

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

fec >>

school of economics
and business administration

facultad de ciencias
económicas y empresariales

ekonomia eta enpresa
zientzien fakultatea

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

TRABAJO FIN DE GRADO EN
DOBLE GRADO DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS Y DERECHO

¿SON DISTINTOS LOS PERFILES COMPETENCIALES DEL ALUMNADO DE LA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA?

Andrea García Sánchez

Pamplona / Iruña

[20/12/2023]

Módulo: Dirección General

DIRECTORAS:

Salomé Goñi Legaz

Paula Anzola Román

RESUMEN

En la actualidad, y desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la formación en competencias cumple un papel fundamental para la empleabilidad del alumnado universitario. Dada la importancia de esta cuestión, el presente trabajo tiene como objetivo principal determinar si el perfil competencial de los alumnos y alumnas de la Universidad Pública de Navarra (UPNA) presentan variaciones significativas teniendo en cuenta determinadas circunstancias, como son: su género, área de conocimiento en la que se están formando y curso académico en el que se realiza la autoevaluación en competencias. Además, se lleva a cabo un análisis sobre la evolución de la autoevaluación competencial con el objetivo de determinar si el trabajo que realiza la Universidad influye en estos resultados. Para realizar estos análisis, se ha utilizado una muestra de 5.800 individuos, cuya información se ha recogido a través del Test de Autoevaluación que la UPNA pone a su disposición a lo largo de su paso por la Universidad. La amplitud de la muestra permite un análisis más detallado sobre esas posibles diferencias en función de las variables mencionadas.

El objetivo final de este trabajo es el de ofrecer una visión completa sobre la efectividad del Programa de Competencias de la Universidad, respaldando posibles mejoras en estrategias educativas y programas de formación ofertados.

ABSTRACT

Currently, and since the creation of the European Higher Education Area (EHEA), competence training plays a key role in the employability of university students. Given the importance of this issue, the main objective of this work is to determine whether the competency profile of students at the Public University of Navarra presents significant variations considering certain circumstances, such as: their gender, area of knowledge in which they are being trained and academic course in which the self-assessment of competences is carried out. In addition, an analysis of the evolution of competency self-assessment is conducted with the aim of determining whether the work carried out by the University influences these results. To carry out these analyses, a sample of 5.800 individuals has been used, whose information has been collected through the Self-assessment Test that the UPNA makes available to them throughout their journey through

the University. The width of the sample allows for a more detailed analysis of these possible differences based on the variables mentioned.

The ultimate objective of this work is to provide a comprehensive overview of the effectiveness of the University's Competency Program, supporting possible improvements in educational strategies and training programs offered.

PALABRAS CLAVE

Competencias transversales, Test de Autoevaluación, perfil competencial, Universidad Pública de Navarra.

KEYWORDS

Transversal competencies, Self-assessment test, competency profile, Public University of Navarre.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO: LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS	5
2.1 ¿Qué son las competencias?	5
2.2 Las competencias en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES)	7
2.3. Modelo de competencias	9
3. EL PROGRAMA DE COMPETENCIAS DE LA UPNA	11
4. METODOLOGÍA	14
4.1 Herramienta: Test de Autoconocimiento 360º	14
4.2 Muestra	15
5. RESULTADOS	18
5.1 Resultados por facultad	20
5.2 Resultados en función del género	22
5.3 Resultados por género y facultad de cada una de las olas	23
5.4 Evolución de resultados en el alumnado de las dos primeras olas	28
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	30
ANEXO	33
BIBLIOGRAFÍA	34

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la situación socioeconómica a nivel mundial se caracteriza por estar sometida a cambios continuos, debidos en gran medida al proceso de globalización, así como a la mejora de las tecnologías actuales y el desarrollo de nuevas. Todo ello se traduce en un aumento en la demanda, por parte de las empresas, de profesionales formados dispuestos a embarcarse en procesos de aprendizaje permanentes, los cuales les permitan desarrollar las habilidades necesarias para optimizar de manera constante su desempeño laboral (Díaz y Arancibia, 2002). En este sentido, el enfoque tradicional de la educación universitaria se ha quedado corto, puesto que en el contexto en que nos encontramos no es suficiente con los conocimientos teóricos, sino que la formación académica debe ir más allá, enfocándose no solo en la transferencia de información, sino también en el desarrollo de aquellas destrezas que permitan a sus estudiantes enfrentar los nuevos retos que les plantea este entorno en constante evolución.

Este cambio de paradigma responde pues a la necesidad de las empresas de contar con profesionales versátiles, capaces de adaptarse a este entorno dinámico y cambiante, aplicando tanto sus conocimientos como sus habilidades. Es aquí donde entra el concepto de las competencias y es la educación superior la plataforma ideal para fomentar el desarrollo integral de estos profesionales (Riesco González, 2008).

La incorporación de competencias en los estudios universitarios se materializa como consecuencia del proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que busca vincular la formación universitaria con el mundo laboral y aspira a profesionalizar dicha formación, poniendo en todo momento el foco en el desarrollo de las competencias. Así pues, el estudiante debería lograr un perfil más destacado y mejorar su empleabilidad, en línea con los principios establecidos en el proceso de Bolonia (1999), al ser formado tanto en las competencias específicas de cada área del conocimiento, como en competencias genéricas valoradas en las diversas disciplinas.

En este contexto, el objetivo del presente trabajo es estudiar si la adaptación que da la Universidad Pública de Navarra (UPNA) a este modelo de Enseñanza-Aprendizaje es realmente efectiva, indagando sobre si existen diferencias en los perfiles competenciales

del estudiantado en función del género de este o si la pertenencia a un área de estudio se traduce en el desarrollo de determinadas competencias por encima de otras. De igual manera, se abordará la cuestión de si los estudios universitarios fomentan el desarrollo de las competencias genéricas del alumnado, y en caso afirmativo, se analizará si dicho desarrollo es el mismo o similar para todos los campos del conocimiento. Para llevar a cabo este análisis, se ha empleado una base de datos generada a partir de un cuestionario desarrollado por la UPNA, que analiza y evalúa las competencias transversales del alumnado.

Este trabajo permitirá obtener una visión completa de la efectividad del Programa de Competencias de la Universidad y los resultados aquí obtenidos podrán ser de utilidad para la mejora de las estrategias educativas empleadas, asegurando que la formación universitaria se adecue de manera óptima a las necesidades de sus estudiantes y del entorno.

2. MARCO TEÓRICO: LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

2.1 ¿Qué son las competencias?

Con el fin de facilitar la comprensión de este trabajo, es conveniente abordar en primer lugar el significado de “competencias”. En este sentido, a lo largo de los años se han realizado diversas contribuciones, sin embargo, no existe unanimidad en cuanto a la definición del término *competencia*.

Las competencias, para Montmollin (1984, en Díaz y Arancibia, 2002) son un “conjunto de *saberes* y *saber hacer*, de conductas tipo, de procedimientos estándar, y tipos de razonamiento que se pueden poner en práctica sin un nuevo aprendizaje”.

Otros autores las definen como “conductas laborales necesarias a desplegar para hacer un trabajo efectivo” (Woodruffe, 1993, en Díaz y Arancibia, 2002), “capacidad real del individuo para dominar el conjunto de tareas que configuran la función en concreto” (Reis, 1994, en Díaz y Arancibia, 2002), “capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado” (Mertens, 1996, en Díaz y Arancibia, 2002), “el conjunto de conocimientos que se aplican en el desempeño de una profesión” (Trillo, 2005, en

Jiménez, González y Hernández, 2010), o como un “conjunto de habilidades comprometidas en la obtención de logros y en la resolución de problemas en el ámbito personal o profesional” (Castejón, et. al. 2008).

Como vemos, existe una gran variedad de definiciones cuyo denominador común es la estrecha relación entre el comportamiento, conocimientos y habilidades por un lado y los desempeños deseados por el otro, siempre en un contexto dado.

Por la relevancia de su trabajo, destacamos la ofrecida por Boyatzis en su Modelo de contingencia de gestión y teoría del rendimiento (1982), en el que ofrece una amplia definición de este término al hablar de las competencias como “características subyacentes del individuo que llevan o dan lugar a un rendimiento superior o eficaz”. En otras palabras, Boyatzis nos habla de la capacidad de hacer del individuo, incluyendo sus rasgos, motivos, aspectos personales, habilidades y su rol social, no limitándose únicamente a los conocimientos, conductas y capacidades de la persona, como hacen la mayoría de los autores.

En lo que respecta a este trabajo, y dado que se va a hablar de las competencias en el marco de la formación universitaria, nos centraremos en la definición que da el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que define las competencias como la “combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”, abordando de manera integral todos los componentes que forman las competencias.

Tabla 1. Componentes de las competencias.

Saber	Conjunto de conocimientos propios de un campo.
Saber hacer	Capacidad de decisión y de aplicar los conocimientos.
Saber ser-estar	Actitudes y valores de su comportamiento conforme a principios éticos.
Querer hacer	Voluntad y motivación para efectivamente llevar a cabo tareas determinadas.
Poder Hacer	Recursos y medios de los que servirse para llevar a cabo las tareas (indirecto).

