


Evaluación de competencias genéricas en la universidad: una perspectiva de género *

Avaliação de competências genéricas na universidade: uma perspectiva de gênero

Generic competencies evaluation in the university: a gender perspective

María Mónica Álvarez-Benítez ¹  <https://orcid.org/0000-0001-7189-3131>

Inmaculada Asensio-Muñoz ²  <https://orcid.org/0000-0003-3523-570X>

¹ Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP-TEHUACAN), México; ² Universidad Complutense de Madrid (UCM), España

Resumen. El desarrollo de competencias, duras y blandas, de estudiantes es el principal cometido de la docencia a nivel superior. Pero, mientras que la evaluación de logros disciplinares específicos en cada materia se afronta directa e intencionalmente, en la universidad no está tan extendido el uso de herramientas para la evaluación de competencias genéricas, más blandas, que, sin embargo, resultan imprescindibles para una formación funcional e integral de calidad. En la presente investigación se pretende llevar a cabo este tipo de evaluación con la finalidad de obtener evidencia de los logros conseguidos a nivel de máster y de las posibles desigualdades de género existentes. Para ello, se aplica un cuestionario previamente validado (COMPETEST) a 399 estudiantes. A través de análisis descriptivos e inferenciales y con la técnica multivariada de análisis de segmentación con árboles de clasificación (CRT) se obtiene un nivel de desarrollo por lo general alto y se describen las competencias más relevantes, así como las que mejor discriminan entre estudiantes varones y mujeres. En algunas se observa un ligero sesgo a favor de los varones que plantea la necesidad de seguir avanzando en prácticas y políticas educativas de equidad conducentes al logro de los objetivos de desarrollo sostenible.

Palabras clave: competencias genéricas, equidad, género, evaluación, técnicas de segmentación

Resumo. O desenvolvimento de competências, técnicas e sociais, é a principal missão do ensino de nível superior. Mas, embora a avaliação dos resultados disciplinares específicos de cada disciplina é abordada de forma direta e intencional, não é tão difundida na universidade a utilização de ferramentas para a avaliação de competências genéricas, mais sociais, que, no entanto, são essenciais para uma formação funcional e integral de qualidade. A presente pesquisa pretende realizar este tipo de avaliação de forma a obter evidências das conquistas alcançadas a nível de mestrado e das possíveis desigualdades de gênero existentes. Para esse fim, é aplicado um questionário previamente validado (COMPETESTE) a 399 estudantes. Através de análises descritivas e inferenciais e com a técnica multivariada de análise de segmentação com árvores de classificação (CRT), obtém-se, no geral, um nível de desenvolvimento elevado e são descritas as competências mais relevantes, bem como aquelas que melhor discriminam entre estudantes do sexo masculino e feminino. Em algumas, observa-se um ligeiro viés em favor dos homens, o que levanta a necessidade de continuar avançando nas práticas políticas educacionais de equidade que levam à consecução dos objetivos de desenvolvimento sustentável.

Palavras-chave: competências genéricas, equidade, gênero, avaliação, técnicas de segmentação.

Abstract. The development of students' hard and soft competencies is the main mission of university teaching. However, while the evaluation of specific disciplinary achievements in each subject are directly and intentionally addressed, in the university the use of evaluation tools for measuring generic, softer skills, is not so extensive, despite the fact they are essential for a functional and comprehensive quality training. This research aims to carry out this type of evaluation, in order to obtain evidence of the measure of competencies achieved at the master's level, and of the possible existing gender inequalities. Thus a previously validated questionnaire (COMPETEST) has been applied to 399 students. Through descriptive and inferential analyzes and using the multivariate segmentation analysis technique with classification trees (CRT), a generally high level of development is obtained, and the most relevant competencies are described, as well as those that best discriminate between male and female students. A slight bias in favor of men is observed, which implies the need of continuing the progress in educational policies and practices conducive to achieving the sustainable development goals.

Keywords: generic competencies, equality, evaluation, gender, segmentation techniques

* Esta investigación ha sido financiada por el departamento de investigación de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), México.

1. Introducción

El término “competencia”, aunque no ha dejado de evolucionar en los últimos años, sigue siendo complejo y controvertido (Aguado et al., 2017; Bernate et al., 2024), porque sin tratar de llegar a sustituir a los contenidos, conocimientos y capacidades, contemplados en los enfoques de docencia tradicionales, obliga a ir más allá, buscando conseguir la difícil tarea de identificar las cualidades que convierten a las personas en profesionales idóneos y ciudadanos íntegros (Villa, 2020). En este sentido, como señalan Chang et al. (2017), las competencias abarcan tanto habilidades como valores y actitudes relacionados con la ciudadanía global y, fundamentalmente, con el trabajo (Castro et al. 2023; Jiménez-Bucarey et al., 2023). Sin embargo, de la revisión sistemática realizada por Marin-Zapata et al. (2022) se deriva que el panorama conceptual no es siempre claro, confundándose las competencias todavía muchas veces con las habilidades (skills) tanto intra como interpersonales.

En cuanto a su tipología, las competencias se suelen clasificar en dos grandes grupos a) técnicas, específicas o duras, y b) transversales, genéricas o blandas, según se refieran a destrezas, actitudes y valores más vinculados con un dominio disciplinar determinado, o trasciendan dicho dominio, siendo aplicables de manera más general al ejercicio de la profesión o de la ciudadanía. Pero todas ellas son necesarias para el trabajo y para la vida en sociedad, por lo que deben contemplarse e incluirse en los procesos formativos (Sánchez-Bolívar et al., 2023). En lo que se refiere al nivel universitario, aunque obviamente se atiende a la formación en ambos tipos de competencias, las primeras suelen ser asumidas más claramente por las distintas asignaturas propias de cada carrera, mientras que las genéricas, a pesar de ser un elemento clave en el aprendizaje universitario (Puiggali et al., 2023), tienden a desarrollarse indirectamente, a través de diferentes medios, como pueden ser unas actividades formativas complementarias (Álvarez-Benítez et al., 2013; Crespi y García-Ramos, 2021), ya que este tipo de competencias se sitúan más cerca de cuestiones como los derechos humanos, el desarrollo integral de la persona, la cultura y el reconocimiento de usos, costumbres o normas sociales (Álvarez-Benítez, 2016). La participación en actividades académicas universitarias permite analizar diversos puntos de vista en escenarios similares o diferentes a los propios o más cercanos, propiciando así un pensamiento crítico, una autonomía mental y un enfoque activo ante la vida (Rychen y Salganik, 2003). Pero el aprendizaje de las competencias genéricas requiere una perspectiva transversal e integradora para lograr ese valor añadido que posibilite la aplicación de lo aprendido en los momentos precisos que se demande y se traduzca en un comportamiento efectivo en situaciones reales.

A pesar de la dificultad inherente a la enseñanza-aprendizaje de este tipo de competencias, se plantea también la necesidad de avanzar en su evaluación por diferentes motivos, que Chang et al. (2017) resumen en tres: primero, porque si las competencias genéricas no se evalúan formalmente, como el conocimiento disciplinar, puede parecer que no son importantes y, en consecuencia, que ni el estudiantado ni el profesorado las tomen en serio; segundo, por razones de retroalimentación; y tercero, por la valiosa información que esta evaluación proporciona a empleadores y a la sociedad en general.

Por otra parte, no se puede olvidar que en la evaluación de las competencias que se exigen para un desempeño laboral y de gestión eficiente es útil que exista una perspectiva de género que aporte matices, sobre todo en un contexto en el que se pretende disminuir las desigualdades y brechas todavía existentes (Brescoll, 2016; Silva et al., 2019; UNESCO, 2020).

En este trabajo se pretende hacer una contribución en esta línea, mediante la realización de una investigación evaluativa para informar sobre los niveles de logro conseguidos, atendiendo especialmente a la formación recibida y a la equidad de género. Así, se evalúa el nivel de competencias genéricas de los estudiantes de maestría de una universidad popular, como medio para el logro de los siguientes objetivos específicos:

1. Describir el nivel competencial general conseguido estimado por los y las participantes, explorando el peso que las diferentes competencias genéricas evaluadas tienen en la percepción de la competitividad global.
2. Comparar el nivel competencial según el tiempo de formación y el tipo de experiencia académica y profesional de los y las estudiantes.
3. Comparar el nivel competencial autopercebido de varones y mujeres, explorando los perfiles diferenciales encontrados.

