

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO
“BENEDICTO XVI”
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA
UNIVERSITARIA



**ESTILOS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO
DE LOS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN AGRONEGOCIOS
DE UNA UNIVERSIDAD CHACHAPOYAS 2024**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA**

AUTORA

Br. Catpo Alvarado, Micaela

<https://orcid.org/0009-0007-7618-2372>

ASESOR

Ms. Zata Pupuche, Pedro Enrique

<https://orcid.org/0000-0002-2433-7703>

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Evaluación y aprendizaje

TRUJILLO - PERÚ

2026

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Señor director de la Escuela de Posgrado:

Yo, Ms. Pedro Enrique Zata Pupuche con DNI N° 70027648, como asesor del trabajo de investigación titulado “ESTILOS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN AGRONEGOCIOS DE UNA UNIVERSIDAD CHACHAPOYAS 2024”, desarrollado por la egresada Micaela Catpo Alvarado con DNI N° 45122223 del Programa de maestría en INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA; considero que dicho trabajo reúne las condiciones técnicas y científicas, las cuales están alineadas a las normas establecidas en el Reglamento de Estudiantes y de Grados y Títulos de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI y en la normativa para la presentación de trabajos de titulación de la Escuela de Posgrado. Por lo tanto autorizo la presentación del mismo ante el organismo pertinente para que sea sometido a evaluación por los jurados designados por la mencionada escuela.



Ms. Pedro Enrique Zata Pupuche

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

EXCMO. MONS. GILBERTO ALFREDO VIZCARRA MORI, S.J.

Arzobispo Metropolitano de Trujillo

Gran Canciller

Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”

DR. MARCOANTONIO PACHERRES TORREJÓN

Rector de la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”

DRA. SILVIA ANA VALVERDE ZAVALETA

Vicerrectora Académica

DRA. GINA GENARA ZAVALETA ESPEJO

Vicerrectora de Investigación

DR. LUIS ORLANDO MIRANDA DÍAZ

Director de la Escuela de Posgrado

DRA. TERESA SOFÍA REATEGUI MARÍN

Secretaria General

DEDICATORIA

A mi esposo, e hijos, fuentes inagotables de inspiración, ternura y fortaleza. Con todo mi amor, esta tesis es para ustedes.

AGRADECIMIENTO

Aun único creador Dios, por concederme la vida, la salud y la fortaleza para culminar esta etapa tan significativa de mi formación profesional.

Al compañero de vida, por su cariño incondicional, por creer en mí incluso en los momentos más difíciles y por acompañarme con paciencia, comprensión y aliento constante durante todo este proceso. Tu apoyo ha sido fundamental para alcanzar esta meta.

A los docentes que me guiaron con sabiduría, exigencia y generosidad académica. A cada uno de ustedes, gracias por compartir no solo sus conocimientos, sino también sus valores y su compromiso con la excelencia.

Al personal administrativo de la universidad, por su eficiencia, disposición y amabilidad en la atención a cada una de las gestiones realizadas. Su trabajo muchas veces silencioso, pero esencial, ha contribuido significativamente al logro de este objetivo.

A todos ustedes, mi más profundo agradecimiento.

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Yo, **Micaela Catpo Alvarado** con **DNI N.º 45122223**, egresada del **Programa de maestría en INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA** de la **Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”**, doy fe de que he seguido rigurosamente los procedimientos académicos y administrativos establecidos por la Escuela de Posgrado para la elaboración y sustentación del informe de tesis titulado: **“ESTILOS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN AGRONEGOCIOS DE UNA UNIVERSIDAD CHACHAPOYAS 2024”**, el cual consta de un total de **71 páginas**, incluyendo tablas y figuras y **25 páginas de anexos**.

Dejo constancia de la originalidad y autenticidad de la mencionada investigación y declaro, bajo juramento y en cumplimiento de los principios éticos, que el contenido del documento es de mi exclusiva autoría en cuanto a redacción, organización, metodología y diagramación. Asimismo, garantizo que los fundamentos teóricos están debidamente sustentados en fuentes bibliográficas, asumiendo la responsabilidad de cualquier omisión involuntaria en la citación de autores.

En este sentido, declaro que el uso de herramientas de inteligencia artificial en el presente trabajo se ha limitado exclusivamente a la mejora de la redacción y corrección de errores gramaticales y sintácticos, sin que ello haya influido en la generación del contenido, análisis o interpretación de los resultados de la investigación.

Del mismo modo, reconozco que cualquier vulneración a los derechos de autor derivada del presente trabajo será de mi exclusiva responsabilidad, asumiendo las consecuencias académicas y legales que pudieran derivarse conforme a la normativa vigente.

La autora



.....
Br. Micaela Catpo Alvarado

DNI N.º 45122223

ÍNDICE

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD	2
AUTORIDADES UNIVERSITARIAS	3
DEDICATORIA	4
AGRADECIMIENTO	5
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD	6
ÍNDICE	7
ÍNDICE DE TABLAS	8
ÍNDICE DE FIGURAS	9
RESUMEN	10
ABSTRACT	11
I. INTRODUCCIÓN	12
II. METODOLOGÍA	21
2.1. Enfoque, tipo	21
2.2. Diseño de investigación	21
2.3. Población y muestra	22
2.4. Técnicas e instrumentos de recojo de datos	22
2.5. Técnicas de procesamiento y análisis de la información	23
2.6. Aspectos éticos en investigación	23
III. RESULTADOS	24
IV. DISCUSIÓN	33
V. CONCLUSIONES	38
VI. RECOMENDACIONES	39
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
ANEXOS	45

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Distribución de los estilos de aprendizaje (EA) y el rendimiento académico (RA) de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024.....	24
Tabla 2.	Distribución del EA teórico con el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024.....	25
Tabla 3.	Distribución del EA reflexivo con el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024.....	26
Tabla 4.	Distribución del EA pragmático con el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024.....	27
Tabla 5.	Distribución del EA activo con el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024.....	28
Tabla 6.	Prueba de normalidad.....	29
Tabla 7.	Relación entre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico	29
Tabla 8.	Relación entre estilo de aprendizaje teórico con el rendimiento académico.....	30
Tabla 9.	Relación entre estilo de aprendizaje reflexivo con el rendimiento académico	30
Tabla 10.	Relación entre estilo de aprendizaje pragmático con el rendimiento académico	31
Tabla 11.	Relación entre estilo de aprendizaje activo con el rendimiento académico	31

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Porcentaje de los estilos de aprendizaje (EA) y el rendimiento académico (RA) de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024.....	24
Figura 2. Porcentaje del EA teórico con el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024.....	25
Figura 3. Porcentaje del EA reflexivo con el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024.....	26
Figura 4. Porcentaje del EA pragmático con el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024	27
Figura 5. Porcentaje del EA activo con el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024.....	28

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes del IX ciclo de la carrera de Ingeniería en Agronegocios de una universidad en Chachapoyas, 2024. Se empleó un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con diseño no experimental, transeccional y correlacional. La muestra fue censal y estuvo conformada por 42 estudiantes. Los estilos de aprendizaje se evaluaron mediante el cuestionario CHAEA de Honey-Alonso, mientras que el rendimiento académico se obtuvo a partir de las actas oficiales del sistema académico institucional. El análisis de datos se realizó con el software SPSS v-26, aplicando estadística descriptiva e inferencial, mediante la prueba de Pearson. Los resultados evidenciaron que los estilos de aprendizaje más predominantes fueron el teórico y el reflexivo. No se encontró una correlación estadísticamente significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico ($\rho = 0.099$; $p > 0.05$), ni entre cada una de sus dimensiones (activo, reflexivo, teórico, pragmático) y los niveles de logro académico. Estos hallazgos indican que el rendimiento académico se ve influido por múltiples factores más allá de las preferencias cognitivas, como la motivación, el contexto institucional y la calidad de la enseñanza. Se concluye que, aunque es pertinente considerar los estilos de aprendizaje en la planificación educativa, estos no determinan de manera significativa el rendimiento académico en la población estudiada, por lo que se recomienda impulsar investigaciones multivariadas que permitan una comprensión más integral del fenómeno.

Palabra clave: estilos de aprendizaje, rendimiento académico, educación superior.

ABSTRACT

This research aims to analyze the relationship between learning styles and academic performance of ninth-semester students in the Agribusiness Engineering program at a university in Chachapoyas, 2024. A quantitative, basic approach was used, with a non-experimental, cross-sectional, and correlational design. The sample consisted of all 42 students. Learning styles were assessed using the Honey-Alonso (CHAEA) questionnaire, while academic performance was obtained from official records of the institutional academic system. Data analysis was performed using SPSS v26 software, applying descriptive and inferential statistics, including Pearson's correlation coefficient. The results showed that the most predominant learning styles were theoretical and reflective. No statistically significant correlation was found between learning styles and academic performance ($\rho = 0.099$; $p > 0.05$), nor between each of their dimensions (active, reflective, theoretical, pragmatic) and levels of academic achievement. These findings indicate that academic performance is influenced by multiple factors beyond cognitive preferences, such as motivation, the institutional context, and the quality of teaching. It is concluded that, although it is relevant to consider learning styles in educational planning, they do not significantly determine academic performance in the studied population. Therefore, it is recommended that multivariate research be promoted to allow for a more comprehensive understanding of the phenomenon.

Keywords: learning styles, academic performance, higher education.

I. INTRODUCCIÓN

La diversidad de estilos de aprendizaje representa uno de los principales desafíos en la educación universitaria, especialmente en las carreras orientadas a las ciencias aplicadas y al sector productivo. A nivel global, estudios recientes evidencian una predominancia de estilos como el kinestésico, visual y auditivo, cuyas combinaciones influyen en los niveles de retención del conocimiento y en el rendimiento académico (UNESCO, 2023; Takayanagui, 2022). Esta situación ha llevado a organismos internacionales y nacionales a insistir en la necesidad de adoptar modelos pedagógicos flexibles, centrados en el estudiante, como vía para mejorar la permanencia y desempeño académico.

En América Latina, el rendimiento académico en carreras técnicas y agroindustriales se tornan afectadas por diversos componentes, entre ellos la falta de adecuación pedagógica a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Informes del Banco Interamericano de Desarrollo (2022) han identificado que cerca del 30 % de los estudiantes en carreras técnicas abandonan sus estudios en los dos primeros años, debido, en parte, a metodologías poco ajustadas a las preferencias cognitivas. Estas cifras reflejan un patrón persistente en países con desafíos estructurales en la calidad y equidad del sistema educativo superior.

En el contexto peruano, el Ministerio de Educación (2022) ha reportado una tasa de deserción del 27 % en carreras vinculadas a ciencias agrarias, señalando una heterogeneidad en el rendimiento académico en estas áreas. Investigaciones recientes revelan que los estilos kinestésico y visual son predominantes entre los estudiantes de agronomía, lo que genera un desajuste con los métodos expositivos tradicionales aún prevalentes en muchas universidades (De la Cruz, 2023). Asimismo, en regiones como San Martín y Lima Metropolitana se han reportado niveles medios de logro académico relacionados con factores pedagógicos y socioeconómicos (Palomino et al., 2021; Sánchez-Cotrina, 2023).