Fuente: elaboración propia a partir de Fundación Universidad Sociedad. (2017). *Evaluación de competencias* y Jiménez Galán, Y. I.; González Ramírez, M. A.; Hernández Jaime, J. (2010) *Modelo 360° para la evaluación por competencias (Enseñanza-Aprendizaje)*.

2.2 Las competencias en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES)

El EEES nace de la Declaración de Bolonia de 1999¹, que fue inicialmente suscrita por 29 países entre los que se encuentra España, y propone un nuevo modelo educativo que pasa a situar al estudiante en el centro de este.

Las principales medidas perseguidas por este espacio de convergencia son las siguientes:

- Establecer un sistema de enseñanza estructurado en tres ciclos, como son **grado, máster y doctorado**.
- **Reconocer** los estudios realizados en otras **universidades extranjeras**.
- Establecer el actual sistema créditos común o **Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS)**.
- Fomentar los **programas de movilidad**.
- Cambiar las metodologías docentes dirigidas al **aprendizaje basado en competencias** y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Para hacer efectiva esta última medida, el EEES, con la colaboración de más de 100 universidades europeas, desarrolló el **Proyecto Tuning Educational Structures in Europe** (2003), siendo uno de los principales objetivos de este el de desarrollar perfiles profesionales a través del aprendizaje, las destrezas y las competencias. En cuanto a estas últimas, el mencionado proyecto las divide en tres grupos según el ámbito que abarcan.

Por un lado, las **competencias básicas o competencias clave**, entendidas como aquellas que deben ser adquiridas por el total de los ciudadanos para participar de manera activa en la sociedad y poder acceder a los sistemas de educación y formación (Valle López, 2010). El informe de la Comisión Europea sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos (2001)² recogía inicialmente como competencias indispensables para garantizar un aprendizaje posterior de calidad la lectura, la escritura y el cálculo. En la

¹ Para más información sobre el Proceso de Bolonia y Espacio Europeo de Educación Superior: <https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>

² En el año 2000, el Consejo Europeo de Lisboa pidió a la Comisión de Educación que elaborara un proyecto de informe sobre los futuros objetivos concretos de los sistemas educativos. El documento al que aquí se hace referencia constituye dicho proyecto, basado en las respuestas de todos los Estados miembros.

actualidad se han unido a estas tres el dominio de las TIC o Tecnologías de la Información y la Comunicación, y el dominio de las lenguas extranjeras.

Por otro lado, las **competencias específicas**, más orientadas al ámbito educativo y laboral, y definidas como las propias de cada una de las titulaciones o áreas de estudio que incluyen destrezas y conocimientos concretos (Rodríguez Esteban, 2007).

Y, por último, también orientadas al ámbito educativo y laboral, nos encontramos con las **competencias transversales o genéricas**, que son aquellas compartidas por todas las titulaciones o ámbitos de conocimiento y permiten la flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo de los grados universitarios. Es por ello por lo que son consideradas por el Proyecto Tuning (2003) como las más importantes para la integración de los estudiantes tanto en el ámbito laboral como social. A su vez, estas competencias se dividen en tres:

- **Instrumentales**: Capacidades cognitivas, metodológicas, lingüísticas y tecnológicas.
- **Interpersonales**: Habilidades comunicativas y críticas, tanto individuales como sociales, que facilitan procesos de interacción y cooperación.
- **Sistémicas**: Parten de competencias instrumentales e interpersonales y suponen la combinación de la comprensión, sensibilidad y conocimiento, permitiendo ver la realidad como un todo y no como hechos aislados.

Históricamente, la enseñanza universitaria se centraba únicamente en la preparación técnica o teórica, pero en la actualidad se ha visto cómo el desarrollo de competencias favorece tanto el aprendizaje constante como el posterior desempeño en un puesto de trabajo, permitiendo extender la formación más allá de la simple transmisión de contenidos y relacionar los perfiles estudiantiles con las exigencias del mundo laboral y de la sociedad (Martínez-Clares, et. al., 2008).

Además, teniendo en cuenta que en el momento actual el acceso a la educación superior está al alcance de cada vez más personas y contar con un título -bien sea de Grado, Máster

o Doctorado- es cada vez más habitual³ la manera de diferenciarse es a través del perfil competencial y la facilidad de adaptación, gracias a las competencias y de manera continua, al contexto de constante cambio en el que nos encontramos y a las exigencias cada vez mayores de los empleadores.

Contrario a lo que pudiera creerse, según los datos obtenidos en Palmer, Montañó y Palou (2009), son las competencias genéricas, y no las específicas, las que resultan más importantes para estos empleadores, entre las que destaca, sin duda, la capacidad de trabajar en equipo. Esto es así ya que las competencias genéricas que posea una persona ayudan a determinar en gran medida el ajuste de esta a un puesto concreto.

Por ello, la formación en competencias y más concretamente en competencias transversales resulta muy importante al favorecer los procesos de formación continua, la implementación de programas de capacitación flexibles y de calidad y una adaptación más rápida a los cambios del entorno, tanto tecnológicos como productivos o sociales (Díaz y Arancibia, 2002).

2.3. Modelo de competencias

A la hora de hablar de modelos competenciales, es imprescindible nombrar el trabajo realizado por sus precursores; McClelland (1973) con su Teoría de las motivaciones, Boyatzis (1985) con Competencias profesionales de liderazgo y Goleman (1995) con su libro Inteligencia emocional/intelecto. Todos ellos han contribuido significativamente al desarrollo personal y de las organizaciones, entendiendo que el rendimiento laboral no se debe únicamente a los conocimientos y habilidades técnicas de los trabajadores, sino que las competencias tienen un papel muy importante en esta cuestión. Así pues, estos modelos abarcan por un lado las competencias fundamentales de McClelland; como son la necesidad de logro, afiliación y poder, las competencias emocionales de Goleman y el enfoque hacia el liderazgo aportado por Boyatzis.

³ Para más información sobre la evolución del número de estudiantes matriculados en universidades: <https://www.epdata.es/evolucion-numero-estudiantes-matriculados-universidades-publicas-privadas/ddd6f77e-f161-44c2-9262-0e30db96a24c>

Goleman (1998) define *competencia emocional* como la “capacidad aprendida basada en la inteligencia emocional que resulta en un desempeño sobresaliente en el trabajo”, entendiendo la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades por las que una persona es consciente de sí mismo y de los demás y es capaz de gestionarse internamente y gestionar sus relaciones con el resto. Partiendo de esta idea, Goleman propone inicialmente el siguiente marco de competencias:

Tabla 2. Marco de competencias de Goleman

AUTOCONCIENCIA	CONCIENCIA SOCIAL
<p>Autoconciencia emocional: capacidad de reconocer nuestras emociones y sus efectos en el desempeño personal.</p> <p>Autoevaluación precisa: conocer nuestras fortalezas y límites.</p> <p>Confianza en sí mismo: un fuerte sentido de la propia valía y capacidades.</p>	<p>Empatía: comprensión de los sentimientos y perspectivas de los demás.</p> <p>Conciencia organizativa: comprender los problemas, dinámica y política de la organización.</p> <p>Orientación a los servicios: reconocer y satisfacer las necesidades de los demás.</p>
AUTOGESTIÓN	GESTIÓN DE LAS RELACIONES
<p>Autocontrol: mantener bajo control las emociones.</p> <p>Transparencia: mantener la integridad y actuar de acuerdo con sus valores.</p> <p>Adaptabilidad: capacidad de cambio.</p> <p>Visión positiva: persistencia en la persecución de objetivos a pesar de obstáculos.</p> <p>Orientación al logro: impulso para alcanzar un estándar interno de excelencia.</p> <p>Iniciativa: disposición a actuar para aprovechar una oportunidad.</p>	<p>Liderazgo inspirador: inspirar y guiar a otros como grupo o individualmente.</p> <p>Influencia: capacidad de persuadir a los demás.</p> <p>Gestión de conflictos: resolver desacuerdos cuando ocurren o evitar que ocurran o crezcan.</p> <p>Trabajo en equipo y colaboración: trabajar con otros hacia objetivos compartidos y guiar al grupo para lograrlo.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Vincent Livesey, P. (2017)

En los modelos competenciales propuestos por McClelland, Boyatzis y Goleman se diferencian tres grupos de competencias; las de inteligencia emocional que abarcan el autoconocimiento y la autogestión, las de inteligencia social en la que se incluyen las áreas de conciencia social y gestión de las relaciones, y las competencias cognitivas que permiten analizar la información, todas ellas enfocadas a mejorar el desempeño.