2. Método

2.1 Enfoque metodológico

Se trata de una investigación evaluativa basada en datos cuantitativos aportados por los y las participantes a través de un instrumento basado en la técnica de autoinforme previamente validado (COMPETEST) (Álvarez-Benítez et al., 2013; Álvarez-Benítez, 2016; Álvarez-Benítez y Asensio-Muñoz, 2020).

2.2 Variables

Las competencias genéricas, emocionales, directivas y laborales, constituyen el principal objeto de investigación en los estudios descriptivos y actúan como variables dependientes en los procesos estadísticos inferenciales de contraste de medias y como predictores en los análisis de segmentación. Estas variables, dado que se miden a través del COMPETEST, se describen de manera más detallada en el apartado de instrumento. Durante el proceso de revisión se incluyen además diferentes variables de clasificación, de las cuales cobran especial interés como variables independientes no manipuladas: el tiempo que se lleva en la maestría y el nivel de participación en actividades formativas complementarias, como indicadores de experiencia académica, la práctica profesional autoinformada y el género.

2.3 Muestra y muestreo

El estudio se realiza en México, en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), en la que el desarrollo de competencias genéricas resulta un aspecto importante ya que su política institucional se dirige a la mejora integral de las personas y al servicio a los demás, poniendo énfasis en el logro de competencias destinadas sobre todo al impulso del liderazgo social y a la promoción del bien común, mediante el aprendizaje permanente (UPAEP, 2021).

Tras invitar a quienes cumplieran las condiciones para participar en el estudio e informar que la participación es voluntaria, anónima y para su uso en investigación, se obtiene un total de 399 cuestionarios completamente cumplimentados, de los cuales 79 corresponden a alumnos de recién ingreso y 320 a estudiantes de segundo ciclo en la UPAEP que se encuentran en su último periodo académico previo a la presentación del trabajo de fin de maestría. En la maestría de Educación, que es más representada en la muestra, hay 1290 matriculados, de los cuales la mayoría son a su vez docentes que ejercen desde preescolar hasta licenciatura.

Por otra parte, cabe señalar que entre las opciones que la institución ofrece para la obtención del grado de maestría se encuentra la titulación automática, a la que puede optar el alumnado que tiene un promedio alto, que para el caso que nos ocupa representa el 47.4% del total de participantes. En cuanto al interés que manifiestan por las actividades de formación complementaria ofrecidas por la institución, como mesas de trabajo, debates, simposios o conferencias, la mayoría (52,4%) declara tener un interés alto y el nivel de participación en las mismas es alto o muy alto en el 46,9% de los casos.

Por último, en cuanto a género, las mujeres representan un 78,2% de la muestra total y en cuanto a licenciatura de procedencia, la mayoría vienen de estudios económico-administrativos (86%), aunque también hay estudiantes que cursaron estudios de grado en educación, biología y salud, psicología, educación física y artes, ingeniería e informática y otros. En la muestra participante, todos trabajan o han trabajado alguna vez, siendo del 70.4% el porcentaje que compatibiliza el estudio con el trabajo. Por otro lado, el 65.7% del total manifiesta tener más de tres años de experiencia profesional.

2.4 Instrumento

Para la recogida de datos se emplea el COMPETEST, que es un instrumento de 61 ítems, con escala de respuesta tipo Likert de 6 puntos, en la que el 1 significa nunca y el 6 siempre, diseñado para la autoevaluación de las competencias genéricas, con tres dimensiones de 20 ítems cada una y un ítem de referencia general.

La primera dimensión, centrada en la competencia emocional, con subdimensiones: a) autoconocimiento o confianza y seguridad en las propias acciones y capacidad para reconocer el estado de ánimo de quien se autoevalúa (ACN); b) autocontrol o ecuanimidad y equilibrio en las acciones (ACRT); c) motivación entendido como optimismo para el logro de objetivos y altas expectativas (MOT); d) empatía o actitudes armónicas y capacidad para detectar las necesidades de los demás (EMP); y, e) relaciones interpersonales o habilidades para negociar y para la interacción social (REL_INT).

La segunda dimensión se centra en las competencias gerenciales, medidas a través de los ítems de: a) pensamiento estratégico o visión de futuro y habilidad para detectar oportunidades (PNEST); b) liderazgo o empuje y *empowerment* (LID); c) trabajo en equipo o actitud cooperativa y mediadora (TREQ); d) orientación a resultados o acciones para el logro de metas y de la eficiencia (OR_RE); y, e) comunicación interpersonal tanto verbal como no verbal (COM).

La tercera y última dimensión responde a las competencias laborales y se refiere a cuestiones de a) disciplina o cumplimiento y compromiso personal (DISC); b) ética o fomento de valores de respeto, justicia y congruencia (ETIC); c) espíritu emprendedor o iniciativa innovadora y responsabilidad ante los riesgos (ESP_EMP); d) aprendizaje y mejora continua o actitud positiva ante la evaluación e interés por estar actualizado (AMC); y, e) empeño o perseverancia y tolerancia a la frustración (EMP).

El instrumento utilizado ha sido validado con estudiantes universitarios, arrojando adecuados coeficientes de fiabilidad y validez tanto para cada uno de los ítems como para la prueba en su conjunto (Álvarez-Benítez et al., 2013; Álvarez-Benítez y Asensio-Muñoz, 2020). Con la muestra actual, el coeficiente *alpha* de Cronbach de la prueba total alcanza un valor de 0.96.

2.5 Trabajo de campo

La recogida de datos se conforma a través de una plataforma *on line*, a la que se invita a participar, de manera anónima y voluntaria, a estudiantes de la universidad que cumplen la condición de ser de recién ingreso o estar cursando la última asignatura en cualquiera de los diferentes másteres, perteneciendo a la UPAEP desde el inicio de la maestría.

2.6 Análisis de datos

Los datos se analizan de manera descriptiva e inferencial con el programa SPSS_ versión 23. Dada la falta de normalidad de los datos, los contrastes se realizan mediante la prueba U de Mann-Whitney. Por otra parte, como complemento a la aproximación a la evaluación de la efectividad y la equidad de la formación universitaria, se utiliza un enfoque multivariado con técnicas de segmentación, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Blanco-Blanco et al. (2017). En particular, con el algoritmo CRT (*Classification and Regression Trees*) de Breiman et al. (1984), se realizan árboles de clasificación y se ordenan las variables por su importancia en la discriminación y explicación de los diferentes criterios considerados.

3. Resultados

3.1 Nivel y perfil competencial general

En la tabla 1 se ofrece un resumen descriptivo de los 61 ítems del COMPE-TEST. En ella se observa que el valor medio mínimo corresponde a un ítem negativo, de bloqueo ante situaciones difíciles y trabajos duros (EMP_4), y la media más alta se da en el ítem ETIC_2, relativo al respeto a la libertad de expresión, ambos de la dimensión de competencias laborales. La autovaloración competencial general de los participantes en el estudio, según se observa en la media del ítem 61, es próxima a 6 (media igual a 5,25). La variabilidad de los ítems está entre los cocientes de variación (CV) 0,12 y 0,43 y con un CV promedio de 0,22.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos

Ítems del COMPETEST	Mín.	Máx.	Media	D.T	CV
1 Autoconocimiento1 (ACN_1): ¿Tomas decisiones con seguridad sin dudar demasiado?	1	6	4,03	1,118	0,28
2 Autoconocimiento2 (ACN_2): ¿Actúas de manera independiente sin necesidad de dirección ante imprevistos?	1	6	4,03	1,257	0,31
3 Autoconocimiento3 (ACN_3): ¿Reconoces tus diferentes estados de ánimo?	2	6	4,95	1,001	0,20
4 Autoconocimiento4 (ACN_4): ¿Identificas cuando tu estado emocional no te favorece?	2	6	4,97	,988	0,20
5 Autocontrol1 (ACTR_1): ¿Tomas decisiones adecuadas ante situaciones adversas?	1	6	4,24	,963	0,23
6 Autocontrol2 (ACTR_2): ¿Mantienes un comportamiento estable ante situaciones de caos laboral?	2	6	4,31	1,092	0,25
7 Autocontrol3 (ACTR_3): ¿Tratas de evitar que te desgasten física y emocionalmente las situaciones de estrés?	1	6	3,88	1,183	0,30
8 Autocontrol4 (ACTR_4): ¿Tus acciones ayudan a superar más fácilmente un momento de tensión en tu trabajo diario?	2	6	4,24	1,048	0,25
9 Motivación1 (MOT_1): ¿Consideras que los objetivos planteados son alcanzables y vale la pena intentarlo?	2	6	5,05	,958	0,19
10 Motivación2 (MOT_2): ¿Te muestras optimista hacia el logro de las metas incluso cuando tienes malos resultados?	2	6	4,72	1,059	0,22
11 Motivación3 (MOT_3): ¿Buscas alcanzar metas arriba de las propuestas inicialmente?	2	6	4,72	1,068	0,23
12 Motivación4 (MOT_4): ¿Manifiestas interés en tu labor diaria?	1	6	5,33	,881	0,17
13 Empatía1 (EMP_1): ¿Realizas comentarios oportunos en el momento preciso?	1	6	4,32	1,065	0,25
14 Empatía2 (EMP_2): ¿Tus acciones ayudan a preservar un buen clima laboral?	2	6	4,92	,925	0,19
15 Empatía3 (EMP_3): ¿Detectas las necesidades de tus compañeros de trabajo sin que ellos lo manifiesten?	1	6	4,20	1,108	0,26
16 Empatía4 (EMP_4): ¿Apoyas a tus compañeros cuando percibes que lo necesitan?	2	6	4,82	1,026	0,21
17 Relaciones1 (REL_INT_1): ¿Escuchas atentamente la opinión de los demás para lograr acuerdos?	2	6	5,09	,899	0,18
18 Relaciones2 (REL_INT_2): ¿Ayudas a solucionar momentos de tensión o conflicto laboral?	1	6	4,50	1,098	0,24
19 Relaciones3 (REL_INT_3): ¿Interpretas las necesidades del grupo para compartirlas?	1	6	4,30	1,050	0,24
20 Relaciones4 (REL_INT_4): ¿Intercambias estrategias de trabajo?	1	6	4,49	1,151	0,26
21 Pensamiento estratégico (PNEST_1): ¿Visualizas escenarios futuros para la empresa?	2	6	4,52	1,029	0,23

Ítems del COMPETEST	Mín.	Máx.	Media	D.T	CV
22 Pensamiento estratégico (PNEST_2): ¿Te anticipas para afrontar exitosamente los retos futuros?	2	6	4,33	1,075	0,25
23 Pensamiento estratégico (PNEST_3): ¿Detectas fácilmente oportunidades para la empresa?	2	6	4,29	1,091	0,25
24 Pensamiento estratégico (PNEST_4): ¿Tienes habilidad para transformar las debilidades en fortalezas?	1	6	4,04	1,080	0,27
25 Liderazgo (LID_1): ¿Influyes en tus compañeros de trabajo hacia el logro de las metas?	1	6	4,17	1,134	0,27
26 Liderazgo (LID_2): ¿Fomentas con tus compañeros el logro de las metas en los momentos de crisis?	1	6	4,19	1,069	0,26
27 Liderazgo (LID_3): ¿Sientes como propios los objetivos de la organización?	1	6	5,05	1,038	0,21
28 Liderazgo (LID_4): ¿Te comprometes a realizar bien tu trabajo?	2	6	5,48	,773	0,14
29 Trabajo en equipo (TREQ_1): ¿Logras integrarte con tus compañeros para trabajar en forma colectiva	1	6	5,00	1,072	0,21
30.Trabajo en equipo (TREQ_2): ¿Colaboras con tu equipo de trabajo para impulsar ideas innovadoras?	1	6	4,96	1,034	0,21
31 Trabajo en equipo (TREQ_3): ¿Participas para complementar el trabajo en equipo?	1	6	5,05	1,016	0,20
32 Trabajo en equipo (TREQ_4): ¿Trabajas buscando el equilibrio del equipo?	2	6	4,95	,951	0,19
33 Orientación a resultados (OR_RE_1): ¿Tus decisiones en momento de crisis son acertadas?	1	6	5,01	,955	0,19
34 Orientación a resultados (OR_RE_2): ¿Reorientas el trabajo hacia el logro de las metas?	2	6	4,88	,953	0,20
35 Orientación a resultados (OR_RE_3): ¿Aportas soluciones estratégicas en el trabajo diario?	3	6	5,13	,859	0,17
36 Orientación a resultados (OR_RE_4): ¿Buscas hacer eficientes los recursos materiales para alcanzar las metas?	1	6	5,03	,898	0,18
37 Comunicación interpersonal (COM_1): ¿Expresas con claridad tus ideas?	1	6	4,49	1,058	0,24
38 Comunicación interpersonal (COM_2): ¿Convences a los demás de tus ideas?	1	6	4,38	1,094	0,25
39 Comunicación interpersonal (COM_3): ¿Detectas los mensajes no verbales de tus compañeros de trabajo?	1	6	4,32	1,129	0,26
40 Comunicación interpersonal (COM_4): ¿Promueves los mensajes no verbales que favorecen el clima laboral?	1	6	4,03	1,214	0,30
41 Disciplina (DISC_1): ¿Te comprometes con tus acciones laborales?	2	6	5,36	,880	0,16
42 Disciplina DISC_2): ¿Cumples puntualmente con los acuerdos establecidos?	2	6	5,15	,868	0,17
43 Disciplina (DISC_3): ¿Fomentas con tu actitud el respeto a las normas de la empresa?	2	6	5,37	,809	0,15

Ítems del COMPETEST	Mín.	Máx.	Media	D.T	CV
44 Disciplina (DISC_4): ¿Eres exitoso al cumplir tus objetivos personales altos?	2	6	4,74	,998	0,21
45 Ética (ETIC_1): ¿Promueves los valores con tus compañeros de trabajo?	2	6	5,38	,836	0,16
46 Ética (ETIC_2): ¿Compartes el respeto a la libre expresión?	1	6	5,57	,694	0,12
47 Ética (ETIC_3): ¿Evitas que se cometan injusticias laborales?	1	6	5,08	1,141	0,22
48 Ética (ETIC_4): ¿Eres congruente entre tus acciones laborales y tus valores?	3	6	5,18	,844	0,16
49 Espíritu Emprendedor (ESP_EMP_1): ¿Emprendes acciones innovadoras que facilitan el trabajo diario?	2	6	4,62	1,051	0,23
50 Espíritu Emprendedor (ESP_EMP_2): ¿Promueves con tus compañeros nuevas formas de hacer el trabajo?	2	6	4,49	1,075	0,24
51 Espíritu Emprendedor (ESP_EMP_3): ¿Promueves acciones que lleven hacia metas laborales más altas?	1	6	4,43	1,002	0,23
52 Espíritu Emprendedor (ESP_EMP_4): ¿Te gusta buscar nuevas oportunidades en tu trabajo aunque esto implique esfuerzo extra?	1	6	4,60	1,072	0,23
53 Aprendizaje y Mejora continua (AMC_1): ¿Evalúas constantemente tus propios resultados?	1	6	4,55	1,092	0,24
54 Aprendizaje y Mejora continua (AMC_2): ¿Revisas que tu trabajo cumpla con las normas establecidas?	1	6	4,82	1,061	0,22
55 Aprendizaje y Mejora continua (AMC_3): ¿Participas activamente en cursos de capacitación o entrenamiento?	1	6	4,42	1,196	0,27
56 Aprendizaje y Mejora continua (AMC_4): ¿Muestras interés por mantenerte actualizado aunque tengas que invertir tiempo extra?	2	6	4,76	1,122	0,24
57 Empeño (EMP_1): ¿Eres reconocido por superar malos resultados y seguir adelante?	1	6	4,23	1,233	0,29
58 Empeño (EMP_2): ¿Aprendes de los fracasos para tomar decisiones sin dolerte demasiado?	2	6	4,62	1,087	0,24
59 Empeño (EMP_3): ¿Eres persistente hacia el logro de las tareas?	2	6	5,01	,921	0,18
60 Empeño (EMP_4): ¿Te detienes ante situaciones difíciles y trabajos duros?	1	5	2,68	1,139	0,43
61 Pregunta de referencia general (GRAL) ¿Consideras que eres competente en tu trabajo?	2	6	5,25	,862	0,16

Fuente: Elaboración propia.