En la región Amazonas, la ciudad de Chachapoyas ha experimentado un crecimiento sostenido en la formación de profesionales en agronegocios, dada su ubicación estratégica y potencial agroexportador. No obstante, la evidencia empírica local sugiere que existe un escaso alineamiento entre las metodologías educativas y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Un estudio desarrollado por Rodríguez et al. (2022) en la UNTRM identificó que el 23.7 % de los estudiantes presentan un estilo de

aprendizaje teórico, mientras que el 22 % opta por una combinación activo-teórico-pragmática. Esta diversidad plantea desafíos en términos de diseño curricular y prácticas docentes efectivas.

A partir de este diagnóstico, surge la necesidad de investigar el siguiente enunciado: ¿Cuál es la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de Ingeniería en Agronegocios de una Universidad en Chachapoyas 2024?, de la misma que se desprendieron los siguientes problemas específicos: a. ¿Cuál es la relación entre estilo de aprendizaje activo y rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad en Chachapoyas 2024? b. ¿Cuál es la relación entre estilo de aprendizaje reflexivo y rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad en Chachapoyas 2024? c. ¿Cuál es la relación entre estilo de aprendizaje teórico y rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad en Chachapoyas 2024? y d. ¿Cuál es la relación entre estilo de aprendizaje pragmático y rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad en Chachapoyas 2024?

Esta problemática desde el punto de vista teórico se justifica en el modelo de estilos de aprendizaje de Honey y Alonso, que ha sido considerablemente validado en contextos universitarios de habla hispana. El estudio permite contrastar y complementar la teoría con evidencia empírica del contexto amazónico peruano, aportando conocimiento a una línea de investigación poco desarrollada en regiones rurales.

La justificación práctica está dada por resultados encontrados quienes permitirán a las autoridades académicas diseñar estrategias pedagógicas más ajustadas a las particularidades epistemológicas de los estudiantes. Así, se busca mejorar los indicadores de retención, rendimiento y egreso en programas vinculados al sector agrario, favoreciendo la formación de profesionales más competentes y contextualizados.

Desde el punto de vista social el estudio se justifica porque contribuye a comprender cómo los estilos de aprendizaje inciden en el rendimiento académico, permitiendo diseñar estrategias pedagógicas más inclusivas. Sus resultados benefician a docentes y estudiantes al promover procesos educativos más equitativos y adaptados a las necesidades cognitivas de los futuros profesionales en Agronegocios.

La justificación metodológica se fundamenta en la aplicación de un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, transeccional y correlacional, empleando el cuestionario CHAEA y registros académicos oficiales. Esta metodología permite medir

objetivamente la relación entre variables, garantizando validez científica y aportando evidencia empírica útil para mejorar la gestión educativa universitaria.

De todo lo descrito, se planteó como objetivo general establecer la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de Ingeniería en Agronegocios de una universidad en Chachapoyas 2024. Desligados en los siguientes objetivos específicos: Identificar la relación entre el estilo de aprendizaje activo, reflexivo teórico y pragmático con el rendimiento académico.

La hipótesis general fue buscar si existe una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de Ingeniería en Agronegocios de una universidad en Chachapoyas 2024. Así mismo en las hipótesis específicas se buscó: si el estilo de aprendizaje activo, reflexivo, académico y pragmático se relacionan significativamente con el rendimiento académico.

En consecuencia, el estudio se basó en los siguientes antecedentes internacionales. Gallegos et al. (2024) en Ecuador publicó un artículo cuyo objetivo fue comprender cómo las preferencias de aprendizaje interactúan con los métodos de enseñanza y evaluación, y su impacto en el rendimiento académico. Realizaron una revisión sistemática de 499 documentos en Scopus y Web of Science, utilizando la metodología PRISMA. Los resultados indicaron que la relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico es compleja y varía según la disciplina. Se que los educadores deben ser flexibles y emplear diversos métodos de enseñanza para atender a la multiplicidad de preferencias de nociones de los alumnos.

Toledo, (2024) en Guatemala buscó examinar impacto de los estilos de enseñanza en el rendimiento académico de los estudiantes, así como la percepción de los estudiantes que regresan al programa de química general y al programa de farmacia de la USAC. Se determinaron los estilos de aprendizaje con el cuestionario CHAEA y para los estilos de enseñanza se utilizó el cuestionario EdE de Martínez-Geijo. Se utilizó un grupo control formado por 10 estudiantes para identificar la percepción de los estudiantes. La preferencia por los estilos teóricos fue de 57,75%, mientras que los estilos pragmáticos fueron de 39,44% y reflexivo y activo con 53,2% y 36,62% respectivamente. Los estilos de enseñanza formal y estructurado fueron muy favorecidos en este último, con una preferencia de 22,22% y 33,33% respectivamente, mientras que el estilo abierto tuvo una inclinación débil con 33,33% y el estilo funcional tuvo una inclinación moderada con 44,44%. El autor concluyó que los estilos de enseñanza y aprendizaje y los factores externos tienen un impacto en el rendimiento académico.

Santos, (2023) en México presentó un artículo cuyo objetivo fue conocer el estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes de la carrera de psicología en una universidad. Utilizó un enfoque cuantitativo, de tipo correlacional con un diseño cuasiexperimental ex post facto y de corte transversal. El Cuestionario de CHAEA, que utiliza el modelo de Kolb, fue el instrumento utilizado. No se encontró una correlación significativa entre ambas variables y se encontró que el estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes de psicología fue reflexivo con el 16%. El autor concluyó que se deben tomar medidas adicionales para obtener una comprensión más profunda de las variables estudiadas.

Sánchez-Domínguez et al. (2023) en México publicaron un artículo cuyo objetivo fue examinar las conexiones entre la comprensión lectora (cl), los estilos de aprendizaje (ea) y el rendimiento académico (ra). Utilizaron el cuestionario de CHAEA y una herramienta de comprensión lectora. Aplicado a una muestra conformada por 48 alumnos de psicología (36, 75 mujeres y 12 hombres). Se emplearon estadísticas descriptivas e inferenciales como herramientas para el análisis de datos mediante pruebas no paramétricas. Se encontró que respecto a la Cl el grupo se ubica en la categoría “malo” y “regular” (47.9 %); predomina el nivel literal en la categoría “bueno” y un Ea predominantemente reflexivo (57.9 %). Se concluye que existe una relación positiva y significativa entre la Cl y el Ea reflexivo ($r_s = .323$, $p = .025$) y el Ra ($r_s = .399$, $p = .005$).

Flores-Ferro et al. (2023) presentaron en Chile un artículo que examinó la relación entre estilos de aprendizaje, expresión emocional y habilidades diversas con el rendimiento académico en alumnos de primer año de pedagogía en formación física de una universidad en Santiago. Utilizaron un enfoque cuantitativo, transversal, no experimental, se evaluaron 84 estudiantes (20 mujeres y 64 hombres) mediante el inventario de dominancia cerebral CHAEA-36 y Herrmann, y el inventario de inteligencias múltiples IAMI-R. El rendimiento académico se midió con las calificaciones del primer semestre. Los resultados indicaron correlaciones bajas pero positivas entre ciertas habilidades y rendimiento académico. Se recomienda realizar estudios longitudinales y experimentales futuros.

Sañay et al. (2022) en Ecuador publicó un artículo cuyo objetivo fue examinar el impacto de los estilos de aprendizaje en matemáticas en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Se revisaron 11 artículos de una muestra Original, se empleó un enfoque cuantitativo. Se encontró que el 72,7 por ciento de las

personas creía que el estilo de aprendizaje tenía un impacto significativo en su rendimiento académico en el 54,5% de los estudios el estilo reflexivo fue la opción preferida, mientras que en el 50,0% de los demás estudios se asoció con un rendimiento académico medio y alto El enfoque teórico no fue el más utilizado, pero estuvo presente en 18,2% de los estudios, lo que también lo vinculó con altos logros académicos El autor concluyó que los estilos de aprendizaje tienen un impacto en los resultados académicos.

Laurențiu-Cătălin, (2021) en Rumania publicó un artículo cuyo objetivo fue establecer la relación entre los estilos de aprendizaje y las calificaciones de 308 estudiantes de un colegio de 15 a 18 años. Se utilizó el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey-Alonso. La prueba estadística fue el análisis de regresión lineal múltiple. Los hallazgos demostraron que los estilos de aprendizaje activo y reflexivo son importantes predictores de los resultados de los alumnos. La predicción del rendimiento académico de los alumnos encuestados no es significativamente influenciada por los estilos teórico y pragmático. El autor concluyó que los docentes deben adaptar sus métodos para que los alumnos logren un buen rendimiento, sin importar cuál sea su estilo de aprendizaje.

En el ámbito Nacional se ha visto conveniente citar los estudios de: Palomino et al. (2021) en Perú en su artículo cuyo objetivo fue establecer la correlación entre los hábitos de vida saludables y el desempeño escolar en un grupo de 157 alumnos de una Universidad. Empleó un diseño de correlación transversal descriptivo. La información fue obtenida mediante el Cuestionario de prácticas y creencias sobre estilos de vida, extraído de Arrivillaga et al. (2002), mientras que el desempeño académico se determinó a partir de los Registros de promedios ponderados de rendimiento académico expedidos por la Oficina de Registro y Servicios. Académicos de la Unión Europea. Encontraron que un 85.99% de los alumnos alcanzaron estilos de vida moderadamente saludables y un 67.50% consiguió un rendimiento académico promedio o un aprendizaje regularmente alcanzado ($r=0,6529$), lo que señala que, a mayores grados de estilos de vida saludables, mayores son los resultados académicos o aprendizajes alcanzados en los alumnos universitarios.

Rodríguez et al. (2022) en Chachapoyas publicaron una investigación cuyo objetivo era establecer qué formas de aprendizaje son más predominantes en los estudiantes de Estomatología de la UNTRM, 2019. Esta investigación tuvo una naturaleza cuantitativa, invariada, descriptiva, prospectiva y transversal. Se empleó un grupo de 59 alumnos inscritos en el semestre académico 2019 – II. La información fue recopilada a

través del cuestionario CHAEA, el cual presentó una fiabilidad de 0.837 por Alfa de Cronbach. Los hallazgos revelaron que el teórico es el estilo de aprendizaje más predominante, seguido por la mezcla de estilos (activo, teórico, pragmático) con el 22%, mientras que el reflexivo fue el más predominante con el 1.7%, y el estilo de aprendizaje activo obtuvo una preferencia muy alta. Con un 33.9%, los estudiantes mostraron una preferencia moderada hacia el estilo de aprendizaje reflexivo, mientras que el estilo de aprendizaje teórico obtuvo una preferencia moderada y alta en el 32.2% de los estudiantes. Además, el estilo pragmático tuvo una preferencia muy alta de los estudiantes con un 33.9%. Para concluir, el estilo de aprendizaje que predominó en la muestra de estudio fue el teórico.

Las bases teórico científicas establecidas en sus dos variables de estudio manifiestan lo siguiente:

Respecto a la Variable 1: sobre los estilos de aprendizaje se definen como rasgos que reflejan "características cognitivas, emocionales y fisiológicas que determinan cómo un individuo percibe, interactúa y responde al entorno de aprendizaje". (Villamizar & Gómez, 2011). Estos se clasifican en cuatro tipos: activo, reflexivo, teórico y pragmático (Villamizar & Gómez, 2011; Villacis et al., 2020). Los estilos de aprendizaje reflejan las "preferencias o tendencias que un individuo tiene al abordar el aprendizaje como su propio método" (De-la-Hoz-Hernández et al., 2018).

El Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) ha sido utilizado en Colombia para medir los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios (Villamizar & Gómez, 2011; Villacis et al., 2020) en relación con la aplicación de los estilos de aprendizaje en el aula, es importante señalar que su implementación puede ser vista desde enfoques transmisivos o constructivistas, siendo este último mucho más integrador en la práctica docente (Geijo, 2008). Considerar los estilos de aprendizaje en la enseñanza facilita la atención a la diversidad del alumnado (Geijo, 2008).

Otros estudios muestran que los alumnos de educación superior prefieren el estilo de aprendizaje reflexivo, mientras que los estilos activista, teórico y pragmático son menos preferidos a medida que avanzan en su carrera (Alonso-Martín et al., 2021).

Un estilo de aprendizaje es una "variación estable entre los aprendices en la forma de percibir, organizar, procesar y recordar la información" (Santos, 2023). Los estilos de aprendizaje suelen referirse a los estilos cognoscitivos, los cuales ayudan a los estudiantes a utilizar su cerebro de manera más eficiente, siendo un proceso activo, constructivo y duradero (M, 2020)

En relación a las teorías más desatacadas sobre los estilos de aprendizaje se mencionan las siguientes:

La Teoría de Kolb plantea que el aprendizaje es un proceso cíclico en el cual las personas atraviesan cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Según Kolb, los individuos tienden a preferir uno o más de estos enfoques, lo que da lugar a estilos de aprendizaje diferenciados, como el estilo divergente, asimilador, convergente y acomodador (Kolb, 1984).

Por otro lado, la teoría de Felder y Silverman establece varias dimensiones en los estilos de aprendizaje, las cuales se presentan en pares opuestos: activo/reflexivo, sensitivo/intuitivo, visual/verbal y secuencial/global. Los estudiantes suelen identificarse con uno de los polos de cada dimensión, lo cual influye en la forma en que prefieren procesar y recibir la información (Felder, 1988).

El modelo VARK identifica cuatro estilos de aprendizaje principales: visual, auditivo, lectura/escritura y kinestésico. Cada estilo representa una preferencia sobre cómo se recibe y procesa la información, permitiendo a los estudiantes mejorar su aprendizaje al reconocer su estilo preferido (Fleming, 2001).

En cuanto a la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, propone que la inteligencia es multidimensional y que existen al menos ocho tipos de inteligencia: musical, kinestésica, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Cada individuo posee una combinación única de estas inteligencias, lo cual influye en su estilo de aprendizaje (Klitgaard & Gardner, 1984).

Finalmente, la teoría de Honey y Mumford en la cual se basa esta investigación, identifica cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Esta teoría está diseñada para ayudar a las personas a identificar su estilo preferido con el fin de optimizar su aprendizaje en función de sus propias necesidades y características (Alonso et al., 2007). Estos estilos servirán como dimensiones para la variable del estudio.

Estilo Activo, Los estudiantes con un estilo de aprendizaje activo priorizan el aprendizaje práctico y tienden a participar en nuevas experiencias con entusiasmo y disposición para probar cosas nuevas. Son amigables, solidarios y disfrutan trabajar en equipo, participar en debates y dar charlas. Sin embargo, enfrentan desafíos al trabajar solos, concentrarse en los detalles y permanecer pasivos durante períodos prolongados (Alonso et al., 2007).

Estilo Reflexivo, Aquellos con un estilo reflexivo enfatizan la observación y el análisis detallado de la información antes de actuar. Son ponderados, concienzudos y analíticos, prefiriendo observar, escuchar y analizar a su propio ritmo. Encuentran desafiantes las situaciones en las que deben ser el centro de atención, liderar sin planificación previa o trabajar bajo presión (Alonso & Honey, 1995).

Estilo Teórico, los estudiantes teóricos abordan su trabajo con una postura reflexiva, priorizando la observación y el análisis minucioso de la información antes de actuar. Son reflexivos, atentos y analíticos, prefiriendo observar, escuchar y analizar a su propio ritmo. Se enfrentan a desafíos cuando deben ser el centro de atención, asumir responsabilidades sin orientación o soportar presiones (Alonso et al., 2007).

Estilo Pragmático, los pragmáticos priorizan la experimentación activa y la implementación práctica de ideas, probando rápidamente nuevas técnicas. Son directos, eficaces y realistas, valorando la orientación experta. No obstante, se sienten frustrados con teorías que carecen de implementación inmediata o de una guía clara (Alonso et al., 2007).

Con respecto a la segunda variable que es el rendimiento académico ha sido un tema popular objeto de extensa investigación en la educación superior. Según Vitale et al. (2020), el rendimiento académico se define como una relación establecida entre el proceso de aprendizaje y los resultados tangibles en términos predeterminados. La literatura existente revisa múltiples factores que influyen en el rendimiento académico, como género, edad, educación de los padres, tipo de escuela secundaria y regulaciones de los profesores. Además, la situación laboral y las horas trabajadas también contribuyen a la degradación del rendimiento académico (Porto & Di Grescia, 2004).

Entender estos factores puede contribuir a predecir los resultados académicos y mejorar la calidad educativa (Cedeño & Pin, 2018). Dado que existe una creciente demanda de educación superior, los investigadores han encontrado relevante identificar variables que puedan afectar positiva o negativamente el desarrollo del estudio (Imig, 2020). Debido a que los modelos de enseñanza tradicional no arrojan los resultados esperados, la investigación debe continuar para crear nuevas perspectivas y mejorar el rendimiento en el estudio en educación superior (Imig, 2020).

Las teorías más sobresalientes sobre el rendimiento académico, se describen a continuación:

La teoría de la Carga Cognitiva plantea que la memoria de trabajo tiene una capacidad limitada para procesar información, lo cual afecta directamente el aprendizaje.

Esta teoría distingue entre tres tipos de carga cognitiva: la carga intrínseca, que se relaciona con la dificultad inherente de la tarea; la carga extrínseca, asociada a la complejidad añadida por el diseño o la presentación de la información; y la carga germana, que abarca los procesos que facilitan la integración de la información en el aprendizaje a largo plazo. La optimización de estos factores puede resultar en un aprendizaje más eficaz (Sweller, 1988).

Por otra parte, la teoría del Aprendizaje Social propone que el aprendizaje ocurre en un contexto social, mediante la observación, la imitación y el modelado de conductas. Dentro de esta teoría, los conceptos de autoeficacia y motivación son fundamentales, ya que la confianza del individuo en su capacidad para aprender y realizar tareas influye significativamente en su desempeño (Bandura, 1977). Asimismo, la teoría de la Autodeterminación indica que la motivación humana depende de la satisfacción de tres necesidades psicológicas esenciales: autonomía, competencia y relación. La satisfacción de estas necesidades incide en el bienestar y en la motivación intrínseca de los estudiantes, lo cual se refleja en su rendimiento académico (Deci & Richard, 1985).

En cuanto a las dimensiones de esta variable Paudel (2021) en su análisis refirió que las cuatro dimensiones del rendimiento académico son: de investigación y publicación, de innovación, de aprendizaje interactivo y de desarrollo de capacidades. Por su parte, (Gil et al., 2020) enfocó sus estudios en las dimensiones sociodemográficas, de origen social, de educación previa, estatutos especiales y de trayectoria. De acuerdo con Oré & Jara, (2022) son cinco las dimensiones que determinan el rendimiento académico tales como: la dimensión académica, dimensión económica, dimensión familiar, dimensión personal y dimensión institucional.

II. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque, tipo

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, caracterizado por la recopilación y de datos numéricos con el propósito de probar hipótesis y establecer generalizaciones. Este enfoque se distingue por su estructura sistemática y orientada a la medición objetiva (Hernández & Mendoza, 2018).

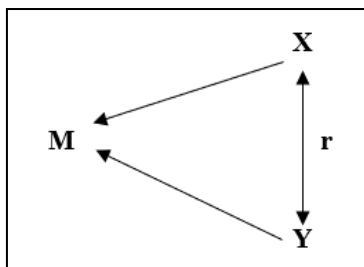
En cuanto al tipo, fue básico, esta buscó ampliar el conocimiento teórico sobre la relación entre variables. Asimismo, fue no experimental, dado que no implicó manejo de variables, y los datos se recolectaron en contextos naturales.

El alcance de la investigación fue correlacional, ya que su propósito fue identificar el grado de relación entre dos o más variables, sin establecer causalidad directa entre ellas (Hernández & Mendoza, 2018).

2.2. Diseño de investigación

Se empleó un diseño no experimental, dado que no se manipuló intencionalmente ninguna de las variables, sino que se observaron tal como se presentan en su contexto natural; con un alcance correlacional, ya que su propósito fue identificar el grado de relación entre dos o más variables sin establecer causalidad directa entre ellas; transeccional, porque la recolección de los datos se realizó en un único momento del tiempo; y prospectivo, debido a que el análisis se orientó hacia la interpretación y proyección de los resultados en función de situaciones futuras o tendencias académicas similares (Hernández & Mendoza, 2018).

El diseño fue el siguiente:



Donde:

M = Muestra

O = Observación o medición

r = Relación

x = Estilos de aprendizaje

y = Rendimiento académico

2.3. Población y muestra

Población

La población motivo de estudio la conformaron los 42 alumnos matriculados en el curso de Auditoría en Agronegocios del IX ciclo, entendida como el conjunto total de sujetos que comparten características comunes y relevantes para el estudio, sobre los cuales se busca describir y analizar el fenómeno investigado (Hernández & Mendoza, 2023).

Muestra

La muestra censal lo constituyeron los 42 estudiantes del IX ciclo de ingeniería en agronegocios, este tipo de muestra, es la porción que representa toda la población (Chávez, 2017).

Criterios de selección

Se incluyeron a: estudiantes matriculados en la universidad, de ambos sexos, estudiantes con notas en el sistema de la universidad.

Se excluyeron a: estudiantes que no desearon participar en el estudio, estudiantes que estuvieron con permiso documentado.

Muestreo

Se empleó el muestreo aleatorio simple, por conveniencia de la investigadora.

2.4. Técnicas e instrumentos de recojo de datos

Técnicas:

Se empleó la encuesta como técnica para recolectar datos sobre los estilos de aprendizaje y para la variable rendimiento académico, se utilizaron las notas oficiales registradas en el sistema institucional al término del ciclo académico.

Instrumento:

El instrumento aplicado fue el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), elaborado con 80 ítems con una escala dicotómica (“más” y “menos”), distribuidos en cuatro dimensiones: activo, reflexivo, teórico y pragmático, con 20 ítems por cada estilo (Oré & Jara, 2022) (anexo 3).

El instrumento fue validado por Alonso (1992) mediante análisis de contenido, análisis factorial y prueba de ítems, obteniendo coeficientes de confiabilidad superiores a 0.74 en cada una de las dimensiones. Asimismo, en el contexto peruano, fue adaptado por Zavala (2008), y ha sido sometido a juicio de expertos, obteniendo un puntaje promedio de 93.3, lo cual avala su aplicabilidad.

2.5. Técnicas de procesamiento y análisis de la información

El procedimiento se realizó de la siguiente manera: Se envió solicitud al rector de la UNTRM pidiendo la autorización para el desarrollo del trabajo de investigación; se informó a los estudiantes seleccionados sobre los beneficios que podría traer la encuesta sobre estilos de aprendizaje y rendimiento académico; finalmente después de la autorización, la autora realizó la recolección de datos de manera virtual, mediante Google forms.