Partiendo de la propuesta de Goleman, la integración del trabajo de estos tres autores dio lugar al desarrollo de un modelo de Inteligencia Emocional que originalmente estaba formado por veintisiete competencias dispuestas en cinco *clusters* o grupos conductuales

relacionados: Autoconciencia, Autorregulación, Motivación, Empatía y Habilidades sociales. Dichas competencias debían ser evaluadas de alguna manera, por lo que Boyatzis desarrolló en 1991 un Cuestionario de Autoevaluación que fue modificando y adaptando posteriormente junto a Goleman. Se decidió emplear un formulario por su facilidad de uso, por la posibilidad que ofrecía para utilizar el formato 360º que permite obtener la información de múltiples fuentes, por su exhaustividad, es decir; garantizaba que todas las competencias se midiesen con ese único instrumento, y por su validez.

Finalmente, se optó por reducir las competencias a estudiar a un total de 18 y se desarrolló el cuestionario con 72 ítems, a razón de 4 ítems por competencia. Las respuestas buscaban conocer la frecuencia con la que la persona evaluada mostraba el comportamiento descrito en el ítem, sirviéndose de una escala Likert del 1 al 5 con las siguientes opciones: 1 = “Nunca”; 2 = “Rara vez”; 3 = “A veces”; 4 = “A menudo”; 5 = “Consistentemente”. Además, añadieron una sexta alternativa 6 = “No sé”.

Este modelo va más allá, en tanto que no se limita a establecer las competencias necesarias para lograr un buen desempeño, sino que McClelland estudió además la frecuencia con la que era necesaria poner en práctica dichas competencias para lograr ese desempeño superior. Basándose en este método, Boyatzis concluyó que existe un punto muerto por encima del cual la frecuencia en el uso de determinadas competencias se traducían en un mayor desempeño laboral y desarrollo personal, en comparación de quienes se encontraban por debajo de ese punto.

3. EL PROGRAMA DE COMPETENCIAS DE LA UPNA

La UPNA es una entidad educativa con una apuesta fuerte por la formación integral de su comunidad universitaria, por el desarrollo personal, social y profesional de esta y comprometida con la calidad de la educación que ofrece, sirviéndose de metodologías docentes innovadoras. Oferta un total de 27 grados y 8 dobles grados, 33 másteres y 5 dobles másteres y 14 programas de doctorado, de las distintas áreas de conocimiento, repartidas en 6 facultades o centros: Facultad de Ciencias Jurídicas (FCCJJ), Facultad de Ciencias de la Salud (FCCSS), Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (FCCEE), Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación (FCCHSE),

Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica y Biociencias (ETSIAB) y Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial, Informática y Telecomunicación (ETSIIT).

En el marco del modelo educativo del EEES explicado con anterioridad, y de la mano de su compromiso con el desarrollo integral del estudiantado, la UPNA ha adoptado un nuevo modelo de Enseñanza-Aprendizaje basado en Competencias. En particular, se centra en la voluntad de la UPNA por ofrecer a su alumnado un entorno cultural que le permita la adquisición de competencias transversales orientadas a prepararlos para su futuro papel en la sociedad, tanto en términos de ciudadanía como de empleabilidad. Es aquí donde entra en juego la Fundación Universidad Sociedad (FUS), una entidad sin ánimo de lucro creada con el objetivo de establecer una cooperación entre la sociedad y la Universidad, manteniendo un contacto constante con las empresas del entorno y apostando por la empleabilidad y excelencia del alumnado a través de la formación continua⁴.

La Fundación fue pionera en la implantación de un modelo de valoración de competencias, para el cual, basándose en los modelos competenciales recogidos en el apartado anterior, creó su propio Programa de Formación en Competencias Transversales⁵ dirigido al **autoconocimiento** y **entrenamiento** de 14 competencias determinantes en la empleabilidad, divididas en 4 categorías: Personal, Colaboración, Logro y Movilización.

Las competencias de la categoría **Personal** son consideradas básicas a la hora de poder desarrollar el resto de las competencias y están relacionadas con la persona y el control emocional. Por su parte, las del grupo de **Colaboración** tienen que ver con las relaciones interpersonales y de afiliación. En **Logro** nos encontramos las relacionadas con las metas que se fija el individuo y el éxito en dichos objetivos. Por último, al hablar de **Movilización**, también estamos hablando de competencias centradas en las relaciones interpersonales, pero en este caso, de aquellas que guardan una estrecha relación con la capacidad de influir en los demás y de ejercer cierto poder.

⁴ Para más información sobre la Fundación Universidad Sociedad:

<https://www.unavarra.es/fundacionuniversidadsociedad/informacion-general/presentacion?languageId=100000>

⁵ **Programa de Formación en Competencias Transversales de la Universidad Pública de Navarra:**

<https://www.unavarra.es/fundacionuniversidadsociedad/formacion/formacion-en-competencias?languageId=100000>

Con el fin de garantizar una mejor comprensión de los resultados obtenidos en este estudio, que se comentarán más adelante, es conveniente dar una breve definición de cada una de estas 14 competencias que contempla el modelo de la UPNA.

Tabla 3. Las 14 competencias transversales de la UPNA.

PERSONAL	COLABORACIÓN
<p>Confianza en sí mismo: ser consciente de las propias capacidades.</p> <p>Autocontrol: reconocer y expresar nuestras emociones sin dejarnos llevar por ellas.</p> <p>Visión positiva: perspectiva optimista de la vida.</p> <p>Gestión del estrés: capacidad de regular la respuesta antes situaciones de amenaza.</p> <p>Asertividad: habilidad de expresar de manera adecuada las emociones frente a otra persona, sin negar las emociones de esta.</p>	<p>Empatía: Habilidad para entender las necesidades y sentimientos de otras personas y la forma que tienen de actuar desde <u>su</u> posición.</p> <p>Trabajo en equipo: Capacidad de trabajar de manera organizada con otras personas, orientando los esfuerzos de todo el equipo hacia un mismo objetivo.</p> <p>Flexibilidad: Adaptación a cambios y dificultades.</p>
LOGRO	MOVILIZACIÓN
<p>Iniciativa: predisposición para emprender acciones que puedan mejorar los resultados, sin necesidad de acciones externas.</p> <p>Resolución de problemas: Ser ágil para realizar acciones correctoras útiles ante un problema detectado.</p> <p>Planificación y organización: capacidad para estructurar las tareas a realizar y establecer un orden de prioridad entre ellas.</p>	<p>Liderazgo: Influencia positiva sobre los demás, con el fin de motivarles a lograr sus propias metas.</p> <p>Comunicación: escucha activa y capacidad de comprensión, capacidad de expresar conceptos e ideas de manera efectiva.</p> <p>Resolución de conflictos: Capacidad de mediar entre las partes de un conflicto para lograr terminar con él.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Fundación Universidad Sociedad (2017). Evaluación de competencias.

Así pues, a través de este programa, la UPNA brinda la posibilidad de analizar y reconocer los puntos fuertes y débiles del alumnado gracias al Test de Autoconocimiento en el que nos basamos para el desarrollo de este trabajo y que lleva ofreciéndose desde 2018. Además, permite a los miembros de las seis facultades trabajar dichas debilidades y fortalezas y comprobar cómo potencian sus habilidades a lo largo del programa.

4. METODOLOGÍA

4.1 Herramienta: Test de Autoconocimiento 360°

Como se venía anticipando, para lograr el objetivo fijado en el Programa de Formación en Competencias Transversales, la UPNA ha creado el Test de Autoconocimiento 360°, cuya realización es ofrecida al estudiantado en dos ocasiones a lo largo de su paso por la universidad. Originalmente, los estudiantes lo realizaban una primera vez en segundo curso y de nuevo en cuarto curso, con el fin de ver su evolución a lo largo de su paso por la Universidad y comprobar que la misma haya ayudado al desarrollo de las competencias evaluadas. En la actualidad, se realizan en el primer y último curso de cada grado. Las respuestas a este cuestionario se devuelven a quien lo haya realizado en forma de **informe personalizado**, en el que no constan las respuestas a cada pregunta como tal, si no las puntuaciones obtenidas en cada una de las competencias analizadas, lo que ayuda a conocer en qué deben centrarse para mejorar su desempeño personal y profesional.

En este sentido, el cuestionario cuenta con un total de 98 ítems o preguntas, valoradas por una escala Likert del 1 al 10 para ver la frecuencia de ocurrencia, siendo que cada valor se corresponde con una respuesta del tipo 1-2 = “Nunca”; 3-4 = “Casi nunca”, 5-6 = “A veces”, 7-8 = “Habitualmente”, 9-10 = “Siempre”.

Estas preguntas aparecen de manera aleatoria a cada alumno o alumna, y evalúan las 14 competencias comentadas anteriormente, a razón de 7 preguntas por competencia.

Tabla 4. Competencias evaluadas por el Test de Autoconocimiento 360°.

COMUNICACIÓN 	CONFIANZA EN SÍ MISMO/A 	VISIÓN POSITIVA 	FLEXIBILIDAD 	GESTIÓN DEL ESTRÉS 	TRABAJO EN EQUIPO 	ASERTIVIDAD 
PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN 	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS 	LIDERAZGO 	INICIATIVA 	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS 	EMPATÍA 	AUTOCONTROL 

Fuente: recuperado de Fundación Universidad Sociedad⁶

⁶ <https://www.unavarra.es/fundacionuniversidadsociedad/formacion/test-360-grados?languageId=100000>

Gómez (2019), sirviéndose del software estadístico R y analizando el coeficiente alfa (α) de Cronbach de todas las competencias, estudió la fiabilidad del test. Finalmente concluyó que existe fiabilidad en las 14 competencias analizadas puesto que sus coeficientes alfa se encontraban entre los valores 0.75 y 0.86, siendo que la confianza resulta “aceptable” cuando α es mayor de 0.7 y “buena” a partir de 0.8.