Con el fin de explorar el perfil de los participantes, se jerarquizan los ítems según su importancia en la percepción de la competencia global y se obtiene que los ítems con importancia normalizada por encima del 49% son todos de las dimensiones de competencias directivas y laborales (tabla 2). El ítem que más discrimina en cuanto a la percepción de competencia global es el 33 (OR_RE_1), esto es, un ítem de orientación a resultados en situaciones de crisis, dentro de la dimensión de competencias

directivas y entre los ocho con más importancia están los cuatro ítems de orientación a resultados. Dado que solo aparecen 56 ítems, habría 4 que no son importantes en cuanto a su relación con el ítem general (61) en esta población, de los cuales, dos son competencias emocionales, uno de autoconocimiento ([ACEN_3](#)) y otro de motivación ([MOT_4](#)), uno de competencias directivas ([LID_4](#)) y otro de competencias laborales ([ETIC_2](#)). En general, todas las competencias emocionales tienen una importancia normalizada por debajo del 50%, siendo la más importante [ACTR_1](#), que aparece en la posición 21, y la menos importante [ACTR_4](#). En cuanto a las competencias directivas, casi la mitad tienen una importancia normalizada por encima del 50%. En esta segunda dimensión, la subdimensión de orientación a resultados es la que tiene todos sus ítems más relacionados con la autovaloración global de competencia y la de comunicación interpersonal la que tiene sus cuatro ítems por debajo del 50% de importancia relativa. Por último, la dimensión de competencias laborales tiene la mitad de sus ítems con importancia relativa por encima del 50%, siendo un ítem de empeño el que ocupa el segundo lugar del total ([EMP_3](#)).

Tabla 2. Orden de importancia de los ítems para la discriminación en competencia general (algoritmo CRT).

Variable independiente	Importancia	Importancia Normalizada
33.- OR_RE_1	,057	100,0%
59.- EMP_3	,056	98,9%
34.- OR_RE_2	,046	80,7%
35.- OR_RE_3	,046	79,7%
31.- TREQ_3	,045	79,6%
43.- DISC_3	,044	77,5%
41.- DISC_1	,043	75,6%
36.- OR_RE_4	,040	70,4%
45.- ETIC_1	,038	67,1%
24.- PNEST_4	,036	63,6%
44.- DISC_4	,036	63,2%
54.- AMC_2	,036	62,4%
55.- AMC_3	,035	60,8%
60.- EMP_4	,033	58,4%
30.- TREQ_2	,033	58,1%
29.- TREQ_1	,033	57,6%
27.- LID_3	,031	53,5%
48.-ETIC_4	,030	53,3%
51.- ESP_EMP_3	,030	53,0%
56.- AMC_4	,028	49,3%

Variable independiente	Importancia	Importancia Normalizada
5.- ACTR_1	,028	48,7%
17.- REL_INT_1	,027	48,1%
32.-TREQ_4	,027	47,9%
38.- COM_2	,027	47,7%
4.- ACN_4	,027	47,7%
49.- ESP_EMP_1	,027	46,6%
53.- AMC_1	,025	44,5%
14.- EMP_2	,025	44,3%
58.- EMP_2	,025	44,0%
21.- PNEST_1	,024	41,5%
20.- REL_INT_4	,023	40,3%
10.- MOT_2	,023	40,1%
52.- ESP_EMP_4	,023	39,7%
9.- MOT_1	,023	39,5%
42.- DISC_2	,022	38,7%
19.- REL_INT_3	,022	38,6%
16.- EMP_4	,022	38,2%
50.- ESP_EMP_2	,022	37,9%
57.- EMP_1	,022	37,7%
47.- ETIC_3	,019	34,1%
39.- COM_3	,017	30,3%
22.- PNEST_2	,017	30,1%
2.- ACN_2	,016	27,2%
18.- REL_INT_2	,014	25,2%
13.- EMP_1	,013	23,3%
11.- MOT_3	,013	23,3%
1.- ACN_1	,013	22,8%
6.- ACTR_2	,013	22,6%
37.- COM_1	,012	21,1%
15.- EMP_3	,011	20,1%
23.- PNEST_3	,010	17,9%
25.- LID_1	,009	16,1%

Variable independiente	Importancia	Importancia Normalizada
7.- ACTR_3	,009	15,9%
26.- LID_2	,009	15,8%
8.- ACTR_4	,006	9,8%
40.- COM_4	,004	6,9%

Métodos de crecimiento: CRT
Variable dependiente: 61.- GRAL

Fuente: elaboración propia.

3.2 Nivel y perfil competencial según experiencia académica y profesional

En la obtención de evidencias efectividad del paso por la maestría, como principal resultado se encuentra que entre el estudiantado antiguo y de nuevo ingreso no hay en general diferencias. Sin embargo, resultan significativas al 5% las diferencias en los ítems 22, 25, 30 y 38 de: anticipación para afrontar exitosamente los retos futuros (pensamiento estratégico), influencia en los compañeros para el logro de metas (liderazgo), colaboración con el equipo de trabajo para impulsar ideas innovadoras (trabajo en equipo) y capacidad para convencer a los demás de las ideas propias (comunicación interpersonal) (tabla 3).

Tabla 3. Competencias en las que hay diferencias significativas entre estudiantes a punto de egresar y de recién ingreso

		N	Media	S	P (U de Mann-Whitney)
22.- PNEST_2	Antiguos	320	4,27	1,093	P=,039
	Nuevos	79	4,56*	,971	
25.- LID_1	Antiguos	320	4,10	1,135	P=,019
	Nuevos	79	4,44*	1,095	
30.- TREQ_2	Antiguos	320	4,92	1,028	P=,048
	Nuevos	79	5,14*	1,047	
38.- COM_2	Antiguos	320	4,33	1,069	P=,030
	Nuevos	79	4,61*	1,170	

Fuente: elaboración propia.

En lo relativo a la exploración del perfil académico, según se puede ver en la figura 1, los ítems que mejor discriminan entre quienes más y menos participan son el ESP_EMP_2 (¿promueves con tus compañeros nuevas formas de hacer el trabajo?), el COM_2 (¿convences a los demás de tus ideas?) y el TR_EQ_2 (¿colaboras con tu equipo de trabajo para impulsar ideas innovadoras?).

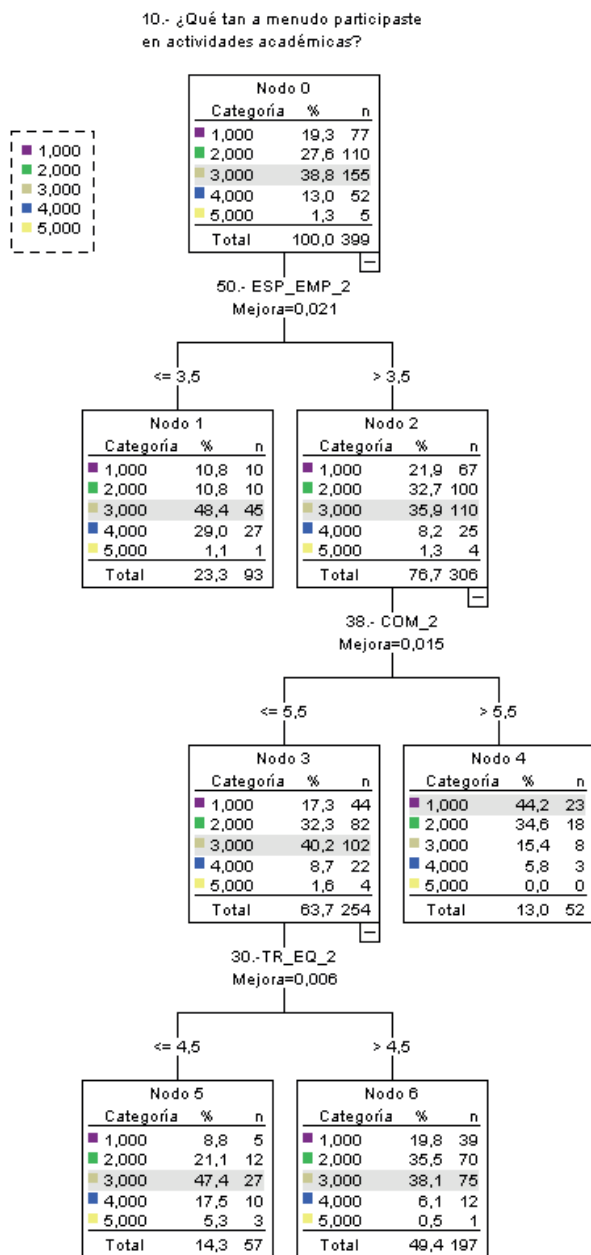


Figura 1. Árbol de clasificación CRT de ítems que más discriminan entre estudiantes con diferente nivel de participación en actividades académicas.

