMP y que en la URP todo el porcentaje de la muestra trabaja.

Tabla 19: Distribución de la muestra por universidad de origen y si trabaja o no.

			Trabaja		Total
			No	Si	
Universidad de origen	Ricardo Palma	Recuento	0	44	44
		% dentro de Universidad de origen	0,0%	100,0%	100,0%
		% del total	0,0%	37,0%	37,0%
	San Martín de Porres	Recuento	17	58	75
		% dentro de Universidad de origen	22,7%	77,3%	100,0%
		% del total	14,3%	48,7%	63,0%
Total		Recuento	17	102	119
		% dentro de Universidad de origen	14,3%	85,7%	100,0%
		% del total	14,3%	85,7%	100,0%

Figura 21: Representación de la muestra por universidad de origen y si trabaja o no.

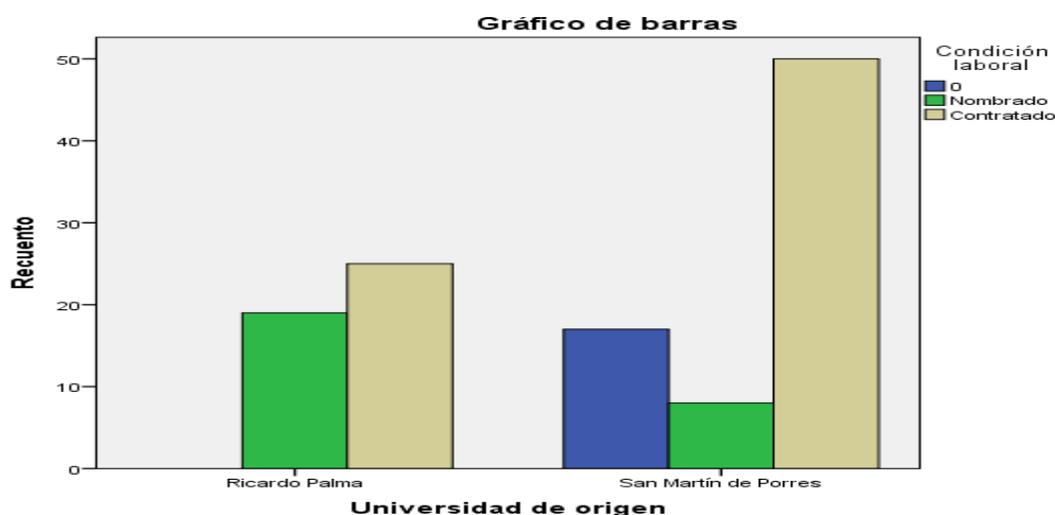


En la tabla 20 y la figura 22, se describen y representan la distribución de la muestra por universidad de origen y la condición laboral de los participantes, reportándose que el mayor porcentaje de los estudiantes que son nombrados pertenecen a la URP y que el mayor porcentaje de contratados pertenecen a la USMP.

Tabla 20: Distribución de la muestra por universidad de origen y condición laboral.

			Condición laboral			Total
			0	Nombrado	Contratado	
Universidad de origen	Ricardo Palma	Recuento	0	19	25	44
		% dentro de Universidad de origen	0,0%	43,2%	56,8%	100,0%
	% del total		0,0%	16,0%	21,0%	37,0%
	San Martín de Porres	Recuento	17	8	50	75
% dentro de Universidad de origen		22,7%	10,7%	66,7%	100,0%	
% del total		14,3%	6,7%	42,0%	63,0%	
Total	Recuento		17	27	75	119
	% dentro de Universidad de origen		14,3%	22,7%	63,0%	100,0%
	% del total		14,3%	22,7%	63,0%	100,0%

Figura 22: Representación de la muestra por universidad de origen y condición laboral.

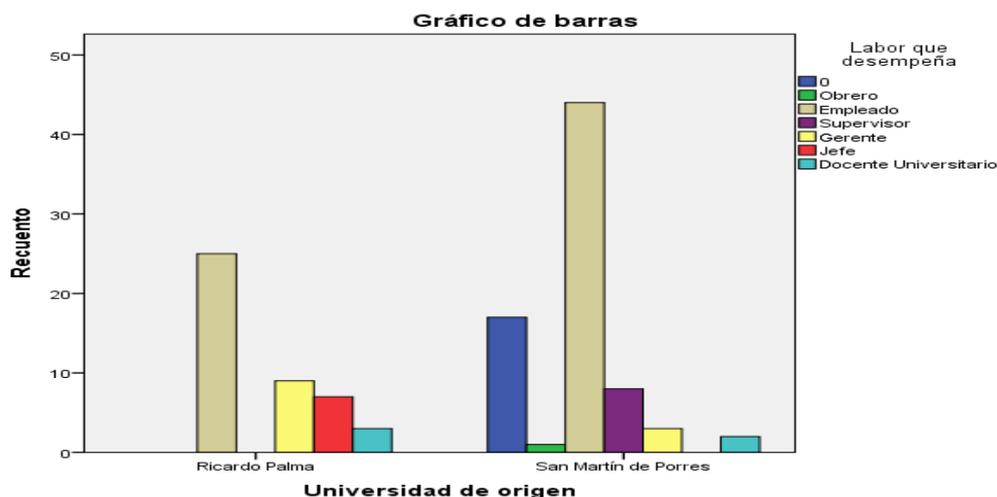


En la tabla 21 y la figura 23, se describen y representan la distribución de la muestra por universidad de origen y labor que desempeñan los participantes en su centro de trabajo, reportándose que el mayor porcentaje de los estudiantes que son empleados, gerentes, jefes y docentes universitarios pertenecen a la URP y que en la USMP el porcentaje es mayor en empleados y supervisores.

Tabla 21: Distribución de la muestra por universidad de origen y labor que desempeña.

			Labor que desempeña						Total	
			0	Obrero	Empleado	Supervisor	Gerente	Jefe		Docente Universitario
Universidad de origen	Ricardo Palma	Recuento	0	0	25	0	9	7	3	44
		% dentro de Universidad de origen	0,0%	0,0%	56,8%	0,0%	20,5%	15,9%	6,8%	100,0%
		% del total	0,0%	0,0%	21,0%	0,0%	7,6%	5,9%	2,5%	37,0%
Universidad de origen	San Martín de Porres	Recuento	17	1	44	8	3	0	2	75
		% dentro de Universidad de origen	22,7%	1,3%	58,7%	10,7%	4,0%	0,0%	2,7%	100,0%
		% del total	14,3%	0,8%	37,0%	6,7%	2,5%	0,0%	1,7%	63,0%
Total		Recuento	17	1	69	8	12	7	5	119
		% dentro de Universidad de origen	14,3%	0,8%	58,0%	6,7%	10,1%	5,9%	4,2%	100,0%
		% del total	14,3%	0,8%	58,0%	6,7%	10,1%	5,9%	4,2%	100,0%

Figura 23: Representación de la muestra por universidad de origen y labor que desempeña.

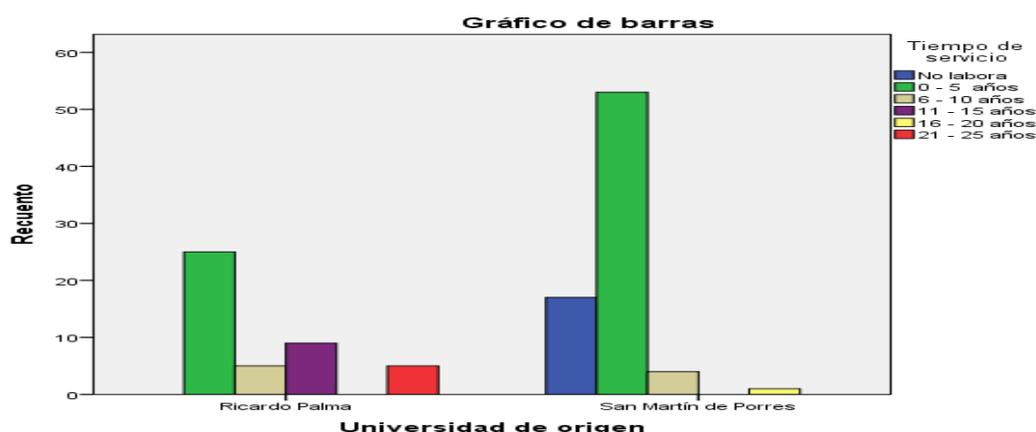


En la tabla 22 y la figura 24, se describen y representan la distribución de la muestra por universidad de origen y tiempo de servicio de los participantes, reportándose que el mayor porcentaje de los estudiantes que tienen entre 6-10 años, 11-15 años, 21-25 años pertenecen a la URP y que en la USMP el porcentaje es mayor en aquellos que no tienen experiencia laboral y en el rango de 0-5 años.

Tabla 22: Distribución de la muestra por universidad de origen y tiempo de servicio.

			Tiempo de servicio						Total
			No labora	0 - 5 años	6 - 10 años	11 - 15 años	16 - 20 años	21 - 25 años	
Universidad de origen	Ricardo Palma	Recuento	0	25	5	9	0	5	44
		% dentro de Universidad de origen	0,0%	56,8%	11,4%	20,5%	0,0%	11,4%	100,0%
		% del total	0,0%	21,0%	4,2%	7,6%	0,0%	4,2%	37,0%
	San Martín de Porres	Recuento	17	53	4	0	1	0	75
		% dentro de Universidad de origen	22,7%	70,7%	5,3%	0,0%	1,3%	0,0%	100,0%
		% del total	14,3%	44,5%	3,4%	0,0%	0,8%	0,0%	63,0%
Total	Recuento	17	78	9	9	1	5	119	
	% dentro de Universidad de origen	14,3%	65,5%	7,6%	7,6%	0,8%	4,2%	100,0%	
	% del total	14,3%	65,5%	7,6%	7,6%	0,8%	4,2%	100,0%	

Figura 24: Representación por universidad de origen y tiempo de servicio.

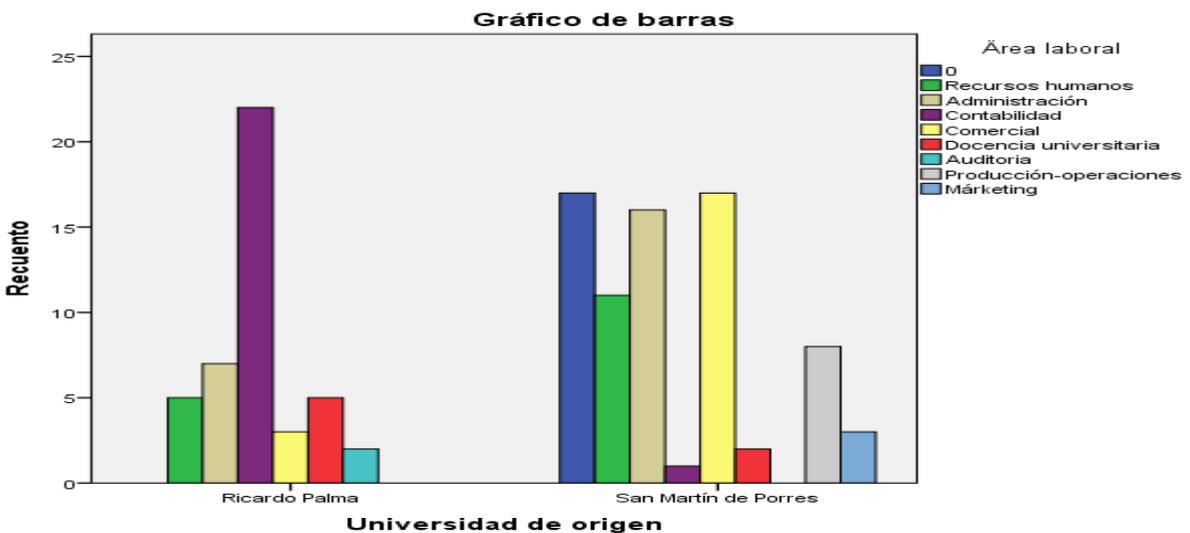


En la tabla 23 y la figura 25, se describen y representan la distribución de la muestra por universidad de origen y área laboral de los participantes, reportándose que el mayor porcentaje de los estudiantes que pertenecen a la URP trabaja en el área de contabilidad y finanzas y en la USMP el porcentaje es mayor en las áreas de administración, producción y comercio.

Tabla 23: Distribución de la muestra por universidad de origen y área laboral.

			Área laboral								Total	
			0	Recursos humanos	Administración	Contabilidad	Comercial	Docencia universitaria	Auditoría	Producción-operaciones		Márketing
Universidad de origen	Ricardo Palma	Recuento	0	5	7	22	3	5	2	0	0	44
		% dentro de Universidad de origen	0,0%	11,4%	15,9%	50,0%	6,8%	11,4%	4,5%	0,0%	0,0%	100,0%
	% del total	0,0%	4,2%	5,9%	18,5%	2,5%	4,2%	1,7%	0,0%	0,0%	37,0%	
San Martín de Porres	San Martín de Porres	Recuento	17	11	16	1	17	2	0	8	3	75
		% dentro de Universidad de origen	22,7%	14,7%	21,3%	1,3%	22,7%	2,7%	0,0%	10,7%	4,0%	100,0%
	% del total	14,3%	9,2%	13,4%	0,8%	14,3%	1,7%	0,0%	6,7%	2,5%	63,0%	
Total	Total	Recuento	17	16	23	23	20	7	2	8	3	119
		% dentro de Universidad de origen	14,3%	13,4%	19,3%	19,3%	16,8%	5,9%	1,7%	6,7%	2,5%	100,0%
	% del total	14,3%	13,4%	19,3%	19,3%	16,8%	5,9%	1,7%	6,7%	2,5%	100,0%	

Figura 25: Representación de la muestra por universidad de origen y área laboral.



3.4 Operacionalización de las variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
Estilos de aprendizaje (44 reactivos)	Activo - reflexivo Sensitivos - intuitivos Visual - verbal Secuencial - global	11 reactivos 11 reactivos 11 reactivos 11 reactivos	Inventario de Estilos de Aprendizaje de Felder (Modelo de Felder & Silverman):
Competencias gerenciales	Competencia en la comunicación Competencia para la planeación y administración. Competencia en el trabajo en equipo: Competencia en la acción estratégica: Competencia para la globalización: Competencia en el manejo personal:	Sub dimensiones: Comunicación informal. Comunicación formal. Negociación. Subdimensiones: Recopilación de información, análisis y resolución de problemas. Planeación y organización de proyectos. Administración del tiempo. Presupuesto y administración financiera. Subdimensiones: Diseño de equipo: Planear equipos adecuadamente. Creación de un entorno de apoyo al equipo. Manejo de la dinámica del equipo. Subdimensiones: Conocimiento de la industria o el sector: Entender el área de desempeño: industrial o de servicios. Conocimiento de la organización. Acciones estratégicas. Subdimensiones: Conocimiento y comprensión cultural. Apertura y sensibilidad cultural. Subdimensiones: Integridad y conducta ética. Dinamismo y capacidad de resistencia. Equilibrio entre las exigencias laborales y de la vida. Conocimiento personal y desarrollo.	Inventario de autoevaluación de competencias administrativas HJS (Hellriegel, Jackson & Slocum):

3.5 Técnicas para la recolección de datos.

3.4.1 Inventario de Estilos de Aprendizaje de Felder (Modelo de Felder & Silverman):

Tipo: Cuestionario diseñado para identificar los estilos de aprendizaje preferidos por los estudiantes.

Características: Este cuestionario consta de 44 preguntas con respuestas dicotómicas, cuyo análisis refleja las diferentes dimensiones del aprendizaje de una persona.

Tiempo: Sin límite de tiempo.

Aplicación: Sin respuestas correctas o equivocadas, su utilidad exige sinceridad. Selección de solo una de dos opciones posibles: “a” o “b”.

Resultados: El modelo de Felder y Silverman clasifica los estilos de aprendizaje a partir de 05 dimensiones las cuales están relacionadas con las respuestas que se puedan obtener a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué tipo de información perciben preferentemente los estudiantes? (dimensión relativa al tipo de información: sensitivos-intuitivos).
- 2) ¿A través de qué modalidad sensorial es más efectivamente percibida la información cognitiva? (dimensión relativa al tipo de estímulos preferenciales: visuales-verbales).
- 3) ¿Con qué tipo de organización de la información está más cómodo el estudiante a la hora de trabajar? (dimensión relativa a la forma de organizar la información: inductivos-deductivos).

- 4) ¿Cómo progresa el estudiante en su aprendizaje? (dimensión relativa a la forma de procesar y comprensión de la información: secuenciales-globales).
- 5) ¿Con qué tipo de organización de la información está más cómodo el estudiante a la hora de trabajar? (dimensión relativa a la forma de trabajar con la información: activos-reflexivos).

3.4.2 Inventario de autoevaluación de competencias administrativas HJS (Hellriegel, Jackson & Slocum):

Tipo: Cuestionario que mide características representativas de las principales dimensiones de las seis competencias administrativas fundamentales.

Características: Consta de 65 ítems en base al nivel de consecución de las seis principales competencias administrativas: Comunicación, planeación y administración, trabajo en equipo, acción estratégica, globalización y manejo personal.

3.4.2.1 Competencia en la comunicación:

Es la capacidad de transmitir e intercambiar eficazmente información para entenderse con los demás. Como la administración conlleva hacer que otras personas realicen determinada labor, la competencia en la comunicación resulta esencial para el desempeño administrativo eficaz y comprende:

- Comunicación informal.
- Comunicación formal.
- Negociación.

La competencia en la comunicación va más allá del uso de cierto medio. Esto quiere decir que la buena comunicación puede consistir en una conversación frente a frente, redactar un documento informal,

participar en una reunión internacional por teleconferencia, dar un discurso a un auditorio de varios cientos de personas o servirse del correo electrónico para coordinar en un equipo encargado de un proyecto cuyos integrantes trabajan en diferentes regiones del país o del mundo. De las seis competencias definidas, quizás la comunicación sea la más importante, pues el empleo productivo de trabajadores de todas las clases, con diversos tipos de experiencias y pericia laboral, de ambos sexos, y diversos antecedentes culturales y étnicos, tienen y aportan sus mejores ideas y esfuerzos.

Dimensiones de la competencia en la comunicación:

Comunicación Informal:

- Promueve una comunicación de dos sentidos: pide retroalimentación, escucha y propicia una interacción de *toma y daca*.
- Está al tanto de lo que siente el otro.
- Con relaciones interpersonales sólidas con la gente.

Comunicación formal:

- Informa a las personas sobre los hechos y actividades destacadas y las mantiene al corriente.
- Efectúa presentaciones en público de gran impacto y maneja bien las preguntas.
- Escribe claro y preciso, maneja eficazmente una gran variedad de recursos informáticos.

Negociación:

- Negocia con eficacia funciones y recursos en defensa del equipo.
- Mantiene buenas relaciones e influye en los superiores.
- Actúa en forma decisiva y justa al manejar a los subordinados problemáticos.

3.4.2.2 Competencia para la planeación y administración:

Comprende decir qué tareas hay que realizar, determinar la manera de efectuarlas, asignar los recursos que permitan llevarlas a cabo y, luego, supervisar la evolución para asegurarse de que se hagan. Para mucha gente lo primero que les llega a la mente cuando piensan en gerentes y administradores es la competencia en planeación y administración. Esta competencia comprende entre otros:

- Recopilar y analizar información y resolver problemas.
- Planear y organizar proyectos.
- Administrar el tiempo.
- Presupuestar y administrar finanzas.

Dimensiones de la competencia para la planeación y administración:

Recopilación y análisis de información y resolución de problemas:

- Se supervisa la información y se emplea para indicar síntomas, problemas y soluciones alternas.
- Se toman decisiones oportunas.
- Se corren riesgos calculados y se anticipan las consecuencias.

Planeación y organización de proyectos:

- Se idean planes y programas para lograr los objetivos con eficacia.
- Se establecen prioridades para las tareas y se delega la responsabilidad.
- Se definen, obtienen y organizan los recursos necesarios para cumplir la tarea.

Administración del tiempo:

- Se manejan varios asuntos y proyectos a la vez, pero sin tratar de abarcar demasiado.

- Se supervisa y atiende un programa o se modifica de ser necesario.
- Se trabaja con eficacia bajo presión de tiempo.

Presupuestos y administración financiera:

- Se conoce de presupuestos, flujos de efectivo, informes financieros y anuales y se usa esta información a menudo para tomar decisiones.
- Se llevan registros financieros precisos y completos.
- Se crean directrices presupuestales para los demás y se trabaja según las directrices dadas por otros.

3.4.2.3 Competencia en el trabajo en equipo:

Es llevar a cabo tareas con grupos pequeños de personas responsables en conjunto y cuya labor es interdependiente. Los gerentes de las empresas que recurren a los equipos se vuelven más eficaces si:

- Planean los equipos de forma adecuada.
- Crean un entorno de apoyo al equipo.
- Manejan las dinámicas del equipo apropiadamente.

Cuando la gente piensa en el trabajo en equipo, a menudo distingue entre integrantes y líder. No es este un punto de vista admitido sobre el trabajo en equipo, sino que se considera una competencia que supone tomar unas veces la batuta, otras apoyar a quienes la asumen y colaborar con los demás integrantes de la organización en proyectos que ni siquiera tienen un líder designado.

Planear el equipo es el primer paso para cualquier proyecto colectivo y por lo general es responsabilidad de un gerente o del líder del conjunto; pero en los equipos auto administrados interviene todo el equipo. La planeación en equipo consiste en formular los objetivos,

definir las tareas que debe realizar e identificarse al personal necesario para la consecución de tales tareas.

Los integrantes deben identificarse con las metas y comprometerse a alcanzarlas. Los miembros de un equipo bien planeado entienden sus tareas y la forma en que se medirá su desempeño. Contar con demasiados miembros puede dar lugar a que alguno no se esfuerce lo suficiente y, tener muy pocos genera tensión y provoca que el equipo se sienta incapaz de lograr sus objetivos acertadamente.

Un equipo bien planeado puede desempeñarse a su máximo, pero necesita un entorno de apoyo para lograrlo. Todos los integrantes deben tener la competencia necesaria para crear un ambiente de respaldo. En un entorno así se confiere autoridad a los miembros del conjunto para que adopten las medidas que juzguen pertinentes, sin tener que buscar primero la autorización del líder o quien dirija el proyecto. El apoyo también consiste en motivar los aportes de los miembros cuya competencia individual es importante para el equipo y reconocer, elogiar y recompensar, tanto las pequeñas como las grandes victorias. Un gerente que tiene una buena competencia para el trabajo en equipo, respeta a los demás y a su vez es respetado y hasta apreciado por ellos. Los que carecen de esta competencia a menudo son percibidos como groseros, bruscos e incomprensivos. En esencia, crear un entorno de apoyo significa preparar, asesorar, y supervisar a los integrantes del equipo para mejorar su desempeño en el corto plazo y prepararlos para el desafío del porvenir.

Dimensiones de la competencia en el trabajo en equipo:

Planeación de Equipos:

- Se formulan objetivos claros que motiven a los integrantes del equipo a lograrlos.

- Los empleados que formarán el equipo se escogen de manera adecuada, considerando el valor de las ideas distintas y las destrezas técnicas necesarias.
- Se definen las responsabilidades del equipo en su conjunto y se asignan tareas y responsabilidades a los integrantes en forma individual.

Creación de un entorno de apoyo:

- Se genera un ambiente en que se espere, reconozca, valore y recompense el trabajo en equipo eficaz.
- Se ayuda al equipo identificando y consiguiendo los recursos que necesita para la consecución de sus objetivos.
- Se actúa como capacitador, asesor y mentor, siendo paciente con los integrantes del equipo en su proceso de aprendizaje.

Manejo de las dinámicas del equipo:

- Hay que reconocer las fortalezas y debilidades de los integrantes del equipo y utilizar aquellas para que logren sus objetivos en conjunto.
- Se hacen públicos los conflictos y las discrepancias, sirviéndose de esta estrategia para mejorar el desempeño.
- El reconocimiento se comporta con los demás.

3.4.2.4 Competencia en la acción estratégica:

Entender la misión y los valores generales de la organización y asegurarse de que las acciones propias y las de quienes uno dirige están alineadas es algo que exige competencia en la acción estratégica, la cual comprende:

- Entender el área de desempeño laboral (industria, servicios).
- Comprender la organización.
- Adoptar medidas estratégicas.

En la actualidad, los empleados de todos los niveles y áreas funcionales, enfrentan el desafío de pensar en términos de

estrategias para realizar mejor su labor. Se espera que reconozcan los movimientos que es necesario realizar en la dirección estratégica de una empresa, incluso por adelantado. Los administradores y empleados que conocen la industria o el servicio, pueden anticipar con precisión las tendencias estratégicas y prepararse para las necesidades por venir de la organización; por tanto, es menos probable que tengan que buscar trabajo si la organización cambia de rumbo.