Con ello queda demostrada la fiabilidad de este test, así como su consistencia interna y que los resultados de este permiten obtener conclusiones confiables, motivo por el cual se ha seguido empleando esta herramienta desde la UPNA y para estudios como el que se realiza en este trabajo.

Lo interesante de este test es que permite la posibilidad de ampliar ese informe con la evaluación de observadores externos (como profesores/as y tutores/as), lo que ayuda a conocer la imagen que transmitimos a nuestro entorno y posibles empleadores. Así, por un lado, tenemos la **autoevaluación** que realiza el estudiante de sí mismo, siguiendo las pautas que se le hayan dado a tal efecto, y por otro la **heteroevaluación** de estos observadores externos, que junto con la evaluación académica que ya realizan, permite valorar los diferentes saberes a los que se hacía referencia al inicio de este trabajo. En este sentido, combinar distintas fuentes de información como es la autopercepción del alumno y la percepción sobre su desempeño de quienes le rodean, es lo que hace que el proceso de aprendizaje sea realmente efectivo e integral.

Debido a la poca participación de estos evaluadores externos, no ha podido analizarse esta cuestión en el presente trabajo, no obstante, considero que resultaría interesante para futuros análisis.

4.2 Muestra

Para entender mejor los datos obtenidos, como punto de partida considero relevante comenzar por explicar la muestra con la que se ha trabajado en este estudio, comentando en primer lugar las frecuencias generales, según el total de la información recabada.

El cuestionario de autoevaluación en competencias transversales implantado por la UPNA ha sido realizado en un total de 7 cursos académicos comprendidos entre los años 2018 y

2022, lo que nos ha permitido obtener una base de datos que, una vez depurada, cuenta con un total de 5.800 individuos, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 5. Frecuencias totales del alumnado que ha realizado el test, según facultad a la que pertenecen y género.

Facultades UPNA	Mujer	Hombre	Total
FCCJJ	441	189	630
FCCSS	518	135	653
FCCEE	471	416	887
FCCHSE	1121	351	1472
ETSIAB	311	271	582
ETSIIT	375	1201	1576
TOTAL	3237	2563	5800

Fuente: elaboración propia

Así pues, podemos observar en la tabla anterior que un total de 630 individuos provienen de la FCCJJ, 653 de la FCCSS, 887 de la FCCEE, 1472 estudiantes provienen de la FCCHSE, 582 de la ETSIAB, y los restantes 1576 de la ETSIIT. Del total del alumnado que ha realizado el test desde que se puso en marcha esta iniciativa, casi el 56% son mujeres y el 44% restante son hombres.

El rango de edad de la muestra total oscila entre los 18 y los 64 con una media de 22,66 años y una desviación típica de 3,9 años.

La amplitud de esta muestra refuerza la validez y representatividad de los resultados obtenidos y comentados en los siguientes apartados, lo cual nos proporciona una imagen panorámica de la situación actual del desarrollo competencial del estudiantado de la Universidad Pública de Navarra.

Con el fin de realizar un estudio más desagregado, se ha diferenciado a los individuos según la ola a la que corresponden, es decir, el curso académico en el que realizaron el cuestionario. Esto nos ha permitido obtener las siguientes submuestras:

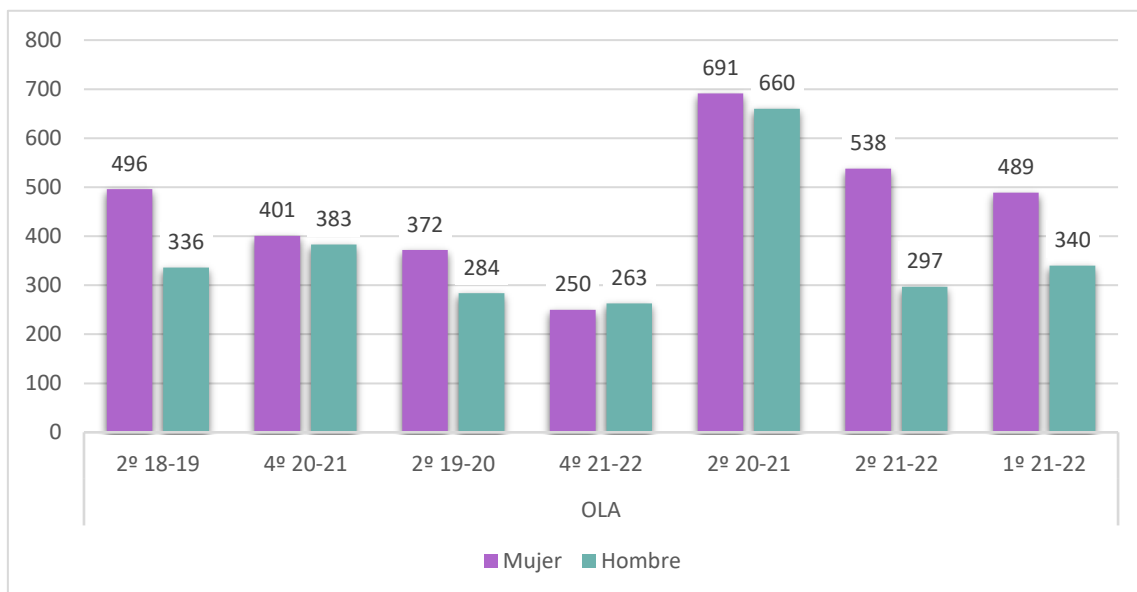
Tabla 6. Frecuencias del alumnado que ha realizado el test en cada ola, desagregados por género.

	2º 18-19	4º 20-21	2º 19-20	4º 21-22	2º 20-21	2º 21-22	1º 21-22
Mujer	60%	51%	57%	49%	51%	64%	59%
Hombre	40%	49%	43%	51%	49%	36%	41%
TOTAL	832	784	656	513	1351	835	829

Fuente: elaboración propia

En esta tabla podemos observar el total de alumnado que ha realizado el test en cada uno de los cursos en que se propuso, siendo la quinta ola, el 2º curso del año académico 2021-2022, la que más respuestas obtuvo, con un total de 1351. En todas las olas, a excepción de la cuarta (4º curso del año académico 2021-2022) el número de mujeres que participan es mayor que el de hombres. Estos datos se han representado mediante una gráfica que recoge el número exacto de participantes por ola en función de su género y que muestra de manera muy visual la diferencia en el número de mujeres que participan en las olas primera, tercera, sexta y séptima, frente al número de hombres que responden el test.

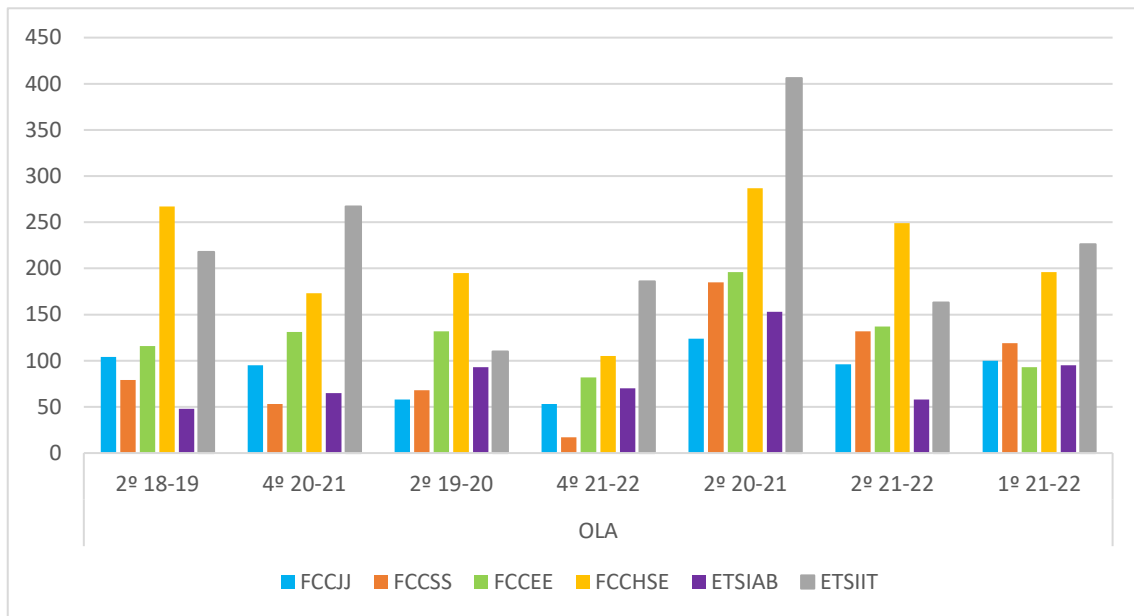
Gráfico 1. Frecuencias desagregadas por ola y género.