También son importantes el ESP_EMP_3 (¿Qué tan frecuente promueves acciones que lleven hacia metas laborales más altas?) y el ESP_EMP_1 (¿Qué tan frecuente emprendes acciones innovadoras que facilitan el trabajo diario?), como se resume en la tabla 4.

Tabla 4. Ítems más importantes en la discriminación entre estudiantes con diferente nivel de participación (algoritmo CRT).

Variable independiente	Importancia	Importancia normalizada
51.- ESP_EMP_3	,024	100,0%
50.- ESP_EMP_2	,021	88,8%
30.- TR_EQ_2	,020	83,0%
49.- ESP_EMP_1	,018	74,6%
38.- COM_2	,017	69,9%

....

Métodos de crecimiento: CRT

Variable dependiente: 10.- ¿Qué tan a menudo participaste en actividades académicas?

Fuente: elaboración propia.

En la exploración del perfil según experiencia laboral previa, según se observa en la figura 2, los ítems que mejor discriminan entre participantes con mayor y menor experiencia profesional, son el ETIC_3 (¿Qué tan frecuente evitas que se cometan injusticias laborales?) y el EMP_4 (¿Qué tan frecuente te detienes ante situaciones difíciles y trabajos duros?).

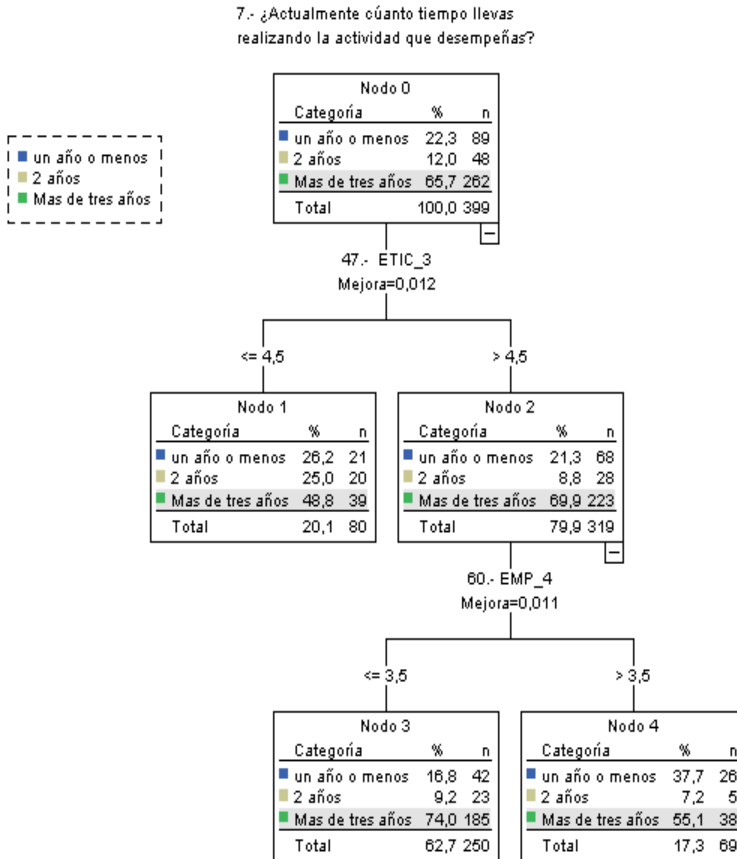


Figura 2. Árbol de clasificación CRT de ítems que más discriminan entre estudiantes con diferente experiencia laboral.

También son importantes, como se resume en la tabla 5, el **ESP_EMP_3** (¿Que tan frecuente promueves acciones que lleven hacia metas laborales más altas?) y el **TREQ_1** (¿Qué tan frecuente logras integrarte con tus compañeros para trabajar en forma colectiva?).

Tabla 5. Ítems más importantes en la discriminación entre estudiantes con diferente experiencia laboral (algoritmo CRT).

Importancia de las variables independientes		
Variable independiente	Importancia	Importancia normalizada
51.- ESP_EMP_3	,017	100,0%
29.- TREQ_1	,017	100,0%
47.- ETIC_3	,012	67,9%
60.- EMP_4	,011	62,3%
....		

Métodos de crecimiento: CRT

Variable dependiente: 7.- ¿Actualmente cuánto tiempo llevas realizando la actividad que desempeñas?

Fuente: elaboración propia.

3.3 Nivel y perfil competencial según género

En lo referido al tercer objetivo, se hallan diferencias significativas entre varones y mujeres en la mitad de las competencias genéricas autopercibidas, en general a favor de los varones (Tabla 6). Así se observan diferencias en 10 competencias emocionales, en 12 directivas y en 8 laborales, así como en la percepción de la competencia global, en la que los varones se puntúan significativamente por encima de las mujeres.

En las competencias emocionales, las mujeres se autoperciben como menos seguras y menos independientes (ítems 1 y 2), con menos autocontrol (ítems 5, 6, 7 y 8), menos optimistas cuando han tenido malos resultados (ítem 10) y menos ambiciosas en el logro de metas (ítem 11), menos oportunas en sus comentarios (ítem 13) y menos tendentes a contribuir a la solución de conflictos (ítem 18).

En las competencias gerenciales, los varones se autoperciben significativamente más competentes en pensamiento estratégico (ítems 21, 22, 23 y 24), como más influyentes en sus compañeros para el logro de metas (ítems 25 y 26), como más acertados en sus decisiones (ítem 33) y capaces de reorientarse para el logro de metas (ítem 34) y con mayores habilidades de comunicación interpersonal (ítems 37, 38, 39 y 40).

En las competencias laborales, los varones se autovaloran sólo por debajo de las mujeres en su habilidad para fomentar con su actitud el respeto a las normas de la empresa (ítem 43). Sin embargo, se valoran por encima en espíritu emprendedor (ítems 50, 51 y 52), en el papel que otorgan a la evaluación y revisión para el aprendizaje y mejora continua (ítems 53 y 54) y en su empeño para superarse (ítems 57 y 58).

Tabla 6. Competencias con diferencias significativas entre mujeres y varones.

		N	Media	S	P (U de Mann-Whitney)
1.- ACN_1	MUJER	312	3,90	1,140	P=,000
	HOMBRE	87	4,47***	,913	
2.- ACN_2	MUJER	312	3,88	1,222	P=,000
	HOMBRE	87	4,60***	1,224	
5- ACTR_1	MUJER	312	4,19	,964	P=,027
	HOMBRE	87	4,44*	,936	
6.- ACTR_2	MUJER	312	4,21	1,106	P=,002
	HOMBRE	87	4,63**	,978	
7.- ACTR_3	MUJER	312	3,74	1,168	P=,000
	HOMBRE	87	4,40***	1,094	
8.- ACTR_4	MUJER	312	4,16	1,067	P=,002
	HOMBRE	87	4,54**	,925	
10.- MOT_2	MUJER	312	4,65	1,077	P=,018
	HOMBRE	87	4,95*	,963	
11.- MOT_3	MUJER	312	4,62	1,108	P=,000
	HOMBRE	87	5,10***	,807	
13.- EMP_1	MUJER	312	4,23	1,090	P=,001
	HOMBRE	87	4,66***	,900	
18.- REL_INT_2	MUJER	312	4,40	1,164	P=,005
	HOMBRE	87	4,84**	,729	
21.- PNEST_1	MUJER	312	4,44	1,050	P=,002
	HOMBRE	87	4,83**	,892	
22.- PNEST_2	MUJER	312	4,23	1,098	P=,001
	HOMBRE	87	4,68***	,909	
23.- PNEST_3	MUJER	312	4,18	1,099	P=,000
	HOMBRE	87	4,68***	,970	
24.- PNEST_4	MUJER	312	3,94	1,080	P=,001
	HOMBRE	87	4,38***	1,014	
25.- LID_1	MUJER	312	4,10	1,139	P=,017
	HOMBRE	87	4,43*	1,085	
26.- LID_2	MUJER	312	4,08	1,085	P=,000
	HOMBRE	87	4,59***	,909	