Dimensiones de la competencia en acción estratégica:

Entender la industria o el servicio:

- Significa conocer el sector en que se trabaja y el momento en que los cambios en las industrias generan amenazas y oportunidades significativas.
- Es mantenerse informado sobre las acciones de los competidores y los socios estratégicos.
- Se analizan las tendencias generales en la industria y sus repercusiones.

Comprender la organización:

- Supone entender los intereses de los participantes.
- Es conocer las fortalezas y limitaciones de diversas estrategias de negocios.
- Es entender las diferentes competencias de la organización.

Adoptar acciones estratégicas:

- Es asignar prioridades y tomar decisiones que guarden congruencia con la misión y los objetivos estratégicos de la empresa.
- Es establecer metas tácticas y operativas que faciliten la instrumentalización de la estrategia.
- Establece metas tácticas y operativas que faciliten la implementación de la estrategia.

3.4.2.5 Competencia para la globalización:

Realizar la labor administrativa de una organización en una época donde las relaciones individuales se mundializan al extremo de configurar una sociedad planetaria, requiere de una competencia para la globalización, pues no es sólo por el uso de recursos humanos, financieros, de información y materiales de procedencia de diversos países y diversas culturas, sino porque las influencias de una información ampliamente globalizada y disponible a todos sin fronteras, así lo exigen.

Si bien es cierto que no todas las organizaciones cuentan con mercados mundiales para aprovechar sus leyes impositivas y la mano de obra barata o mejor capacitada, es muy cierto que tampoco existe organización alguna que prescindiera totalmente de las influencias de los paradigmas universales de la comunicación, el consumo y la cultura.

Con la finalidad de estar preparado para las oportunidades que la globalización reporta, así como para afrontar sus amenazas, se tiene que desarrollar la competencia para la globalización, que se refleja en:

- Conocimientos y comprensión culturales.
- Apertura y sensibilidad cultural.

Dimensiones de la competencia para la globalización:

Conocimientos y comprensión culturales:

- Hay que mantenerse informado de las tendencias y los sucesos políticos, sociales y económicos que suceden alrededor del mundo.
- Supone reconocer el impacto de los acontecimientos mundiales en la organización.
- Exige entender, leer y hablar con fluidez más de un idioma.

Apertura y sensibilidad culturales:

- Hay que reconocer la naturaleza de las diferencias nacionales, étnicas y culturales y estar abierto a examinar estas disimilitudes con sinceridad y objetividad.
- Significa ser sensible a los signos culturales y ser capaz de adaptarse con rapidez a las situaciones novedosas.
- Supone ajustar de manera adecuada el propio comportamiento cuando se interactúa con personas con diversos antecedentes nacionales, étnicos y culturales.

3.4.2.6 Competencia en el manejo personal:

Responsabilizarse de la propia vida dentro y fuera del trabajo exige competencia en el manejo personal. Con frecuencia, cuando las cosas no salen bien, la gente suele atribuir sus dificultades a las situaciones en que se encuentran o a los demás. Los buenos gerentes no caen en esta trampa. La competencia en el manejo personal comprende:

- Integridad y comportamiento ético.
- Dinamismo y capacidad de resistencia.
- Equilibrio entre las exigencias del trabajo y la vida.
- Conocerse a sí mismo y desarrollarse.

Así como los clientes esperan que las empresas se comporten con ética, las organizaciones esperan que sus empleados muestren integridad y actúen con ética.

El dinámico entorno laboral exige que uno se conozca a sí mismo y se desarrolle. Esto comprende tanto el aprendizaje de labores como de uno mismo. Conocerse por otra parte puede ayudar a efectuar elecciones más sensatas sobre la clase de trabajos que probablemente disfrute más.

Dimensiones para la competencia en el manejo personal:

Integridad y comportamiento ético:

- Es tener normas personales claras que sirven de fundamento para mantener un sentido de integridad y conducta ética.
- Significa contar con disposición a aceptar los errores.
- Es aceptar la responsabilidad por las acciones propias.

Dinamismo y capacidad de resistencia:

- Exige buscar la responsabilidad, ser ambicioso y estar motivado para lograr objetivos.
- Es trabajar duro para que las cosas se concreten.
- Significa perseverar ante los obstáculos y recuperarse de los fracasos.

Equilibrio entre los asuntos de trabajo y la vida personal:

- Es encontrar un equilibrio razonable entre las actividades laborales y personales de modo que no se descuide ningún aspecto de la vida.
- Es cuidarse, mental y físicamente y servirse de escapes constructivos para dejar salir la frustración y reducir la tensión.
- Significa evaluar y establecer objetivos propios en relación con la vida y el trabajo.

Conocerse a sí mismo y desarrollarse:

- Es contar con objetivos personales y profesionales claros.
- Supone emplear las fortalezas para obtener ventajas y al mismo tiempo buscar mejorar o compensar los puntos flacos.
- Es analizar y aprender de las experiencias laborales y de la vida.

3.4.3 Propiedades psicométricas de los instrumentos de obtención de los datos.

Tomando en consideración lo recomendado por Cortada de Kohan (1999) de que: "...las dos cualidades de un instrumento psicométrico en las cuales el investigador debe interesarse especialmente son la confiabilidad y la validez" (p. 35), y en vista de que no existen datos de validez y confiabilidad de los instrumentos reportados para la población de nuestro medio, dado que las propiedades psicométricas de la versión original de los instrumentos pertenecen a otras poblaciones. Entonces, se ha creído conveniente estimar nuevamente las propiedades psicométricas de los instrumentos, las mismas que a continuación se presentan:

3.4.3.1 Confiabilidad:

En la Tabla 24 se presentan las estimaciones de la consistencia interna mediante los índices del Alpha de Cronbach para cada dimensión de las escalas. Los coeficientes Alpha son elevados en todas las dimensiones de las escalas porque superan los valores del punto de corte de 0.70, generalmente aceptado como adecuado para los instrumentos psicológicos. En conclusión las escalas en su totalidad presentan un valor Alpha fuerte o elevado.

Tabla 24: Estimaciones de confiabilidad mediante el coeficiente Alpha.

Escalas de obtención de los datos	Nº de ítems	Alpha
Estilos de aprendizaje	44	0.787
Competencias gerenciales	95	0.975

3.4.3.2 Validez de constructo:

Para el análisis de los resultados se utilizó la validez de constructo por el método de análisis factorial. Este método tiene por objetivo estimar el grado en que cada ítem contribuye a la validez del instrumento al cual pertenece. De este modo se verifica que el instrumento mida lo que dice medir.

Como se puede observar en las Tablas 25 y 26, todos los Coeficientes de Correlación de Pearson (r) son fuertes y muy significativos ($p < 0.01$). En conclusión, estos valores confirman que las escalas presentan validez de constructo, dado que existe una fuerte correspondencia entre cada dimensión o sub escala con el valor del constructo (Escala).

Tabla 25: Análisis de ítems de cada dimensión en la escala de estilos de aprendizaje.

Dimensiones de la escala general	Escala General	
	rho	p
Activo - reflexivo	0.680 ***	0.000
Sensorial - intuitivo	0.682 ***	0.000
Visual - verbal	0.546 ***	0.000
Secuencial - global	0.685***	0.000

*** La correlación es altamente significativa al nivel 0,00

Tabla 26: Análisis de ítems en la escala de competencias gerenciales.

Dimensiones de la escala general	Escala general	
	rho	p
Competencias en la comunicación	0.810***	0.000
Competencia para la planeación y administración	0.847***	0.000
Competencia en el trabajo en equipo	0.810**	0.000
Competencia en la acción estratégica	0.853**	0.000
Competencia para la globalización	0.825**	0.000
Competencia en el manejo personal	0.843**	0.000

*** La correlación es altamente significativa al nivel 0,00

3.6 Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos.

Para el análisis de los datos se empleó las técnicas estadísticas a través del paquete estadístico SPSS versión 22.0 en español. Se utilizó estas técnicas estadísticas en dos etapas:

1ra. Estadística descriptiva: Con la cual se obtuvo los datos de frecuencia y porcentajes. Medidas de tendencia central (media aritmética) y medida de dispersión (desviación estándar).

2da. Estadística inferencial: A nivel inferencial se aplicaron las técnicas estadísticas no paramétricas: El Alpha de Cronbach para establecer la confiabilidad de las escalas y la prueba no paramétrica de la correlación de Spearman para establecer relaciones entre las variables estudiadas. La finalidad de la correlación es comprobar si los resultados de una variable están relacionados con los resultados de la otra variable (Greene, J. &

D'Oliveira M. 2006), considerando los criterios de aceptación o rechazo de la H_0 de acuerdo con Ávila Acosta R. (1992).

Para las comparaciones se aplicaron, para dos condiciones, la Prueba de la U de Mann-Whitney (sexo, universidad de origen, turno, condición laboral) y para más de dos condiciones la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo (grupos etarios, escuelas profesionales, tiempo de servicios, área laboral y estado civil).

3.7 Aspectos éticos.

Al respecto y según las normas establecidas, se han tomado en cuenta para la presente investigación, los siguientes aspectos éticos: a) Originalidad y respeto de los derechos de autor, registrando correctamente las fuentes de información consultadas para su elaboración, b) solicitando oportunamente las autorizaciones correspondientes a los decanos de las Facultades de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de las Universidades San Martín de Porres y Ricardo Palma y c) Resguardando el anonimato de los sujetos evaluados a través de instrumentos debidamente validados, así como de los resultados obtenidos evitando su divulgación por otros medios.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Para determinar la relación entre las variables de estudio (así como sus componentes) en los participantes de la investigación, se realizó primero una prueba de bondad de ajuste para precisar si las variables presentaban una distribución normal.

En este sentido, la Tabla 27 presenta los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S). Como se observa, las variables no presentan una distribución normal dado que el coeficiente obtenido (K-S) no es significativo ($p < 0.05$) para las variables, en consecuencia es pertinente emplear pruebas no paramétricas en el análisis de datos.

Tabla 27: Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para las variables de estudio.

Variables	K-S	p
Estilo activo reflexivo	0.349	0.000 ns
Estilo sensorial intuitivo	0.360	0.000 ns
Estilo visual verbal	0.286	0.000 ns
Estilo secuencial global	0.434	0.000 ns
Competencias gerenciales	0.112	0.004 ns

Ns : No es significativo ($p < 0.05$)

Descripción de las variables:

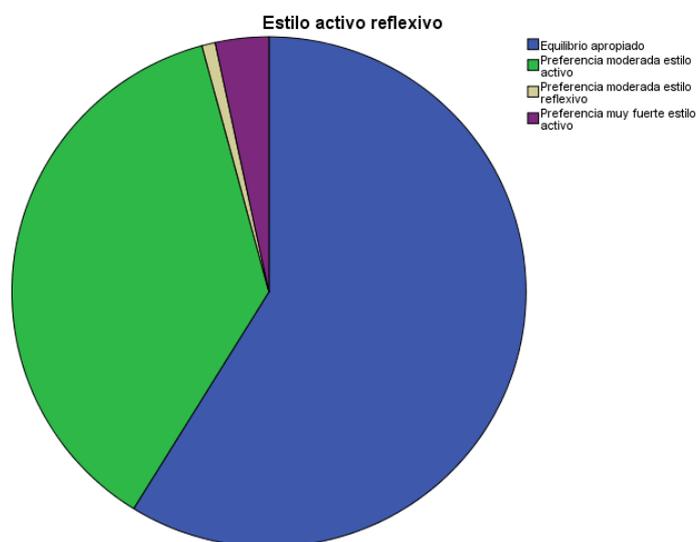
Niveles en los estilos de aprendizaje:

En la tabla 28 y la figura 26 se describen y representan la distribución de los niveles en el estilo activo reflexivo, donde se reporta que el 58.8% tiene un estilo activo reflexivo equilibrado apropiado; el 37% tiene una preferencia moderada del estilo activo; que el 0.8% tiene una preferencia moderada del estilo reflexivo y tan solo el 3.4% tiene una preferencia muy fuerte por el estilo activo.

Tabla 28: Distribución de los niveles en el estilo activo reflexivo.

Estilo activo reflexivo	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrio apropiado	70	58,8%
Preferencia moderada estilo activo	44	37,0%
Preferencia moderada estilo reflexivo	1	0,8%
Preferencia muy fuerte estilo activo	4	3,4%
Total	119	100,0%

Figura 26: Representación de la distribución de los niveles en el estilo activo reflexivo.

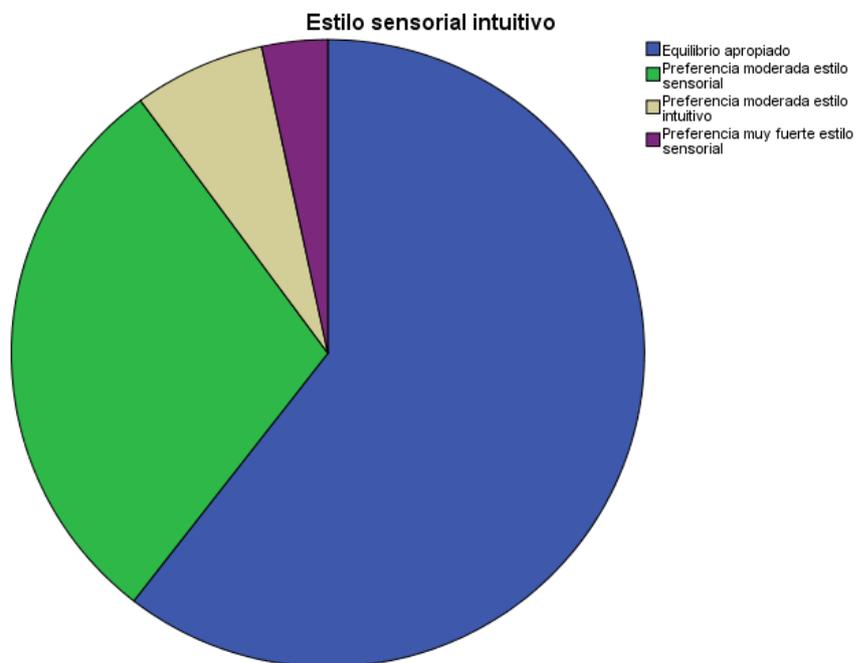


En la tabla 29 y la figura 27 se describen y representan la distribución de los niveles en el estilo sensorial intuitivo, donde se reporta que el 60.5% tiene un estilo sensorial intuitivo equilibrado apropiado; el 29.4% tiene una preferencia moderada del estilo sensorial; que el 6.7% tiene una preferencia moderada del estilo intuitivo y tan solo el 3.4% tiene una preferencia muy fuerte por el estilo sensorial.

Tabla 29: Distribución de los niveles en el estilo sensorial intuitivo.

Estilo sensorial intuitivo	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrio apropiado	72	60,5%
Preferencia moderada estilo sensorial	35	29,4%
Preferencia moderada estilo intuitivo	8	6,7%
Preferencia muy fuerte estilo sensorial	4	3,4%
Total	119	100,0%

Figura 27: Representación de la distribución de los niveles en el estilo sensorial intuitivo.

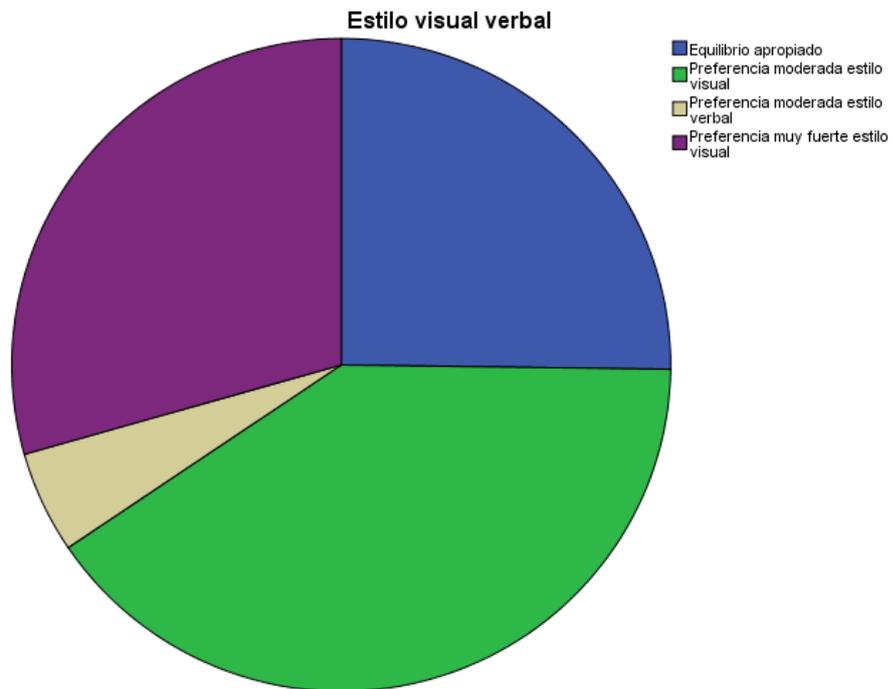


En la tabla 30 y la figura 28 se describen y representan la distribución de los niveles en el estilo visual verbal, donde se reporta que el 25.2% tiene un estilo visual verbal equilibrado apropiado; el 40.3% tiene una preferencia moderada del estilo visual; que el 5% tiene una preferencia moderada del estilo verbal y que el 29.4% tiene una preferencia muy fuerte por el estilo visual.

Tabla 30: Distribución de los niveles en el estilo visual verbal.

Estilo visual verbal	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrio apropiado	30	25,2%
Preferencia moderada estilo visual	48	40,3%
Preferencia moderada estilo verbal	6	5,0%
Preferencia muy fuerte estilo visual	35	29,4%
Total	119	100,0%

Figura 28: Representación de la distribución de los niveles en el estilo visual verbal.

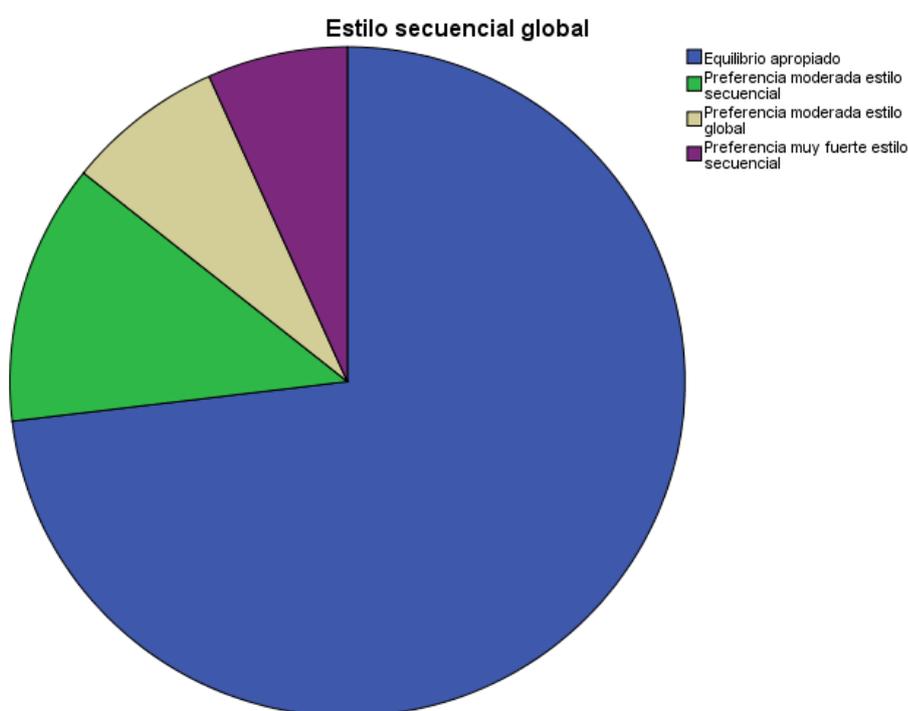


En la tabla 31 y la figura 29 se describen y representan la distribución de los niveles en el estilo secuencial global, donde se reporta que el 73.1% tiene un estilo secuencial global equilibrado apropiado; el 12.6% tiene una preferencia moderada del estilo secuencial; que el 7.6% tiene una preferencia moderada del estilo global y que el 6.7% tiene una preferencia muy fuerte por el estilo secuencial.

Tabla 31: Distribución de los niveles en el estilo secuencial global.

Estilo secuencial global	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrio apropiado	87	73,1%
Preferencia moderada estilo secuencial	15	12,6%
Preferencia moderada estilo global	9	7,6%
Preferencia muy fuerte estilo secuencial	8	6,7%
Total	119	100,0%

Figura 29: Representación de la distribución de los niveles en el estilo secuencial global.



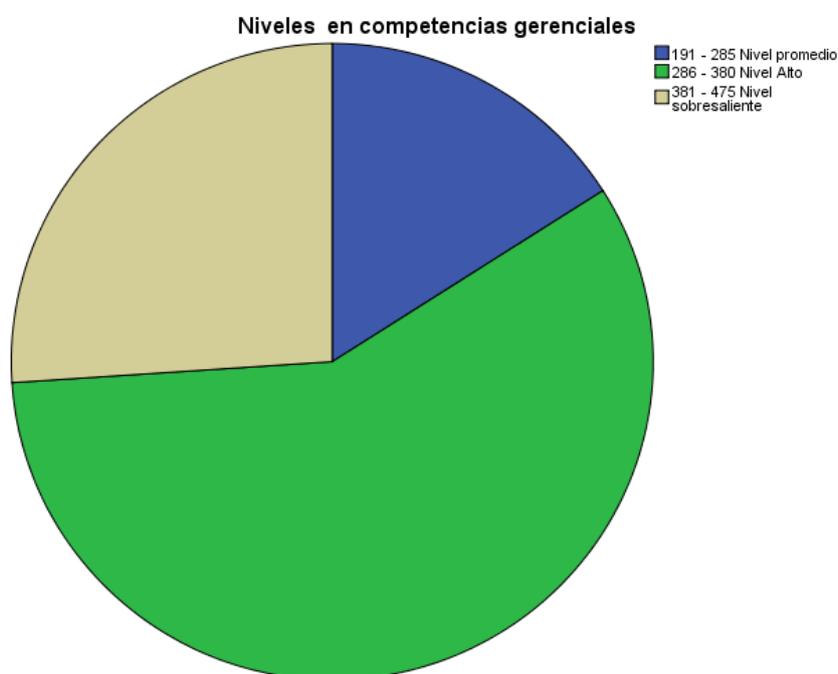
Niveles en competencias gerenciales: escala general:

En la tabla 32 y la figura 30 se describen y representan la distribución de los niveles en la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 16% tiene un nivel promedio de competencias gerenciales; el 58% tiene un nivel alto de competencias gerenciales y un 26.1% tiene un nivel sobresaliente de competencias gerenciales.

Tabla 32: Distribución de los niveles en la escala general de competencias gerenciales.

Competencias gerenciales: escala general	Frecuencia	Porcentaje
191 - 285 Nivel promedio	19	16,0%
286 - 380 Nivel Alto	69	58,0%
381 - 475 Nivel sobresaliente	31	26,1%
Total	119	100,0%

Figura 30: Representación de los niveles en la escala general de competencias gerenciales.



Distribución de las sub dimensiones y dimensiones de las competencias gerenciales:

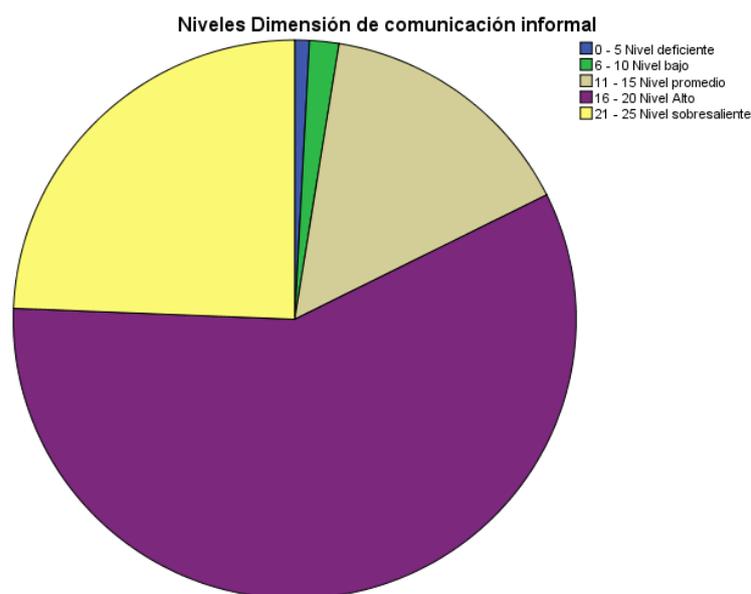
Niveles subdimensión de comunicación informal:

En la tabla 33 y la figura 31 se describen y representan la distribución de los niveles en la subdimensión de comunicación informal de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 0.8% tiene un nivel deficiente; el 1.7% tiene un nivel bajo; el 15.1% tiene un nivel promedio; el 58% tiene un nivel alto y un 24.4% tiene un nivel sobresaliente en comunicación informal.