El análisis de datos se realizó en el software SPSS versión 26, en primer lugar, se hizo un análisis descriptivo, seguidamente el análisis inferencial. En el análisis descriptivo se utilizó la frecuencia absoluta o de conteo y la frecuencia relativa o de porcentaje. Para el análisis inferencial, se aplicó la prueba de normalidad y seguidamente se decidió usar el rho de Spearman, considerando $p \leq 0,05$, por tratarse de variables ordinales, se consideró, un 95% de índice de confianza y un 5% de nivel de significancia.

2.6. Aspectos éticos en investigación

El estudio se basó en los manuales éticos establecidos en la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 1975), garantizando:

Protección a las personas: se respetó en todo momento la dignidad, identidad, privacidad e intimidad de los participantes.

Libre participación: todos los estudiantes fueron informados del propósito del estudio y pudieron decidir voluntariamente su participación, firmando un consentimiento informado.

Principio de beneficencia: se evitó todo tipo de daño físico, psicológico o emocional a los participantes.

Principio de respeto a la dignidad humana: se garantizó la autonomía y los derechos de los participantes.

Principio de justicia: se aseguró trato justo e igualitario a todos los involucrados.

Cuidado del medio ambiente y biodiversidad: aunque el estudio no tiene impacto directo en estos aspectos, se mantuvo el respeto por los principios de sostenibilidad y ecoeficiencia.

III. RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivo

Tabla 1

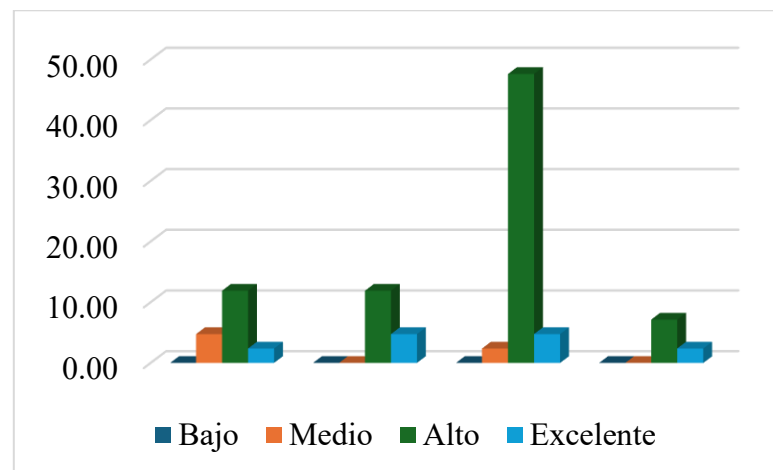
Distribución de estilos de aprendizaje (EA) y el rendimiento académico (RA) de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024

EA	RA								Total	
	En Inicio		En Proceso		Logro Previsto		Logro Destacado			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Bajo	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Medio	2	4.76	0	0.00	1	2.38	0	0.00	3	7.14
Alto	5	11.90	5	11.90	20	47.62	3	7.14	33	78.57
Excelente	1	2.38	2	4.76	2	4.76	1	2.38	6	14.29
Total	8	19.05	7	16.67	23	54.76	4	9.52	42	100.00

Fuente: Datos de la Encuesta 2025 y registro de notas 2024.

Figura 1

Porcentaje de estilos de aprendizaje (EA) y el rendimiento académico (RA) de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024



Fuente: Datos de la tabla 1, 2025

Nota. En la Tabla y figura 1 se muestra que la mayoría de los estudiantes (78.5 %) muestran un estilo de aprendizaje alto, seguido de un 14.29 % que se encuentra en el nivel excelente y un menor porcentaje 7.14% demuestran un estilo de aprendizaje medio. En su mayoría 54.76% alcanzan un rendimiento académico de logro previsto, seguido del 19.05% que están en inicio, el 16.67% están en proceso y solo el 9.52% alcanzan un logro destacado.

Tabla 2

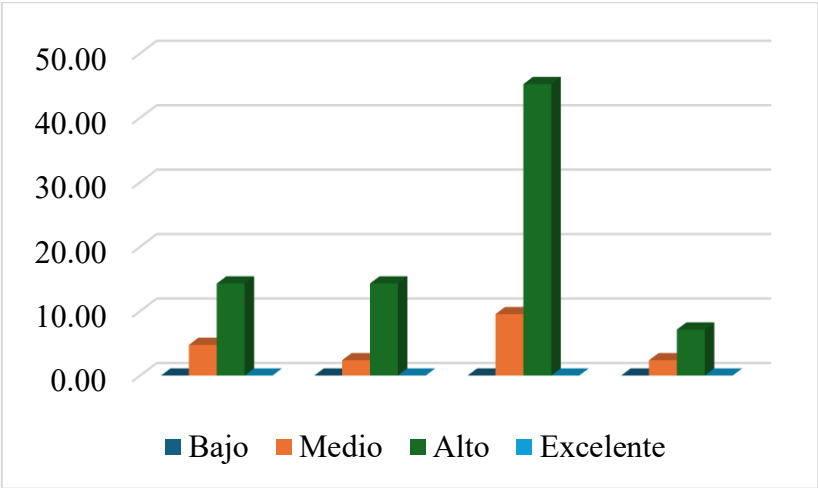
Distribución del EA teórico y el rendimiento académico (RA) de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024.

EA Teórico	RA								Total	
	En Inicio		En Proceso		Logro Previsto		Logro Destacado			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Bajo	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Medio	2	4.76	1	2.38	4	9.52	1	2.38	8	19.05
Alto	6	14.29	6	14.29	19	45.24	3	7.14	34	80.95
Excelente	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Total	8	19.05	7	16.67	23	54.76	4	9.52	42	100.00

Fuente: Datos de la Encuesta 2025 y registro de notas 2024.

Figura 2

Porcentaje del EA teórico y el rendimiento académico (RA) de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024



Fuente: Datos de la tabla 2, 2025

Nota. En la tabla 2 y figura 2 observamos que el 80.95 % presenta un nivel alto en estilo de aprendizaje teórico, seguido del 19.05% que presenta un nivel medio en estilo de aprendizaje teórico. En su mayoría 54.76% alcanzan un rendimiento académico de logro previsto, seguido del 19.05% que están en inicio, el 16.67% están en proceso y sólo el 9.52% alcanzan un logro destacado. Lo cual indica que la alta concentración en el nivel alto de estilo teórico no se refleja en un incremento proporcional en los niveles de logro destacado, lo que podría implicar que el estilo teórico no está asociado de forma directa con un rendimiento superior.

Tabla 3

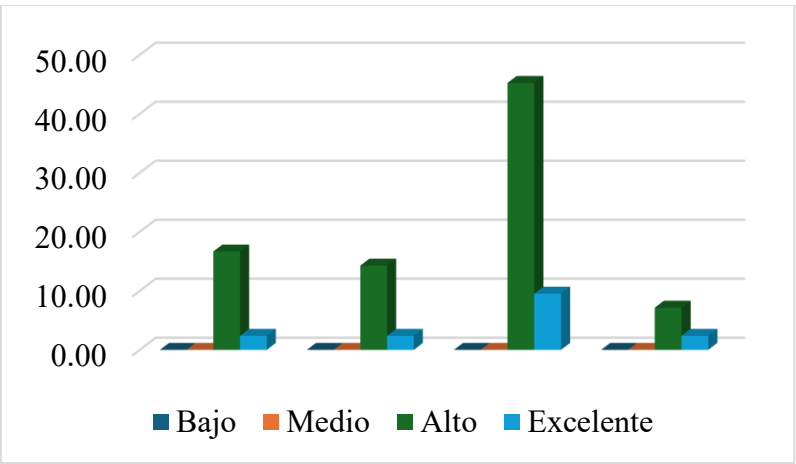
Distribución del EA reflexivo y el rendimiento académico (RA) de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024

EA Reflexivo	RA								Total	
	En Inicio		En Proceso		Logro		Logro			
					Previsto		Destacado			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Bajo	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Medio	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Alto	7	16.67	6	14.29	19	45.24	3	7.14	35	83.33
Excelente	1	2.38	1	2.38	4	9.52	1	2.38	7	16.67
Total	8	19.05	7	16.67	23	54.76	4	9.52	42	100.00

Fuente: Datos de la Encuesta 2025 y registro de notas 2024.

Figura 3

Porcentaje del EA reflexivo y el rendimiento académico (RA) de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024



Fuente: Datos de la tabla 3, 2025

Nota. En la tabla y figura 3, se observa que el 83.33 % tiene un estilo reflexivo alto y el 16.67 % excelente. En su mayoría 54.76% alcanzan un rendimiento académico de logro previsto, seguido del 19.05% que están en inicio, el 16.67% están en proceso y solo el 9.52% alcanzan un logro destacado. Este hallazgo sugiere que un estilo reflexivo elevado es común en esta población, pero no necesariamente garantiza un rendimiento académico sobresaliente.

Tabla 4

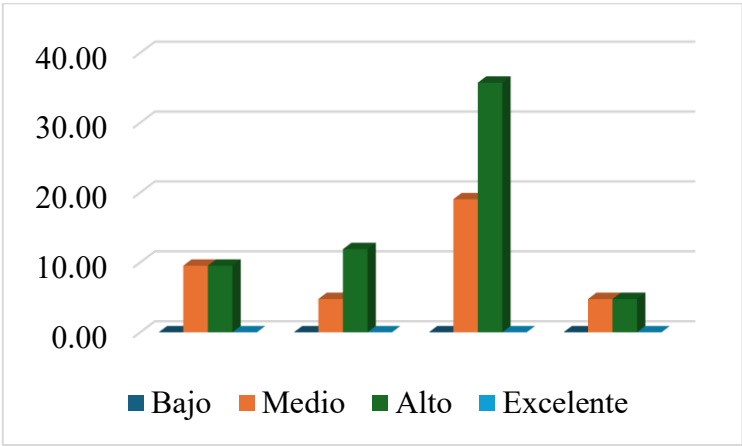
Distribución del EA pragmático y el rendimiento académico (RA) de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024

EA Pragmático	RA								Total	
	En Inicio		En Proceso		Logro		Logro			
					Previsto		Destacado			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Bajo	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Medio	4	9.52	2	4.76	8	19.05	2	4.76	16	38.10
Alto	4	9.52	5	11.90	15	35.71	2	4.76	26	61.90
Excelente	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Total	8	19.05	7	16.67	23	54.76	4	9.52	42	100.00

Fuente: Datos de la Encuesta 2025 y registro de notas 2024.

Figura 4

Porcentaje del EA pragmático y el rendimiento académico (RA) de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024



Fuente: Datos de la tabla 4, 2025

Nota. En la Tabla y figura 4 se observa que el 61.90 % obtuvo un estilo de aprendizaje pragmático alto y el 38.10% un estilo de aprendizaje pragmático medio. En su mayoría 54.76% alcanzan un rendimiento académico de logro previsto, seguido del 19.05% que están en inicio, el 16.67% están en proceso y solo el 9.52% alcanzan un logro destacado. Este patrón sugiere que, aunque el estilo pragmático alto es frecuente, su presencia no se traduce automáticamente en un rendimiento académico más elevado.