		N	Media	S	P (U de Mann-Whitney)
33.- OR_RE_1	MUJER	312	4,94	,980	P=,006
	HOMBRE	87	5,26**	,814	
34.- OR_RE_2	MUJER	312	4,81	,976	P=,005
	HOMBRE	87	5,15**	,815	
37.- COM_1	MUJER	312	4,41	1,075	P=,012
	HOMBRE	87	4,76*	,952	
38.- COM_2	MUJER	312	4,29	1,108	P=,001
	HOMBRE	87	4,72***	,973	
39.- COM_3	MUJER	312	4,24	1,138	P=,004
	HOMBRE	87	4,63**	1,047	
40.- COM_4	MUJER	312	3,95	1,223	P=,006
	HOMBRE	87	4,33**	1,138	
43.- DISC_3	MUJER	312	5,40*	,792	P=,049
	HOMBRE	87	5,23	,859	
50.- ESP_EMP_2	MUJER	312	4,42	1,111	P=,029
	HOMBRE	87	4,72*	,898	
51.- ESP_EMP_3	MUJER	312	4,38	1,035	P=,038
	HOMBRE	87	4,63*	,851	
52.- ESP_EMP_4	MUJER	312	4,54	1,078	P=,017
	HOMBRE	87	4,83*	1,025	
53.- AMC_1	MUJER	312	4,47	1,122	P=,011
	HOMBRE	87	4,83*	,930	
54.- AMC_2	MUJER	312	4,73	1,085	P=,001
	HOMBRE	87	5,16***	,901	
57.- EMP_1	MUJER	312	4,13	1,250	P=,003
	HOMBRE	87	4,59**	1,106	
58.- EMP_2	MUJER	312	4,50	1,108	P=,000
	HOMBRE	87	5,05***	,888	
61.- GRAL	MUJER	312	5,19	,890	P=,010
	HOMBRE	87	5,47**	,713	

Fuente: Elaboración propia

Con el algoritmo CRT se obtiene el ranking de importancia de estos ítems para la discriminación entre géneros cuyo resumen se ofrece en la tabla 7. En ella se observa que la más importante es una competencia gerencial de liderazgo en situaciones de crisis (LID_2), seguida por otras competencias directivas de pensamiento estratégico y comunicación en las posiciones séptima a duodécima (COM_1, PNEST_2, PNEST_3, PNEST_1 Y COM_4). Las competencias emocionales de cuatro de las diferentes subdimensiones contempladas ocupan las posiciones segunda, tercera, cuarta, quinta y séptima (REL_INT_2, ACN_1, ACTR_3, ACN_2, MOT_3) y una competencia laboral de la subdimensión de empuje aparece en la sexta posición (EMP_2).

Tabla 7. Ítems más importantes en la discriminación entre varones y mujeres (algoritmo CRT).

Importancia de las variables independientes		
Variable independiente	Importancia	Importancia normalizada
26.- LID_2	,030	100,0%
18.- REL_INT_2	,025	84,7%
1.- ACN_1	,022	72,3%
7.- ACTR_3	,019	64,7%
2.- ACN_2	,019	62,5%
58.- EMP_2	,018	61,1%
11.- MOT_3	,018	58,9%
37.- COM_1	,016	55,1%
22.- PNEST_2	,016	54,8%
23.- PNEST_3	,014	48,1%
21.- PNEST_1	,014	47,4%
40.- COM_4	,014	46,6%

....

Métodos de crecimiento: CRT
Variable dependiente: Género
Fuente: elaboración propia.

Con árboles de decisión se obtiene que las variables que mejor discriminan entre géneros son ACT_1 LID_2 y TREQ_1. Así, el perfil de los varones en esta muestra queda definido esencialmente por una variable de autoconocimiento (alta seguridad en la toma de decisiones), otra de liderazgo (alto fomento en los compañeros de logro de metas en momentos críticos) y otra de trabajo en equipo (menor integración en el equipo de trabajo). Como se aprecia en la figura 3, de los 87 varones participantes, 72 responden con 4 o más a la pregunta 1 (¿Qué tan frecuente tomas decisiones con seguridad sin dudar demasiado?) y de ellos 66 responde con 4 o más a la pregunta 26 ¿fomentas con tus compañeros el logro de las metas en los momentos de crisis?), aunque de ellos, 43 responden con 5 o menos a la cuestión 29 (¿Qué tan frecuente logras integrarte con tus compañeros para trabajar en forma colectiva?).

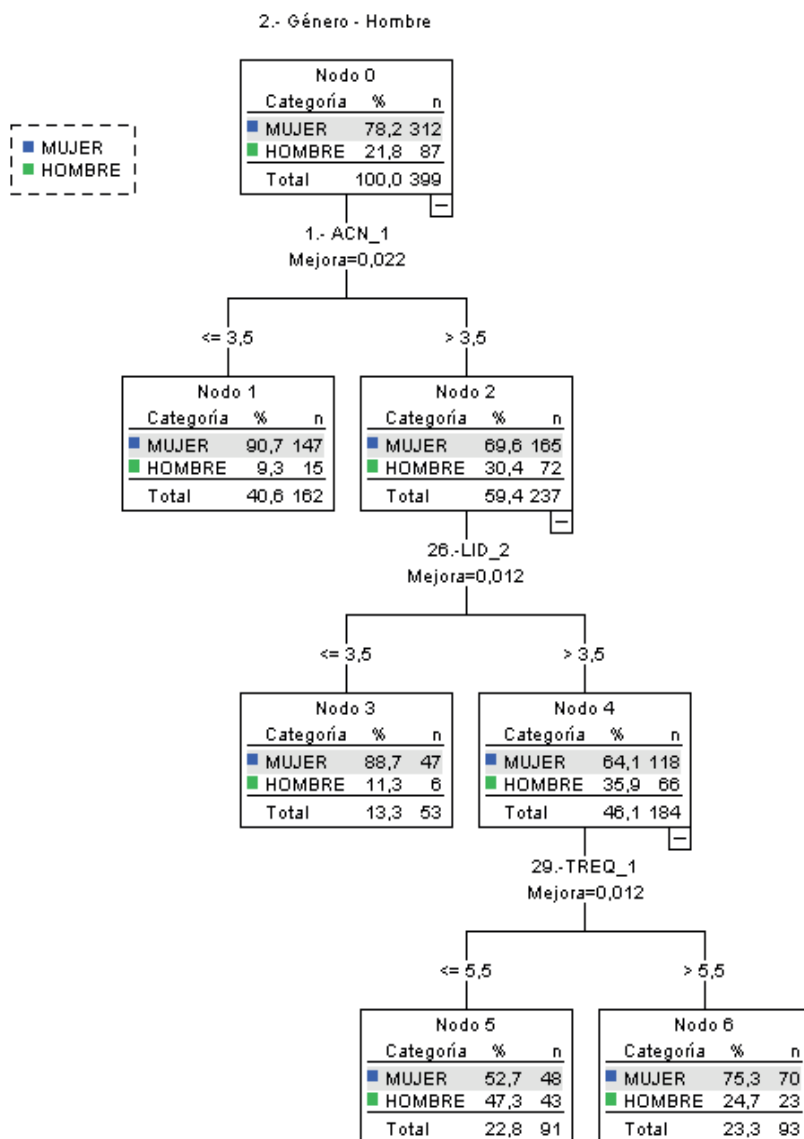


Figura 3. Árbol de clasificación CRT de ítems que más discriminan entre varones y mujeres.