Fuente: elaboración propia

Siguiendo con la desagregación de la muestra, se ha querido mostrar en un gráfico el número total de alumnos que han realizado el cuestionario en cada una de las olas, según la facultad a la que pertenecen.

Gráfico 2. Frecuencias desagregadas por ola y facultad.



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la FUS.

Como puede observarse, la mayor participación en la encuesta proviene de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de Educación y de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial, Informática y de Telecomunicaciones. Las Facultades de Ciencias de la Salud y Ciencias Jurídicas y la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos y Biociencias son las que menos participación muestran en prácticamente todas las olas⁷.

5. RESULTADOS

Como primera aproximación, se recogen en esta tabla, de manera agregada, las medias obtenidas en cada una de las catorce competencias por los 5.800 individuos que participaron en la muestra.

⁷ Para conocer el máximo nivel de desagregación de la muestra, en el que se contemplan los individuos según ola, facultad y género, consultar el ANEXO

Gráfico 3. Media global de cada competencia.

Fuente: elaboración propia.

Vemos pues cómo de manera agregada todas las competencias obtienen una valoración media entre los 7,00 y los 8,13 puntos, por lo que puede considerarse que se parte de unos buenos resultados a nivel general. Autocontrol y Planificación y organización son las competencias con peores puntuaciones, obteniendo un valor de 7,00 y 7,09 puntos respectivamente. Las mejor valoradas son Empatía y Trabajo en equipo, con 8,13 puntos cada una, seguidas de Confianza en sí mismo/a y Asertividad, con un valor de 7,79 para ambas. No existe gran dispersión en los resultados, siendo que la desviación típica de todas ellas es de 0,01, a excepción de Planificación y organización, con una desviación de 0,02.

Estos datos proporcionan una panorámica interesante sobre las autopercepciones del estudiantado respecto de sus competencias genéricas y sienta las bases para un análisis más detallado que permita explorar tendencias en la evolución de estas autovaloraciones, así como identificar posibles patrones y extraer conclusiones sobre el efecto real del Programa de Formación en Competencias de la Universidad en su alumnado.

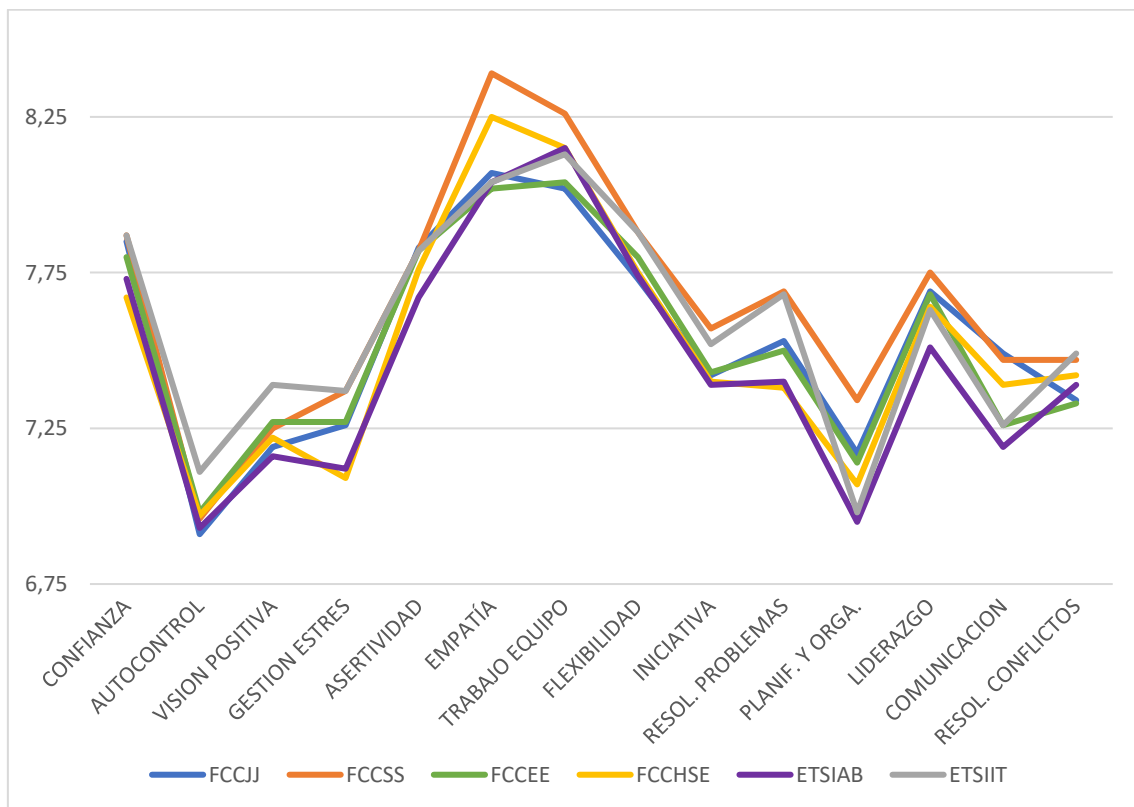
Por ello, una vez analizados los resultados agregados, se ofrece la información para diferentes submuestras. En primer lugar, se estudiarán las valoraciones competenciales según la facultad a la que pertenece el alumnado, seguido del análisis agregado de la diferencia de medias según el género. A continuación, se valorarán los datos desagregados de cada una de las siete olas, haciendo una diferenciación en función del género y la facultad en la que cursan sus estudios. Por último, ya que se dispone de las respuestas de

parte del alumnado al inicio y al final de su paso por la universidad, se estudiará la evolución en su autopercepción competencial.

5.1 Resultados por facultad

Una vez analizados los datos globales y partiendo de esa panorámica inicial, se procederá con la desagregación antes expuesta. El siguiente gráfico ofrece las medias, para el global de las olas, en función de la facultad de pertenencia.

Gráfico 4. Medias de cada competencia por facultad.



Fuente: elaboración propia.

Aquí puede observarse cómo las facultades tienen una tendencia similar en la valoración de cada una de las competencias, siendo que en todas se obtienen las peores puntuaciones en las competencias de Autocontrol, Gestión del estrés y Planificación y organización, y las mejores en Confianza en sí mismo/a, Asertividad, Empatía y Trabajo en Equipo. No obstante, a pesar de que la tendencia sea la misma, hay facultades que puntúan por encima del resto en la gran mayoría de competencias. Así, la Facultad de Ciencias de la Salud

destaca por sus altas valoraciones en nueve de las 14 competencias. La ETSIIT es la que mejor valora seis de las competencias, coincidiendo con la FCCSS en la puntuación de la Confianza en sí mismo/a (7,87), Gestión del estrés (7,37) y Flexibilidad (7,88). Empatía es la competencia mejor valorada por todas las facultades, con un máximo de 8,39 en FCSS, lo cual no sorprende puesto que las competencias socioemocionales en los graduados en ciencias de la salud son indispensables, al igual que ocurre con la capacidad de trabajar en equipo (Castejón, et. al. 2008), competencia en la cual también obtienen el valor más alto, con 8,26 puntos.

De igual manera, también existen facultades que se encuentran por debajo del resto en varias competencias, como es el caso de ETSIAB, que obtiene las peores puntuaciones en seis de las competencias, y FCCJJ y FCCHSE con las peores puntuaciones en tres competencias. Destacar en este sentido que la FCCJJ valora con 6,91 la competencia de Autocontrol, siendo no sólo la peor puntuación en dicha competencia, sino la peor valoración de las 14 competencias por parte de todas las facultades. Este resultado sorprende dado que se espera que los profesionales dedicados a las ciencias jurídicas sean capaces de gestionar y controlar sus propias emociones y no se vean dominados por ellas.

Resulta llamativo que la mejor puntuación en Liderazgo se dé en la FCSS (7,75), en lugar de en la FCCEE (7,68), dado que en los puestos de dirección se da gran importancia a esta competencia y debería fomentarse en mayor medida en esta facultad. Independientemente de esto, la valoración en la FCCEE de la competencia de Liderazgo coincide con los resultados obtenidos en el estudio de Quintillán (2005, en Castejón et al., 2008) en el cual se muestran la obtención de valores medios-altos en Liderazgo. En el estudio de Castejón et al. (2008) se habla de la importancia de la planificación y organización de los estudiantes de ciencias y tecnologías, en tanto que se espera de ellos la dirección de grupos, y señala el bajo grado de atención emocional de estos. En este sentido, sorprenden los resultados obtenidos en este análisis puesto que resultan totalmente contrarios a este criterio, ya que es el alumnado de ETSIIT el que mejores puntuaciones obtiene en las competencias de Personal y los de ETSIAB quienes peores resultados obtienen en competencias como Planificación y organización, Liderazgo y Comunicación, precisamente las que destacan los autores como imprescindibles en esta área del conocimiento.