Tabla 33: Distribución de los niveles en subdimensión de comunicación informal.

Niveles subdimensión de comunicación informal	Frecuencia	Porcentaje
0 - 5 Nivel deficiente	1	0,8%
6 - 10 Nivel bajo	2	1,7%
11 - 15 Nivel promedio	18	15,1%
16 - 20 Nivel Alto	69	58,0%
21 - 25 Nivel sobresaliente	29	24,4%
Total	119	100,0%

Figura 31: Representación de los niveles en subdimensión de comunicación informal.

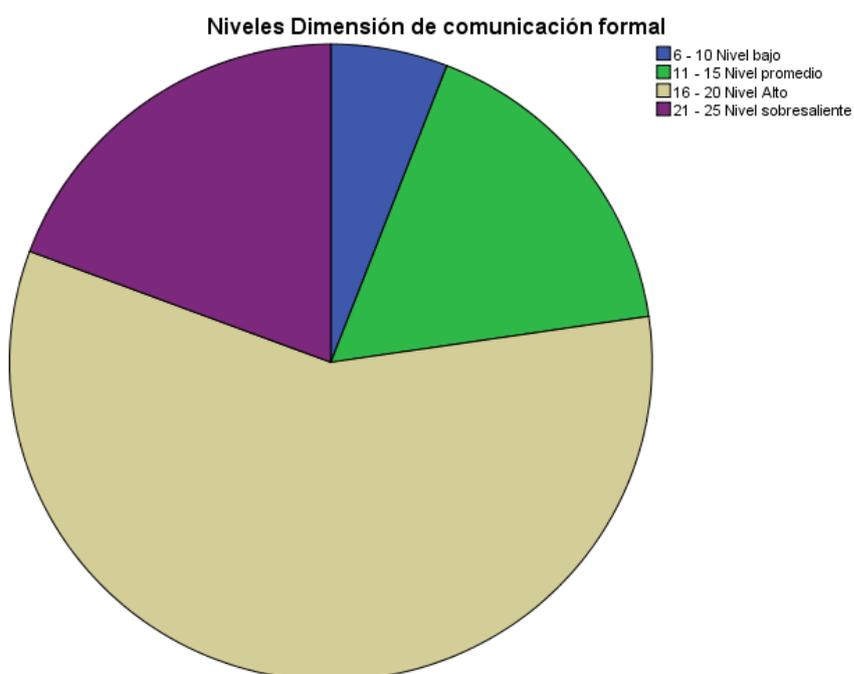


En la tabla 34 y la figura 32 se describen y representan la distribución de los niveles en la subdimensión de comunicación formal de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 5.9% tiene un nivel bajo; el 16.8% tiene un nivel promedio; el 58% tiene un nivel alto y un 19.3% tiene un nivel sobresaliente en comunicación formal.

Tabla 34: Distribución de los niveles en la sub dimensión de comunicación formal.

Niveles subdimensión de comunicación formal	Frecuencia	Porcentaje
6 - 10 Nivel bajo	7	5,9%
11 - 15 Nivel promedio	20	16,8%
16 - 20 Nivel Alto	69	58,0%
21 - 25 Nivel sobresaliente	23	19,3%
Total	119	100,0%

Figura 32: Representación de los niveles en dimensión de comunicación formal.

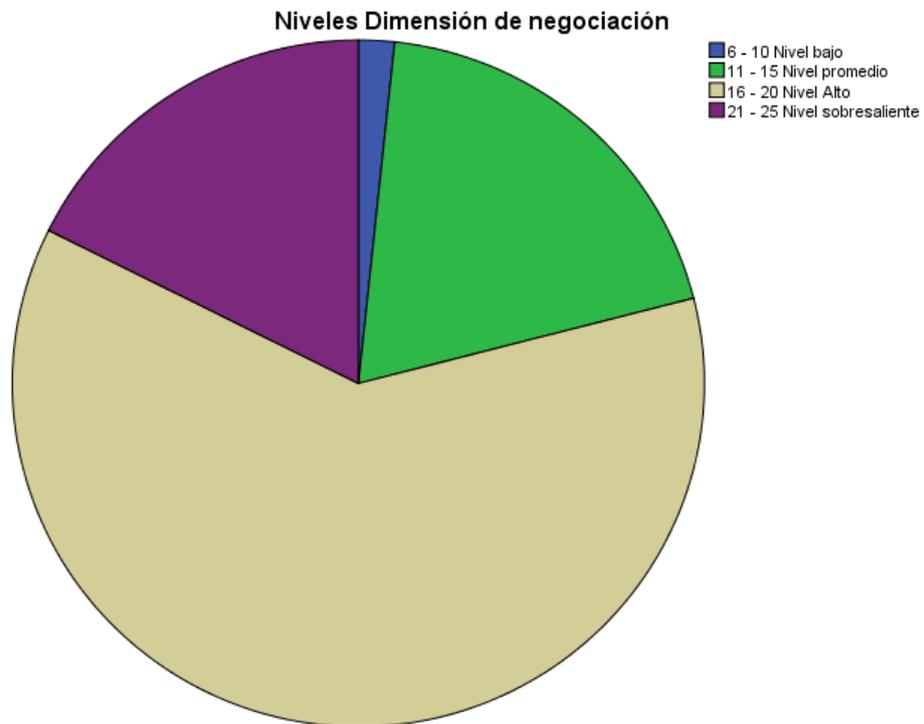


En la tabla 35 y la figura 33 se describen y representan la distribución de los niveles en la subdimensión en negociación de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 1.7% tiene un nivel bajo; el 19.3% tiene un nivel promedio; el 61.3% tiene un nivel alto y un 17.6% tiene un nivel sobresaliente en negociación.

Tabla 35: Distribución de los niveles en la subdimensión de negociación.

Niveles subdimensión de negociación	Frecuencia	Porcentaje
6 - 10 Nivel bajo	2	1,7%
11 - 15 Nivel promedio	23	19,3%
16 - 20 Nivel Alto	73	61,3%
21 - 25 Nivel sobresaliente	21	17,6%
Total	119	100,0%

Figura 33: Representación de los niveles en la subdimensión de negociación.

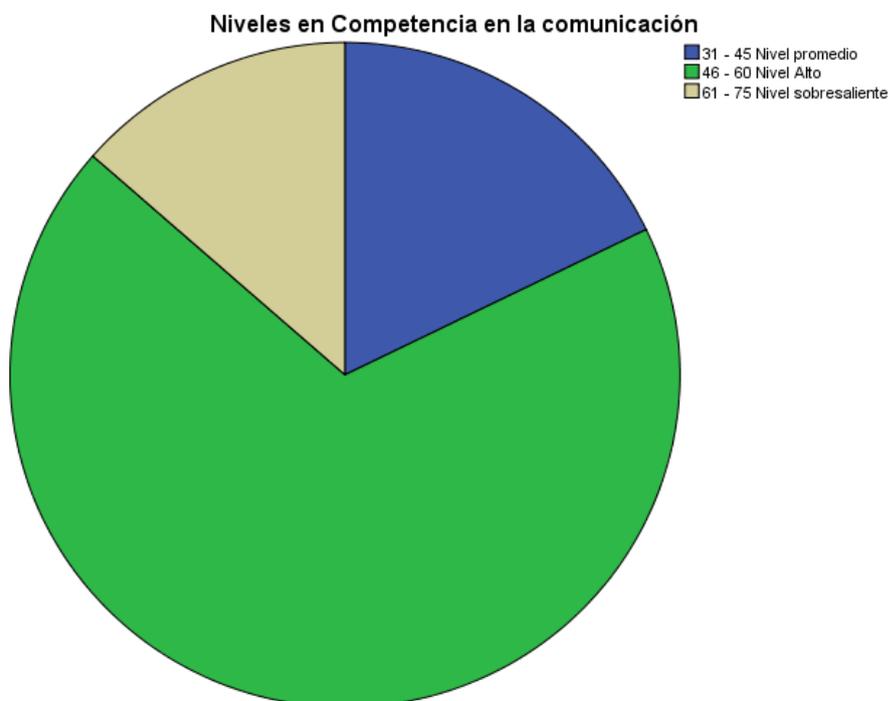


En la tabla 36 y la figura 34 se describen y representan la distribución de los niveles en la dimensión competencias en la comunicación de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 18.4% tiene un nivel promedio; el 68.1% tiene un nivel alto y un 13.4% tiene un nivel sobresaliente en comunicación.

Tabla 36: Distribución de los niveles en la dimensión competencia en la comunicación.

Niveles en la dimensión Competencia en la comunicación	Frecuencia	Porcentaje
31 - 45 Nivel promedio	22	18.4%
46 - 60 Nivel Alto	81	68,1%
61 - 75 Nivel sobresaliente	16	13,4%
Total	119	100.0%

Figura 34: Representación de los niveles en la dimensión competencia en la comunicación.

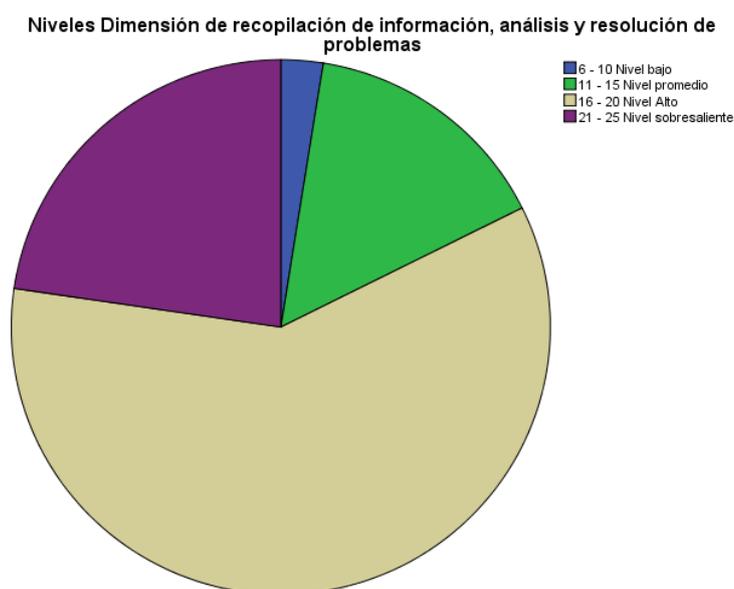


En la tabla 37 y la figura 35 se describen y representan la distribución de los niveles en la subdimensión de recopilación de información, análisis y resolución de problemas de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 2.5% tiene un nivel bajo; el 15.1% tiene un nivel promedio; el 59.7% tiene un nivel alto y un 22.7% tiene un nivel sobresaliente en recopilación de información, análisis y resolución de problemas.

Tabla 37: Distribución de los niveles en la subdimensión de recopilación de información, análisis y resolución de problemas.

Niveles subdimensión de recopilación de información, análisis y resolución de problemas	Frecuencia	Porcentaje
6 - 10 Nivel bajo	3	2,5
11 - 15 Nivel promedio	18	15,1
16 - 20 Nivel Alto	71	59,7
21 - 25 Nivel sobresaliente	27	22,7
Total	119	100,0

Figura 35: Representación de los niveles en la subdimensión de recopilación de información, análisis y resolución de problemas.

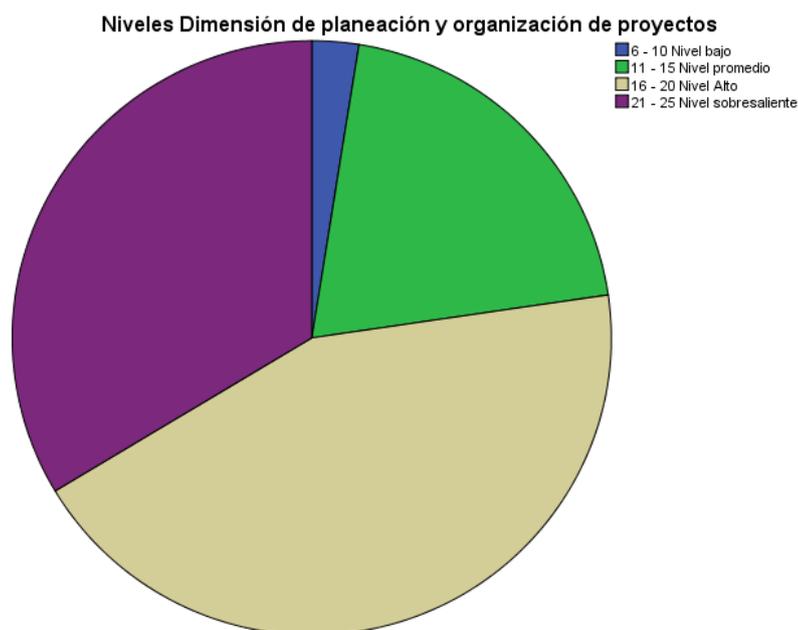


En la tabla 38 y la figura 36 se describen y representan la distribución de los niveles en la subdimensión de planeación y organización de proyectos de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 2.5% tiene un nivel bajo; el 20.2% tiene un nivel promedio; el 43.7% tiene un nivel alto y un 33.6% tiene un nivel sobresaliente en planeación y organización de proyectos.

Tabla 38: Distribución de los niveles en la subdimensión de planeación y organización de proyectos.

Niveles subdimensión de planeación y organización de proyectos	Frecuencia	Porcentaje
6 - 10 Nivel bajo	3	2,5
11 - 15 Nivel promedio	24	20,2
16 - 20 Nivel Alto	52	43,7
21 - 25 Nivel sobresaliente	40	33,6
Total	119	100,0

Figura 36: Representación de los niveles en la subdimensión de planeación y organización de proyectos.

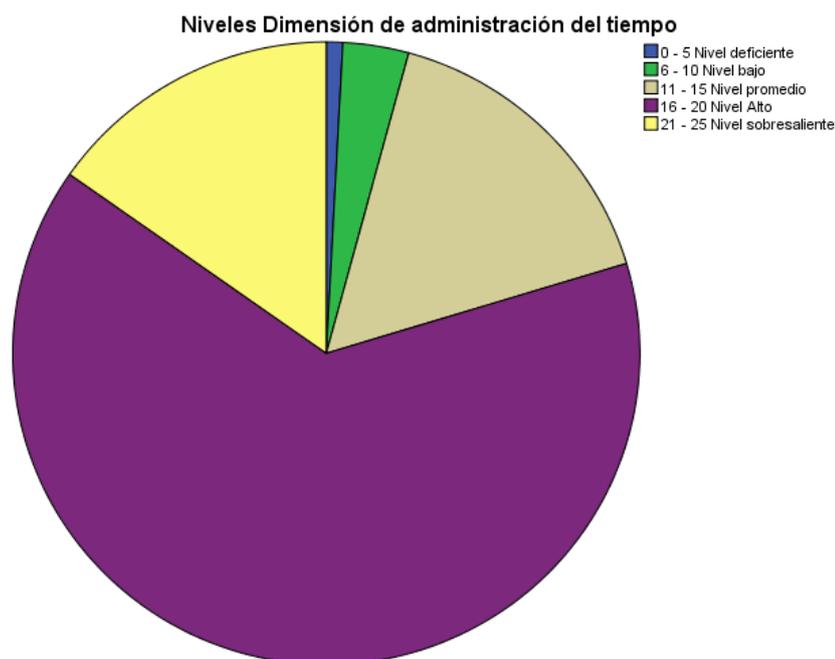


En la tabla 39 y la figura 37 se describen y representan la distribución de los niveles en la subdimensión de administración del tiempo de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 0.16% tiene un nivel deficiente; el 3.4% tiene un nivel bajo; el 16% tiene un nivel promedio; el 63.9% tiene un nivel alto y un 15.1% tiene un nivel sobresaliente en administración del tiempo.

Tabla 39: Distribución de los niveles en la subdimensión de administración del tiempo.

Niveles subdimensión de administración del tiempo	Frecuencia	Porcentaje
0 - 5 Nivel deficiente	2	0,16
6 - 10 Nivel bajo	4	3,4
11 - 15 Nivel promedio	19	16,0
16 - 20 Nivel Alto	76	63,9
21 - 25 Nivel sobresaliente	18	15,1
Total	119	100.0

Figura 37: Representación de los niveles en la subdimensión de administración del tiempo.

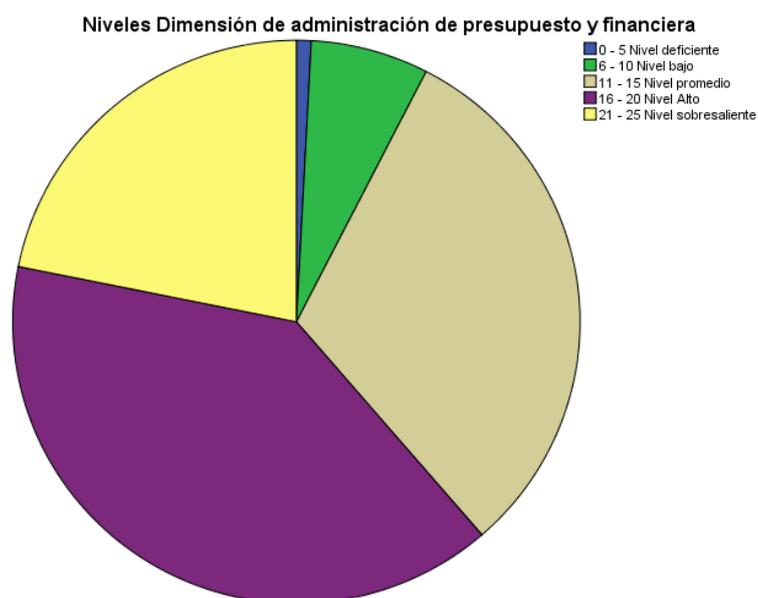


En la tabla 40 y la figura 38 se describen y representan la distribución de los niveles en la subdimensión de presupuesto y administración financiera de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 0.8% tiene un nivel deficiente; el 6.7% tiene un nivel bajo; el 31.1% tiene un nivel promedio; el 39.5% tiene un nivel alto y un 21.8% tiene un nivel sobresaliente en presupuesto y administración financiera.

Tabla 40: Distribución de los niveles en la subdimensión de presupuesto y administración financiera.

Niveles subdimensión de presupuesto y administración financiera	Frecuencia	Porcentaje
0 - 5 Nivel deficiente	1	,8
6 - 10 Nivel bajo	8	6,7
11 - 15 Nivel promedio	37	31,1
16 - 20 Nivel Alto	47	39,5
21 - 25 Nivel sobresaliente	26	21,8
Total	119	100,0

Figura 38: Representación de los niveles en la subdimensión de presupuesto y administración financiera.

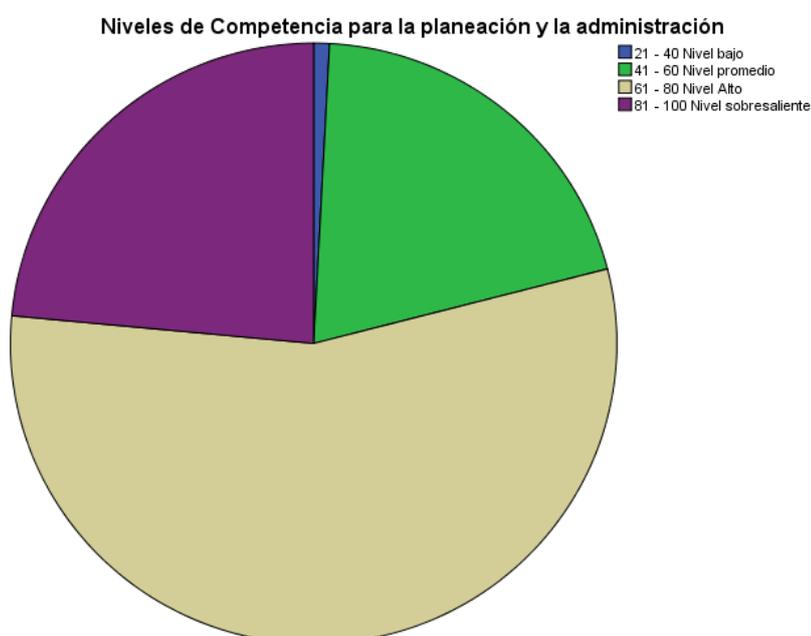


En la tabla 41 y la figura 39 se describen y representan la distribución de los niveles en la dimensión competencia para la planeación y la administración de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 0.8% tiene un nivel bajo; el 20.2% tiene un nivel promedio; el 55.5% tiene un nivel alto y un 23.5% tiene un nivel sobresaliente en la competencia para la planeación y la administración.

Tabla 41: Distribución de los niveles de la dimensión competencia para la planeación y la administración.

Niveles de competencia para la planeación y la administración	Frecuencia	Porcentaje
21 - 40 Nivel bajo	1	,8
41 - 60 Nivel promedio	24	20,2
61 - 80 Nivel Alto	66	55,5
81 - 100 Nivel sobresaliente	28	23,5
Total	119	100,0

Figura 39: Representación de los niveles de la dimensión competencia para la planeación y la administración.



En la tabla 42 y la figura 40 se describen y representan la distribución de los niveles en la subdimensión diseño de equipo de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 0.8% tiene un nivel bajo; el 21% tiene un nivel promedio; el 47.1% tiene un nivel alto y un 31.1% tiene un nivel sobresaliente en diseño del equipo.

Tabla 42: Distribución de los niveles en la subdimensión diseño de equipo.

Niveles subdimensión de diseño del equipo	Frecuencia	Porcentaje
6 - 10 Nivel bajo	1	,8
11 - 15 Nivel promedio	25	21,0
16 - 20 Nivel Alto	56	47,1
21 - 25 Nivel sobresaliente	37	31,1
Total	119	100,0

Figura 40: Representación de los niveles en la subdimensión diseño de equipo.

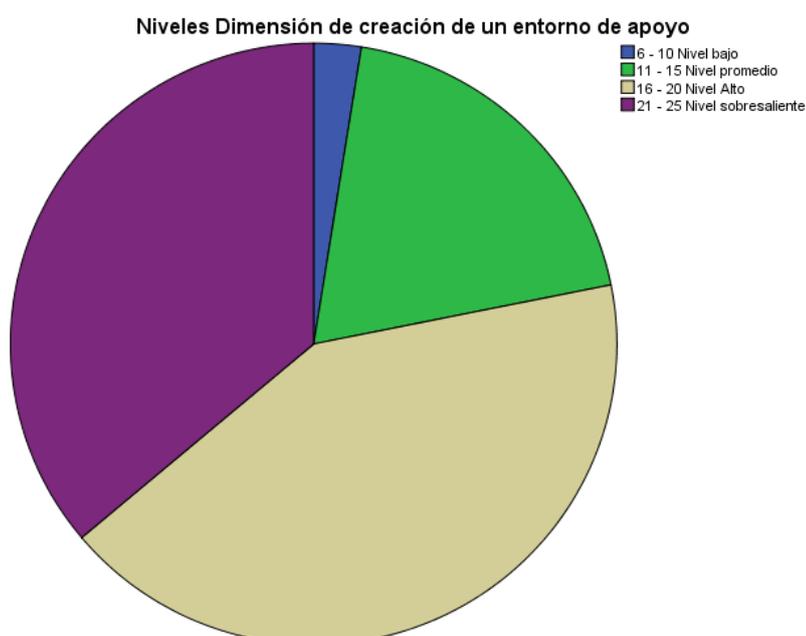


En la tabla 43 y la figura 41 se describen y representan la distribución de los niveles en la subdimensión creación de un entorno de apoyo de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 2.5% tiene un nivel bajo; el 19.3% tiene un nivel promedio; el 42% tiene un nivel alto y un 36.1% tiene un nivel sobresaliente en creación de un entorno de apoyo.

Tabla 43: Distribución de los niveles en la subdimensión de creación de un entorno de apoyo.

Niveles subdimensión de creación de un entorno de apoyo	Frecuencia	Porcentaje
6 - 10 Nivel bajo	3	2,5
11 - 15 Nivel promedio	23	19,3
16 - 20 Nivel Alto	50	42,0
21 - 25 Nivel sobresaliente	43	36,1
Total	119	100,0

Figura 41: Representación de los niveles en la subdimensión de creación de un entorno de apoyo.