4. Discusión y conclusiones

El trabajo presentado supone en primer lugar una aproximación a la evaluación de las competencias genéricas a nivel de máster, donde se evidencia que los estudiantes con este grado académico se perciben en general como altamente competentes. Este resultado permite concluir en términos positivos en cuanto a la efectividad laboral de los futuros egresados, dado que las competencias medidas por el COMPETEST

se incluyeron en el instrumento porque los empleadores las consideraron relevantes (Álvarez-Benítez y Asensio-Muñoz, 2020) en el presupuesto de que, aunque la misión de la universidad no es sólo formar profesionales, esta es una de sus funciones principales (Álvarez-Benítez et al., 2009). Por otra parte, en el perfil general, en esta población tienen mayor importancia las competencias directivas y menor las emocionales, en línea con los resultados de Álvarez-Benítez y Asensio-Muñoz (2020). Con todo ello, cabe concluir que los resultados de la evaluación efectuada apoyan la calidad de la formación, en tanto que resulta coherente con el modelo educativo que se pretende (UPAEP, 2021), ya que, como indican Trujillo et al. (2011), las competencias relacionadas con la participación significativa, las expectativas, la motivación, la cooperación, la capacidad de resolución de problemas o la asertividad, pueden ser determinantes en la constitución de un liderazgo distribuido y resiliente, importante para la creación de “comunidad” en las organizaciones en las que ejercerán los universitarios una vez egresados. En esta línea, también Hernández-Castilla et al. (2020) plantean la importancia de la educación y del liderazgo para la transformación social hacia el logro de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) que marcan una hoja de ruta y un modelo de ciudadanía global más justa.

En lo relativo a la influencia de la experiencia académica, no se obtiene evidencia concluyente de que el paso por la maestría afecte a la mayoría de las competencias genéricas, lo que puede atribuirse o bien a que se trata de una etapa educativa de madurez, en la que la mayoría de las competencias genéricas autopercibidas parten de un nivel ya alto, por lo que es difícil conseguir cambios significativos, o bien a que en los *currícula* se trabaja más directamente las competencias disciplinares, específicas o duras. Estos resultados se alinean con lo obtenido por Chang et al. (2017) en su revisión sistemática, en la que concluyen que la enseñanza, los planes de estudios y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes actualmente no garantizan la adopción de un enfoque sistemático para el desarrollo de competencias genéricas. No obstante, a lo largo de la maestría se consigue algún avance significativo en las cuatro subdimensiones de las competencias directivas. Por otro lado, las competencias que mejor discriminan entre quienes más y menos participan en las actividades académicas son de las subdimensiones de trabajo en equipo y de comunicación. Así los y las estudiantes que más participan tienden a promover más nuevas formas de trabajar en equipo, pero suelen convencer menos a los demás de sus ideas y tienden a promover menos ideas innovadoras.

En cuanto a la experiencia laboral, las competencias genéricas que más discriminan son de la dimensión gerencial, subdimensión de trabajo en equipo, y de la dimensión laboral, subdimensiones de espíritu emprendedor, ética y empeño. Los estudiantes con más experiencia profesional suelen evitar que se comenten injusticias en el trabajo y se detienen menos ante situaciones difíciles.

Finalmente en cuanto a las diferencias de género, se observa un sesgo a favor de los varones en competencias de las tres dimensiones, lo que resulta al menos llamativo, dado que son las competencias duras las que tienden a considerarse como masculinas, mientras que las blandas suelen considerarse como más netamente femeninas (Lämsä y Savela, 2014).

Con relación a las competencias emocionales, se encuentra una mayor autopercepción competencial en varones, en línea con lo obtenido por [Álvarez-Benítez y Asensio-Muñoz \(2020, 2021\)](#) con una muestra de 1267 estudiantes universitarios mexicanos y españoles, aunque a diferencia de dicho estudio, en el actual no hay competencias emocionales en las que las mujeres se perciban con promedio superior al de los varones. Para la interpretación de este resultado hay que tener en cuenta que es habitual que los estudios sobre género y emociones muestren resultados contradictorios, atendiendo además al tipo de evaluación de que se trate ([Martínez-Marín y Martínez, 2016](#)). Así, [Martínez-Marín y Martínez \(2016\)](#) advierten que los estudios centrados en las diferencias de género en función de la inteligencia emocional autoinformada o medida a través de pruebas de ejecución revelan importantes resultados sobre cómo los hombres autoinforman una inteligencia emocional superior a la que posteriormente ejecutan, mientras que las mujeres informan una inteligencia emocional inferior a la que demuestran en las pruebas de ejecución, lo que hace suponer que las mujeres tienden a infravalorarse mientras que los hombres se sobrevaloran en relación con sus habilidades emocionales. [Strebler et al. \(1997\)](#) indican que, debido a las circunstancias laborales generales de trabajo, las mujeres suelen subestimar más su trabajo que los varones, aunque al final llegan a ser más precisas en su autoevaluación. En cualquier caso, los resultados del presente estudio son de interés dado el valor predictor que la inteligencia emocional sobre la satisfacción y el bienestar laboral y personal ([García-Domingo y Quintanal, 2022](#)).

En cuanto a competencias laborales, los hallazgos a los que se llega también se diferencian, por ejemplo, de los encontrados por [Sánchez-Bolívar et al. \(2023\)](#), que en un ciclo formativo superior no encuentran diferencias significativas según género, aunque tienden a valorarse un poco por encima las mujeres. Y en referencia a las competencias gerenciales, dada la importancia sobre todo del liderazgo, en particular en la UPAEP ([Croda et al., 2022](#)), son interesantes las diferencias que surgen en este estudio, sobre todo cuando entre los participantes son mayoría los que se dedicarán a la docencia, ya que, en una sociedad caracterizada por la complejidad y la permanente incertidumbre, el ejercicio docente necesita de competencias que estén asociadas al liderazgo transformacional, para la investigación, la innovación y la transferencia ([Gómez-Barríos, 2018](#)). Como señalan [Barberá et al. \(2011\)](#), la diversidad de género en el liderazgo es un derecho de las mujeres, pero, además, es necesaria para que cualquier organización laboral se ajuste a los requerimientos actuales. Según se indica en el informe sobre género de la [UNESCO \(2020\)](#), hay evidencia de progresos en paridad e igualdad de género a nivel mundial, pero todavía se perciben casos de estancamiento e incluso de regresión. [Vega et al. \(2023\)](#) señalan que persisten barreras y “techos de cristal” que afectan a la capacidad de liderazgo femenino y aportan el dato de que el liderazgo y paridad de género en la administración pública en México es todavía bajo (31,1% en los años 2021-22), estando solo por encima de Guatemala y Brasil en un estudio en el que se contemplan datos de quince países de Latinoamérica. En este sentido, el presente trabajo aporta información de las competencias genéricas en las que las universitarias mexicanas se valoran por debajo de los varones y, por tanto, en las que se podría trabajar con el fin de ascender en este porcentaje. Aunque, como indican [Bernate et al. \(2024, p.244\)](#) no es fácil “integrar eficazmente estas competencias en el contexto educativo”.

4.1 Aportaciones, limitaciones y prospectiva

En general, el trabajo presentado constituye una aportación para el avance en la evaluación de competencias genéricas en la universidad y en este sentido contribuye a cubrir las necesidades expuestas por Chang et al. (2017). Pero además aporta datos para valorar los logros en competencias genéricas vinculados con la formación a nivel de máster y con la experiencia académica y profesional, lo que permite una toma de decisiones para la mejora de los programas educativos basada en evidencias (Camilli-Trujillo et al., 2020), aunque la propuesta de mejoras específicas requiere de una investigación más profunda, de corte experimental. Por último, la detección de diferencias entre varones y mujeres a este nivel supone también una contribución de interés, en tanto que alerta de la posible existencia de sesgos de género que hay que corregir. A pesar de ello, como indican Chang et al. (2017), ciertamente se necesitan investigaciones más profundas que garanticen juicios evaluativos confiables y consistentes. Como principal limitación del estudio, hay que señalar que se basa en un autoinforme, por lo que, como prospectiva, se sugiere, siguiendo a Poblete et al. (2016), complementar la autoevaluación realizada con datos procedentes de una heteroevaluación o una coevaluación o con datos de evaluación auténtica y en situaciones reales, como aproximación más válida a la constatación de los niveles de competencia efectivamente conseguidos (AAVV, 2020).