5.2 Resultados en función del género

El segundo de los objetivos del presente trabajo consistía en establecer si existen diferencias significativas en la autovaloración de cada una de las competencias aquí analizadas, en función del género del individuo. Para ello, se ha realizado una diferencia de medias de las 3.248 mujeres de la UPNA que respondieron al test, respecto de los 2.552 hombres.

Tabla 7. Diferencia de medias por género

	GÉNERO		Dif.	SIGNIFICATIVIDAD		
	MUJER	HOMBRE		valor t	intervalo al 95%	
CONFIANZA	7,75	7,85	-0,10	-3,99	-0,15	-0,05
AUTOCONTROL	6,91	7,12	-0,21	-7,46	-0,26	-0,15
VISION POSITIVA	7,18	7,39	-0,21	-7,66	-0,27	-0,16
GESTION ESTRÉS	7,16	7,36	-0,20	-7,30	-0,26	-0,15
ASERTIVIDAD	7,81	7,77	0,04	1,92	0,00	0,10
EMPATÍA	8,28	7,95	0,33	13,21	0,28	0,37
TRABAJO EQUIPO	8,20	8,04	0,16	6,76	0,11	0,20
FLEXIBILIDAD	7,81	7,79	0,02	0,87	-0,03	0,07
INICIATIVA	7,46	7,45	0,01	0,71	-0,03	0,07
RESOL. PROBLEMAS	7,52	7,55	-0,03	-1,06	-0,08	0,03
PLANIF. Y ORGA.	7,22	6,92	0,30	8,44	0,23	0,37
LIDERAZGO	7,66	7,63	0,03	1,22	-0,02	0,08
COMUNICACIÓN	7,33	7,34	-0,01	-0,41	-0,07	0,04
RESOL. CONFLICTOS	7,43	7,40	0,03	1,12	-0,02	0,08

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, existen diferencias en los datos globales de la muestra respecto al género. Se destacan en la tabla aquellas competencias para las cuales la diferencia es significativa con una probabilidad de error inferior al 5%. Así pues, con un nivel de confianza del 95% podemos afirmar que las mujeres puntúan mejor en las competencias de Asertividad, Empatía, Trabajo en equipo y Planificación y organización, mientras que los hombres obtienen mejores puntuaciones en Confianza en sí mismo/a, Autocontrol, Visión positiva y Gestión del estrés.

5.3 Resultados por género y facultad de cada una de las olas

Avanzando en la desagregación de la muestra, en las siguientes tablas se recogen los valores de las competencias para cada una de las siete olas, en función del género y la facultad.

Tabla 8. Medias según género y facultad para la ola 1

	2º 18-19											
	FCCJJ		FCCSS		FCCEE		FCCHSE		ETSIAB		ETSIT	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
CONFIANZA	7,44	7,60	7,50	7,31	7,37	7,59	7,44	7,58	7,48	7,42	7,53	7,73
AUTOCONTROL	6,43	6,76	6,68	6,39	6,29	6,60	6,67	6,81	6,25	6,42	6,56	6,88
VISION POSITIVA	6,64	6,81	6,82	6,67	6,80	6,85	6,95	7,02	6,40	6,78	6,87	7,23
GESTION ESTRES	6,91	6,92	6,84	6,46	6,69	6,75	6,77	6,85	6,63	6,80	6,81	7,22
ASERTIVIDAD	7,39	7,36	7,49	7,43	7,34	7,49	7,71	7,37	7,49	6,95	7,63	7,56
EMPAÍA	7,79	7,54	8,13	8,11	7,80	7,62	8,08	7,69	7,62	7,23	7,99	7,74
TRABAJO EQUIPO	7,67	7,58	7,97	7,76	7,77	7,59	7,95	7,68	7,70	7,12	8,10	7,80
FLEXIBILIDAD	7,25	7,26	7,53	7,33	7,49	7,37	7,47	7,35	7,18	7,10	7,67	7,70
INICIATIVA	7,00	6,83	7,17	6,94	6,93	7,02	7,18	7,08	7,05	6,81	7,28	7,35
RESOL. PROBLEMAS	7,21	6,95	7,16	7,02	6,94	7,04	7,10	7,13	6,90	6,67	7,38	7,47
PLANIF. Y ORGA.	6,78	6,60	7,12	6,76	6,77	6,54	6,84	6,32	6,52	6,35	6,80	6,75
LIDERAZGO	7,26	7,20	7,16	7,01	7,22	7,44	7,36	7,34	7,05	6,79	7,28	7,37
COMUNICACION	7,08	7,10	6,89	7,09	6,55	7,02	7,10	7,17	6,79	6,51	6,77	7,01
RESOL. CONFLICTOS	6,99	7,14	7,19	7,02	6,85	6,77	7,19	7,15	6,87	6,95	7,32	7,29

Fuente: elaboración propia.

En el curso académico 2018-2019 las puntuaciones más altas las obtuvieron los hombres de ETSIT en las competencias del grupo Personal, a excepción de Asertividad, y en algunas de las competencias de Colaboración y Logro. Los peores resultados aparecen en los hombres de ETSIAB, en prácticamente todas las competencias, a excepción de las propias del grupo de Personal, siendo las mujeres de dicha facultad y los hombres de FCCSS quienes obtuvieron lo peores resultados en este grupo de competencias. A pesar de esta concentración de las mejores y peores puntuaciones, los resultados generales no son tan elevados.

Tabla 9. Medias según género y facultad para la ola 2

	4º 20-21											
	FCCJJ		FCCSS		FCCEE		FCCHSE		ETSIAB		ETSIIT	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
CONFIANZA	8,01	8,09	7,58	7,85	8,19	7,96	7,89	7,94	7,82	7,86	7,96	8,02
AUTOCONTROL	7,12	7,37	7,09	6,95	7,45	7,15	7,30	7,28	7,01	7,28	7,05	7,35
VISION POSITIVA	7,49	7,57	7,22	7,06	7,71	7,45	7,47	7,43	7,12	7,38	7,45	7,66
GESTION ESTRES	7,59	7,43	7,27	7,19	7,70	7,50	7,30	7,53	7,04	7,39	7,37	7,64
ASERTIVIDAD	8,17	7,96	7,79	7,92	8,20	7,93	8,04	7,75	8,02	7,59	7,93	8,01
EMPAÍA	8,34	8,26	8,25	8,29	8,64	8,11	8,52	8,23	8,19	7,77	8,23	8,12
TRABAJO EQUIPO	8,31	8,22	8,26	8,34	8,60	8,35	8,42	8,16	8,37	8,10	8,32	8,30
FLEXIBILIDAD	7,99	7,79	7,98	8,07	8,31	8,08	7,97	7,87	7,88	7,78	8,04	8,10
INICIATIVA	7,72	7,30	7,49	7,67	7,95	7,47	7,68	7,48	7,39	7,55	7,69	7,77
RESOL. PROBLEMAS	7,90	7,69	7,63	7,57	8,06	7,70	7,72	7,54	7,68	7,56	7,95	7,97
PLANIF. Y ORGA.	7,43	7,11	7,42	6,75	7,76	7,24	7,40	6,87	7,05	7,02	7,51	7,19
LIDERAZGO	7,86	7,60	7,54	7,73	7,98	7,87	7,90	7,66	7,41	7,49	7,79	7,89
COMUNICACION	7,78	7,62	7,37	7,37	7,68	7,65	7,69	7,77	7,44	7,21	7,14	7,51
RESOL. CONFLICTOS	7,59	7,63	7,24	7,44	7,77	7,49	7,69	7,50	7,53	7,50	7,48	7,72

Fuente: elaboración propia.

En la ola 2 las mejores puntuaciones provienen de las mujeres de FCCEE en todas las competencias salvo en Comunicación, competencia en la que destacan las mujeres de FCCJJ. Resaltar a este respecto que, no solo las puntuaciones más altas se concentran en una misma facultad y género, sino que además estas puntuaciones se encuentran entre los 7,45 y los 8,64 puntos, valores muy positivos. Como se verá más adelante, en olas posteriores se mantienen como grupo de individuos con mejores valoraciones los hombres de FCCSS, por lo que podemos pensar que lo aquí expuesto es algo puntual que no responde a un perfil competencial marcado, ya que además se trata de un colectivo que no destaca ni positiva ni negativamente en ninguna de las demás olas ⁸.

En cuanto a las peores valoraciones, en este curso no están tan concentradas, pero destacan los hombres de ETSIAB con puntuaciones bajas en el grupo de Colaboración y todo el alumnado de FCCSS con las puntuaciones más bajas en el grupo de Personal.

Las dos olas analizadas hasta el momento corresponden al mismo grupo de estudiantes, y vemos cómo las puntuaciones a nivel general sufren un incremento en todas las competencias, superiores a los 8 puntos en muchas ocasiones y en la mayoría de los casos, las puntuaciones más bajas se encuentran en torno al 7. Es por ello por lo que, en el siguiente apartado, se estudiará si existen diferencias significativas en la evolución de su autovaloración o no.