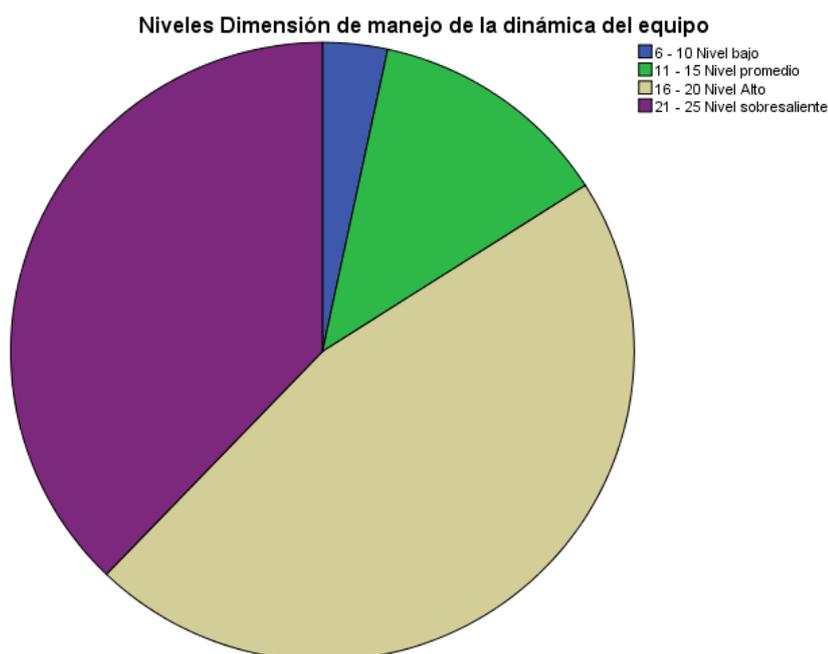


En la tabla 44 y la figura 42 se describen y representan la distribución de los niveles en la subdimensión manejo de la dinámica del equipo de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 3.4% tiene un nivel bajo; el 12.6% tiene un nivel promedio; el 46.2% tiene un nivel alto y un 37.8% tiene un nivel sobresaliente en manejo de la dinámica del equipo.

Tabla 44: Distribución de los niveles en la subdimensión de manejo de la dinámica del equipo.

Niveles en la subdimensión de manejo de la dinámica del equipo	Frecuencia	Porcentaje
6 - 10 Nivel bajo	4	3,4
11 - 15 Nivel promedio	15	12,6
16 - 20 Nivel Alto	55	46,2
21 - 25 Nivel sobresaliente	45	37,8
Total	119	100,0

Figura 42: Representación de los niveles en la subdimensión de manejo de la dinámica del equipo.

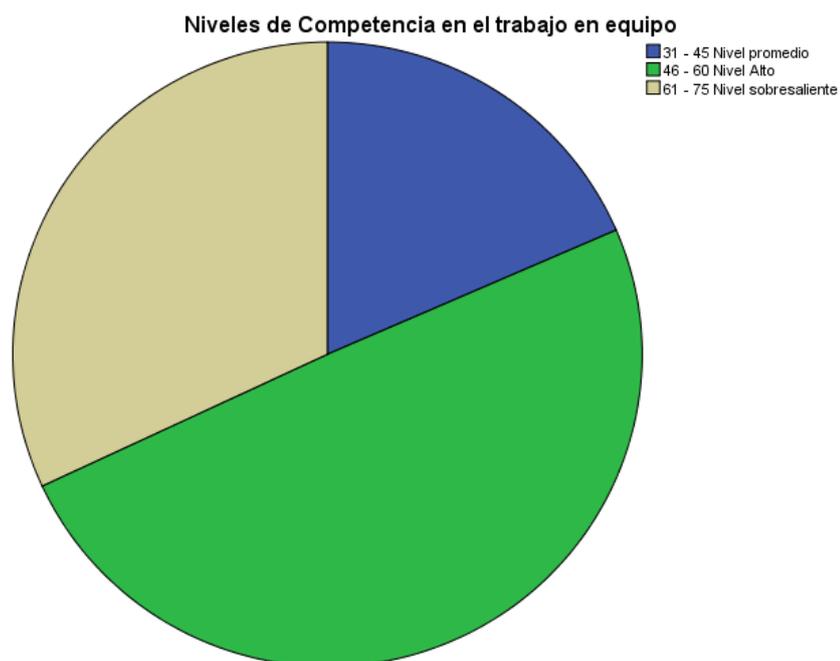


En la tabla 45 y la figura 43 se describen y representan la distribución de los niveles en la dimensión competencia en el trabajo en equipo de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 18.5% tiene un nivel promedio; el 49.6% tiene un nivel alto y un 31.9% tiene un nivel sobresaliente en la competencia trabajo en equipo.

Tabla 45: Distribución de los niveles de la dimensión competencia en el trabajo en equipo.

Niveles de competencia en el trabajo en equipo	Frecuencia	Porcentaje
31 - 45 Nivel promedio	22	18,5
46 - 60 Nivel Alto	59	49,6
61 - 75 Nivel sobresaliente	38	31,9
Total	119	100,0

Figura 43: Representación de los niveles de la dimensión competencia en el trabajo en equipo.

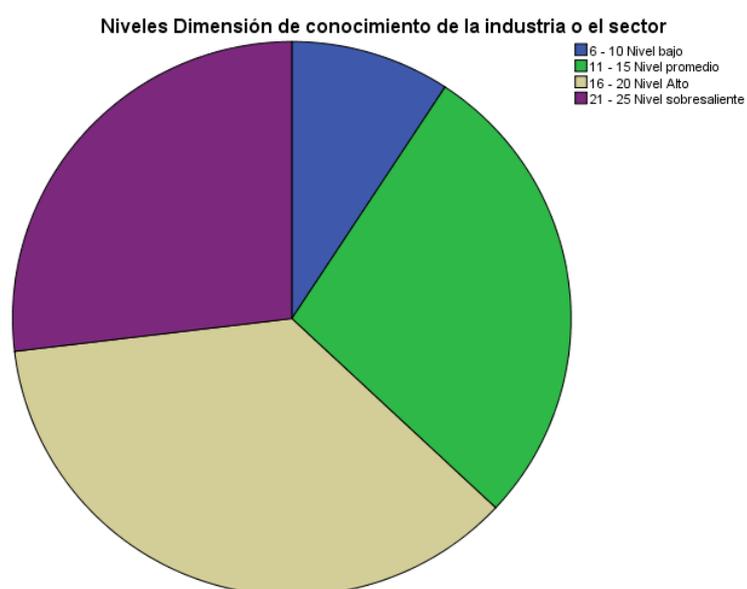


En la tabla 46 y la figura 44 se describen y representan la distribución de los niveles en la subdimensión de conocimiento de la industria o el sector de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 9.2% tiene un nivel bajo; el 27.7% tiene un nivel promedio; el 36.1% tiene un nivel alto y un 26.9% tiene un nivel sobresaliente en conocimiento de la industria o el sector.

Tabla 46: Distribución de los niveles de la subdimensión de conocimiento de la industria o el sector.

Niveles en la subdimensión de conocimiento de la industria o el sector	Frecuencia	Porcentaje
6 - 10 Nivel bajo	11	9,2
11 - 15 Nivel promedio	33	27,7
16 - 20 Nivel Alto	43	36,1
21 - 25 Nivel sobresaliente	32	26,9
Total	119	100,0

Figura 44: Representación de los niveles de la subdimensión de conocimiento de la industria o el sector.



En la tabla 47 y la figura 45 se describen y representan la distribución de los niveles en la subdimensión conocimiento de la organización de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 5% tiene un nivel bajo; el 28.6% tiene un nivel promedio; el 37% tiene un nivel alto y un 29.4% tiene un nivel sobresaliente en conocimiento de la organización.

Tabla 47: Distribución de los niveles de la subdimensión de conocimiento de la organización.

Niveles en la subdimensión de conocimiento de la organización	Frecuencia	Porcentaje
6 - 10 Nivel bajo	6	5,0
11 - 15 Nivel promedio	34	28,6
16 - 20 Nivel Alto	44	37,0
21 - 25 Nivel sobresaliente	35	29,4
Total	119	100,0

Figura 45: Representación de los niveles de la subdimensión de conocimiento de la organización.

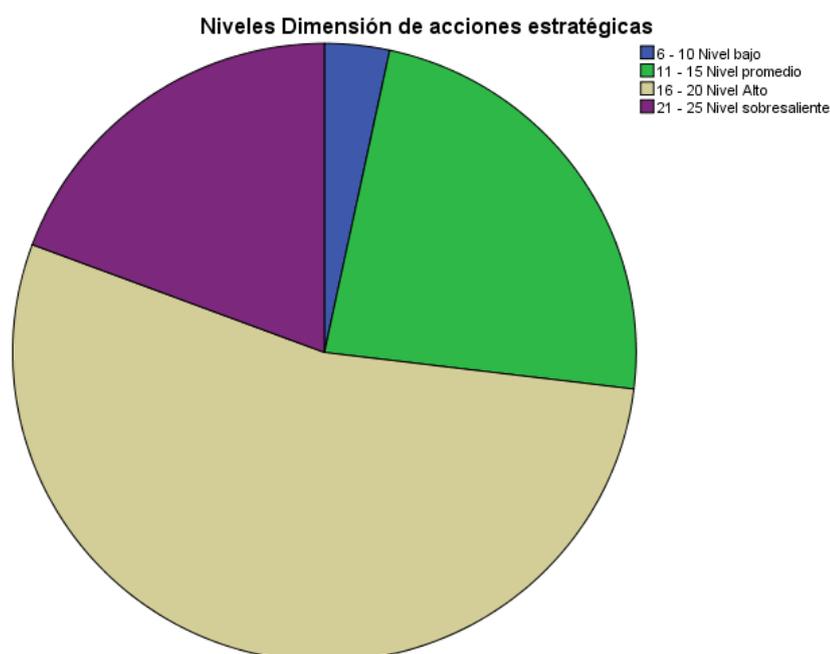


En la tabla 48 y la figura 46 se describen y representan la distribución de los niveles en la subdimensión de acciones estratégicas de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 3.4% tiene un nivel bajo; el 23.5% tiene un nivel promedio; el 53.8% tiene un nivel alto y un 19.3% tiene un nivel sobresaliente en acciones estratégicas.

Tabla 48: Distribución de los niveles de la subdimensión de acciones estratégicas.

Niveles en la subdimensión de acciones estratégicas	Frecuencia	Porcentaje
6 - 10 Nivel bajo	4	3,4
11 - 15 Nivel promedio	28	23,5
16 - 20 Nivel Alto	64	53,8
21 - 25 Nivel sobresaliente	23	19,3
Total	119	100,0

Figura 46: Representación de los niveles de la subdimensión de acciones estratégicas.

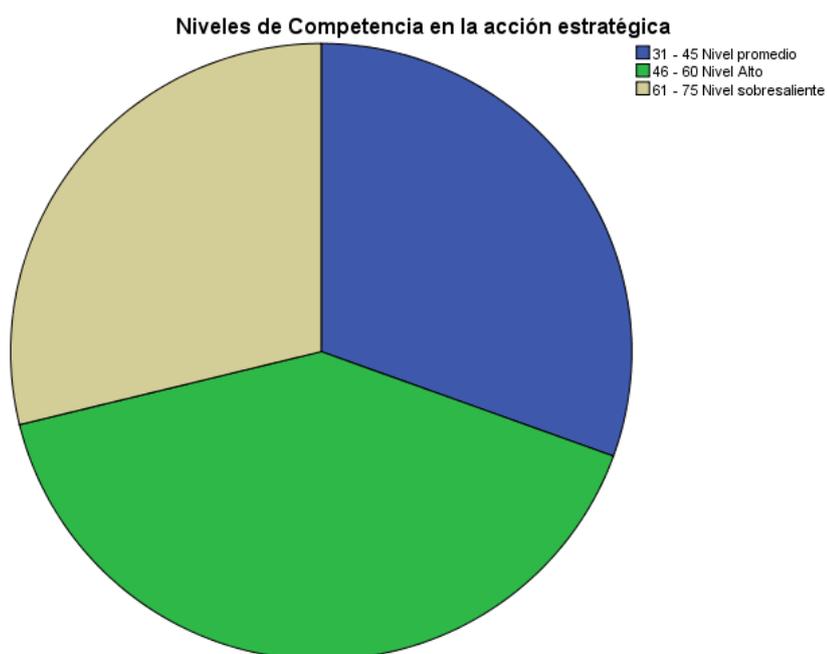


En la tabla 49 y la figura 47 se describen y representan la distribución de los niveles en la dimensión competencia en la acción estratégica de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 41.1% tiene un nivel promedio; el 40.3% tiene un nivel alto y un 28.6% tiene un nivel sobresaliente en la competencia en la acción estratégica.

Tabla 49: Distribución de los niveles en la dimensión competencia en la acción estratégica.

Niveles en la dimensión competencia en la acción estratégica	Frecuencia	Porcentaje
31 - 45 Nivel promedio	37	41,1
46 - 60 Nivel Alto	48	40,3
61 - 75 Nivel sobresaliente	34	28,6
Total	119	100,0

Figura 47: Representación de los niveles de la dimensión competencia en la acción estratégica.

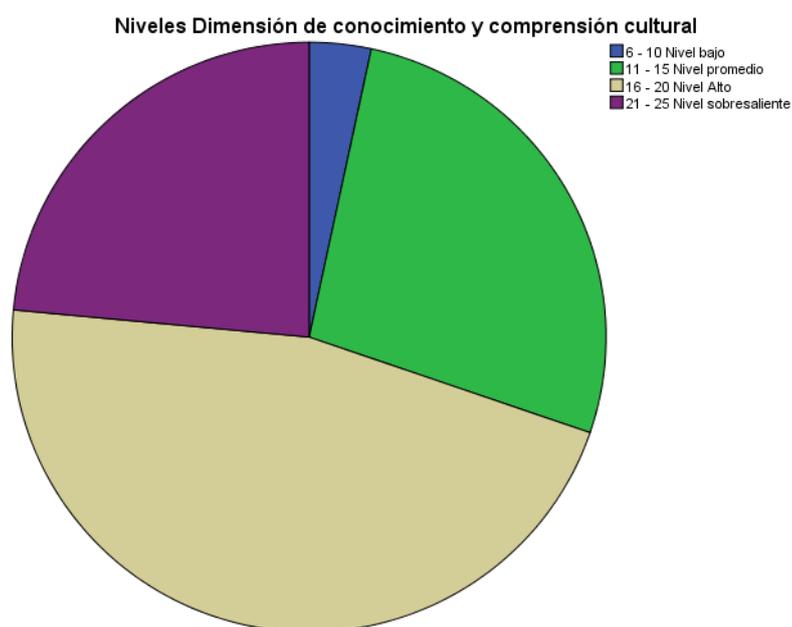


En la tabla 50 y la figura 48 se describen y representan la distribución de los niveles en la subdimensión conocimiento y comprensión cultural de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 3.4% tiene un nivel bajo; el 26.9% tiene un nivel promedio; el 46.2% tiene un nivel alto y un 23.5% tiene un nivel sobresaliente en conocimiento y comprensión cultural.

Tabla 50: Distribución de los niveles en la subdimensión de conocimiento y comprensión cultural.

Niveles en la subdimensión de conocimiento y comprensión cultural	Frecuencia	Porcentaje
6 - 10 Nivel bajo	4	3,4
11 - 15 Nivel promedio	32	26,9
16 - 20 Nivel Alto	55	46,2
21 - 25 Nivel sobresaliente	28	23,5
Total	119	100,0

Figura 48: Representación de los niveles en la subdimensión de conocimiento y comprensión cultural.

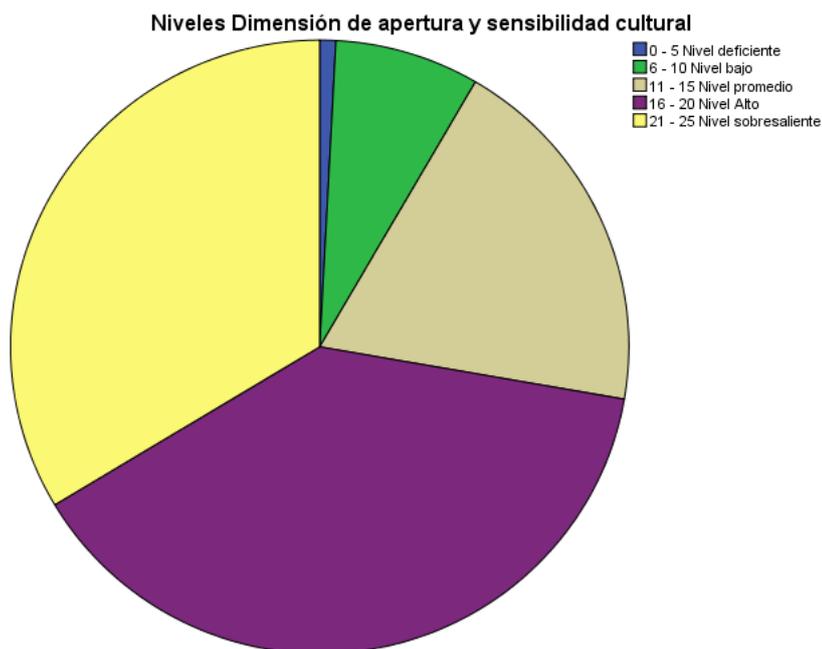


En la tabla 51 y la figura 49 se describen y representan la distribución de los niveles en la subdimensión apertura y sensibilidad cultural de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 0.8% tiene un nivel deficiente; el 7.6% tiene un nivel bajo; el 19.3% tiene un nivel promedio; el 38.7% tiene un nivel alto y un 33.6% tiene un nivel sobresaliente en apertura y sensibilidad cultural.

Tabla 51: Distribución de los niveles en la subdimensión de apertura y sensibilidad cultural.

Niveles en la subdimensión de apertura y sensibilidad cultural	Frecuencia	Porcentaje
0 - 5 Nivel deficiente	1	,8
6 - 10 Nivel bajo	9	7,6
11 - 15 Nivel promedio	23	19,3
16 - 20 Nivel Alto	46	38,7
21 - 25 Nivel sobresaliente	40	33,6
Total	119	100,0

Figura 49: Representación de los niveles en la subdimensión de apertura y sensibilidad cultural.



En la tabla 52 y la figura 50 se describen y representan la distribución de los niveles en la dimensión competencia para la globalización de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 0.8% tiene un nivel bajo; el 26.9% tiene un nivel promedio; el 43.7% tiene un nivel alto y un 28.6% tiene un nivel sobresaliente en globalización.

Tabla 52: Distribución de los niveles de la dimensión competencia para la globalización.

Niveles de la dimensión competencia para la globalización	Frecuencia	Porcentaje
11 - 20 Nivel bajo	1	,8
21 - 30 Nivel promedio	32	26,9
31 - 40 Nivel Alto	52	43,7
41 - 50 Nivel sobresaliente	34	28,6
Total	119	100,0

Figura 50: Representación de los niveles de la dimensión competencia para la globalización.

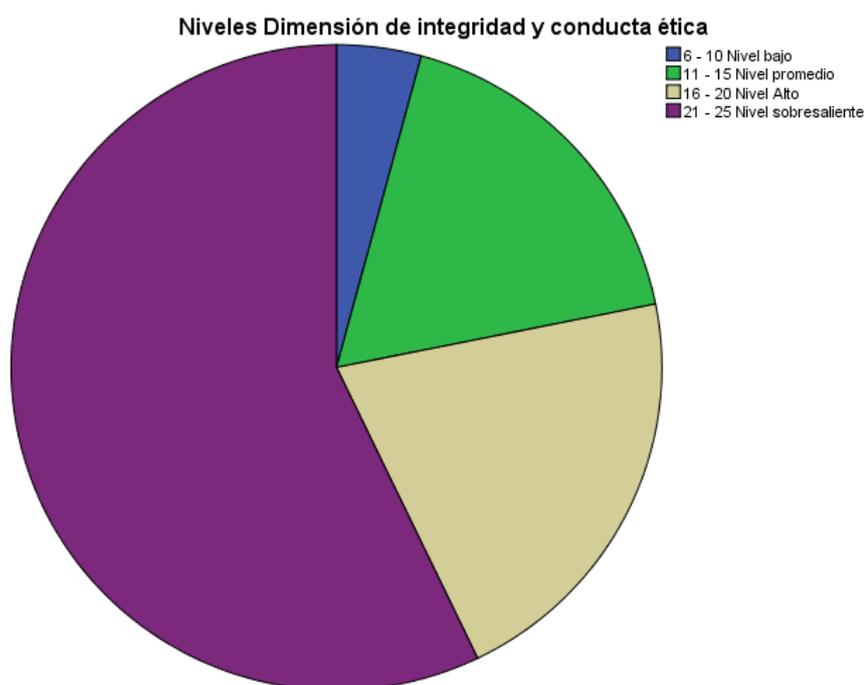


En la tabla 53 y la figura 51 se describen y representan la distribución de los niveles en la subdimensión integridad y conducta ética de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 4.2% tiene un nivel bajo; el 17.6% tiene un nivel promedio; el 21% tiene un nivel alto y un 57.1% tiene un nivel sobresaliente en integridad y conducta ética.

Tabla 53: Distribución de los niveles de la subdimensión de integridad y conducta ética.

Niveles en la subdimensión de integridad y conducta ética	Frecuencia	Porcentaje
6 - 10 Nivel bajo	5	4,2
11 - 15 Nivel promedio	21	17,6
16 - 20 Nivel Alto	25	21,0
21 - 25 Nivel sobresaliente	68	57,1
Total	119	100,0

Figura 51: Representación de los niveles de la subdimensión de integridad y conducta ética.

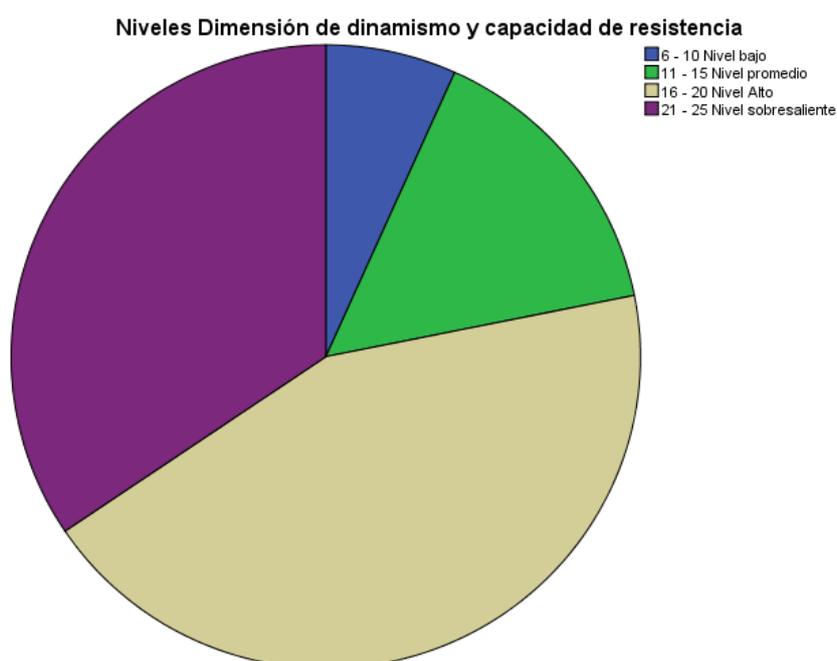


En la tabla 54 y la figura 52 se describen y representan la distribución de los niveles en la subdimensión dinamismo y capacidad de resistencia de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 6.7% tiene un nivel bajo; el 15.1% tiene un nivel promedio; el 43.7% tiene un nivel alto y un 34.5% tiene un nivel sobresaliente en dinamismo y capacidad de resistencia.

Tabla 54: Distribución de los niveles de la subdimensión de dinamismo y capacidad de resistencia.

Niveles en la subdimensión de dinamismo y capacidad de resistencia	Frecuencia	Porcentaje
6 - 10 Nivel bajo	8	6,7
11 - 15 Nivel promedio	18	15,1
16 - 20 Nivel Alto	52	43,7
21 - 25 Nivel sobresaliente	41	34,5
Total	119	100,0

Figura 52: Representación de los niveles de la subdimensión de dinamismo y capacidad de resistencia.

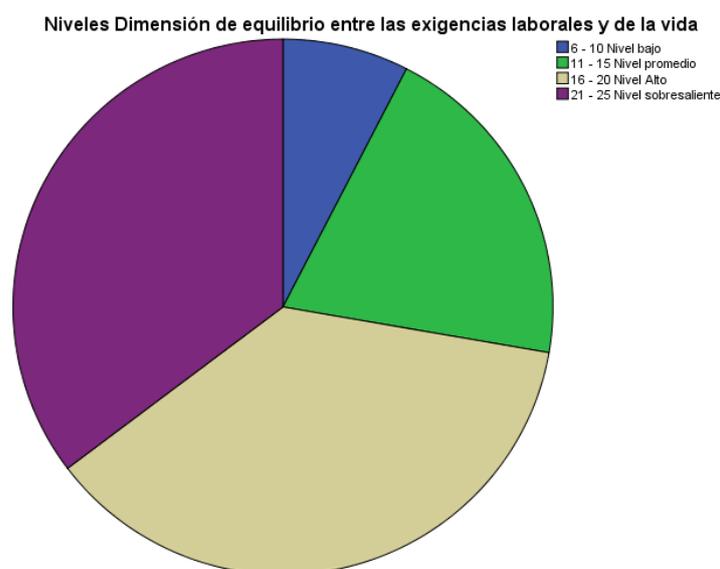


En la tabla 55 y la figura 53 se describen y representan la distribución de los niveles en la subdimensión equilibrio entre las exigencias laborales y de la vida de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 7.6% tiene un nivel bajo; el 20.2% tiene un nivel promedio; el 37% tiene un nivel alto y un 35.3% tiene un nivel sobresaliente en equilibrio entre las exigencias laborales y de la vida.