Tabla 5

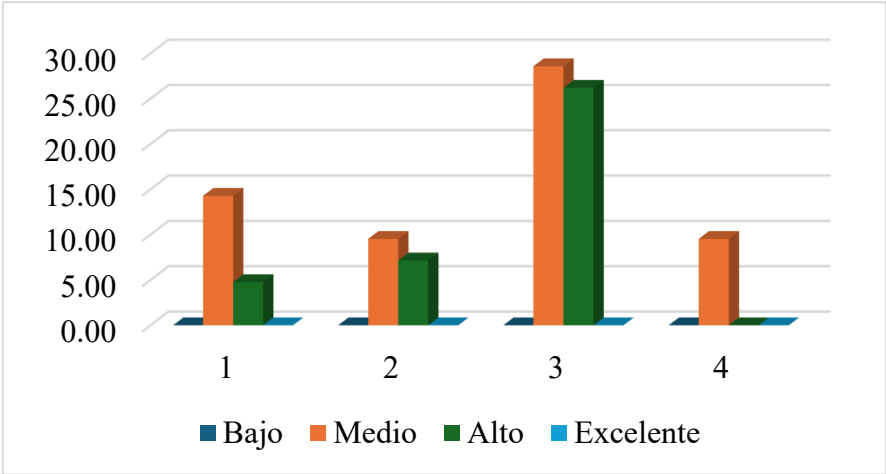
Distribución del EA activo y el rendimiento académico (RA) de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024

EA Activo	RA								Total	
	En Inicio		En Proceso		Logro		Logro			
					Previsto		Destacado			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Bajo	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Medio	6	14.29	4	9.52	12	28.57	4	9.52	26	61.90
Alto	2	4.76	3	7.14	11	26.19	0	0.00	16	38.10
Excelente	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Total	8	19.05	7	16.67	23	54.76	4	9.52	42	100.00

Fuente: Datos de la Encuesta 2025 y registro de notas 2024.

Figura 5

Porcentaje del EA activo y el rendimiento académico (RA) de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024



Fuente: Datos de la tabla 5, 2025

Nota. En la Tabla y figura 5 podemos apreciar que el estilo de aprendizaje activo mostró el mayor número de estudiantes con nivel medio (61.90 %) y el 38.10% que presenta el estilo de aprendizaje activo medio. En su mayoría 54.76% alcanzan un rendimiento académico de logro previsto, seguido del 19.05% que están en inicio, el 16.67% están en proceso y sólo el 9.52% alcanzan un logro destacado. A diferencia de otros estilos, el activo tiene una mayor proporción en el nivel medio, lo que podría indicar que esta forma de aprender no es dominante en estudiantes con mejores calificaciones.

3.2. Análisis inferencial.

En primer lugar se debe calcular la prueba de normalidad para determinar el estadístico correcto en el cálculo de la prueba de hipótesis, los investigadores recomiendan utilizar Shapiro-Wilk cuando la muestra es menor a 50.

Tabla 6

Prueba de normalidad

Prueba de normalidad	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Rendimiento Académico	0.811	42	0.000

Fuente: Datos de la Encuesta 2025

Nota., en este caso, el valor de significancia (Sig.) es $0.000 < 0.05$. Esto significa que se rechaza la hipótesis nula (H_0) de normalidad. En consecuencia, la distribución del Rendimiento Académico no sigue una distribución normal.

Por lo tanto, se recomienda: Usar pruebas no paramétricas como: U de Mann-Whitney (en lugar de t de Student). Kruskal-Wallis (en lugar de ANOVA). Correlación de Spearman (en lugar de Pearson), en este sentido se decidió usar Correlación de Spearman

Prueba de Hipótesis general

Tabla 7

Relación entre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico

		Estilo de Aprendizaje	Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Estilo de Aprendizaje	Coefficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	0.099
		N	42
	Rendimiento Académico	Coefficiente de correlación	0.099
		Sig. (bilateral)	0.534
		N	42

Fuente: Datos de la Encuesta 2025 y registro de notas 2024.

Nota. En la Tabla 7 se observa que el coeficiente de correlación de Spearman es 0.099, lo cual indica una relación positiva muy débil. El valor de significancia (Sig. bilateral) es $0.534 > 0.05$, por lo que no es estadísticamente significativa. Por lo tanto,

podemos afirmar que no existe evidencia suficiente para afirmar que los estilos de aprendizaje se relacionen con el rendimiento académico de manera significativa.

Hipótesis específica 1

Tabla 8

Relación entre estilo de aprendizaje teórico con el rendimiento académico

			Estilo de Aprendizaje	EA Teórico
Rho de Spearman	Rendimiento académico	Coeficiente de correlación	1.000	0.014
		Sig. (bilateral)		0.931
		N	42	42
	EA Teórico	Coeficiente de correlación	0.014	1.000
		Sig. (bilateral)	0.931	
		N	42	42

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

Fuente: Datos de la Encuesta 2025 y registro de notas 2024.

Nota. En la Tabla 7 se aprecia que la Correlación de Spearman es de 0.014, prácticamente nula. Significancia: 0.931, mucho mayor que 0.05. por lo tanto, se concluye que no existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje teórico y el rendimiento académico.

Hipótesis específica 2

Tabla 9

Relación entre estilo de aprendizaje reflexivo con el rendimiento académico

			Estilo de Aprendizaje	EA Reflexivo
Rho de Spearman	Rendimiento académico	Coeficiente de correlación	1.000	0.084
		Sig. (bilateral)		0.596
		N	42	42
	EA Reflexivo	Coeficiente de correlación	0.084	1.000
		Sig. (bilateral)	0.596	
		N	42	42

Fuente: Datos de la Encuesta 2025 y registro de notas 2024.

Nota. En la Tabla 9, se aprecia que la correlación de Spearman es de 0.084, muy débil. Significancia de 0.596, mayor que 0.05, por lo cual, se determina que no hay una correlación significativa entre el estilo de aprendizaje reflexivo y el rendimiento académico.

Hipótesis específica 3

Tabla 10

Relación entre estilo de aprendizaje pragmático con el rendimiento académico

			Estilo de Aprendizaje	EA Pragmático
Rho de Spearman	Rendimiento académico	Coeficiente de correlación	1.000	0.022
		Sig. (bilateral)		0.889
		N	42	42
	EA Pragmático	Coeficiente de correlación	0.022	1.000
		Sig. (bilateral)	0.889	
		N	42	42

Fuente: Datos de la Encuesta 2025 y registro de notas 2024.

Nota. La Tabla 10 Correlación de Spearman: 0.022, prácticamente nula. Una significancia de 0.889, mayor que 0.05, por lo que se concluye que no existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje pragmático y el rendimiento académico.

Hipótesis específica 4

Tabla 11

Relación entre estilo de aprendizaje activo con el rendimiento académico

			Estilo de Aprendizaje	EA Activo
Rho de Spearman	Rendimiento académico	Coeficiente de correlación	1.000	-0.009
		Sig. (bilateral)		0.955
		N	42	42
	EA Activo	Coeficiente de correlación	-0.009	1.000
		Sig. (bilateral)	0.955	
		N	42	42

Fuente: Datos de la Encuesta 2025 y registro de notas 2024.

Nota. Finalmente, en la Tabla 11 se aprecia una correlación de Spearman de -0.009, indica una relación prácticamente inexistente y además negativa. Una significancia de 0.955, mucho mayor que 0.05, es decir que no existe una correlación significativa entre el estilo de AA y el rendimiento académico.

IV. DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como propósito analizar la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de Ingeniería en Agronegocios de una universidad en Chachapoyas durante el año 2024. Este análisis permitió examinar cómo las preferencias cognitivas de los estudiantes identificados mediante el cuestionario CHAEA de Honey-Alonso se vinculan con su desempeño académico, medido a partir de los registros institucionales oficiales. En términos generales, los resultados evidenciaron que los estilos de aprendizaje teórico y reflexivo fueron los más predominantes entre los estudiantes, sin embargo, las correlaciones obtenidas entre los estilos y el rendimiento académico no fueron estadísticamente significativas ($\rho = 0.099$; $p > 0.05$). Estos hallazgos revelan que, en esta población, los estilos de aprendizaje no constituyen un factor determinante del rendimiento académico.

En relación con el objetivo general, se estableció que no existe una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. Este resultado sugiere que las preferencias individuales para procesar la información ya sean activas, reflexivas, teóricas o pragmáticas no explican las diferencias en el nivel de logro de los estudiantes. Tal hallazgo coincide con lo reportado por Rodríguez et al. (2019) y Palomino et al. (2021) en investigaciones nacionales, quienes observaron que el rendimiento académico en contextos universitarios peruanos depende más de factores motivacionales, institucionales y pedagógicos que de los estilos de aprendizaje.

A nivel internacional, Gallegos et al. (2024) y Laurențiu-Cătălin (2021) concluyen que la relación entre ambos constructos es compleja y varía según el contexto, la disciplina y el diseño curricular, lo cual refuerza la idea de que los estilos de aprendizaje no determinan por sí mismos los resultados académicos. Desde el marco teórico de Kolb (1984) y Honey y Mumford (1986), estos resultados se explican porque el aprendizaje efectivo depende del equilibrio y la interacción entre los distintos modos de aprendizaje, y no de la dominancia de un solo estilo. En consecuencia, el rendimiento académico parece estar condicionado por la congruencia entre los métodos de enseñanza y las características individuales de los estudiantes, más que por los estilos de aprendizaje aislados.

En cuanto al objetivo específico sobre el estilo activo, los resultados mostraron una correlación negativa mínima y no significativa ($\rho = -0.009$; $p = 0.955$). Esto implica que una mayor preferencia por el aprendizaje mediante la experimentación directa o la

participación activa no se asoció con un mejor rendimiento académico. Una explicación posible es que la asignatura evaluada Auditoría en Agronegocios se desarrolla principalmente en un formato teórico-analítico, con menor oportunidad para la acción o la práctica experimental, lo que reduce la ventaja de los estudiantes con predominio del estilo activo. Investigaciones como la de Laurențiu-Cătălin (2021) sostienen que el impacto del estilo activo depende del grado en que el diseño instruccional incorpore actividades prácticas. En contextos donde prevalecen métodos tradicionales o evaluaciones centradas en el análisis conceptual, la relación entre estilo activo y rendimiento tiende a diluirse. Teóricamente, Kolb (1984) señala que el aprendizaje se fortalece cuando las fases del ciclo experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa se integran adecuadamente; si una de ellas se privilegia en exceso, el proceso pierde efectividad.

Respecto al estilo reflexivo, la correlación obtenida también fue débil y no significativa ($\rho = 0.084$; $p = 0.596$), a pesar de que este fue uno de los estilos más predominantes entre los estudiantes (83.33% alto o excelente). Este resultado sugiere que la tendencia a observar, analizar y considerar diferentes perspectivas antes de actuar no garantiza un mejor desempeño académico. Ello puede deberse a que las evaluaciones del curso no necesariamente valoran procesos reflexivos profundos, sino la aplicación práctica o la comprensión conceptual. Estudios previos, como los de Sánchez-Domínguez et al. (2023) y Flores-Ferro et al. (2023), encontraron asociaciones positivas entre el estilo reflexivo y logros específicos, como la comprensión lectora o la escritura académica, pero no con el rendimiento global, lo cual sugiere que su influencia puede estar mediada por el tipo de competencia evaluada. Desde la teoría de Kolb (1984), los estudiantes reflexivos requieren tiempo y entornos que fomenten el pensamiento crítico; por tanto, en cursos donde el ritmo es acelerado o las tareas son predominantemente técnicas, su ventaja cognitiva puede no reflejarse en las calificaciones.