Referencias

- AA.VV. (Ed.) (2020). Actas del Congreso Internacional EVALtrends2020. Evaluación como aprendizaje en educación superior: Implicar a los estudiantes en las prácticas de evaluación. Cádiz: Grupo de Investigación EVAL for SEJ509-Evaluación en contextos formativo, 108-111. <https://sites.google.com/view/evaltrends2020/actas>
- Aguado, D., González, A., Antúnez, M., y de Dios, T. (2017). Evaluación de Competencias Transversales en Universitarios. Propiedades Psicométricas Iniciales del Cuestionario de Competencias Transversales. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 15(2), 129-152. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.007>
- Álvarez-Benítez, M. (2016). *La práctica deportiva en las instituciones de Educación Superior como herramienta para la formación en competencias genéricas*. [Tesis doctoral]. UCM
- Álvarez-Benítez, M., Asensio-Muñoz, I., & García, J.M. (2013). Deporte y competencias genéricas en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 141-163.
- Álvarez-Benítez, M.M., & Asensio-Muñoz, I.I. (2020). Evidencias de validez de una medida de competencias genéricas. *Educación XX1*, 23(2), 337-366. <https://doi.org/10.5944/educXX1.25896>
- Álvarez-Benítez, M.M., & Asensio-Muñoz, I.I. (2021). *Perfiles según género y procedencia en el COMPETEST mediante árboles CART (Classification and Regression Trees)*. Memoria electrónica del XVI CNIE, Puebla, México, 15-19 <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1029.pdf>
- Álvarez-Benítez, V., Asensio-Muñoz, I., Clares, J., et al. (2009). Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario español. *Relieve*. 15(1). 1-18.
- Asensio-Muñoz, I., Bueno, J.A. & Martín, M. (2020). Creencias del profesorado en formación sobre la función de retroalimentación de la evaluación en AA.VV. (Ed.) Actas del Congreso Internacional EVALtrends2020. Evaluación como aprendizaje en educación superior: Implicar a los estudiantes en las prácticas de evaluación. Cádiz: Grupo de Investigación

- EVALfor SEJ509-Evaluación en contextos formativo, 108-111. <https://sites.google.com/view/evaltrends2020/actas>
- Barberá, E., Ramos, A. & Candela, C. (2011). Laberinto de cristal en el liderazgo de las mujeres. *Psicothema*, 23(2), 173-179
- Bernate, J., A., Puerto, S. C., & Méndez, C., A. (2024). La educación superior desde las competencias genéricas y la inteligencia emocional. *Educación y sociedad*, 22 (2), 227-249. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11292305>
- Blanco-Blanco, Á, Asensio Muñoz, I., Carpintero Molina, E., Ruiz de Miguel, C., & Expósito Casas, E. (2017). Aplicaciones de la segmentación jerárquica en medición y evaluación de programas educativos. Ejemplos con un programa de educación financiera. [Applications of hierarchical segmentation in measurement and evaluation of educational programs. Examples with a financial education program]. *Educación XX1*, 20(2), 235-257. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14464>
- Breiman, L., Friedman, J. H., Olshen, R. A., & Stone, C. J. (1984). *Classification and regression trees*. Wadsworth.
- Brescoll, V. (2016). Leading with their hearts? How gender stereotypes of emotion lead to biased evaluations of female leaders. *The Leadership Quarterly*, 27(3), 415-428. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.02.005>
- Camilli-Trujillo, C., Arroyo-Resino, D., Asensio-Muñoz, I., & Mateos-Gordo, P. (2020). Hacia la educación basada en la evidencia: un método y un tema. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6), 69-85. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.05040606>
- Castro, M. D., Mallo, M. M., & Belmonte, I. (2023). Inserción laboral de egresados universitarios de Ciencias de la Educación: un análisis de las competencias mejor valoradas en su desempeño profesional. *Publicaciones*, 53(1), 17–31. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i1.27984>
- Chang, C.K.Y., Fong, E.T.Y., Luk, L.Y.Y., & Ho, R. (2017). A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. *International Journal of Educational Development* 57, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.010>
- Crespí, P. & García-Ramos, J.M. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XX1*, 24(1), 297-327. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26846>
- Croda, G., Bañuelos, F. & Lechuga, G. (2022). Principios de la pedagogía del bien común: experiencia de actores clave de la comunidad educativa. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (especial), 176–204. <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/341>
- García-Domingo, B., & Quintanal, J. (2022). Inteligencia emocional como predictor de satisfacción en docentes de infantil y primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 51-68. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.003>
- Gómez Barrios, S. A. (2018). Tendencias globales en la educación universitaria: Una mirada desde el liderazgo transformacional. *Podium*, 33, 69-78. <http://dx.doi.org/10.31095/podium.2018.33.7>
- Hernández-Castilla, R., Slater, C. & Martínez-Recio, J. (2020). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 9-26.
- Jiménez-Bucarey, C., Müller-Pérez, S., Gil, M., y Araya-Castillo, L. (2023). Brechas en percepción de contribución de competencias genéricas entre estudiantes en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, XXIX(1), 386-403. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15361>
- Lämsä, A.-M., & Savela, T. (2014). The effect of an MBA on the development of women's management competencies: A gender viewpoint. *Baltic Journal of Management*, 9(2), 213-230. <https://doi.org/10.1108/BJM-05-2013-0086>
- Marín-Zapata, S.I., Román-Calderón, J.P., Robledo-Ardila, C. et al. (2022). Soft skills, do we know what we are talking about? *Rev Manag Sci* 16, 969–1000 <https://doi.org/10.1007/s11846-021-00474-9>

- Martínez-Marín & Martínez, C. (2016). Relación entre la inteligencia emocional y género. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coords.). *Inteligencia Emocional y Bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Ediciones Universidad San Jorge, 622-636.
- Poblete, M., Bezanilla, M.J., Fernández-Nogueira, D. & Campo, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educación*, 52(1), 71-91
- Puiggali, J., Tesouro, M., & Felip, N. (2023). Análisis de las competencias genéricas en los Grados de Maestro: un estudio desde la perspectiva del alumnado de la Universidad de Girona. *RELIEVE*, 29(2), art. 4. <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.27017>
- Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe, & Huber Publishers.
- Sánchez-Bolívar, L; Escalante-González, S., & Vázquez, L. M. (2023). Professional competences in higher level vocational training students according to gender and religion. *ESHPA- Education, Sport, Health and Physical Activity* 7(1): 136-148. <http://doi.org/10.5281/zenodo.7552476>
- Silva, F.P. da, Jerónimo, H.M., & Vieira, P.R. (2019). Leadership competencies revisited: A causal configuration analysis of success in the requirements phase of information systems projects. *Journal of Business Research*, 101, 688-696. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.01.025>
- Strebler, M., Thompson, M., & Heron, P. (1997). *Skills competencies and gender: issues for pay and training*. The institute for employment studies. Mantell Building, University of Sussex
- Trujillo, J.M., López, J.A. & Lorenzo, M.E. (2011). Análisis y descripción de las percepciones del liderazgo resiliente y liderazgo distribuido en torno al ejercicio directivo (2.0) como posibilidad para aprehender y transformar las instituciones educativas. *REICE*, 9(3), 13-29.
- UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020– Informe sobre Género: Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación*. <https://doi.org/10.54676/LBKJ2695>
- UPAEP. (2021). *Modelo educativo U50; documento universitario rector*. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). México.
- Vega, L. A., Alvarado-Peña, L. J., Vega, R. M., Murillo, I., Muñoz, R. V., & Amaya, R. A. (2023). Leadership of Latin American women in the professional scientific and research context: an exploration based on the gender gap. *Journal of Business*, 15(1), 100-120. <https://doi.org/https://doi.org/10.21678/jb.2023.2238>
- Villa, A. (2020). Aprendizaje basado en competencias: desarrollo e implementación en el ámbito universitario. *Revista de docencia universitaria, REDU*. 18(1). 19-46.

Cómo citar en APA:

Álvarez Benítez, M. M. y Asensio-Muñoz, I. I. (2025). Evaluación de competencias genéricas en la universidad: una perspectiva de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97(2), 25-47. <https://doi.org/10.35362/rie9726446>