Tabla 55: Distribución de los niveles de la subdimensión de equilibrio entre las exigencias laborales y de la vida.

Niveles en la subdimensión de equilibrio entre las exigencias laborales y de la vida	Frecuencia	Porcentaje
6 - 10 Nivel bajo	9	7,6
11 - 15 Nivel promedio	24	20,2
16 - 20 Nivel Alto	44	37,0
21 - 25 Nivel sobresaliente	42	35,3
Total	119	100,0

Figura 53: Representación de los niveles de la subdimensión de equilibrio entre las exigencias laborales y de la vida.

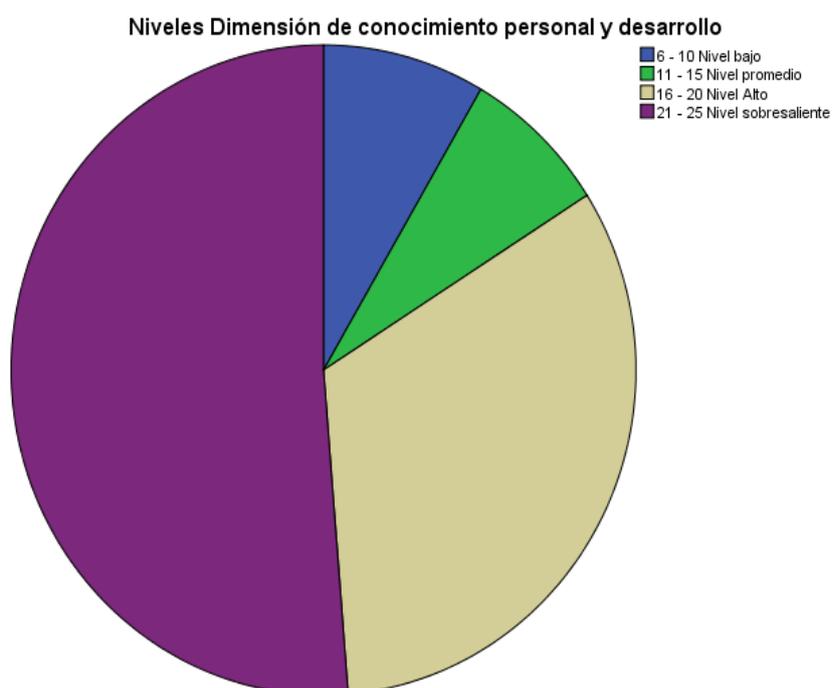


En la tabla 56 y la figura 54 se describen y representan la distribución de los niveles en la subdimensión conocimiento personal y desarrollo de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 8.4% tiene un nivel bajo; el 7.6% tiene un nivel promedio; el 32.8% tiene un nivel alto y un 51.3% tiene un nivel sobresaliente en conocimiento personal y desarrollo.

Tabla 56: Distribución de los niveles de la subdimensión de conocimiento personal y desarrollo.

Niveles en la subdimensión de conocimiento personal y desarrollo	Frecuencia	Porcentaje
6 - 10 Nivel bajo	10	8,4
11 - 15 Nivel promedio	9	7,6
16 - 20 Nivel Alto	39	32,8
21 - 25 Nivel sobresaliente	61	51,3
Total	119	100,0

Figura 54: Representación de los niveles de la subdimensión de conocimiento personal y desarrollo.

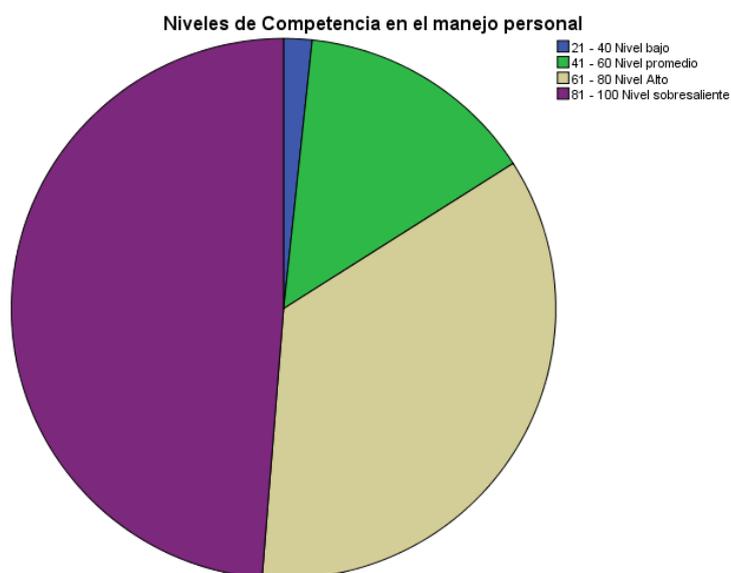


En la tabla 57 y la figura 55 se describen y representan la distribución de los niveles en la dimensión competencia en el manejo personal de la escala general de competencias gerenciales, donde se reporta que el 1.7% tiene un nivel bajo; el 14.3% tiene un nivel promedio; el 35.3% tiene un nivel alto y un 48.7% tiene un nivel sobresaliente en la competencia en el manejo personal.

Tabla 57: Distribución de los niveles de la dimensión competencia en el manejo personal.

Niveles de la dimensión competencia en el manejo personal	Frecuencia	Porcentaje
21 - 40 Nivel bajo	2	1,7
41 - 60 Nivel promedio	17	14,3
61 - 80 Nivel Alto	42	35,3
81 - 100 Nivel sobresaliente	58	48,7
Total	119	100,0

Figura 55: Representación de los niveles de la dimensión competencia en el manejo personal.



Contrastación de hipótesis:

Relación entre estilos de aprendizaje y competencias gerenciales (escala general), dimensiones (competencias) y subdimensiones:

Como se puede apreciar en la Tabla 58, el coeficiente de correlación indica que el estilo activo reflexivo presenta relaciones altamente significativas ($p < 0.05$). Por lo tanto, se rechaza la H_0 (no hay relación entre el estilo activo reflexivo con competencias gerenciales). Respecto a los demás estilos de aprendizaje no existe relación con competencias gerenciales aceptándose la H_0 (no hay relación entre ellas).

Tabla 58: Relación entre estilos de aprendizaje y competencias gerenciales (escala general):

Estilos de aprendizaje	Competencias gerenciales (escala general)		
	rho	P	Decisión
Activo reflexivo	0.257**	0.005	Se rechaza la H_0
Sensorial intuitivo	-0.034	0.711	Se acepta la H_0
Visual verbal	0.083	0.371	Se acepta la H_0
Secuencial global	0.062	0.503	Se acepta la H_0

** Altamente significativo

Tabla 59: Relación entre estilos de aprendizaje y dimensiones (competencias) y subdimensiones de competencias gerenciales:

	Activo reflexivo	Sensorial intuitivo	Visual verbal	Secuencial global
Comunicación informal	0.366**	0.458**	0.689**	0.534**
Comunicación formal	0.292**	0.271**	0.765**	0.555**
Negociación	0.343**	0.291**	0.712**	0.538**
Competencia en la comunicación	0.369**	-0.085	0.064	0.060
Recopilación de información, análisis y resolución de problemas	0.192*	0.002	0.006	0.063
Planeación y organización de proyectos	0.188*	0.142	0.068	0.250**
Administración del tiempo	0.218**	-0.071	0.064	0.069
Administración de presupuesto y financiera	0.192*	0.019	0.161	-0.032
Competencia para la planeación y la administración	0.226*	0.052	0.106	0.082
Diseño del equipo	0.260**	-0.035	-0.018	0.051
Creación de un entorno de apoyo	0.189*	-0.051	-0.074	-0.064
Dinámica del equipo	0.201*	-0.084	0.015	0.041
Competencia trabajo en equipo	0.272**	-0.067	-0.021	0.040
Conocimiento de la industria y del sector	0.194*	-0.014	0.070	-0.133
Conocimiento de la organización	0.128	0.008	0.105	0.013
Acciones estratégicas	0.150	-0.104	0.046	0.014
Competencia en la acción estratégica	0.153	-0.030	0.080	-0.056
Conocimiento y comprensión cultural	0.325**	0.005	0.017	0.091
Apertura y sensibilidad cultural	0.203*	-0.042	0.009	-0.006
Competencia para la globalización	0.277**	-0.029	-0.002	0.040
Integridad y conducta ética	0.093	-0.032	0.170	0.189*
Dinamismo y capacidad de resistencia	0.208*	-0.017	0.111	0.048
Equilibrio entre las exigencias laborales y de la vida	0.180*	-0.035	0.181*	0.073
Conocimiento personal y desarrollo	0.131	-0.076	0.112	0.148
Competencia en el manejo personal	0.196*	-0.038	0.146	0.126

*Significativo

** Altamente significativo

Asociación por universidades de origen en función de las variables socio laborales:

En la tabla 60 se establece la asociación por universidades de origen en función de las variables socio laborales, encontrándose que existe asociación significativa y altamente significativa con casi todas las variables, excepto con la variable turno de estudios.

Tabla 60: Asociación por universidades de origen en función de las variables socio laborales:

Universidad de origen	χ^2	gl	nse
Grupos etarios	36.867**	3	0.000
Sexo	7.447*	1	0.006
Estado civil	13.097**	1	0.000
Escuela profesional	119.000**	2	0.000
Turno de estudios	1.409	1	0.235
Trabaja	11.636**	1	0.000
Condición laboral	23.322**	2	0.000
Labor	35.785***	6	0.000
Tiempo de servicios	36.585**	5	0.000
Área laboral	62.175**	8	0.000

*Significativo

** Altamente significativo

Asociación de los niveles de estilos de aprendizaje según datos socio laborales:

En la tabla 61 se establece la asociación por niveles de estilos de aprendizaje según universidad de origen y grupos etarios, encontrándose que existe asociación significativa y altamente significativa con casi todos los estilos, excepto con el estilo activo reflexivo con universidad de origen.

Tabla 61: Asociación de los niveles de estilos de aprendizaje según universidad de origen y grupos etarios:

Estilo	Universidad de origen			Grupo etario		
	χ^2	gl	nse	χ^2	gl	nse
Activo reflexivo	3.226	3	0.358	19.596*	9	0.021
Sensorial intuitivo	10.420*	3	0.015	24.984**	9	0.000
Visual verbal	10.177*	3	0.017	28.849*	9	0.001
Secuencial global	14.762*	3	0.002	17.813*	9	0.037

*Significativo

** Altamente significativo

En la tabla 62 se establece la asociación por niveles de estilos de aprendizaje según sexo y escuela profesional, encontrándose que no existe asociación con el estilo activo reflexivo; no hay asociación del estilo visual verbal con el sexo y no hay asociación del estilo sensorial intuitivo con escuela profesional.

Tabla 62: Asociación de los niveles de estilos de aprendizaje según sexo y escuela profesional.

Estilo	Sexo			Escuela profesional		
	χ^2	gl	nse	χ^2	gl	nse
Activo reflexivo	5.504	3	0.138	3.906	6	0.689
Sensorial intuitivo	9.448*	3	0.024	11.269	6	0.080
Visual verbal	5.506	3	0.138	24.243**	6	0.000
Secuencial global	11.348*	3	0.010	16.738*	6	0.010

*Significativo

** Altamente significativo

En la tabla 63 se establece la asociación por niveles de estilos de aprendizaje según condición laboral y labor que desempeña, encontrándose que solo existe asociación significativa con el estilo activo reflexivo con condición laboral y el estilo secuencial global con labor que desempeña.

Tabla 63: Asociación de los niveles de estilos de aprendizaje (E.A.) según condición laboral y labor que desempeña.

E. A.	Condición laboral			Labor que desempeña		
	χ^2	gl	nse	χ^2	gl	nse
Activo reflexivo	17.380*	6	0.008	22.816	18	0.198
Sensorial intuitivo	9.977	6	0.126	22.417	18	0.214
Visual verbal	8.332	6	0.215	41.310*	18	0.001
Secuencial global	9.184	6	0.163	26.376	18	0.091

*Significativo

En la tabla 64 se establece la asociación por niveles de estilos de aprendizaje según tiempo de servicios y área laboral, encontrándose que solo existe asociación significativa entre el estilo visual verbal y el estilo secuencial global con

tiempo de servicios y el estilo sensorial intuitivo y el estilo secuencial global con área laboral.

Tabla 64: Asociación de los niveles de estilos de aprendizaje según tiempo de servicios y área laboral.

Estilo	Tiempo de servicio			Área laboral		
	X ²	gl	nse	X ²	gl	nse
Activo reflexivo	18.583	15	0.233	28.419	24	0.243
Sensorial intuitivo	15.954	15	0.385	43.331*	24	0.002
Visual verbal	36.880*	15	0.001	32.486	24	0.115
Secuencial global	28.157*	15	0.021	44.788*	24	0.006

***Significativo**

Asociación de los niveles de competencias gerenciales según datos socio laborales:

En la tabla 65 se establece la asociación por niveles de competencias gerenciales según universidad de origen y grupos etarios, solo existe asociación de la competencia manejo personal en función de las universidades de origen. Respecto a grupos etarios existe asociación con las competencias planeación/administración, trabajo en equipo/acción estratégica y con la escala general.

Tabla 65: Asociación de los niveles de competencias gerenciales y sus dimensiones según universidad de origen y grupos etarios.

Competencias	Universidad de origen			Grupo etario		
	X ²	gl	nse	X ²	gl	nse
Escala general	1.104	2	0.576	18.964*	6	0.004
Comunicación	2.515	2	0.284	10.910	6	0.091
Planeación/adm.	7.326	2	0.062	33.743**	9	0.000
Trabajo en equipo	1.320	2	0.517	33.350**	6	0.000
Acción estratégica	4.527	2	0.104	30.480**	6	0.000
Para la globalización	1.626	2	0.654	10.411	9	0.318
Manejo personal	8.837*	3	0.032	13.858	9	0.127

***Significativo**

**** Altamente significativo**

En la tabla 66 se establece la asociación por niveles de competencias gerenciales según sexo y estado civil, encontrándose que solo existe asociación significativa entre acción estratégica y el sexo, sin embargo, en la escala general de competencias gerenciales y las dimensiones planeación/administración, trabajo de equipo y acción estratégica existe asociación con estado civil.

Tabla 66: Asociación de los niveles de competencias gerenciales y sus dimensiones según el sexo y estado civil.

Competencias	Sexo			Estado civil		
	X ²	gl	nse	X ²	gl	nse
Escala general	1.702	2	0.427	12.271*	2	0.002
Comunicación	0.409	2	0.815	0.317	2	0.853
Planeación/adm.	3.005	3	0.391	27.011**	3	0.000
Trabajo en equipo	0.871	2	0.647	16.866**	2	0.000
Acción estratégica	7.096*	2	0.029	9.637*	2	0.008
Para la globalización	2.655	3	0.448	3.812	3	0.282
Manejo personal	4.389	3	0.222	6.920	3	0.074

***Significativo**

**** Altamente significativo**

En la tabla 67 se establece la asociación por niveles de competencias gerenciales según condición laboral y labor que desempeña, encontrándose que existe asociación significativa en la escala general de competencias gerenciales y las dimensiones planeación/administración y trabajo de equipo con condición laboral y labor que desempeña. Respecto a las dimensiones para la globalización y manejo personal existe asociación con condición laboral. La dimensión acción estratégica se relaciona significativamente con labor que desempeña.

Tabla 67: Asociación de los niveles de competencias gerenciales y sus dimensiones según la condición laboral y labor que desempeña.

Competencias	Condición laboral			Labor que desempeña		
	X ²	gl	nse	X ²	gl	nse
Escala general	14.615*	4	0.006	29.907*	12	0.003
Comunicación	1.417	4	0.841	13.218	12	0.353
Planeación/adm.	22.292*	6	0.001	31.469*	18	0.025
Trabajo en equipo	13.241*	4	0.010	29.727*	12	0.003
Acción estratégica	9.235	4	0.055	40.729**	12	0.000
Para la globalización	13.068*	6	0.042	25.825	18	0.104
Manejo personal	14.872*	6	0.021	19.049	18	0.389

***Significativo**

**** Altamente significativo**

En la tabla 68 se establece la asociación por niveles de competencias gerenciales según tiempo de servicio y área laboral, encontrándose que existe asociación significativa en la escala general de competencias gerenciales y las dimensiones trabajo de equipo, acción estratégica, globalización y manejo personal con área laboral. Respecto a las dimensiones planeación/administración y trabajo en equipo existe asociación con tiempo de servicio.

Tabla 68: Asociación de los niveles de competencias gerenciales y sus dimensiones según tiempo de servicios y área laboral.

Competencias	Tiempo de servicio			Área laboral		
	X ²	gl	nse	X ²	gl	nse
Escala general	13.419	10	0.201	41.630**	16	0.000
Comunicación	14.708	10	0.143	11.739	16	0.758
Planeación/adm.	26.213*	15	0.036	32.735	24	0.110
Trabajo en equipo	23.781*	10	0.008	36.005*	16	0.003
Acción estratégica	15.728	10	0.108	42.295**	16	0.000
Para la globalización	21.175	15	0.131	43.568*	24	0.009
Manejo personal	21.481	15	0.122	58.109**	24	0.000

***Significativo**

**** Altamente significativo**

Establecimiento de diferencias de competencias gerenciales según:

Universidad de origen:

En el establecimiento de diferencias de los promedios de las competencias gerenciales y sus dimensiones según la universidad de origen a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney, solo se encontró diferencias significativas en las competencias para la planeación y la administración y la competencia en el trabajo en equipo de la universidad de San Martín de Porres sobre la Universidad Ricardo Palma.

Tabla 69: Comparación de los promedios de las competencias gerenciales y sus dimensiones según la universidad de origen a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney.

	Universidad de origen	N	Rango promedio	Suma de rangos	z	sig
Puntaje total competencias gerenciales	Ricardo Palma	44	66,23	2914,00	-1.509	0.131
	San Martín de Porres	75	56,35	4226,00		
	Total	119				
Puntaje Competencia en la comunicación	Ricardo Palma	44	60,65	2668,50	-0.157	0.875
	San Martín de Porres	75	59,62	4471,50		
	Total	119				
Puntaje Competencia para la planeación y la administración	Ricardo Palma	44	73,63	3239,50	-3.303	0.001
	San Martín de Porres	75	52,01	3900,50		
	Total	119				
Puntaje Competencia en el trabajo en equipo	Ricardo Palma	44	70,58	3105,50	-2.566	0.010
	San Martín de Porres	75	53,79	4034,50		
	Total	119				
Puntaje Competencia en la acción estratégica	Ricardo Palma	44	62,15	2734,50	-0.521	0.603
	San Martín de Porres	75	58,74	4405,50		
	Total	119				
Puntaje Competencia para la globalización	Ricardo Palma	44	60,82	2676,00	-0.198	0.843
	San Martín de Porres	75	59,52	4464,00		
	Total	119				
Puntaje Competencia en el manejo personal	Ricardo Palma	44	67,39	2965,00	-1.791	0.073
	San Martín de Porres	75	55,67	4175,00		
	Total	119				

Sexo:

En el establecimiento de diferencias de los promedios de las competencias gerenciales y sus dimensiones según el sexo a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney, solo se encontró que no existen diferencias.

Tabla 70: Comparación de los promedios de las competencias gerenciales y sus dimensiones según el sexo a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney.

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	z	Sig.
Puntaje total competencias gerenciales	Masculino	59	62,42	3682,50	-0.768	0.449
	Femenino	60	57,63	3457,50		
	Total	119				
Puntaje Competencia en la comunicación	Masculino	59	63,69	3757,50	-1.159	0.247
	Femenino	60	56,38	3382,50		
	Total	119				
Puntaje Competencia para la planeación y la administración	Masculino	59	65,60	3870,50	-1.758	0.079
	Femenino	60	54,49	3269,50		
	Total	119				
Puntaje Competencia en el trabajo en equipo	Masculino	59	61,97	3656,50	-0.620	0.535
	Femenino	60	58,06	3483,50		
	Total	119				
Puntaje Competencia en la acción estratégica	Masculino	59	65,23	3848,50	-1.641	0.101
	Femenino	60	54,86	3291,50		
	Total	119				
Puntaje Competencia para la globalización	Masculino	59	60,03	3542,00	-0.011	0.992
	Femenino	60	59,97	3598,00		
	Total	119				
Puntaje Competencia en el manejo personal	Masculino	59	59,11	3487,50	-0.279	0.780
	Femenino	60	60,88	3652,50		
	Total	119				

Turno de estudios:

En el establecimiento de la comparación de los promedios de las competencias gerenciales y sus dimensiones según el turno de estudios a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney, solo hubo diferencias significativas en la competencia para la globalización en el turno tarde sobre el turno mañana.

Tabla 71: Comparación de los promedios de las competencias gerenciales y sus dimensiones según el turno de estudios a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney.

	Turno	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig.
Puntaje total competencias gerenciales	Mañana	33	56,88	1877,00	-0.612	0.541
	Tarde	86	61,20	5263,00		
	Total	119				
Puntaje Competencia en la comunicación	Mañana	33	62,97	2078,00	-0.583	0.560
	Tarde	86	58,86	5062,00		
	Total	119				
Puntaje Dimensión de administración de presupuesto y financiera	Mañana	33	56,29	1857,50	-0.729	0.466
	Tarde	86	61,42	5282,50		
	Total	119				
Puntaje Competencia en el trabajo en equipo	Mañana	33	65,27	2154,00	-1.034	0.301
	Tarde	86	57,98	4986,00		
	Total	119				
Puntaje Competencia en la acción estratégica	Mañana	33	55,09	1818,00	-0.963	0.336
	Tarde	86	61,88	5322,00		
	Total	119				
Puntaje Competencia para la globalización	Mañana	33	49,86	1645,50	-1.988	0.047
	Tarde	86	63,89	5494,50		
	Total	119				
Puntaje Competencia en el manejo personal	Mañana	33	55,42	1829,00	-0.897	0.370
	Tarde	86	61,76	5311,00		
	Total	119				

Condición laboral:

Existen diferencias significativas en el establecimiento de comparaciones de los promedios de las competencias gerenciales en 05 de las 06 dimensiones según la condición laboral a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney. Los promedios en los contratados son mucho mayores que los promedios en los nombrados. No existen diferencias significativas en competencias para la globalización.

Tabla 72: Comparación de los promedios de las competencias gerenciales y sus dimensiones según la condición laboral a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney.

	Condición laboral	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig
Puntaje total competencias gerenciales	Nombrado	27	62,91	1698,50		
	Contratado	75	47,39	3554,50	-2.337	0.019
	Total	102				
Puntaje Competencia en la comunicación	Nombrado	27	61,70	1666,00		
	Contratado	75	47,83	3587,00	-2.095	0.036
	Total	102				
Puntaje Dimensión de administración de presupuesto y financiera	Nombrado	27	64,31	1736,50		
	Contratado	75	46,89	3516,50	-2.634	0.008
	Total	102				
Puntaje Competencia en el trabajo en equipo	Nombrado	27	66,37	1792,00		
	Contratado	75	46,15	3461,00	-3.052	0.002
	Total	102				
Puntaje Competencia en la acción estratégica	Nombrado	27	62,57	1689,50		
	Contratado	75	47,51	3563,50	-2.271	0.023
	Total	102				
Puntaje Competencia para la globalización	Nombrado	27	54,61	1474,50		
	Contratado	75	50,38	3778,50	-0.638	0.524
	Total	102				
Puntaje Competencia en el manejo personal	Nombrado	27	62,57	1689,50		
	Contratado	75	47,51	3563,50	-2.271	0.023
	Total	102				

Grupos etarios, estado civil, escuela profesional, labor desempeñada, tiempo de servicio y área laboral:

Existen diferencias significativas al establecer las comparaciones de los promedios de las competencias gerenciales y sus dimensiones en función de los grupos etarios, estado civil, escuela profesional, labor que desempeña, tiempo de servicio y área laboral a través de la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo.

Tabla 73: Comparación de los promedios de las competencias gerenciales y sus dimensiones a través de la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo solo.