En el caso del estilo teórico, la correlación fue igualmente baja y no significativa ($\rho = 0.014$; $p = 0.931$). Si bien este estilo fue el más frecuente (80.95% alto), no se tradujo en un rendimiento superior. Este resultado puede explicarse porque la orientación teórica, centrada en la lógica, la estructura y los modelos conceptuales, requiere de un entorno que valore el razonamiento abstracto y la aplicación sistemática del conocimiento. En entornos donde se prioriza la práctica o la resolución inmediata de problemas, la preferencia teórica puede no tener impacto directo en las calificaciones. Coincidentemente, Laurențiu-Cătălin (2021) y Rodríguez et al. (2019) reportan que el

estilo teórico no siempre se relaciona con altos niveles de rendimiento, ya que la comprensión conceptual no necesariamente se refleja en el desempeño evaluativo. Desde la perspectiva de Honey y Mumford (1986), el aprendizaje teórico es más eficaz cuando se combina con oportunidades de aplicación, lo que sugiere que el equilibrio entre teoría y práctica podría mejorar los resultados académicos.

Por último, en cuanto al estilo pragmático, los resultados indicaron una correlación casi nula ($\rho = 0.022$; $p = 0.889$). Aunque un 61.90% de los estudiantes mostró un nivel alto de pragmatismo, esta preferencia no se reflejó en mejores calificaciones. Este hallazgo podría deberse a la naturaleza de la asignatura, que enfatiza el análisis y la interpretación más que la aplicación directa del conocimiento. Investigaciones como la de Sañay et al. (2022) sugieren que el estilo pragmático se relaciona con rendimientos más altos solo cuando la enseñanza y la evaluación se centran en la resolución práctica de problemas. En este sentido, la falta de correlación podría deberse a un desajuste entre las estrategias pedagógicas y las preferencias de los estudiantes. Teóricamente, Felder y Silverman (1988) plantean que los estudiantes aprenden mejor cuando los métodos de enseñanza se alinean con sus estilos; la ausencia de tal alineación explicaría los resultados obtenidos.

En conjunto, los hallazgos de este estudio coinciden con la literatura que advierte que los estilos de aprendizaje no determinan de manera directa el rendimiento académico, sino que interactúan con otros factores como la motivación, la calidad docente, el entorno institucional y las estrategias de evaluación (Kolb, 1984; Honey & Mumford, 1986). Una explicación alternativa es que la homogeneidad en los estilos predominantes (reflexivo y teórico) haya reducido la variabilidad suficiente para detectar correlaciones significativas. Asimismo, el tamaño muestral limitado ($n = 42$) y el enfoque de una sola asignatura restringen la generalización de los resultados.

Desde una perspectiva práctica, los resultados sugieren que los docentes deben diseñar estrategias de enseñanza que integren los cuatro estilos de aprendizaje, promoviendo experiencias activas, espacios de reflexión, conceptualización teórica y aplicación práctica. De esta manera, se puede favorecer un aprendizaje más equilibrado y significativo para todos los perfiles cognitivos. A nivel teórico, la investigación refuerza los planteamientos de Kolb (1984) sobre la naturaleza cíclica del aprendizaje y la necesidad de que los educadores faciliten experiencias que activen cada fase del proceso.

Este estudio presenta ciertas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, el tamaño de muestra reducido ($n = 42$) limita la potencia estadística y restringe la capacidad de generalizar los hallazgos a otros contextos educativos o poblaciones universitarias distintas. En segundo lugar, el diseño de investigación de corte transversal permite establecer asociaciones entre las variables analizadas, pero impide inferir relaciones causales, lo que limita la capacidad de explicar la dirección o el sentido de los vínculos identificados.

Adicionalmente, la aplicación de pruebas correlacionales simples no permite controlar el efecto de variables intervinientes que podrían influir en el rendimiento académico, tales como la motivación intrínseca y extrínseca, el nivel de apoyo familiar, las estrategias de estudio, el acceso a recursos tecnológicos o la carga académica específica de cada estudiante.

Otra consideración importante es el uso del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Si bien se trata de un instrumento validado y ampliamente utilizado a nivel internacional, podría presentar limitaciones para capturar con total precisión la complejidad de los estilos de aprendizaje en entornos de educación superior contemporánea, particularmente en contextos rurales o con características socioculturales específicas, como los de la región Amazonas. Factores culturales, idiomáticos y de acceso a tecnologías pueden influir en la forma en que los estudiantes perciben y responden al instrumento, afectando potencialmente la medición del constructo.

A pesar de estas limitaciones, el presente trabajo cuenta con fortalezas significativas que respaldan su validez y relevancia académica. Una de las principales es la utilización del instrumento CHAEA, reconocido y estandarizado a nivel internacional, lo que otorga rigor metodológico y facilita la comparación de los resultados con estudios previos en diferentes contextos y disciplinas.

Asimismo, la elección de una muestra censal que incluyó la totalidad de los estudiantes del IX ciclo de Ingeniería en Agronegocios garantiza una representatividad plena de la población objetivo, fortaleciendo la validez interna y eliminando sesgos derivados de la selección muestral.

Otra fortaleza destacable es que esta investigación aporta evidencia empírica inédita en un contexto geográfico y académico escasamente explorado por la literatura científica, lo que la convierte en un aporte valioso tanto para el conocimiento teórico como para la práctica educativa. Los hallazgos pueden orientar a docentes, gestores

académicos y autoridades universitarias en la implementación de estrategias pedagógicas más adaptadas a las características y necesidades reales de los estudiantes de la región Amazonas.

Como recomendación futuras investigaciones, se sugiere ampliar la muestra a otras carreras profesionales, emplear diseños longitudinales y aplicar modelos multivariados que permitan observar la interacción entre múltiples factores. Asimismo, sería pertinente considerar el uso de metodologías cualitativas, como grupos focales, para obtener una comprensión más profunda de la percepción de los estudiantes y los factores que ellos consideran que influyen en su rendimiento.

V. CONCLUSIONES

1. Se determinó que no existe correlación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de Ingeniería en Agronegocios de una universidad en Chachapoyas, 2024 (Sig.= 0.099).
2. Se identificó que el estilo de aprendizaje activo no se correlaciona significativamente con el rendimiento académico en los estudiantes de ingeniería en agronegocios (Sig.= 0.014).
3. Se identificó que el estilo de aprendizaje reflexivo no se correlaciona significativamente con el rendimiento académico en los estudiantes de ingeniería en agronegocios (Sig.= 0.596).
4. Se identificó que el estilo de aprendizaje teórico no se correlaciona significativamente con el rendimiento académico en los estudiantes de ingeniería en agronegocios (Sig. = 0.889).
5. Se determinó que no existe relación significativa entre el estilo pragmático y el rendimiento académico en los estudiantes de ingeniería en agronegocios (Sig.= - 0.009).

VI. RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a la comunidad académica de la Universidad Católica de Trujillo: ampliar las líneas de investigación explorando otras variables asociadas al rendimiento académico, tales como la motivación, la autoeficacia, las estrategias de estudio y el contexto socioeconómico de los estudiantes, dado que estos factores podrían ejercer una influencia más significativa en los resultados académicos.
2. Se sugiere a la comunidad científica y académica desarrollar investigaciones complementarias con enfoque cualitativo o mixto, a fin de recoger percepciones de los estudiantes y docentes respecto a las dificultades académicas y los factores que afectan el rendimiento, superando las limitaciones de los análisis exclusivamente correlacionales.
3. A la universidad de Chachapoyas, que las estrategias pedagógicas en la carrera de Ingeniería en Agronegocios deberían priorizar intervenciones que fortalezcan competencias específicas y habilidades técnicas, sin basarse de forma prioritaria en la identificación de estilos de aprendizaje, ya que estos no demostraron impacto significativo en el rendimiento.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera Pupo, E., & Ortiz Torres, E. (2014). Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(4), Article 4. <https://doi.org/10.55777/rea.v2i4.887>
- Alonso, C., Gall ego, D., & Honey, P. (2007). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*.
- Alonso-Martín, P., Cruz-Díaz, R., Granado-Alcón, C., Lago-Urbano, R., & Martínez-García, C. (2021). Variability of Higher Education Students' Learning Styles Depending on Gender, Course, Degree and Institutional Context. *Sustainability*, 13(4), Article 4. <https://doi.org/10.3390/su13041659>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory* (pp. viii, 247). Prentice-Hall.
- BID. (2022). Inter-American Development Bank Sustainability Report 2021. *IDB Publications*. <https://doi.org/10.18235/0004143>
- Cedeño-Macías, N. M., & Pin-Navarro, M. F. (2018). La Educación Superior. Rendimientos académicos. Factores asociados. *Polo del Conocimiento*, 3(10), 451. <https://doi.org/10.23857/pc.v3i10.759>
- de Helsinki, D., & World Medical Association. (1975). *Declaración N de Helsinki*. <https://lospacientes.webcindario.com/declaraciondehelsinki.pdf>
- De La Cruz Vega, S. A. (2023). *Investigación Científica Revisiones Sistemáticas* (1º). CID - Centro de Investigación y Desarrollo. https://doi.org/10.37811/cli_w841
- Deci, E. L., & Richard M. Ryan. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Felder, R. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Journal of Engineering Education -Washington-*, 78, 674-681.
- Fleming, N. (2001). *Teaching and Learning Styles: VARK Strategies*. Neil D. Fleming.
- Flores-Ferro, E., Maureira -Cid, F., Cuevas-González, C., Vásquez-Herrera, C., Flores-Ferro, E., Maureira -Cid, F., Cuevas-González, C., & Vásquez-Herrera, C. (2023). *¿Cuáles son los estilos de aprendizaje, Inteligencia Múltiples y Emocional del estudiantado de primer año de pedagogía en educación física?* <https://acortar.link/dVZTWk>
- Gallegos Gallegos, E. M., Solano Maza, L. O., Vivanco Carpio, E. R., & Guanuche Díaz, R. P. (2024). Influencia de los Estilos de Aprendizaje en el Rendimiento

- Académico de Estudiantes Universitarios. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 9(1), 36-51. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i1.3050>
- Gamboa Beltrán, G. B. (2017). *Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios* [Tesis, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://acortar.link/Eisbcc>
- Geijo, PM (2008). Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19, 77-94.
- Gil, P., Da Cruz Martins, S., Moro, S., & Costa, J. (2020). A data-driven approach to predict first-year students' academic success in higher education institutions. *Education and Information Technologies*, 26, 2165 - 2190. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10346-6>.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Educación.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Imig, P.G. (2020). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior / Academic performance: a conceptual journey that approximates a unified definition for the higher level. *Revista De Educacion*, 89-104.
- Klitgaard, R., & Gardner, H. (1984). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. *Journal of Policy Analysis and Management*, 3(4), 627. <https://doi.org/10.2307/3324560>
- Kolb, D. (1984). Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development. En *Journal of Business Ethics* (Vol. 1).
- Laurențiu-Cătălin, P. (2021). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de un liceo en Bucarest. *RIEE | Revista Internacional de Estudios en Educación*, 21(1), Article 1. <https://doi.org/10.37354/riee.2021.208>
- M., R. (2020). A Modified Conceptual Model to Improve Classroom Education with Cognitive Learning. *EngRN: Electronic*.
- Maya, J., Luesia, J. F., & Pérez-Padilla, J. (2021). The Relationship between Learning Styles and Academic Performance: Consistency among Multiple Assessment Methods in Psychology and Education Students. *Sustainability*, 13(6), Article 6. <https://doi.org/10.3390/su13063341>