⁸ De hecho, los resultados aquí comentados tienen que interpretarse con cautela puesto que, a este nivel de desagregación, las muestras no tienen un gran tamaño, como se recoge en el ANEXO.

Tabla 10. Medias según género y facultad para la ola 3

	2º 19-20											
	FCCJJ		FCCSS		FCCEE		FCCHSE		ETSIAB		ETSIT	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
CONFIANZA	7,98	7,95	7,94	8,34	7,82	8,00	7,60	7,83	7,66	7,63	7,93	7,86
AUTOCONTROL	7,02	7,29	6,84	7,47	6,84	7,12	6,87	6,95	6,80	7,17	6,87	7,14
VISION POSITIVA	7,39	7,58	7,35	7,87	7,22	7,38	7,00	7,49	6,72	7,29	7,20	7,55
GESTION ESTRES	7,20	7,76	7,47	7,89	7,13	7,29	6,89	7,29	6,99	7,35	7,47	7,25
ASERTIVIDAD	7,82	7,83	7,86	8,23	7,93	7,84	7,77	7,75	7,57	7,54	8,12	7,94
EMPAÍA	8,32	8,09	8,29	8,27	8,16	7,82	8,28	8,03	8,01	7,74	8,26	8,15
TRABAJO EQUIPO	8,23	7,72	8,26	8,22	8,06	7,95	8,13	8,04	8,07	8,06	8,38	8,12
FLEXIBILIDAD	7,79	7,71	7,96	8,14	7,79	7,79	7,71	7,59	7,57	7,70	8,05	7,94
INICIATIVA	7,33	7,58	7,70	7,85	7,39	7,41	7,27	7,53	7,26	7,35	7,46	7,64
RESOL. PROBLEMAS	7,59	7,70	7,76	7,80	7,47	7,44	7,23	7,32	7,35	7,29	7,68	7,72
PLANIF. Y ORGA.	7,37	7,48	7,61	7,38	7,09	6,91	7,06	6,96	7,18	6,69	7,11	6,94
LIDERAZGO	7,67	7,87	7,91	8,02	7,73	7,64	7,51	7,87	7,39	7,48	7,71	7,72
COMUNICACION	7,28	7,60	7,32	7,51	7,18	7,29	7,26	7,44	6,94	6,90	7,24	7,36
RESOL. CONFLICTOS	7,28	7,39	7,36	7,56	7,30	7,24	7,31	7,27	7,36	7,36	7,61	7,51

Fuente: elaboración propia.

En la tercera ola pasan a ser los hombres de FCCSS los que mejor se valoran en la mayoría de las competencias, cuestión que se mantiene en las tres olas siguientes. Las peores puntuaciones están más repartidas que en los casos anteriores, pero se puede observar cómo la mayoría se dan en la ETSIAB, tanto en hombres como en mujeres, y en el caso de las mujeres de FCCHSE, quienes puntúan peor en Confianza en sí mismo/a, Gestión del estrés y Resolución de problemas. En cuanto a Trabajo en equipo, nos encontramos con que la puntuación más baja se encuentra en los hombres de la FCCJJ, pero este valor sigue siendo bastante alto (7,72).

Tabla 11. Medias según género y facultad para la ola 4

	4º 21-22											
	FCCJJ		FCCSS		FCCEE		FCCHSE		ETSIAB		ETSIT	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
CONFIANZA	8,01	8,31	8,33	8,43	8,02	8,22	8,01	7,57	7,77	8,06	8,13	8,15
AUTOCONTROL	7,24	7,50	7,69	7,61	7,26	7,50	7,53	7,19	6,95	7,45	7,26	7,42
VISION POSITIVA	7,38	7,63	7,93	7,82	7,51	7,72	7,60	7,46	7,26	7,76	7,64	7,70
GESTION ESTRES	7,42	7,70	8,04	8,00	7,52	7,80	7,36	7,38	7,23	7,71	7,73	7,75
ASERTIVIDAD	8,21	8,19	8,25	8,32	8,22	8,10	8,09	7,73	7,79	8,03	8,11	8,00
EMPAÍA	8,40	8,02	8,73	9,07	8,39	8,11	8,55	8,17	8,37	7,99	8,56	8,18
TRABAJO EQUIPO	8,35	8,14	8,53	8,57	8,25	8,26	8,57	8,14	8,34	8,31	8,70	8,23
FLEXIBILIDAD	8,16	8,00	8,32	8,71	8,04	8,18	8,11	7,69	7,94	8,06	8,30	8,01
INICIATIVA	7,80	7,63	7,86	8,21	7,81	7,62	7,82	7,42	7,62	7,80	7,93	7,68
RESOL. PROBLEMAS	7,88	7,90	8,24	8,32	7,86	7,71	7,81	7,42	7,69	7,69	7,99	7,99
PLANIF. Y ORGA.	7,73	7,35	7,89	8,32	7,91	7,60	7,62	6,89	7,51	7,45	7,60	7,19
LIDERAZGO	7,89	8,08	8,14	8,39	8,02	8,11	8,00	7,71	7,71	7,91	8,01	7,86
COMUNICACION	7,76	8,01	7,93	8,44	7,47	7,72	7,79	7,63	7,35	7,58	7,48	7,57
RESOL. CONFLICTOS	7,66	7,52	7,98	8,25	7,66	7,69	7,72	7,32	7,55	7,68	7,90	7,69

Fuente: elaboración propia.

De esta ola cabe destacar que las valoraciones más bajas se concentran prácticamente en los hombres de la FCCHSE, salvo algunas de las pertenecientes a los grupos de Personal

y Movilización, en las cuales las mujeres de ETSIAB obtienen una puntuación inferior. El valor más bajo está en 6,89 puntos, pero dentro de las competencias peor valoradas existen valores que llegan incluso a superar el 8, por lo que los valores obtenidos no son excesivamente bajos. Esta ola incluye los mismos individuos que la ola anterior y vemos como en este caso también se da una mejora general en las puntuaciones.

Tabla 12. Medias según género y facultad para la ola 5

	2º 20-21											
	FCCJJ		FCCSS		FCCEE		FCCHSE		ETSIAB		ETSIT	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
CONFIANZA	7,88	7,61	7,80	8,11	7,69	7,61	7,63	7,52	7,69	7,73	7,68	7,83
AUTOCONTROL	6,69	6,81	6,94	7,09	6,73	6,82	6,92	6,81	6,71	6,92	6,94	6,98
VISION POSITIVA	7,11	7,09	7,25	7,46	6,92	7,27	7,22	7,24	7,04	7,29	7,23	7,24
GESTION ESTRES	7,22	7,19	7,32	7,74	6,98	7,23	7,09	7,03	6,90	7,24	7,13	7,24
ASERTIVIDAD	7,86	7,71	7,74	7,87	7,75	7,57	7,76	7,57	7,64	7,59	7,87	7,73
EMPATÍA	8,31	7,66	8,48	8,16	8,08	7,75	8,42	8,06	8,38	7,93	8,37	7,93
TRABAJO EQUIPO	8,11	7,93	8,37	8,18	8,01	7,88	8,29	7,99	8,41	8,15	8,33	8,07
FLEXIBILIDAD	7,85	7,47	7,86	8,04	7,72	7,55	7,87	7,54	7,80	7,71	7,93	7,77
INICIATIVA	7,39	7,16	7,48	7,73	7,36	7,19	7,34	7,10	7,33	7,29	7,46	7,31
RESOL. PROBLEMAS	7,55	7,21	7,71	7,81	7,37	7,29	7,30	7,12	7,29	7,26	7,61	7,53
PLANIF. Y ORGA.	7,15	6,73	7,31	7,52	7,22	6,52	7,13	6,54	6,91	6,70	7,20	6,80
LIDERAZGO	7,78	7,42	7,75	7,79	7,47	7,54	7,65	7,47	7,54	7,55	7,66	7,49
COMUNICACION	7,52	7,28	7,39	7,55	7,14	7,06	7,29	7,28	7,19	7,14	7,21	7,16
RESOL. CONFLICTOS	7,35	7,31	7,48	7,37	7,30	7,04	7,44	7,28	7,42	7,27	7,63	7,36

Fuente: elaboración propia.

De nuevo nos encontramos con una mayor dispersión de las puntuaciones más bajas, si bien es cierto que la mayoría corresponden a hombres, tanto de FCCJJ, como de FCCEE y FCCHSE y solo en tres casos son las mujeres quienes se valoran por debajo del resto.