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig
Puntaje total competencias gerenciales - Grupo etario	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00	-9.467	0.000
	Rangos positivos	119 ^b	60,00	60,00		
	Empates	0 ^c				
	Total	119				
Puntaje total competencias gerenciales - Estado civil	Rangos negativos	0 ^d	,00	,00	-9.468	0.000
	Rangos positivos	119 ^e	60,00	60,00		
	Empates	0 ^f				
	Total	119				
Puntaje total competencias gerenciales - Escuela profesional	Rangos negativos	0 ^g	,00	,00	-9.468	0.000
	Rangos positivos	119 ^h	60,00	60,00		
	Empates	0 ⁱ				
	Total	119				
Puntaje total competencias gerenciales - Labor que desempeña	Rangos negativos	0 ^j	,00	,00	-9.467	0.000
	Rangos positivos	119 ^k	60,00	60,00		
	Empates	0 ^l				
	Total	119				
Puntaje total competencias gerenciales - Tiempo de servicio	Rangos negativos	0 ^m	,00	,00	-9.468	0.000
	Rangos positivos	119 ⁿ	60,00	60,00		
	Empates	0 ^o				
	Total	119				
Puntaje total competencias gerenciales - Área laboral	Rangos negativos	0 ^p	,00	,00	-9.468	0.000
	Rangos positivos	119 ^q	60,00	60,00		
	Empates	0 ^r				
	Total	119				

Establecimiento de comparaciones de estilos de aprendizaje según:

Condición laboral:

Existen diferencias significativas en el establecimiento de comparaciones de los promedios de los estilos de aprendizaje: activo-reflexivo, sensorial-intuitivo y visual-verbal, según la condición laboral a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney, siendo los contratados con mayor promedio que los nombrados. No existen diferencias significativas en el estilo secuencial-global.

Tabla 74: Comparación de los promedios de los 04 estilos de aprendizaje según la condición laboral a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney.

	Condición laboral	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig.
Estilo activo reflexivo	Nombrado	27	64,59	1744,00	-3.104	0.002
	Contratado	75	46,79	3509,00		
	Total	102				
Estilo sensorial intuitivo	Nombrado	27	39,83	1075,50	-2.726	0.006
	Contratado	75	55,70	4177,50		
	Total	102				
Estilo visual verbal	Nombrado	27	60,61	1636,50	-1.972	0.049
	Contratado	75	48,22	3616,50		
	Total	102				
Estilo secuencial global	Nombrado	27	45,70	1234,00	-1.513	0.130
	Contratado	75	53,59	4019,00		
	Total	102				

Universidad de origen:

Existen diferencias significativas en el establecimiento de comparaciones de los promedios de los estilos de aprendizaje: sensorial-intuitivo, visual-verbal y activo-reflexivo, según la universidad de origen a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney a favor de la universidad San Martín de Porres sobre la universidad Ricardo Palma. No existen diferencias significativas en el estilo activo-reflexivo.

Tabla 75: Comparación de los promedios de los estilos de aprendizaje según la universidad de origen a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney.

	Universidad de origen	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig.
Estilo activo reflexivo	Ricardo Palma	44	58,82	2588,00	-0.331	0.740
	San Martín de Porres	75	60,69	4552,00		
	Total	119				
Estilo sensorial intuitivo	Ricardo Palma	44	67,30	2961,00	-2.037	0.042
	San Martín de Porres	75	55,72	4179,00		
	Total	119				
Estilo visual verbal	Ricardo Palma	44	68,83	3028,50	-2.263	0.024
	San Martín de Porres	75	54,82	4111,50		
	Total	119				
Estilo secuencial global	Ricardo Palma	44	70,92	3120,50	-3.396	0.001
	San Martín de Porres	75	53,59	4019,50		
	Total	119				

Sexo:

Existen diferencias significativas en el establecimiento de comparaciones del promedio del estilo de aprendizaje activo-reflexivo según el sexo a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney, a favor del sexo masculino sobre el femenino. No existen diferencias en los demás estilos de aprendizaje.

Tabla 76: Comparación de los promedios de los estilos de aprendizaje según el sexo a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney.

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig.
Estilo activo reflexivo	Masculino	59	66,14	3902,00	-2.228	0.026
	Femenino	60	53,97	3238,00		
	Total	119				
Estilo sensorial intuitivo	Masculino	59	62,11	3664,50	-0.763	0.446
	Femenino	60	57,93	3475,50		
	Total	119				
Estilo visual verbal	Masculino	59	56,02	3305,00	-1.322	0.186
	Femenino	60	63,92	3835,00		
	Total	119				
Estilo secuencial global	Masculino	59	61,19	3610,50	-0.481	0.630
	Femenino	60	58,83	3529,50		
	Total	119				

Turno de estudios:

No existen diferencias en el establecimiento de comparaciones del promedio de los estilos de aprendizaje según el turno de estudios a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney.

Tabla 77: Comparación de los promedios de los estilos de aprendizaje según el turno de estudios a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney.

	Turno	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig.
Estilo activo reflexivo	Mañana	33	62,17	2051,50	-0.491	0.623
	Tarde	86	59,17	5088,50		
	Total	119				
Estilo sensorial intuitivo	Mañana	33	57,12	1885,00	-0.650	0.516
	Tarde	86	61,10	5255,00		
	Total	119				
Estilo visual verbal	Mañana	33	57,17	1886,50	-0.587	0.557
	Tarde	86	61,09	5253,50		
	Total	119				
Estilo secuencial global	Mañana	33	58,44	1928,50	-0.393	0.695
	Tarde	86	60,60	5211,50		
	Total	119				

Grupos etarios:

En el establecimiento de diferencias de comparaciones del promedio de los estilos de aprendizaje según grupos etarios a través de la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo solo, se encontró diferencias significativas en el estilo visual-verbal.

Tabla 78: Comparación de los promedios de los estilos de aprendizaje según grupos etarios a través de la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo solo.

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig.
Grupo etareo - Estilo activo reflexivo	Rangos negativos	38 ^a	31,53	31,53	-1.139	0.255
	Rangos positivos	26 ^b	33,92	33,92		
	Empates	55 ^c				
	Total	119				
Grupo etareo - Estilo sensorial intuitivo	Rangos negativos	36 ^d	21,32	21,32	-1.610	0.107
	Rangos positivos	13 ^e	35,19	35,19		
	Empates	70 ^f				
	Total	119				
Grupo etareo - Estilo visual verbal	Rangos negativos	71 ^g	40,34	40,34	-6.420	0.000
	Rangos positivos	8 ^h	37,00	37,00		
	Empates	40 ⁱ				
	Total	119				
Grupo etareo - Estilo secuencial global	Rangos negativos	25 ^j	24,42	24,42	-1.069	0.285
	Rangos positivos	20 ^k	21,23	21,23		
	Empates	74 ^l				
	Total	119				

Estado civil:

En el establecimiento de diferencias de comparaciones del promedio de los estilos de aprendizaje según el estado civil a través de la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo solo, se encontró diferencias significativas en todos los estilos de aprendizaje.

Tabla 79: Comparación de los promedios de los estilos de aprendizaje según el estado civil a través de la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo solo.

Estado civil - Estilo activo reflexivo	Rangos negativos Rangos positivos Empates Total	38 ^a 9 ^b 72 ^c 119	24,59 21,50 	934,50 193,50 	 -4.311	 0.000
Estado civil - Estilo sensorial intuitivo	Rangos negativos Rangos positivos Empates Total	43 ^d 16 ^e 60 ^f 119	32,23 24,00 	1386,00 384,00 	 -4.040	 0.000
Estado civil - Estilo visual verbal	Rangos negativos Rangos positivos Empates Total	83 ^g 3 ^h 33 ⁱ 119	44,17 25,00 	3666,00 75,00 	 -7.950	 0.000
Estado civil - Estilo secuencial global	Rangos negativos Rangos positivos Empates Total	32 ^j 17 ^k 70 ^l 119	28,72 18,00 	919,00 306,00 	 -3.196	 0.001

Escuela profesional:

En el establecimiento de diferencias de comparaciones del promedio de los estilos de aprendizaje según las escuelas profesionales a través de la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo solo, se encontró que no existen diferencias en el estilo sensorial-intuitivo.

Tabla 80: Comparación de los promedios de los estilos de aprendizaje según las escuelas profesionales a través de la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo solo.

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig.
Escuela profesional - Estilo activo reflexivo	Rangos negativos	23 ^a	35,13	35,13	-2.919	0.004
	Rangos positivos	48 ^b	36,42	36,42		
	Empates	48 ^c				
	Total	119				
Escuela profesional - Estilo sensorial intuitivo	Rangos negativos	26 ^d	47,60	47,60	-1.941	0.052
	Rangos positivos	54 ^e	37,08	37,08		
	Empates	39 ^f				
	Total	119				
Escuela profesional - Estilo visual verbal	Rangos negativos	54 ^g	55,92	55,92	-4.793	0.000
	Rangos positivos	33 ^h	24,50	24,50		
	Empates	32 ⁱ				
	Total	119				
Escuela profesional - Estilo secuencial global	Rangos negativos	23 ^j	60,80	60,80	-2.449	0.014
	Rangos positivos	65 ^k	38,73	38,73		
	Empates	31 ^l				
	Total	119				

Labor que desempeña:

En el establecimiento de diferencias de comparaciones del promedio de los estilos de aprendizaje según la labor que desempeña a través de la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo solo, se encontró que no existen diferencias en el estilo visual-verbal.

Tabla 81: Comparación de los promedios de los estilos de aprendizaje según la labor que desempeña a través de la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo solo.

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig.
Labor que desempeña - Estilo activo reflexivo	Rangos negativos	21 ^a	46,60	46,60	-4.993	0.000
	Rangos positivos	74 ^b	48,40	48,40		
	Empates	24 ^c				
	Total	119				
Labor que desempeña - Estilo sensorial intuitivo	Rangos negativos	28 ^d	40,13	40,13	-4.544	0.000
	Rangos positivos	68 ^e	51,95	51,95		
	Empates	23 ^f				
	Total	119				
Labor que desempeña - Estilo visual verbal	Rangos negativos	43 ^g	55,27	55,27	-1.150	0.250
	Rangos positivos	48 ^h	37,70	37,70		
	Empates	28 ⁱ				
	Total	119				
Labor que desempeña - Estilo secuencial global	Rangos negativos	29 ^j	54,03	54,03	-4.595	0.000
	Rangos positivos	81 ^k	56,02	56,02		
	Empates	9 ^l				
	Total	119				

Tiempo de servicio:

En el establecimiento de diferencias de comparaciones del promedio de los estilos de aprendizaje según el tiempo de servicio a través de la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo solo, se encontró que no existen diferencias en el estilo activo-reflexivo y el estilo secuencial-global.

Tabla 82: Comparación de los promedios de los estilos de aprendizaje según el tiempo de servicios a través de la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo solo.

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig.
Tiempo de servicio - Estilo activo reflexivo	Rangos negativos	47 ^a	31,53	31,53	-1.982	0.057
	Rangos positivos	21 ^b	41,14	41,14		
	Empates	51 ^c				
	Total	119				
Tiempo de servicio - Estilo sensorial intuitivo	Rangos negativos	50 ^d	34,92	34,92	-2.514	0.012
	Rangos positivos	22 ^e	40,09	40,09		
	Empates	47 ^f				
	Total	119				
Tiempo de servicio - Estilo visual verbal	Rangos negativos	84 ^g	43,20	43,20	-6.481	0.000
	Rangos positivos	6 ^h	77,67	77,67		
	Empates	29 ⁱ				
	Total	119				
Tiempo de servicio - Estilo secuencial global	Rangos negativos	38 ^j	29,55	29,55	-1.846	0.065
	Rangos positivos	21 ^k	30,81	30,81		
	Empates	60 ^l				
	Total	119				

Área laboral:

En el establecimiento de diferencias de comparaciones del promedio de los estilos de aprendizaje según el área laboral a través de la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo solo, se encontró que no existen diferencias en el estilo visual-verbal.

Tabla 83: Comparación de los promedios de los estilos de aprendizaje según el área laboral a través de la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo solo.

	N	Rango promedio	Suma de rangos		
Área laboral - Estilo activo reflexivo	Rangos negativos Rangos positivos Empates Total	23 ^a 78 ^b 18 ^c 119	34,41 55,89	34,41 55,89	-6.112 0.000
Área laboral - Estilo sensorial intuitivo	Rangos negativos Rangos positivos Empates Total	20 ^d 70 ^e 29 ^f 119	30,03 49,92	30,03 49,92	-5.883 0.000
Área laboral - Estilo visual verbal	Rangos negativos Rangos positivos Empates Total	48 ^g 57 ^h 14 ⁱ 119	46,66 58,34	46,66 58,34	-1.758 0.079
Área laboral - Estilo secuencial global	Rangos negativos Rangos positivos Empates Total	32 ^j 74 ^k 13 ^l 119	32,77 62,47	32,77 62,47	-5.704 0.000

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Discusión

Antes de iniciar el trabajo del análisis de los datos se estimó que era muy importante determinar la relación entre las variables de estudio (así como sus componentes) en los participantes de la investigación. En tal sentido, se realizó primero una prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S), para precisar si las variables presentaban una distribución normal. El resultado obtenido estableció que las variables no presentan una distribución normal dado que el coeficiente obtenido (K-S) no es significativo ($p < 0.05$) para las variables, en consecuencia, es pertinente emplear pruebas no paramétricas en el análisis de los datos.

Respecto a la descripción de las variables, analizaremos los niveles en los estilos de aprendizaje. Hay que tener en cuenta lo que plantean Litzinger, Ha Lee, Wise & Felder (2007), que a medida que aumenta la preferencia o intensidad por un estilo de aprendizaje, disminuye la tendencia de actuar con el estilo opuesto y, además, se limita la capacidad de adecuarse a ambientes de enseñanza basados en métodos didácticos alternativos a sus preferencias.

En la distribución de los niveles en el estilo activo reflexivo (procesamiento), que implica que la información se puede procesar mediante tareas activas a través de compromisos en actividades en la construcción del conocimiento o discusiones o a través de la reflexión o introspección; el 58.8% tiene un estilo activo reflexivo equilibrado apropiado, esto indica cierta flexibilidad cognitiva de los estudiantes para adquirir conocimientos y nuevas formas de aprender y que las preferencias por un estilo de aprendizaje no se encuentran completamente definidas o consolidadas; el 37% tiene una preferencia moderada del estilo activo; que el 0.8% tiene una preferencia moderada del estilo reflexivo, lo que implica que tienden a retener y comprender nueva información pensando y reflexionando sobre ella, prefieren aprender meditando, pensando y trabajando solos y tan solo el 3.4% tiene una preferencia muy fuerte por el estilo activo, lo que implica que tienden a retener y comprender mejor nueva información cuando hacen algo activo con ella (discutiéndola, aplicándola, explicándosela a otros). Prefieren aprender ensayando y trabajando con otros.

Así mismo, en la distribución de los niveles en el estilo sensorial intuitivo (percepción), que implica básicamente, que los estudiantes perciben dos tipos de información: información externa o sensitiva a la vista, al oído o a las sensaciones físicas e información interna o intuitiva a través de memorias, ideas, lecturas, entre otras, el 60.5% tiene un estilo sensorial intuitivo equilibrado apropiado, lo que indica cierta flexibilidad cognitiva de los estudiantes para adquirir conocimientos y nuevas formas de aprender, las preferencias por un estilo de aprendizaje no se encuentran completamente definidas o consolidadas; el 29.4% tiene una preferencia moderada del estilo sensorial; el 6.7% tiene una preferencia moderada del estilo intuitivo siendo conceptuales, innovadores, orientados hacia las teorías y los significados, les gusta innovar y odian la repetición, prefieren descubrir posibilidades y relaciones, pueden comprender rápidamente nuevos conceptos, trabajan bien con abstracciones y formulaciones matemáticas, no gustan de cursos que requieren mucha memorización o cálculos rutinarios y tan solo el 3.4% tiene una preferencia muy fuerte por el estilo sensorial, siendo concretos, prácticos, orientados hacia hechos y procedimientos, les

gusta resolver problemas siguiendo procedimientos muy bien establecidos, tienden a ser pacientes con detalles, gustan de trabajos prácticos (trabajo de laboratorio, por ejemplo), memorizan hechos con facilidad, no gustan de cursos a los que no les ven conexiones inmediatas con el mundo real.

En la distribución de los niveles en el estilo visual verbal (representación), que implica respecto a la información externa, que los estudiantes básicamente la reciben en formatos visuales mediante cuadros, diagramas, gráficos, demostraciones o en formatos verbales mediante sonidos, expresión oral y escrita, fórmulas, símbolos, entre otros, que el 25.2% tiene un estilo visual verbal equilibrado apropiado que indica cierta flexibilidad cognitiva de los estudiantes para adquirir conocimientos y nuevas formas de aprender, las preferencias por un estilo de aprendizaje no se encuentran completamente definidas o consolidadas; que el 40.3% tiene una preferencia moderada del estilo visual; que el 05% tiene una preferencia moderada del estilo verbal porque prefieren obtener la información en forma escrita o hablada; recuerdan mejor lo que leen o lo que oyen. Que el 29.4% tiene una preferencia muy fuerte por el estilo visual porque en la obtención de información prefieren representaciones visuales, diagramas de flujo, entre otros; recuerdan mejor lo que ven.

Finalmente, en la distribución de los niveles en el estilo secuencial global (comprensión), lo que indica que el progreso de los estudiantes sobre el aprendizaje implica un procedimiento secuencial que necesita progresión lógica de pasos incrementales pequeños o entendimiento global que requiere de una visión integral; el 73.1% tiene un estilo secuencial global equilibrado apropiado lo que les da cierta flexibilidad cognitiva para adquirir conocimientos y nuevas formas de aprender, igualmente, las preferencias por un estilo de aprendizaje no se encuentran completamente definidas o consolidadas; el 12.6% tiene una preferencia moderada del estilo secuencial; el 7.6% tiene una preferencia moderada del estilo global porque aprenden a grandes saltos, aprendiendo nuevo material casi al azar y “de pronto” visualizando la totalidad; pueden resolver problemas complejos rápidamente y juntando cosas en forma innovadora. Pueden tener dificultades, sin

embargo, en explicar cómo lo hicieron. El 6.7% tiene una preferencia muy fuerte por el estilo secuencial porque aprenden en pequeños pasos incrementales cuando el siguiente paso está siempre lógicamente relacionado con el anterior; ordenados y lineales; cuando tratan de solucionar un problema tienden a seguir caminos por pequeños pasos lógicos.

Como se podrá determinar, todos los evaluados presentan los cuatro tipos de estilos según el modelo de Felder-Silverman en su modelo cognitivo, lo cual es muy importante para la formación profesional. En tal sentido, Muñoz Gonzalo Ángel (2014), plantea que un buen docente no aplica en sus metodologías recetas estandarizadas, debe considerar también las variables de su alumno, la asignatura que estudia y el contexto con un criterio situacional; así que debe de conocer como aprenden mejor sus estudiantes, lo que permitirá buscar los caminos que faciliten el aprendizaje para que ellos aprendan con más efectividad. Los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos tienen que ver con cómo los estudiantes forman los conceptos y seleccionan medios de representación; el estilo de aprendizaje que sea dominante define la mejor manera para que una persona pueda retener la nueva información, filtrando lo que se debe aprender. Es probable que el estilo predominante en una tarea no sea el mismo que predomine para otra, o quizá podría ser una combinación de ellos. Este investigador evaluó el aprendizaje activo en la comprensión de la naturaleza de las cuentas, a partir de la ecuación contable ampliada, teniendo como resultados que en los cursos de contabilidad financiera, los estudiantes tienden a hacer activos en un 38.2%, sensoriales en un 36.9%, visuales en un 45.9% y secuenciales en un 25.5%.

Aquí, habría que tener en cuenta que se evaluó los estilos de aprendizaje de los alumnos y no las técnicas didácticas empleadas por los docentes, aspecto que sí investigó Gamero (2014), el aclara que Didáctica significa enseñar, instruir, explicar, y es la parte de la pedagogía que se ocupa de las técnicas que plasman en la realidad las teorías pedagógicas, mientras que estilo de aprendizaje es el modo de adquirir conocimientos que prefiere un

ser humano. Los resultados coinciden con la afirmación hipotética de que la media de las preferencias en los estilos activo y visual es igual o mayor a 6,5 puntos (60%). La literatura aconseja para los estudiantes que prefieren estos estilos la didáctica con técnicas activas como el aprendizaje basado en problemas, además del correo electrónico y las páginas web de Internet.

Es difícil realizar un análisis debido a que la investigación realizada se trabajó con las variables estilos de aprendizaje y competencias gerenciales, a diferencia de otras investigaciones nacionales reportadas en antecedentes donde se han investigado los estilos de aprendizaje utilizando la escala de estilos de aprendizaje de Kolb en función de las variables: estrategias metacognitivas, intereses profesionales, rendimiento académico, inteligencia, comprensión lectora, aprendizaje de un idioma, personalidad, enfoques de enseñanza, didáctica, estrategias cognitivas, E-learning y estilos de enseñanza; como se verá se ha investigado más relacionándolo con rendimiento académico.

Con relación a la distribución de los niveles en competencias gerenciales (escala general), el 16% tiene un nivel promedio de competencias gerenciales; el 58% tiene un nivel alto de competencias gerenciales y un 26.1% tiene un nivel sobresaliente de competencias gerenciales. Esto nos indica que es muy importante fortalecer las competencias gerenciales en aquellos que presentan un nivel promedio, dado que si no lo hacen, podrían probablemente tener dificultades en su desempeño laboral futuro.

Por otro lado, en la distribución de las subdimensiones y dimensiones de las competencias gerenciales, en los niveles de la subdimensión de comunicación informal, el 0.8% tiene un nivel deficiente y el 1.7% tiene un nivel bajo. Este grupo tiene problemas para: promover una comunicación de dos sentidos: pide retroalimentación, escucha y propicia una interacción de *toma y daca*; No está al tanto de lo que siente el otro y sus relaciones interpersonales no son sólidas con la gente; el 15.1% tiene un nivel promedio, el cual hay que optimizarlo; el 58% tiene un nivel alto y un 24.4% tiene un nivel sobresaliente en comunicación informal.

Con relación a la distribución de los niveles en la subdimensión de comunicación formal de la escala general de competencias gerenciales, el 5.9% tiene un nivel bajo, lo que estaría indicando que este grupo presenta problemas al informar a las personas sobre los hechos y las actividades destacadas; presentan dificultades para realizar presentaciones en público de gran impacto y probablemente no manejan bien las preguntas; tienen dificultades respecto a la redacción (no escribe claro y preciso) y no maneja eficazmente una gran variedad de recursos informáticos; el 16.8% tiene un nivel promedio que hay que optimizar; el 58% tiene un nivel alto y un 19.3% tiene un nivel sobresaliente en comunicación formal.

En la distribución de los niveles en la subdimensión en negociación de la escala general de competencias gerenciales, el 1.7% tiene un nivel bajo, lo que implicaría que no negocia con eficacia funciones y recursos en defensa del equipo; que no mantiene buenas relaciones e influye en los superiores y que no actúa en forma decisiva y justa al manejar a los subordinados problemáticos; el 19.3% tiene un nivel promedio, que puede ser optimizado; el 61.3% tiene un nivel alto y un 17.6% tienen un nivel sobresaliente en negociación.

En la distribución de los niveles en la dimensión competencias en la comunicación de la escala general de competencias gerenciales, que es la capacidad de transmitir e intercambiar eficazmente información para entenderse con los demás, como la administración conlleva hacer que otras personas realicen determinada labor, la competencia en la comunicación resulta esencial para el desempeño administrativo eficaz, donde se reporta que el 18.4% tiene un nivel promedio que debe ser optimizado; el 68.1% tiene un nivel alto y un 13.4% tiene un nivel sobresaliente en comunicación.

Respecto a la subdimensión de recopilación de información, análisis y resolución de problemas de la competencia para la planeación y administración de la escala general de competencias gerenciales, el 2.5% tiene un nivel bajo, lo que indicaría que no se supervisa la información y se emplea para indicar síntomas, problemas y soluciones alternas; no se toman decisiones oportunas y no se corren riesgos calculados y ni se anticipan las

consecuencias; el 15.1% tiene un nivel promedio que puede ser optimizado; el 59.7% tiene un nivel alto y un 22.7% tiene un nivel sobresaliente en recopilación de información, análisis y resolución de problemas.