- MINEDU. (2022). *Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva*.
https://minedu.gob.pe/transparencia/2022/pdf/Informe_de_Evaluacion_de_Resul-tados_2021_de_la_Politica_Nacional_de_Educacion_Superior_y_Tecnico-Productiva.pdf
- Oré Palomino, R., & Jara Santos, Y. (2022). *Estilos de aprendizaje (según Honney y Alonso) y rendimiento escolar en primaria de la I.E galileo Cusco, 2023*.
<https://repositorio.eesppsantarosacusco.edu.pe/handle/EESPPSR/327>
- Ortega Chávez, W., & Cabello Flores, G. S. (2020). Estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes Universitarios de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Ucayali: Estilos de aprendizaje en la Universidad Nacional de Ucayali. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(25), PDF. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.1511>
- Palomino Orizano, J. A., Zevallos Ypanaqué, G., Orizano Quedo, L. A., & Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. (2021). Estilos de vida saludable y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Delectus*, 4(1), 82-92. <https://doi.org/10.36996/delectus.v4i1.103>
- Paudel, K. (2021). Dimensions of Academic Performance in the Context of Nepali Higher Education Institutions. *Journal of Educational Research*, 11, 29-48. <https://doi.org/10.51474/JER.V11I1.497>.
- Porras Mucha, C., Carhuas Arzapalo, I., Quispe Paiva, M., & Rios Cataño, C. (2021). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: Una revisión descriptiva de la literatura. *Desafíos*, 12, e345. <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.2.345>
- Porto, A., & Di Gresia, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística*, 42(1), 93-113. <https://doi.org/10.55444/2451.7321.2004.v42.n1.3800>
- Rodríguez, L. E. V., Díaz, Y. A. S., Quijano, E. M., Ramírez, C. M. O., & Salazar, O. P. (2022). Estilos de aprendizaje en estudiantes de estomatología, Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza, 2019. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), Article 2. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1932
- Sánchez-Cotrina, E. (2023). Estilos de aprendizaje y autorregulación en estudiantes universitarios de Educación. *Revista Científica Episteme y Tekne*, 2(1), e479. <https://doi.org/10.51252/rceyt.v2i1.479>
- Sánchez-Domínguez, J. P., Terrero, J. Y. T., Osorio, M. C. P., & Pérez, S. G. (2023). Comprensión lectora, estilos de aprendizaje y rendimiento académico en

- universitarios. *Quaderns de Psicologia*, 25(3), Article 3. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1878>
- Santos, Y. F. M. (2023). Relación entre rendimiento académico y estilos de aprendizaje: Relationship between academic performance and learning styles. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(6), Article 6. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1421>
- Sañay Márquez, F. R., Logroño Bolaños, P. F., Cabrera Mantilla, C. E., & Gallegos Tixi, K. G. (2022). Estilos de aprendizaje en matemática y rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Conciencia Digital*, 5(2), Article 2. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i2.2181>
- Sepúlveda Carreño, M. J., López Quiero, M., Torres Vergara, P., & Contreras, J. L. (2011). Diferencias de género en el rendimiento académico y en el perfil de estilos y de estrategias de aprendizaje en estudiantes de química y farmacia de la Universidad de Concepción. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(7), Article 7. <https://doi.org/10.55777/rea.v4i7.926>
- Singh, H., Das, A., Dey, S., Narsimhaiah, L., Pandit, P., Sinha, K., Sahu, P. K., & Mishra, P. (2020). A Study on Academic Attainment of Agriculture Students and its Correlates: A Dummy Regression Approach. *Annals of Data Science*, 10(1), Article 1. <https://acortar.link/FQ8IKW>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. [https://doi.org/10.1016/0364-0213\(88\)90023-7](https://doi.org/10.1016/0364-0213(88)90023-7)
- Takayanagui, A. D. (2022). La educación superior en la UNESCO: ¿avance o retroceso? *Universidades*, 73(94), Article 94. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2022.94.657>
- UNESCO. (2023). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* GEM Report UNESCO. <https://doi.org/10.54676/BSEH4562>
- Villacis Zambrano, L. M., Loján Maldonado, B. H., & Caicedo Coello, E. A. (2020). Estilos de aprendizajes en estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34128>
- Villamizar, N. L., & Gómez, J. (2011). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la corporación universitaria adventista de Colombia y su relación con el rendimiento

académico en el área de matemáticas. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(7).
<https://doi.org/10.55777/rea.v4i7.922>

Vitale Alfonso, A. M., Fernández Vidal, E., & Cabrera Soto, M. (2020). Economía de la educación: Un acercamiento al estudio de los rendimientos educativos. *Publicaciones e Investigación*, 14(1), 1-11.
<https://doi.org/10.22490/25394088.4055>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Título	Formulación del problema	Hipótesis	Objetivos	Variables	Dimensiones	Metodología
Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024	Problema principal ¿Cuál es la relación entre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024?	Hipótesis General Existe una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024.	Objetivo General Determinar la relación de los estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024	Variable X: Estilos de aprendizaje	X1: Estilo Activo X2: Estilo Reflexivo X3: Estilo Teórico X3: Estilo Pragmático	Tipo de Investigación: Básica Nivel de Investigación: Correlacional Métodos: Método hipotético deductivo Diseño: M = Ox r Oy M = Muestra O = observación o medición r = Relación x = Estilos de aprendizaje
	Problema específico 1 ¿Cuál es la relación entre estilo de aprendizaje activo y rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024?	Hipótesis específica 1 El estilo de aprendizaje activo se correlaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024	Objetivo específico 1 Identificar si el estilo de aprendizaje activo se correlaciona con el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024			

Problema específico 2 ¿Cuál es la relación entre estilo de aprendizaje reflexivo y rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024?	Hipótesis específica 2 El estilo de aprendizaje reflexivo se correlaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024	Objetivo específico 2 Identificar estilo de reflexivo se correlaciona con el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024	Y1: Académica Y2: Económica Y3: Familiar Y4: Personal Y5: Institucional	y = Rendimiento académico
Problema específico 3 ¿Cuál es la relación entre estilo de aprendizaje teórico y rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024?	Hipótesis específica 3 El estilo de aprendizaje teórico se correlaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024	Objetivo específico 3 Identificar si el estilo de aprendizaje teórico se correlaciona con el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024		Población= 42 estudiantes Muestra= 42 Estudiantes
Problema específico 4 ¿Cuál es la relación entre estilo de aprendizaje pragmático y rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024?	Hipótesis específica 4 El estilo de aprendizaje pragmático se correlaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024	Objetivo específico 4 Determinar la relación entre el estilo pragmático y el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en agronegocios de una universidad Chachapoyas 2024.		Técnicas e instrumentos de recolección de datos: Técnica: Encuesta, revisión documental. (Actas de calificaciones) Instrumentos: Cuestionario. Se utilizó la estadística descriptiva e inferencial

Anexo 2: Operacionalización de variables

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	INSTRUMENTOS	CATEGORÍAS	ESCALA MEDICIÓN
Estilos de aprendizaje	“Son aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Alonso y Honey, 2009, p. 22)	Se medirá con el Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) en sus 4 dimensiones: estilo activo, estilo reflexivo, estilo teórico y estilo pragmático, el cual consta de 80 ítems.	Estilo Activo	Animador	3,5,7,9,13	Cuestionario Estilos de Aprendizaje (CHAEA)	Excelente Alto Medio Bajo	Nominal, de intervalo
				Improvisador	20,26,27,35,37			
				Descubridor	41,43,46,48,51			
				Arriesgado	61,67,74,75,77			
			Estilo Reflexivo	Ponderado	10,16,18,19,28			
				Conciencioso	31,32,34,36,39			
				Receptivo	42,44,49,55,58			
				Analítico	63,65,69,70,79			
			Estilo Teórico	Metódico	2,4,6,11,15			
				Lógico	17,21,23,25,29			
				Objetivo	3,45,50,54,60			
				Crítico	64,66,71,78,80			
			Estilo Pragmático	Práctico	1,8,12,14,22			
				Directo	24,30,38,40,47			
				Eficaz	52,53,56,57,59			
				Realista	62,68,72,73,76			

Rendimiento académico	Se define como la relación entre el proceso de aprendizaje y sus resultados tangibles en valores predeterminados (Vitale et al., 2020).	Se operacionaliza a través de las actas consolidadas de registro de calificaciones durante el semestre académico 2020-II. Sólo se considerará la dimensión académica.	Académica.	Método de enseñanza	18 – 20 14 – 17 11 – 13 00 – 10	Registro oficial de evaluación	Logro destacado Logro previsto En proceso En inicio	De intervalo
				Proceso formativo				
				Práctica escolar				
			Económica	Vivienda				
				Alimentación				
				Vestuario				
			Familiar	Ambiente familiar				
				Actitud frente al estudio				
				Entorno				
			Personal	Aptitudes				
				Motivación				
				Estilo de aprendizaje				
			Institucional	Infraestructura				
				Clima escolar				
				Formación de los docentes				

Anexo 3: Instrumentos de recolección de la información

3.1. Cuestionario de Estilos de Aprendizaje-2024

Instrucciones:

Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje.

No es un test de inteligencia, ni de personalidad

Responder el Cuestionario no le ocupará más de 15 minutos.

No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.

Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem seleccione 'Mas (+)'. Si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, seleccione 'Menos (-)'.

Por favor conteste a todos los ítems.

El Cuestionario es anónimo.

Más (+)	Menos (-)	Ítems
		1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
		2. Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
		3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
		4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
		5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
		6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
		7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
		8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
		9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
		10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
		11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
		12. Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
		13. Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.
		14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
		15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
		16. Escucho con más frecuencia que hablo.
		17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.

		18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
		19. Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
		20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
		21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
		22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
		23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
		24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
		25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.
		26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
		27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
		28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
		29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
		30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
		31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.
		32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
		33. Tiendo a ser perfeccionista.
		34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
		35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
		36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
		37. Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.
		38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
		39. Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
		40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
		41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
		42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
		43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
		44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
		45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
		46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
		47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
		48. En conjunto hablo más que escucho.
		49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.

		50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
		51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
		52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
		53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
		54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
		55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
		56. Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.
		57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
		58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
		59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.
		60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.
		61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
		62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
		63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
		64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.
		65. En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.
		66. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.
		67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
		68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
		69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
		70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
		71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
		72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
		73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
		74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
		75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
		76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
		77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
		78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
		79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
		80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

3.2. Registro oficial de evaluación

Autor: Documento oficial del Ministerio de Educación, Currículo Nacional

Propósito: Establecer los niveles de logro alcanzados

Logro destacado: El estudiante demuestra manejo solvente y muy satisfactorio en todas las actividades propuestas. Corresponde la escala cuantitativa de AD (18 – 20).

Logro previsto: Logra los aprendizajes en el tiempo previsto. Corresponde la escala cuantitativa de A (14 – 17).

En proceso: El estudiante va camino a lograr los aprendizajes previstos y requiere acompañamiento. Corresponde la escala cuantitativa de B (11 – 13).

En inicio: El estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos, muestra dificultades y requiere acompañamiento. Corresponde la escala cuantitativa de C (01 – 10).

Lista de Chequeo.