En la distribución de los niveles en la subdimensión de planeación y organización de proyectos de la competencia para la planeación y administración de la escala general de competencias gerenciales, el 2.5% tiene un nivel bajo lo que implica que tienen dificultades en la ideación de planes y programas para lograr los objetivos con eficacia; no establecen prioridades para las tareas ni delegan responsabilidades; no se definen, no obtienen ni organizan los recursos necesarios para cumplir la tarea; el 20.2% tiene un nivel promedio que puede ser optimizado; el 43.7% tiene un nivel alto y un 33.6% tiene un nivel sobresaliente en planeación y organización de proyectos.

En la distribución de los niveles en la subdimensión de administración del tiempo de la competencia para la planeación y la administración de la escala general de competencias gerenciales, el 0.16% tiene un nivel deficiente y el 3.4% tiene un nivel bajo. Este grupo (3.56%), presentaría problemas respecto al manejo de varios asuntos y proyectos a la vez; dificultades en la supervisión y no atiende un programa o se modifica de ser necesario; no trabaja con eficacia bajo presión de tiempo; el 16% tiene un nivel promedio que puede ser optimizado; el 63.9% tiene un nivel alto y un 15.1% tiene un nivel sobresaliente en administración del tiempo.

En la distribución de los niveles en la subdimensión de presupuesto y administración financiera de la competencia para la planeación y la administración de la escala general de competencias gerenciales, el 0.8% tiene un nivel deficiente y el 6.7% tiene un nivel bajo. Este grupo de 7.5% presenta problemas en presupuestos, flujos de efectivo, informes financieros anuales y no usa esta información a menudo para tomar decisiones; no lleva registros financieros precisos y completos; no crea directrices presupuestales para los demás y no trabaja según las directrices dadas por otros; el 31.1% tiene un nivel promedio que hay que mejorar; el 39.5% tiene un nivel alto y un 21.8% tiene un nivel sobresaliente en presupuesto y administración financiera.

Respecto a la dimensión competencia para la planeación y la administración de la escala general de competencias gerenciales, que implica comprender qué tareas hay que realizar, determinar la manera de efectuarlas, asignar los recursos que permitan llevarlas a cabo y, luego, supervisar la evolución para asegurarse de que se hagan. El 0.8% tiene un nivel bajo que debe potenciarse; un 20.2% tiene un nivel promedio que puede ser optimizado; el 55.5% tiene un nivel alto y un 23.5% tiene un nivel sobresaliente en la competencia para la planeación y la administración.

Con relación a la distribución de los niveles en la subdimensión diseño de equipo de la competencia trabajo en equipo de la escala general de competencias gerenciales, el 0.8% tiene un nivel bajo, presentando problemas en la formulación de objetivos claros que motiven a los integrantes del equipo a lograrlos; hay dificultades para escoger a los empleados que formarán el equipo considerando el valor de las ideas distintas y las destrezas técnicas necesarias; no se definen las responsabilidades del equipo en su conjunto y no se asignan tareas y responsabilidades a los integrantes en forma individual; el 21% tiene un nivel promedio que debe ser optimizado; el 47.1% tiene un nivel alto y un 31.1% tiene un nivel sobresaliente en diseño de equipo.

En la distribución de los niveles en la subdimensión creación de un entorno de apoyo de la competencia trabajo en equipo de la escala general de competencias gerenciales, el 2.5% tiene un nivel bajo, lo que implica que presentan problemas en generar un ambiente en que se espere, reconozca, valore y recompense el trabajo en equipo eficaz; no ayuda al equipo identificando y consiguiendo los recursos que necesita para la consecución de sus objetivos; no actúa como capacitador, asesor y mentor, siendo impaciente con los integrantes del equipo en su proceso de aprendizaje; el 19.3% tiene un nivel promedio que debe ser optimizado; el 42% tiene un nivel alto y un 36.1% tiene un nivel sobresaliente en creación de un entorno de apoyo.

En la distribución de los niveles en la subdimensión manejo de la dinámica del equipo de la competencia trabajo en equipo de la escala general de competencias gerenciales, el 3.4% tiene un nivel bajo, presentando dificultades para reconocer las fortalezas y debilidades de los integrantes del equipo y utilizar aquellas para que logren sus objetivos en conjunto; no hacen públicos los conflictos y las discrepancias, sirviéndose de esta estrategia para mejorar el desempeño; no reconoce a los demás, el 12.6% tiene un nivel promedio que debe optimizarse, el 46.2% tiene un nivel alto y un 37.8% tiene un nivel sobresaliente en manejo de la dinámica del equipo.

En los niveles en la dimensión competencia en el trabajo en equipo de la escala general de competencias gerenciales, la cual implica llevar a cabo tareas con grupos pequeños de personas responsables en conjunto y cuya labor es interdependiente, el 18.5% tiene un nivel promedio que debe optimizarse, el 49.6% tiene un nivel alto y un 31.9% tiene un nivel sobresaliente en esta competencia. Hay que tener en cuenta que cuando la gente piensa en el trabajo en equipo, a menudo distingue entre integrantes y líder. Un gerente que tiene una buena competencia para el trabajo en equipo, respeta a los demás y a su vez es respetado y hasta apreciado por ellos. Los que carecen de esta competencia a menudo son percibidos como groseros, bruscos e incomprensivos.

En la distribución de los niveles en la subdimensión de conocimiento de la industria o el sector de la competencia en acción estratégica de la escala general de competencias gerenciales, el 9.2% tiene un nivel bajo, presentando problemas en el conocimiento del sector en que se trabaja y el momento en que los cambios en las industrias generan amenazas y oportunidades significativas; existen dificultades para mantenerse informado sobre las acciones de los competidores y los socios estratégicos; no se analizan las tendencias generales en la industria y sus repercusiones; el 27.7% tiene un nivel promedio que debe ser optimizado; el 36.1% tiene un nivel alto y un 26.9% tiene un nivel sobresaliente en conocimiento de la industria o el sector.

En los niveles en la subdimensión conocimiento de la organización de la competencia en acción estratégica de la escala general de competencias gerenciales, el 05% tiene dificultades para entender los intereses de los participantes, dificultades para conocer las fortalezas y limitaciones de diversas estrategias de negocios y problemas para entender las diferentes competencias de la organización (nivel bajo), el 28.6% tiene un nivel promedio que puede optimizarse; el 37% tiene un nivel alto y un 29.4% tiene un nivel sobresaliente en conocimiento de la organización.

En los niveles en la subdimensión de acciones estratégicas de la competencia en acción estratégica de la escala general de competencias gerenciales, el 3.4% tiene un nivel bajo, presentando dificultades en asignar prioridades y tomar decisiones que guarden congruencia con la misión y los objetivos estratégicos de la empresa, en establecer metas tácticas y operativas que faciliten la instrumentalización de la estrategia y en establecer metas tácticas y operativas que faciliten la implementación de la estrategia, el 23.5% tiene un nivel promedio que debe optimizarse, el 53.8% tiene un nivel alto y un 19.3% tiene un nivel sobresaliente en acciones estratégicas.

Respecto a los niveles en la dimensión competencia en acción estratégica de la escala general de competencias gerenciales, lo que implica entender la misión y los valores generales de la organización y asegurarse de que las acciones propias y las de quienes uno dirige estén alineadas, el 41.1% tiene un nivel promedio que debe fortalecerse, el 40.3% tiene un nivel alto y un 28.6% tiene un nivel sobresaliente.

En la actualidad, los empleados de todos los niveles y áreas funcionales, enfrentan el desafío de pensar en términos de estrategias para realizar mejor su labor. Se espera que reconozcan los movimientos que es necesario realizar en la dirección estratégica de una empresa, incluso por adelantado. Los administradores y empleados que conocen la industria o el servicio, pueden anticipar con precisión las tendencias estratégicas y prepararse para las necesidades por venir de la organización; por tanto, es menos probable que tengan que buscar trabajo si la organización cambia de rumbo.

En los niveles en la subdimensión conocimiento y comprensión cultural de la competencia para la globalización de la escala general de competencias gerenciales, el 3.4% presenta un nivel bajo, tienen dificultades en: mantenerse informado de las tendencias y los sucesos políticos, sociales y económicos que suceden alrededor del mundo; reconocer el impacto de los acontecimientos mundiales en la organización y en entender, leer y hablar con fluidez más de un idioma, el 26.9% tiene un nivel promedio a optimizarse, el 46.2% tiene un nivel alto y un 23.5% tiene un nivel sobresaliente en conocimiento y comprensión cultural.

En los niveles en la subdimensión apertura y sensibilidad cultural de la competencia para la globalización de la escala general de competencias gerenciales, el 0.8% tiene un nivel deficiente y el 7.6% tiene un nivel bajo. Este grupo, del 8.4% presenta problemas en: reconocer la naturaleza de las diferencias nacionales, étnicas y culturales y estar abierto a examinar estas disimilitudes con sinceridad y objetividad, ser sensible a los signos culturales y ser capaz de adaptarse con rapidez a las situaciones novedosas y ajustar de manera adecuada el propio comportamiento cuando se interactúa con personas con diversos antecedentes nacionales, étnicos y culturales; el 19.3% tiene un nivel promedio a ser mejorado; el 38.7% tiene un nivel alto y un 33.6% tiene un nivel sobresaliente en apertura y sensibilidad cultural.

En la distribución de los niveles en la dimensión competencias para la globalización de la escala general de competencias gerenciales, la cual implica realizar la labor administrativa de una organización en una época donde las relaciones individuales se mundializan al extremo de configurar una sociedad planetaria, el 0.8% tiene un nivel bajo que debe desarrollarse, el 26.9% un nivel promedio que debe optimizarse, el 43.7% tiene un nivel alto y un 28.6% tiene un nivel sobresaliente en globalización. Si bien es cierto que no todas las organizaciones cuentan con mercados mundiales para aprovechar sus leyes impositivas y la mano de obra barata o mejor capacitada, es muy cierto que tampoco existe organización alguna que prescindiera totalmente de las influencias de los paradigmas universales de la comunicación, el consumo y la cultura. Con la finalidad de estar preparado

para las oportunidades que la globalización reporta, así como para afrontar sus amenazas, se tiene que desarrollar la competencia para la globalización. En la distribución de los niveles en la subdimensión integridad y conducta ética de la competencia en el manejo personal de la escala general de competencias gerenciales, el 4.2% tiene un nivel bajo, presentan problemas en: tener normas personales claras que sirven de fundamento para mantener un sentido de integridad y conducta ética, contar con disposición a aceptar los errores y aceptar la responsabilidad por las acciones propias; el 17.6% tiene un nivel promedio que debe mejorar, el 21% tiene un nivel alto y un 57.1% tiene un nivel sobresaliente en integridad y conducta ética.

En los niveles en la subdimensión dinamismo y capacidad de resistencia de la competencia en el manejo personal de la escala general de competencias gerenciales, el 6.7% tiene un nivel bajo, teniendo dificultades para: exigir buscar la responsabilidad, ser ambicioso y estar motivado para lograr objetivos; trabajar duro para que las cosas se concreten y perseverar ante los obstáculos y recuperarse de los fracasos; el 15.1% tiene un nivel promedio que debe optimizar; el 43.7% tiene un nivel alto y un 34.5% tiene un nivel sobresaliente en dinamismo y capacidad de resistencia.

En los niveles en la subdimensión equilibrio entre las exigencias laborales y de la vida de la competencia en el manejo personal de la escala general de competencias gerenciales, el 7.6% tiene un nivel bajo, dificultándoseles el: encontrar un equilibrio razonable entre las actividades laborales y personales de modo que no se descuide ningún aspecto de la vida, en cuidarse, mental y físicamente y servirse de escapes constructivos para dejar salir la frustración y reducir la tensión, en evaluar y establecer objetivos propios en relación con la vida y el trabajo; el 20.2% tiene un nivel promedio a ser optimizado, el 37% tiene un nivel alto y un 35.3% tiene un nivel sobresaliente en equilibrio entre las exigencias laborales y de la vida.

En los niveles en la subdimensión conocimiento personal y desarrollo de la competencia en el manejo personal de la escala general de competencias gerenciales, el 8.4% tiene un nivel bajo, presentan dificultades para: contar

con objetivos personales y profesionales claros, emplear las fortalezas para obtener ventajas y al mismo tiempo buscar mejorar o compensar los puntos flacos, analizar y aprender de las experiencias laborales y de la vida; el 7.6% tiene un nivel promedio que debe optimizar; el 32.8% tiene un nivel alto y un 51.3% tiene un nivel sobresaliente en conocimiento personal y desarrollo.

En la distribución de los niveles en la dimensión competencia en el manejo personal de la escala general de competencias gerenciales, lo cual implica responsabilizarse de la propia vida dentro y fuera del trabajo. El 1.7% tiene un nivel bajo que debe desarrollar, el 14.3% tiene un nivel promedio que debe optimizar, el 35.3% tiene un nivel alto y un 48.7% tiene un nivel sobresaliente en competencia en el manejo personal. Así como los clientes esperan que las empresas se comporten con ética, las organizaciones esperan que sus empleados muestren integridad y actúen con ética. El dinámico entorno laboral exige que uno se conozca a sí mismo y se desarrolle. Esto comprende tanto el aprendizaje de labores como de uno mismo. Conocerse por otra parte puede ayudar a efectuar elecciones más sensatas sobre la clase de trabajos que probablemente disfrute más.

Con relación a la contrastación de hipótesis, al establecer la relación entre estilos de aprendizaje y competencias gerenciales (escala general), dimensiones (competencias) y subdimensiones, el coeficiente de correlación indica que el estilo activo reflexivo encuentra una relación altamente significativa ($p < 0.05$). Por lo tanto, se rechaza la H_0 (no hay relación entre el estilo activo reflexivo con competencias gerenciales). Respecto a los demás estilos de aprendizaje no existe relación con competencias gerenciales aceptándose la H_0 (no hay relación entre ellas). Cabe indicar que teóricamente, el estilo activo reflexivo es fundamental para el aprendizaje de competencias porque implica que quienes dirigen una organización empresarial deben ser proactivos, dinámicos y a la vez tener la capacidad de analizar reflexivamente sus propios actos, los de los demás y de su entorno garantizando probablemente el logro de las metas organizacionales. Estos resultados contradicen a los hallados por Tutau A. (2011), quien realizó una investigación exploratoria para indagar los diversos estilos de aprendizaje de estudiantes de grado en Ciencias Económicas en las Universidades

Nacionales de La Matanza y de Luján, relacionándolos con su situación laboral y otras variables disponibles. Encontrando una predominancia del estilo reflexivo y luego del teorizador en el promedio de evaluados, además, que hay una relación muy débil o imposible de determinar entre cada perfil de estilos de aprendizaje con su situación laboral.

Al establecer la asociación por universidades de origen en función de las variables socio laborales, existe asociación significativa y altamente significativa con casi todas las variables, excepto con la variable turno de estudios. Esto nos indica que de una u otra forma la formación en una determinada institución universitaria es fundamental para la formación de profesionales altamente competitivos.

En la asociación de los niveles de estilos de aprendizaje según datos socio laborales, según universidad de origen y grupos etarios, se encontró que existe asociación significativa y altamente significativa con casi todos los estilos, excepto con el estilo activo reflexivo con universidad de origen. Esto nos indicaría que el estilo activo reflexivo es indistinto, o sea que ambas universidades se preocupan por formar a los estudiantes incentivando este estilo de aprendizaje, además, que en ambas los alumnos presentan altos niveles en este estilo de aprendizaje. Sin embargo, con los estilos sensitivo intuitivo, visual verbal y secuencial global existe asociación o sea que hay marcadas diferencias en que los alumnos utilicen estas estrategias de aprendizaje. No existe asociación con el estilo activo reflexivo, no hay asociación del estilo visual verbal con el sexo y no hay asociación del estilo sensorial intuitivo con escuela profesional.

En la asociación por niveles de estilos de aprendizaje según condición laboral y labor que desempeñan, sólo existe asociación significativa con el estilo activo reflexivo con condición laboral y el estilo secuencial global con labor que desempeñan. En la asociación por niveles de estilos de aprendizaje según tiempo de servicios y área laboral, sólo existe asociación significativa entre el estilo visual verbal y el estilo secuencial global con tiempo de servicios y el estilo sensorial intuitivo y el estilo secuencial global con área laboral.

En la asociación por niveles de competencias gerenciales según universidad de origen y grupos etarios, solo existe asociación de la competencia manejo personal en función de las universidades de origen. Respecto a grupos etarios existe asociación con las competencias planeación/administración, trabajo en equipo, acción estratégica y con la escala general. Así mismo, en la asociación por niveles de competencias gerenciales según sexo y estado civil, sólo existe asociación significativa entre acción estratégica con el sexo, sin embargo, en la escala general de competencias gerenciales y las dimensiones planeación/administración, trabajo de equipo y acción estratégica existe asociación con el estado civil. Respecto a la asociación por niveles de competencias gerenciales según condición laboral y labor que desempeña, existe asociación significativa en la escala general de competencias gerenciales y las dimensiones planeación/administración y trabajo de equipo con condición laboral y labor que desempeña. Respecto a las dimensiones para la globalización y manejo personal existe asociación con condición laboral. La dimensión acción estratégica se relaciona significativamente con la labor que desempeñan. Finalmente, en la asociación por niveles de competencias gerenciales según tiempo de servicios y área laboral, existe asociación significativa en la escala general de competencias gerenciales y las dimensiones trabajo de equipo, acción estratégica, globalización y manejo personal con área laboral. Respecto a las dimensiones planeación/administración y trabajo en equipo existe asociación con tiempo de servicios.

En el establecimiento de diferencias de los promedios de las competencias gerenciales y sus dimensiones según la universidad de origen a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney, solo se encontró diferencias significativas en las competencias para la planeación y la administración y la competencia en el trabajo en equipo de la universidad de San Martín de Porres sobre la Universidad Ricardo Palma. Según sexo se encontró que no existen diferencias; según el turno de estudios, solo hubo diferencias significativas en competencia para la globalización en el turno tarde sobre el turno mañana; según la condición laboral los promedios en los contratados son mucho mayores que los promedios en los nombrados en 05 de las 06

dimensiones. No existen diferencias significativas en competencias para la globalización. Respecto a los grupos etarios, estado civil, escuela profesional, tiempo de servicios y área laboral a través de la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo, existen diferencias significativas.

En el establecimiento de comparaciones de estilos de aprendizaje a través de la Prueba de la U de Mann-Whitney, se encontró que existen diferencias significativas de los promedios de los estilos de aprendizaje: activo reflexivo, sensorial intuitivo y visual verbal según la condición laboral, siendo los contratados con mayor promedio que los nombrados. No existen diferencias significativas en el estilo secuencial global. Existen diferencias significativas de los promedios de los estilos de aprendizaje: sensorial intuitivo, visual verbal y activo reflexivo según la universidad de origen a favor de la universidad San Martín de Porres sobre la universidad Ricardo Palma. No existen diferencias significativas en el estilo activo reflexivo. Existen diferencias significativas del promedio del estilo de aprendizaje activo reflexivo según el sexo a favor del sexo masculino sobre el sexo femenino. No existen diferencias en los demás estilos de aprendizaje. No existen diferencias en el establecimiento de comparaciones según el turno de estudios. Se establecieron las comparaciones con la Prueba de Wilcoxon de los rangos con un solo signo entre las siguientes variables socio-laborales: Según grupos etarios solo se encontró diferencias significativas en el estilo visual verbal. Según el estado civil, se encontró diferencias significativas en todos los estilos de aprendizaje. Según las escuelas profesionales, solo se encontró que no existen diferencias en el estilo sensorial intuitivo. Según las escuelas profesionales solo se encontraron que no existen diferencias en el estilo visual verbal. Según el tiempo de servicio, se encontró que no existen diferencias en el estilo activo reflexivo y el estilo secuencial global. Según el área laboral solo se encontró que no existen diferencias en el estilo visual verbal.

Finalmente, se puede establecer que es muy importante poseer competencias gerenciales y que se deben ir aprendiendo gradualmente durante el desarrollo de la carrera profesional, de tal forma que cuando el

alumno egrese de la universidad, no solo tenga un buen o excelente nivel académico, sino que además posea una serie de habilidades y competencias que le permitan desempeñarse eficiente y eficazmente en el contexto laboral al cual se va a insertar ya sea a nivel local, regional o mundial, teniendo en cuenta el proceso de globalización. Este proceso implica que el futuro profesional posea tres características fundamentales: el poder de la información, competencias y habilidades y valores. Creo que la escala de competencias gerenciales cubre muy bien estas tres características y por lo tanto, se convierte en un excelente instrumento de medición, que permita evaluar al futuro profesional en forma objetiva y que a partir de ello las instituciones universitarias desarrollen programas para crear, optimizar, mantener y fortalecer dichas competencias. Pero también es importante que estas instituciones tomen en cuenta los estilos de aprendizaje de sus alumnos, para capacitar a sus docentes en estrategias didácticas y así generar un proceso de enseñanza aprendizaje más centrado en el estudiante, como el elemento fundamental de este proceso.

5.2 Conclusiones

1. En el estilo activo reflexivo, el 58.8% tiene un estilo activo reflexivo equilibrado apropiado, el 37% tiene una preferencia moderada del estilo activo; en el estilo sensorial intuitivo, el 60.5% tiene un estilo sensorial intuitivo equilibrado apropiado, el 29.4% tiene una preferencia moderada del estilo sensorial. En el estilo visual verbal, el 25.2% tiene un estilo visual verbal equilibrado apropiado, el 40.3% tiene una preferencia moderada del estilo visual y el 29.4% tiene una preferencia muy fuerte por el estilo visual. En el estilo secuencial global, el 73.1% tiene un estilo secuencial global equilibrado apropiado, el 12.6% tiene una preferencia moderada del estilo secuencial y el 6.7% tiene una preferencia muy fuerte por el estilo secuencial.

2. En competencias gerenciales, el 16% tiene un nivel promedio, el 58% tiene un nivel alto y un 26.1% tiene un nivel sobresaliente. Se destacan fundamentalmente con niveles altos las competencias en la comunicación con un 68.1% y la competencia para la planificación y la administración con un 55.5%.
3. Existe una relación positiva significativa entre el estilo activo–reflexivo con competencias gerenciales.
4. Existe asociación muy significativa entre las variables socio-laborales con el tipo de universidad a la cual pertenece la muestra estudiada.
5. Existen diferencias significativas al comparar competencias gerenciales en función de condición laboral, grupos etarios, estado civil, escuela profesional, labor que desempeña, tiempo de servicios y área laboral. Respecto a los estilos de aprendizaje existen diferencias según la condición laboral, universidad de origen, estado civil, escuela profesional, labor que desempeñan y área laboral.

5.3 Recomendaciones

1. En base al perfil de estilos de aprendizaje, capacitar a los docentes en didácticas para que adecuen sus estilos de enseñanza y con ello, favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en los futuros egresados de las universidades a las cuales pertenecen las muestras estudiadas.
2. Elaborar programas de desarrollo humano integral extracurriculares para fomentar en los alumnos el desarrollo y optimización de las competencias gerenciales que les permitan ser eficientes y eficaces en su futuro desempeño profesional.

3. Comprometer a los docentes a que utilicen estrategias de aprendizaje que estén más relacionadas a las competencias gerenciales, que permitan que la información se puede procesar mediante actividades en la construcción del conocimiento, discusiones, reflexión o introspección.
4. Tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje que, las variables socio-laborales están fuertemente asociadas al tipo de universidad a la cual pertenecen los estudiantes evaluados, debiendo profundizarse más a través de investigaciones descriptivas correlacionales.
5. Teniendo en cuenta las variables socio-laborales: Condición laboral, grupos etarios, estado civil, escuela profesional, labor que desempeña, tiempo de servicios y área laboral; realizar investigaciones comparativas para evaluar los estilos cognitivos y habilidades metacognitivas en las diversas escuelas profesionales de las universidades en estudio.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Referencias bibliográficas

- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Campoy, T. y Pantoja, A. (2000). Orientación y calidad educativa: *Estrategias de aprendizaje para enseñar a aprender*. (pp. 65 – 107). España: EOS.
- Capella, J., Coloma, C., Manrique, L., Quevedo, E., Revilla, D., Tafur, R. (2003). *Estilos de aprendizaje. Serie: Cuadernos de Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Chávez, M. (2010). *Estilos de aprendizaje e intereses vocacionales en estudiantes de 5to de secundaria*. Investigación como parte del trabajo profesional. Institución Educativa Nacional 3022 “José Sabogal”, Lima, Perú.
- Kolb, D. (1982). *Psicología de las organizaciones: problemas contemporáneos*. México D.F.: Prentice – Hall Internacional.
- Mejía Carrillo Manuel y Jaik Dipp Adla (2014). Estilos de aprendizaje de docentes y alumnos y su relación con el rendimiento académico en educación primaria. México: Instituto Universitario Anglo español.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Serrano, P. (1996). Los estilos de aprendizaje y sus implicancias educativas en el aula. *Revista del CEP de Cieza – ALMECES*, pp. 7 – 15. Madrid.
- Woolfolk, A. (1990). *Psicología Educativa*. México D.F.: Prentice – Hall Hispanoamericana S.A.