Criterio de evaluación	Descripción	Rango de calificación	Calificación Obtenida	Observaciones
Logro Destacado	Excelente desempeño, cumple y supera objetivos.	18 - 20		
Logro Previsto	Buen desempeño, cumple los objetivos.	14 - 17		
En proceso	Desempeño medio, en desarrollo de objetivos.	11 - 13		
En Inicio	Desempeño inicial, necesita apoyo significativo.	01 - 10		

Anexo 4: Ficha técnica

Nombre original del instrumento:	Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)
Autor y año:	Original: Alonso (1992)
	Adaptación: Heidi Angelita Zavala Gives en el año 2008.
Objetivo del instrumento:	Identificar el estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes de agronegocios
Usuarios:	Países de habla hispana, universitarios, de bachillerato, secundaria, adultos en general.
Forma de administración o modo de aplicación:	Individual colectivamente o de forma auto administrativa.
Validez: (presentar la constancia de validación de expertos)	La validez del instrumento se realizó por Alonso (1992) a través de varios análisis: del análisis de contenidos, análisis de ítems, análisis factoriales de los ochenta ítems, de los veinte ítems de cada estilo y de los cuatro estilos a partir de las medias de sus veinte ítems. Los valores obtenidos fueron 0.84925 para el estilo teórico, 0.82167 para el estilo reflexivo, 0.78633 para el estilo pragmático y 0.74578 para estilo activo. El mismo instrumento fue sometido a juicios de expertos, en donde alcanzó un promedio de 93.3 puntos, demostrando una alta magnitud para su aplicabilidad. Para el presente estudio se validó con 3 expertos, alcanzando un promedio de 93.3 puntos
Confiabilidad: (presentar los resultados estadísticos)	Se usó el método del test Retest para analizar la correlación de las variables en dos momentos diferentes a los mismos examinados.

Anexo 5: Validación del instrumento



UCT ESCUELA DE POSGRADO

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: Escobal Medrano, José Luis
 1.2 Institución donde labora: DIRESA - Amazonas
 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: Cuestionario de Estilos de Aprendizaje
 1.4 Autor del instrumento: Honey Alonso
 1.5 Título de la Investigación: Estilos de aprendizaje y rendimiento académico

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
1. CLARIDAD	Sea formulado con lenguaje apropiado																				X
2. OBJETIVIDAD	Sea expresado en conductas observables																				X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																				X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																				X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																				X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar estrategias válidas																				X
7. CONSISTENCIA	Resalta en aspectos técnicos científicos																				X
8. COHERENCIA	Entre dimensiones, ítems e indicadores																				X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																				X
10. PERTINENCIA	Es útil y funcional para la investigación																				X

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicar como está elaborado

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 100

Lugar y Fecha: Chachapoyas 29/10/24

FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE

DNI 23014339 Teléfono: 942173591

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: Velásquez Valqui María Marleny
 1.2 Institución donde labora: DIRECCION REGIONAL DE SALUD AMAZONAS
 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: Cuestionario de Honey-Alonso Estilos de Aprendizaje
 1.4 Autor del instrumento: Honey Alonso - Sr. Micaela Catpo Alvarado
 1.5 Título de la Investigación: Estilos de Aprendizaje y rendimiento Académico

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																				✓
2.OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																				✓
3.ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica.																				✓
4.ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																				✓
5.SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																				✓
6.INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar estrategias utilizadas.																				✓
7.CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos.																				✓
8.COHERENCIA	Entre dimensiones, índices e indicadores.																				✓
9.METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.																				✓
10.PERTINENCIA	Es útil y funcional para la investigación.																				✓

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: El instrumento debe aplicarse como está...

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 100...

Lugar y Fecha: Chadrapozas 29/10/24



FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE

DNI 33407892 Teléfono 941992908

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: Huaman Cubas, Percy
 1.2 Institución donde labora: Independiente
 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: Cuestionario de Estilos de Aprendizaje
 1.4 Autor del instrumento: Honey Alonso - Br. Micaela Catpo Alvarado
 1.5 Título de la Investigación: Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																				
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																				
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																				
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																				
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																				
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar estrategias utilizadas																				
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos																				
8. COHERENCIA	Entre dimensiones, índices e indicadores.																				
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																				
10. PERTINENCIA	Es útil y funcional para la investigación.																				

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicarse

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 80

Lugar y Fecha: Chachapoyas 29/10/24

FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE

DNI 42478658 Teléfono 997322045

6.1. Tabla de valoración del experto sobre la pertinencia del instrumento



TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.
En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

Nº Ítems	Alternativas de Evaluación					Observaciones
	E	B	M	X	C	
01	X					
02	X					
03	X					
04	X					
05	X					
06	X					
07	X					
08	X					
09	X					
10	X					
11	X					
12	X					
13	X					
14	X					
15	X					
16	X					
17	X					
18	X					
19	X					
20	X					
21	X					
22	X					
23	X					
24	X					
25	X					
26	X					
27	X					
28	X					
29	X					

30	X					
31	X					
32	X					
33	X					
34	X					
35	X					
36	X					
37	X					
38	X					
39	X					
40	X					
41	X					
42	X					
43	X					
44	X					
45	X					
46	X					
47	X					
48	X					
49	X					
50	X					
51	X					
52	X					
53	X					
54	X					
55	X					
56	X					
57						
58	X					
59	X					
60	X					
61	X					
62	X					
63	X					
64	X					
65	X					
66	X					
67	X					
68	X					
69	X					
70	X					
71	X					
72	X					

73	X					
74	X					
75	X					
76	X					
77	X					
78	X					
79	X					
80	X					

CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

Evaluado por:

APELLIDOS Y NOMBRES: Jose Luis Escobal Medrano
 COLEGIATURA: 23014339
 DNI: 23014339


 Firma

Fecha: 29 / 10 / 24

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.
 En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

N° Ítems	Alternativas de Evaluación					Observaciones
	E	B	M	X	C	
01	✓					
02	✓					
03	✓					
04	✓					
05	✓					
06	✓					
07	✓					
08	✓					
09	✓					
10	✓					
11	✓					
12	✓					
13	✓					
14	✓					
15	✓					
16	✓					
17	✓					
18	✓					
19	✓					
20	✓					
21	✓					
22	✓					
23	✓					
24	✓					
25	✓					
26	✓					
27	✓					
28	✓					
29	✓					

30	✓					
31	✓					
32	✓					
33	✓					
34	✓					
35	✓					
36	✓					
37	✓					
38	✓					
39	✓					
40	✓					
41	✓					
42	✓					
43	✓					
44	✓					
45	✓					
46	✓					
47	✓					
48	✓					
49	✓					
50	✓					
51	✓					
52	✓					
53	✓					
54	✓					
55	✓					
56	✓					
57	✓					
58	✓					
59	✓					
60	✓					
61	✓					
62	✓					
63	✓					
64	✓					
65	✓					
66	✓					
67	✓					
68	✓					
69	✓					
70	✓					
71	✓					
72	✓					

73	✓					
74	✓					
75	✓					
76	✓					
77	✓					
78	✓					
79	✓					
80	✓					

CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				✓
Amplitud de contenido				✓
Redacción de los Ítems				✓
Claridad y precisión				✓
Pertinencia				✓

Evaluado por:

APELLIDOS Y NOMBRES: Velásquez Valqui, Maria Marleny
 COLEGIATURA: 33407892
 DNI: 33407892



Firma

Fecha: 29.10.2024

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.
 En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

N° Ítems	Alternativas de Evaluación					Observaciones
	E	B	M	X	C	
01		X				
02		X				
03		X				
04		X				
05		X				
06		X				
07		X				
08		X				
09		X				
10		X				
11		X				
12		X				
13		X				
14		X				
15		X				
16		X				
17		X				
18		X				
19		X				
20		X				
21		X				
22		X				
23		X				
24		X				
25		X				
26		X				
27		X				
28		X				
29		X				

30		X				
31		X				
32		X				
33		X				
34		X				
35		X				
36		X				
37		X				
38		X				
39		X				
40		X				
41		X				
42		X				
43		X				
44		X				
45		X				
46		X				
47		X				
48		X				
49		X				
50		X				
51		X				
52		X				
53		X				
54		X				
55		X				
56		X				
57		X				
58		X				
59		X				
60		X				
61		X				
62		X				
63		X				
64		X				
65		X				
66		X				
67		X				
68		X				
69		X				
70		X				
71		X				
72		X				

73		X				
74		X				
75		X				
76		X				
77		X				
78		X				
79		X				
80		X				

CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems			X	
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los Ítems			X	
Claridad y precisión			X	
Pertinencia			X	

Evaluado por:

APELLIDOS Y NOMBRES: Huaman Cubas Percy
 COLEGIATURA: 53927
 DNI: 42478658


 Firma

Fecha: 29/10/24

Anexo 6: Declaración jurada

DECLARACIÓN JURADA

La abajo firmante, autora del trabajo de investigación titulado: **ESTILOS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN AGRONEGOCIOS DE UNA UNIVERSIDAD CHACHAPOYAS 2024**, egresados del programa de estudios de la **maestría en INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA** de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, declaramos bajo juramento lo siguiente: Que, conforme a los lineamientos éticos y metodológicos establecidos por la Universidad, y en cumplimiento de las disposiciones establecidas para la presentación de trabajos de investigación, manifestamos que en el presente estudio no se consigna en el título el nombre específico de la institución, empresa u organización en la que se ha desarrollado el estudio de caso o recojo de información.

Por tal motivo, no resulta necesario adjuntar el modelo de consentimiento/asentimiento informado porque el hacerlo público o el presentarlo con los nombres y datos de los participantes delataría la institución/empresa donde se realizó la investigación. Sin embargo, declaro que se contó con el consentimiento o asentimiento de todos los participantes, y de esta manera respetamos así el principio de confidencialidad y anonimato de las instituciones o participantes involucrados indirectamente.

Nos comprometemos a mantener la reserva de la información obtenida, utilizándola únicamente con fines académicos y de acuerdo con los principios éticos de la investigación científica establecidos por la UCT.

En constancia de lo declarado, firmo/firmamos la presente en la ciudad de Trujillo, a los 18 del mes de agosto del 2025.

Micaela Catpo Alvarado DNI N.º 45122223 Firma:



Anexo 7: Reporte de Turnitin

Micaela Catpo Alvarado
CATPO ALVARADO, MICAELA

 FASE INFORME 2026

Detalles del documento

Identificador de la entrega

Fecha de entrega
5 jun 2026, 12:39 GMT-5

Fecha de descarga
5 jun 2026, 12:47 GMT-5

Nombre del archivo
CATPO ALVARADO, MICAELA.docx

Tamaño del archivo
4.3 MB

71 páginas
11.305 palabras
80.350 caracteres

20% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 16%  Fuentes de Internet
- 6%  Publicaciones
- 17%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 16%  Fuentes de Internet
- 6%  Publicaciones
- 17%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	
repositorio.uct.edu.pe		9%
2	Internet	
repositorio.ucv.edu.pe		2%
3	Trabajos del estudiante	
Universidad Cesar Vallejo on 2024-08-08		<1%
4	Trabajos del estudiante	
Universidad Europea de Madrid on 2026-03-01		<1%
5	Internet	
repositorio.upch.edu.pe		<1%
6	Trabajos del estudiante	
Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez on 2026-06-02		<1%
7	Trabajos del estudiante	
Universidad Rey Juan Carlos on 2026-06-04		<1%

Anexo 8: Reporte de escritura de Inteligencia Artificial

Micaela Catpo Alvarado
CATPO ALVARADO, MICAELA

 FASE INFORME 2026

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid::3117:597659957

Fecha de entrega
5 jun 2026, 12:39 GMT-5

Fecha de descarga
5 jun 2026, 12:47 GMT-5

Nombre del archivo
CATPO ALVARADO, MICAELA.docx

Tamaño del archivo
4.3 MB

71 páginas
11.305 palabras
80.350 caracteres

20% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 16%  Fuentes de Internet
- 6%  Publicaciones
- 17%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.