Tesis

- Barba, M. (2011). *Diagnóstico de competencias gerenciales en empresas y universidades de Morelos*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Psicología. Universidad Iberoamericana. México, D.F.
- Castro, L. (2012). *Formación y desarrollo de competencias gerenciales para los gestores hoteleros*. Tesis doctoral de administración. Universidad de Oriente. Isla de Margarita, Venezuela.
- Chipana, S. (2014). *Mejora de la eficiencia de la gestión gerencial a través de la implementación de un programa de desarrollo de capacidades y habilidades gerenciales para los gerentes del Grupo Empresarial Corporación Casanova*. Plan de Mejora en RRHH para obtener la licenciatura en la carrera profesional de Recursos Humanos. Universidad de San Martín de Porres. Lima, Perú.
- Díaz, D. & Delgado, M. (2014). *Competencias gerenciales para los directivos de las instituciones educativas de Chiclayo: Una propuesta desde la socioformación*. Tesis para optar al grado académico de Magister en Educación: Investigación Pedagógica. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Chiclayo, Perú.
- Fernández, C. (2011). *Modelo sobre Competencias Gerenciales para el Personal Directivo de Tecnología del Sector Financiero basado en Enfoque de Organizaciones Inteligentes*. Tesis para optar al grado de Doctorate of Philosophy - Ph.D.- in Intelligent Organizations Development & Management. Tecana American University. Florida, USA.
- Iglesias, E. (2013). *La competencia gerencial, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional de los directivos docentes de la educación privada de Medellín y su relación con la calidad institucional y la calidad de la gestión, en 2011*. Tesis para optar al grado académico de Doctor en Educación. Universidad de Montemorelos. Montemorelos, México.
- Maurtua, L. (2011). *Los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios*. Tesis para optar al grado de maestro en educación. Universidad de San Martín de Porres. Lima, Perú.

- Pérez, R. (2010). *Estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de enfermería de la Universidad Alas Peruanas*. Tesis para optar al grado académico de Magister en Docencia e Investigación en Salud. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Rojas, C. (2007). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de dos colegios particulares de Lima*. Tesis para optar el Título de Licenciado en Psicología. Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Salomón, J. (2012). *Capacidades gerenciales en las empresas familiares peruanas: un estudio descriptivo*. Tesis para optar al grado académico de Doctor en Administración Estratégica de Empresas. Pontificia Universidad Católica del Peru, Lima, Perú.
- Tito, P. (2012). *Gestión por competencias y productividad laboral en empresas del sector confección de calzado de Lima Metropolitana*. Tesis para optar al grado académico de Doctor en Ciencias Administrativas. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Peru.
- Vila, C. (2010). *Inteligencia y estilos de aprendizaje en alumnos de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa*. Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología. Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.

Referencias hemerográficas

- Durán, C.; Rosado Alveira y Cabellos Malka (2014). *Análisis de Estilos de Aprendizaje en los Estudiantes de Primer Semestre Académico de la UFPSO*.
- Encuentro internacional de educación en ingeniería. Cartagena de indias. Colombia.
- Gamero Ramírez Pedro (2014). *Didáctica para los estilos de aprendizaje*. Universidad Alas Peruanas. LEX N° 13 - AÑO XII - 2014 - I / ISSN 1991 – 1734.
- Laguzzi, J.; Bernardi, S.; Araujo, A.M.; Ventura, A.C.; Vigliano, F.A. (2013).

- Estilos de aprendizaje de los estudiantes de medicina veterinaria de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Rev. Vet. 24: 2, 151-156, 2013.*
- Litzinger, T., Ha Lee, S., Wise, H. & Felder, R. (2007). *A Psychometric Study of The Index of Learning Styles. Journal of Engineering Education, 96(4), 309-319.*
- Loaiza, N. & Guevara, A. (2012). *Los Estilos de Aprendizaje: Una Propuesta Pedagógica para Optimizar la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. Revista de Investigaciones. Universidad del Quindío. Colombia. N° 23(2): 24-35.*
- Muñoz, A. (2014). *El aprendizaje activo en la comprensión de la naturaleza de las cuentas, a partir de la ecuación contable ampliada. VIII Congreso Anpcont (Español Track), Rio de Janeiro, 17 a 20 de agosto de 2014. Colombia.*
- Ventura, A.C.; Gagliardi, R. & Mascolini, N. (2012). *Estudio Descriptivo de los Estilos de Aprendizaje de Estudiantes Universitarios Argentinos. Instituto Rosario De Investigaciones en Ciencias de la Educación-IRICE (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-CONICET/Universidad Nacional de Rosario-UNR, ARGENTINA). Revista Estilos de Aprendizaje, nº9, Vol. 09.*

Referencias electrónicas

- Cazau, P. (2001). *Estilos de Aprendizaje: El Modelo de los Hemisferios Cerebrales*; recuperado el 15 de Abril del 2011, de <http://www.rmm.cl>.
- UNESCO. "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción". Recuperado el 12 de enero de 2014 desde http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

ANEXO

ANEXO 01.

TÍTULO.- RELACIÓN ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EL LOGRO DE COMPETENCIAS GERENCIALES EN ESTUDIANTES DEL DÉCIMO CICLO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y RECURSOS HUMANOS DE LA UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES Y LA UNIVERSIDAD RICARDO PALMA EN EL AÑO 2015.

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS
PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL
¿Cuál es la relación que existe entre estilos de aprendizaje y el logro de competencias gerenciales en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015?	Establecer la relación entre estilos de aprendizaje y el logro de competencias gerenciales en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015.	Existe relación positiva entre los estilos de aprendizaje y los niveles de competencias gerenciales en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de las Universidades de San Martín de Porres y Ricardo Palma – 2015.
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS
¿Cómo se relaciona y asocia el estilo de aprendizaje activo-reflexivo con el estilo de aprendizaje secuencial-global en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y	Determinar la relación y asociación del estilo de aprendizaje activo-reflexivo con el estilo de aprendizaje secuencial-global en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y	Si existe relación y asociación significativa entre el estilo de aprendizaje activo-reflexivo y el estilo de aprendizaje secuencial-global en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias

Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015?	Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015.	Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015.
¿Cómo se relaciona y asocia el estilo de aprendizaje sensorial-intuitivo con el estilo de aprendizaje visual-verbal en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015?	Determinar la relación y asociación del estilo de aprendizaje sensorial-intuitivo con el estilo de aprendizaje visual-verbal en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015.	Si existe relación y asociación significativa entre el estilo de aprendizaje sensorial-intuitivo y el estilo de aprendizaje visual-verbal en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015.
¿Cuál es el grado de relación y asociación de las dimensiones competencia en la comunicación con las dimensiones de competencia para la planeación y administración y acción estratégica en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de	Establecer la relación y asociación de las dimensiones competencia en la comunicación con las dimensiones de competencia para la planeación y administración y acción estratégica en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de	Si se relacionan y asocian positivamente las dimensiones competencia en la comunicación con las dimensiones de competencia para la planeación y administración y acción estratégica en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y

Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015?	Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015.	Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015.
¿Cuál es el grado de relación y asociación de las dimensiones competencia en el trabajo en equipo con las dimensiones de la competencia para la globalización y competencia en el manejo personal en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015?	Establecer la relación y asociación de las dimensiones competencia en el trabajo en equipo con las dimensiones de la competencia para la globalización y competencia en el manejo personal en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015.	Si se relacionan y asocian positivamente las dimensiones competencia en el trabajo en equipo con las dimensiones de la competencia para la globalización y competencia en el manejo personal en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres y de la Universidad Ricardo Palma – 2015.

V1: Estilos de aprendizaje.

V2: Competencias gerenciales.

Población: Estudiantes de Ciencias Administrativas y RRHH de las Universidades de San Martín de Porres y Ricardo Palma.

ANEXO 02:

Instrumentos para la recolección de datos

FICHA DE VARIABLES

- Edad: años.
- Sexo: Masculino () Femenino ().
- Estado civil:.....
- Escuela profesional:.....
- Turno: Mañana () Noche ().
- ¿Trabaja actualmente? Si () No ().
- Si su respuesta fue afirmativa:
 - Condición laboral: Nombrado () Contratado ().
 - Labor que desempeña: Obrero () Empleado () Supervisor ()
Gerente () Otra () especifique:.....
 - Tiempo de servicio (en años):.....
 - Área:.....

(Gracias por su honestidad)

INVENTARIO DE FELDER (Modelo de Felder y Silverman)

Instrucciones:

- Encierre en un círculo la opción "a" o "b" para indicar su respuesta a cada pregunta. Por favor seleccione solamente una respuesta para cada pregunta.
 - Si tanto "a" y "b" parecen aplicarse a usted, seleccione aquella que se aplique más frecuentemente.
-

1. Entiendo mejor algo:

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

2. Me considero:

- a) Realista.
- b) Innovador.

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

- a) Una imagen.
- b) Palabras.

4. Tengo tendencia a:

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

5. Cuando estoy aprendiendo algo nuevo, me ayuda:

- a) Hablar de ello.
- b) Pensar en ello.

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

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

7. Prefiero obtener información nueva de:

- a) Imágenes, diagramas, gráficas o mapas.
- b) Instrucciones escritas o información verbal.

8. Una vez que entiendo:

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

9. En un grupo de estudio que trabaja con un material difícil, es más probable que:
- a) Participe y contribuya con ideas.
 - b) No participe y solo escuche.
10. Es más fácil para mí:
- a) Aprender hechos.
 - b) Aprender conceptos.
11. En un libro con muchas imágenes y gráficas es más probable que:
- a) Revise cuidadosamente las imágenes y las gráficas.
 - b) Me concentre en el texto escrito.
12. Cuando resuelvo problemas de matemáticas:
- a) Generalmente trabajo sobre las soluciones con un paso a la vez.
 - b) Frecuentemente sé cuáles son las soluciones, pero luego tengo dificultad para imaginarme los pasos para llegar a ellas.
13. En las clases a las que he asistido:
- a) He llegado a saber cómo son muchos de los estudiantes.
 - b) Raramente he llegado a saber cómo son muchos estudiantes.
14. Cuando leo temas que no son de ficción, prefiero:
- a) Algo que me enseñe nuevos hechos o me diga cómo hacer algo.
 - b) Algo que me dé nuevas ideas en que pensar.
15. Me gustan los maestros:
- a) Que utilizan muchos esquemas en el pizarrón.
 - b) Que toman mucho tiempo para explicar.
16. Cuando estoy analizando un cuento o una novela:
- a) Pienso en los incidentes y trato de acomodarlos para configurar los temas.
 - b) Me doy cuenta de cuáles son los temas cuando termino de leer y luego tengo que regresar y encontrar los incidentes que los demuestran.
17. Cuando comienzo a resolver un problema de tarea, es más probable que:
- a) Comience a trabajar en su solución inmediatamente.
 - b) Primero trate de entender completamente el problema.
18. Prefiero la idea de:
- a) Certeza.
 - b) Teoría.

19. Recuerdo mejor:

- a) Lo que veo.
- b) Lo que oigo.

20. Es más importante para mí que un profesor:

- a) Exponga el material en pasos secuenciales claros.
- b) Me dé un panorama general y relacione el material con otros temas.

21. Prefiero estudiar:

- a) En un grupo de estudio.
- b) Solo.

22. Me considero:

- a) Cuidadoso en los detalles de mi trabajo.
- b) Creativo en la forma en la que hago mi trabajo.

23. Cuando alguien me da direcciones de nuevos lugares, prefiero:

- a) Un mapa.
- b) Instrucciones escritas.

24. Aprendo:

- a) A un paso constante. Si estudio con ahínco consigo lo que deseo.
- b) En inicios y pausas. Me llevo a confundir y súbitamente lo entiendo.

25. Prefiero primero:

- a) Hacer algo y ver qué sucede.
- b) Pensar cómo voy a hacer algo.

26. Cuando leo por diversión, me gustan los escritores que:

- a) Dicen claramente los que desean dar a entender.
- b) Dicen las cosas en forma creativa e interesante.

27. Cuando veo un esquema o bosquejo en clase, es más probable que recuerde:

- a) La imagen.
- b) Lo que el profesor dijo acerca de ella.

28. Cuando me enfrento a un cuerpo de información:

- a) Me concentro en los detalles y pierdo de vista el total de la misma.
- b) Trato de entender el todo antes de ir a los detalles.

29. Recuerdo más fácilmente:

- a) Algo que he hecho.
- b) Algo en lo que he pensado mucho.

30. Cuando tengo que hacer un trabajo, prefiero:

- a) Dominar una forma de hacerlo.
- b) Intentar nuevas formas de hacerlo.

31. Cuando alguien me enseña datos, prefiero:

- a) Gráficas.
- b) Resúmenes con texto.

32. Cuando escribo un trabajo, es más probable que:

- a) Lo haga (piense o escriba) desde el principio y avance.
- b) Lo haga (piense o escriba) en diferentes partes y luego las ordene.

33. Cuando tengo que trabajar en un proyecto de grupo, primero quiero:

- a) Realizar una "tormenta de ideas" donde cada uno contribuye con ideas.
- b) Realizar la "tormenta de ideas" en forma personal y luego juntarme con el grupo para comparar las ideas.

34. Considero que es mejor elogiar llamando a alguien:

- a) Sensible.
- b) Imaginativo.

35. Cuando conozco gente en una fiesta, es más probable que recuerde:

- a) Cómo es su apariencia.
- b) Lo que dicen de sí mismos.

36. Cuando estoy aprendiendo un tema, prefiero:

- a) Mantenerme concentrado en ese tema, aprendiendo lo más que pueda de él.
- b) Hacer conexiones entre ese tema y temas relacionados.

37. Me considero:

- a) Abierto.
- b) Reservado.

38. Prefiero cursos que dan más importancia a:

- a) Material concreto (hechos, datos).
- b) Material abstracto (conceptos, teorías).

39. Para divertirme, prefiero:

- a) Ver televisión.
- b) Leer un libro.

40. Algunos profesores inician sus clases haciendo un bosquejo de lo que enseñarán. Esos bosquejos son:

- a) Algo útil para mí.
- b) Muy útiles para mí.

41. La idea de hacer una tarea en grupo con una sola calificación para todos:

- a) Me parece bien.
- b) No me parece bien.

42. Cuando hago grandes cálculos:

- a) Tiendo a repetir todos mis pasos y revisar cuidadosamente mi trabajo.
- b) Me cansa hacer su revisión y tengo que esforzarme para hacerlo.

43. Tiendo a recordar lugares en los que he estado:

- a) Fácilmente y con bastante exactitud.
- b) Con dificultad y sin mucho detalle.

44. Cuando resuelvo problemas en grupo, es más probable que yo:

- a) Piense en los pasos para la solución de los problemas.
- b) Piense en las posibles consecuencias o aplicaciones de la solución en un amplio rango de campos.

AUTOEVALUACION DE HJS*

El siguiente documento es un Test que permite conocer el perfil de las Competencias Gerenciales. Aplíquese Ud. mismo y comente los resultados con su grupo.

AUTOEVALUACION DE HJS* PARA UN INVENTARIO DE COMPETENCIAS GERENCIALES.

Instrucción para la aplicación personal.

Cada uno de los siguientes enunciados describe un nivel de consecución en una dimensión de una competencia administrativa. Según usted ¿cuán bien lo describe cada enunciado? Al final de estos textos aparece una lista de 95 características que son representativas de gerentes eficientes y experimentados. En el espacio en blanco que aparece a la izquierda de cada característica, coloque el número que corresponda al nivel de consecución en la cláusula que mejor se aplique a su persona. Para conocer sus competencias actuales y lo que necesita a fin de desarrollarlas, es importante que presente una valoración personal precisa.

Nivel de Consecución.

-
1. Tengo muy poca experiencia. Aún no he desarrollado esta característica.
 2. Creo que no tengo muy firme esta característica. He tenido algo de experiencia, pero no me he desempeñado bien.
 3. Considero que soy como el promedio en esta característica. Necesito centrar mis esfuerzos mucho más para ser eficiente de manera constante.
 4. Pienso que al respecto estoy por encima del promedio. Necesito desarrollarla más para ser más eficiente.
 5. Considero que sobresalgo en esta característica. Necesito mantener mi gran eficiencia en ella.
-

CARACTERISTICAS:

1	Busca y escucha a quienes tienen opiniones contrarias.
2	Al hablar con los demás, hace que la gente se sienta a gusto en situaciones diversas.
3	Modifica su enfoque de comunicación cuando trata con personas con diferentes antecedentes.
4	Forja relaciones interpersonales sólidas con muy diversas personas.
5	Muestra una sensibilidad genuina por los sentimientos de los demás.
6	Informa a las personas sobre sucesos que le son importantes.
7	Realiza presentaciones persuasivas y que ejercen un fuerte impacto en los grupos.
8	Cuando efectúa presentaciones formales, maneja bien las preguntas del auditorio.
9	Redacta con claridad y concisión.

10	Utiliza con eficacia los medios electrónicos para comunicarse.
11	Se siente bien al utilizar el poder asociado con las funciones de liderazgo.
12	Tiene habilidad para influir en sus superiores.
13	Posee habilidad para influir en los colegas.
14	Cuando enfrenta problemas, halla soluciones que los demás consideran acertadas.
15	En situaciones de conflicto, ayuda a las partes a que hallen soluciones favorables para todos.
16	Da seguimiento a la información vinculada con los proyectos y las actividades en curso.
17	Obtiene y utiliza información pertinente a fin de identificar síntomas y problemas subyacentes.
18	Toma decisiones con oportunidad.
19	Cuando asume riesgos, es capaz de anticipar consecuencias negativas y positivas.
20	Sabe cuándo se necesitan conocimientos expertos y los busca para resolver los problemas.
21	Desarrolla planes y programas para mantenerse concentrado en las más importantes.
22	Clasifica las tareas por prioridades para mantenerse concentrado en las más importantes.
23	Sabe organizar a las personas en torno a tareas concretas y las ayuda así a trabajar en conjunto en función de un objetivo común.
24	Delega la responsabilidad de las tareas en los demás sin mayor problema.
25	Adelanta posibles dificultades e idea formas de enfrentarlas.
26	Maneja al mismo tiempo varios asuntos y proyectos, pero no trata de abarcar demasiado.
27	Da seguimiento y se apeg a un programa o negocia cambios necesarios.
28	Trabaja con eficiencia bajo presión de tiempo.
29	Sabe cuándo permitir interrupciones y cuando eliminarlas.
30	Sabe cuándo negociar plazos establecidos a fin de dar resultados satisfactorios.
31	Entiende los presupuestos, los flujos de caja, los informes financieros y los anuales.
32	A menudo considera los presupuestos y los informes financieros para tomar decisiones.
33	Lleva registros financieros exactos y completos.
34	Crea normas presupuestarias que le asignan.
35	Se ajusta a las normas presupuestarias que le asignan.
36	Formula objetivos claros que inspiran el compromiso de los integrantes del equipo.

37	Elige con tino a los miembros de su equipo, considerando la diversidad de puntos de vista y las destrezas técnicas.
38	Ofrece una visión clara sobre lo que el equipo debe lograr a sus integrantes.
39	Asigna tareas y responsabilidades a los integrantes del equipo de acuerdo con sus competencias e intereses.
40	Crea un proceso para supervisar el desempeño del equipo.
41	Genera un ambiente en el equipo en que sus integrantes sienten que sus propuestas marcan una diferencia.
42	Reconoce, valora y recompensa las contribuciones de los integrantes del equipo.
43	Ayuda al equipo a obtener los recursos y el apoyo que necesita para la consecución de sus objetivos.
44	Actúa como preparador, asesor y mentor de los miembros del equipo.
45	Es paciente con los integrantes del equipo cuando tienen que aprender funciones nuevas y desarrollar sus competencias.
46	Es consciente de los sentimientos de los participantes.
47	Conoce las fortalezas y las limitaciones de los integrantes del equipo.
48	Aborda abiertamente los conflictos y las diferencias de los miembros del equipo y las utiliza para mejorar la calidad de las decisiones.
49	Propicia un comportamiento de cooperación entre los integrantes del equipo.
50	Mueve el equipo en dirección de los objetivos.
51	Conoce la historia del área de servicios a la que pertenece la organización.
52	Se mantiene informado de las acciones de los competidores y los socios estratégicos del área de servicios o de la industria de la que forma parte la organización.
53	Sabe analizar las tendencias generales del área de servicios y conoce las repercusiones a futuro.
54	Reconoce rápidamente cuando se dan cambios significativos en el área de servicios.
55	Sabe cómo compiten las organizaciones en el área del servicio.
56	Entiende los intereses de los participantes de la organización.
57	Comprende las fortalezas y las limitaciones de las diversas estrategias empresariales.
58	Conoce las diferentes fortalezas de la organización.
59	Conoce la estructura organizacional y la forma en que se realiza el trabajo.
60	Sabe encajar en la cultura particular de la organización.

61	Asigna prioridades congruentes con la misión y los objetivos estratégicos de la organización.
62	Reconoce y resiste las presiones que obligan a comportarse de manera que no concuerdan con la misión y las metas estratégicas de la organización.
63	Considera las repercusiones a largo plazo de las decisiones en la organización.
64	Establece objetivos tácticos y operativos para instrumentar las estrategias.
65	Mantiene la unidad concentrada en sus objetivos.
66	Se mantiene al tanto de los sucesos políticos en el mundo.
67	Permanece al tanto de los sucesos económicos en el mundo.
68	Reconoce el impacto de los sucesos mundiales en la organización.
69	Viaja para conocer otras culturas de primera mano.
70	Entiende y habla su idioma.
71	Es sensible a las claves culturales y puede adaptarse con rapidez a situaciones nuevas.
72	Reconoce que hay grandes diferencias en cualquier cultura y evita los estereotipos.
73	Ajusta adecuadamente su comportamiento cuando interactúa con personas de diferentes antecedentes y orígenes nacionales, étnicos y culturales.
74	Entiende la influencia de los antecedentes culturales que uno tiene en las actitudes y conductas propias.
75	Sabe establecer lazos de empatía con quienes provienen de culturas diferentes.
76	Tiene normas personales claras que sirven como fundamento para mantener un sentido de integridad y conducta ética.
77	Mantiene normas éticas personales ante cualquier tentación.
78	Es sincero y proyecta seguridad en su persona: no dice a la gente lo que quiere oír.
79	Reconoce sus errores y admite haberlos cometido.
80	Acepta la responsabilidad de sus acciones.
81	Busca la responsabilidad más allá de los que exige su labor.
82	Tiene disposición a innovar y correr riesgos personales.
83	Es ambicioso y está motivado a lograr objetivos.
84	Trabaja con ahínco para que las cosas se lleven a cabo.
85	Muestra perseverancia ante los obstáculos.
86	Mantiene un equilibrio razonable entre las actividades laborales y personales.

	87	Se cuida mental y emocionalmente.
	88	Recurre a escapes constructivos para sacar la frustración y reducir la tensión.
	89	Se ejercita y alimenta en forma adecuada.
	90	Sabe disfrutar de su tiempo libre.
	91	Tiene objetivos personales y profesionales claros.
	92	Conoce sus valores, sentimientos y puntos fuertes y flacos
	93	Acepta la responsabilidad de seguir desarrollándose.
	94	Desarrolla planes y busca oportunidades para el crecimiento personal a largo plazo.
	95	Analiza y aprende de las experiencias de trabajo personales.

ANEXO 03:

Constancias de las instituciones

Santa Anita, Junio del 2015

Sr. Dr.

Daniel Valera Loza

Decano de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos

USMP

Presente.

Por intermedio de la presente tengo el agrado de saludarlo cordialmente y a la vez solicitarle autorización para aplicar los instrumentos con el fin de recoger información para mi trabajo de investigación titulado: “ESTILOS DE APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS GERENCIALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. LIMA. 2015”.

Hago presente que los resultados a obtenerse, se entregaran mediante un informe para los fines que crea convenientes.

Espero contar con su valiosa colaboración.

Atentamente.

Juan Antonio Ferreyros Hernando

Lic. Psicología

c.c./S.Ac.



Universidad Ricardo Palma
Escuela de Administración y Gerencia
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
Perú

Surco, Julio del 2015

Sr. Dr.

Jesús Hidalgo Ortega

Decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

URP

Presente.

Por intermedio de la presente tengo el agrado de saludarlo cordialmente y a la vez solicitarle autorización para aplicar los instrumentos con el fin de recoger información para mi trabajo de investigación titulado: "ESTILOS DE APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS GERENCIALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. LIMA. 2015".

Hago presente que los resultados a obtenerse, se entregaran mediante un informe para los fines que crea convenientes.

Espero contar con su valiosa colaboración.

Atentamente.

Juan Antonio Ferreyros Hernando

Lic. Psicología

c.c./S.Ac.