Tabla 13. Medias según género y facultad para la ola 6

	2º 21-22											
	FCCJJ		FCCSS		FCCEE		FCCHSE		ETSIAB		ETSIT	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
CONFIANZA	7,80	7,94	8,15	8,50	7,68	7,74	7,77	7,66	7,72	7,82	7,79	7,94
AUTOCONTROL	6,75	7,27	7,02	7,64	6,93	7,25	7,00	7,05	6,87	7,41	6,88	7,22
VISION POSITIVA	6,92	7,26	7,35	7,62	7,19	7,45	7,18	7,45	7,21	7,42	7,29	7,36
GESTION ESTRES	7,12	7,43	7,60	7,88	7,22	7,46	7,19	7,19	7,07	7,28	7,33	7,44
ASERTIVIDAD	7,85	7,69	8,04	8,13	7,84	7,68	7,83	7,61	7,65	7,71	7,80	7,71
EMPATÍA	8,04	7,61	8,58	8,53	8,19	7,70	8,34	7,90	8,02	8,05	8,06	7,85
TRABAJO EQUIPO	7,95	8,13	8,45	8,26	8,12	7,66	8,17	7,94	8,21	7,86	8,07	7,93
FLEXIBILIDAD	7,68	7,83	8,03	8,31	7,79	7,60	7,88	7,71	7,90	7,82	7,83	7,84
INICIATIVA	7,41	7,75	7,81	7,86	7,62	7,51	7,50	7,45	7,58	7,81	7,56	7,54
RESOL. PROBLEMAS	7,41	7,56	8,02	7,91	7,60	7,58	7,55	7,32	7,69	7,80	7,64	7,61
PLANIF. Y ORGA.	7,28	6,98	7,50	7,59	7,30	7,23	7,31	6,71	7,30	7,37	6,88	6,93
LIDERAZGO	7,81	7,91	8,13	8,16	7,73	7,67	7,74	7,75	7,63	7,60	7,84	7,64
COMUNICACION	7,48	7,68	7,89	8,18	7,26	7,24	7,49	7,69	7,25	7,52	7,16	7,26
RESOL. CONFLICTOS	7,06	7,41	7,68	7,79	7,52	7,35	7,52	7,35	7,45	7,69	7,43	7,38

Fuente: elaboración propia.

En el 2º curso de 2021-2022, las mejores valoraciones de las 14 competencias se concentran en su totalidad en la FCCSS, siendo que 11 de ellas corresponden a los

hombres, en los grupos de Personal, y Movilización principalmente. Las mujeres de FCCSS destacan en las competencias de Empatía, Trabajo en equipo y Resolución de problemas. En este curso los peores valores se dan en las mujeres de FCCJJ y en los hombres de FCCHHSE.

Tabla 14. Medias según género y facultad para la ola 7

	1º 21-22											
	FCCJJ		FCCSS		FCCEE		FCCHSE		ETSIAB		ETSIIT	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
CONFIANZA	8,01	7,69	7,62	8,04	7,75	7,88	7,62	7,73	7,58	7,88	7,84	7,78
AUTOCONTROL	6,96	6,75	6,72	7,16	6,95	7,45	6,93	7,04	6,65	7,25	7,06	7,28
VISION POSITIVA	7,38	7,23	7,08	7,13	7,14	7,63	7,24	7,37	6,88	7,58	7,29	7,43
GESTION ESTRES	7,21	7,27	7,10	7,71	7,34	7,59	7,12	7,31	6,84	7,23	7,22	7,36
ASERTIVIDAD	8,01	7,48	7,72	7,78	7,91	8,07	7,66	7,87	7,53	7,89	7,70	7,79
EMPAÍA	8,19	7,81	8,37	8,44	8,18	7,86	8,27	8,15	8,29	8,12	8,28	7,87
TRABAJO EQUIPO	8,07	7,94	8,16	8,16	8,12	7,90	8,17	8,20	8,13	8,16	8,22	8,01
FLEXIBILIDAD	7,90	7,62	7,68	7,70	7,88	7,94	7,78	7,80	7,64	7,85	7,79	7,76
INICIATIVA	7,66	7,38	7,44	7,67	7,45	7,58	7,56	7,40	7,38	7,36	7,45	7,47
RESOL. PROBLEMAS	7,68	7,23	7,51	7,64	7,62	7,68	7,49	7,50	7,23	7,55	7,47	7,57
PLANIF. Y ORGA.	7,45	6,58	7,16	7,20	7,27	7,19	7,36	6,79	6,75	6,74	6,80	6,88
LIDERAZGO	7,87	7,60	7,57	7,66	7,67	7,92	7,69	7,66	7,53	7,56	7,57	7,47
COMUNICACION	7,60	7,40	7,35	7,70	7,25	7,54	7,31	7,51	7,03	7,56	7,23	7,25
RESOL. CONFLICTOS	7,59	7,11	7,45	7,60	7,46	7,45	7,47	7,57	7,36	7,45	7,55	7,39

Fuente: elaboración propia.

En esta ola es en la que más dispersión nos encontramos en cuanto a las peores y mejores valoraciones, lo cual puede deberse a que se corresponde con la primera vez que el test se ofrece al alumnado de primer curso, por lo que todavía su estancia en la Universidad puede no haber influido en su autovaloración. Independientemente de esto, nos encontramos con que son los hombres de FCCSS y FCCEE los que mejor se valoran y las peores valoraciones se encuentran en las mujeres de ETSIAB, principalmente en el grupo de Personal, y en los hombres de FCCJJ en seis de las 14 competencias.

Como resumen de todo lo expuesto en este apartado, puede observarse que los hombres de la FCCSS es el colectivo que puntúa más alto en las olas 3 (2º 19-20), 4 (4º 21-22), 5 (2º 20-21), y 6 (2º 21-22), mientras que en las olas 1 (2º 18-19) y 2 (4º 20-21) son otros colectivos los que mejor se valoran y en la ola 7 (1º 21-22) las mejores puntuaciones están menos concentradas. En cuanto a los perfiles de peor valoración, existe una mayor dispersión en función de la competencia de que se trate. Sin embargo, puede apuntarse cierta consistencia a través de las olas, en el mencionado colectivo de estudiantes de la ETSIAB.

A pesar de que los colectivos que destacan por su autovaloración puedan variar en mayor o menor medida en las siete olas analizadas, también se observa cierta consistencia en cuanto a cuáles son las competencias mejor y peor valoradas en cada uno de los cursos. En esta tabla se recogen, en verde, las cinco competencias mejor valoradas y en rojo las que peor puntuación han obtenido en cada ola.

Tabla 15. Las 5 competencias mejor y peor valoradas en cada ola

	2º 18-19	4º 20-21	2º 19-20	4º 21-22	2º20-21	2º 21-22	1º 21-22
Empatía	+	+	+	+	+	+	+
Trabajo en equipo	+	+	+	+	+	+	+
Confianza	+	+	+	+	+	+	
Flexibilidad		+		+	+	+	+
Asertividad	+		+				+
Autocontrol	-	-	-	-	-	-	-
Gestión estrés	-	-	-	-	-	-	-
Planificación y organiz.	-	-	-	-	-	-	-
Visión positiva	-	-		-	-	-	-
Comunicación			-				

Fuente: elaboración propia.

Ya se adelantaba en las primeras páginas de este apartado que la población a la que se dirige el test en la ola 2 se corresponde con la de la ola 1, por lo que una vez analizados los resultados obtenidos en las 14 competencias en cada una de las olas y para cada una de las facultades, en el siguiente apartado se tratará de estudiar la evolución entre la ola 1 y su ola de seguimiento y llegar a una conclusión en relación a si la UPNA colabora en la mejora de la autopercepción competencial de su alumnado.

5.4 Evolución de resultados en el alumnado de las dos primeras olas

Como se ha comentado al explicar el funcionamiento del Test de Autoevaluación 360º, el alumnado de la UPNA realiza este cuestionario en dos momentos distintos a lo largo de su paso por la Universidad. Así, la población a la que se ofreció la realización de este test en la ola 1, 2º curso del año académico 2018-2019, es la misma que la de la ola 2, 4º curso de 2020-2021. En el apartado anterior hemos podido observar cómo las puntuaciones de las 14 competencias se incrementaban de una ola a su ola de seguimiento, por lo que resulta indispensable analizar si esta diferencia es significativa o no. A este respecto, se hace una primera diferencia de medias de manera global, sin desagregar por facultades.

Tabla 16. Diferencia de medias entre las olas 1 y 2

	OLA		Dif.	valor t	SIGNIFICATIVIDAD	
	2º 18-19	4º 20-21			intervalo al 95%	
CONFIANZA	7,53	7,97	-0,44	-10,08	-0,52	-0,35
AUTOCONTROL	6,64	7,26	-0,62	-12,95	-0,71	-0,52
VISION POSITIVA	6,92	7,51	-0,59	-11,99	-0,68	-0,49
GESTIONESTRES	6,88	7,48	-0,60	-12,16	-0,69	-0,50
ASERTIVIDAD	7,52	7,99	-0,47	-11,09	-0,56	-0,39
EMPATÍA	7,85	8,27	-0,42	-9,69	-0,51	-0,34
TRABAJO EQUIPO	7,81	8,34	-0,53	-12,80	-0,62	-0,45
FLEXIBILIDAD	7,47	8,03	-0,56	-13,85	-0,64	-0,48
INICIATIVA	7,14	7,67	-0,53	-11,82	-0,62	-0,44
RESOL. PROBLEMAS	7,17	7,83	-0,65	-13,69	-0,75	-0,56
PLANIF. Y ORGA.	6,74	7,30	-0,55	-8,85	-0,67	-0,43
LIDERAZGO	7,29	7,81	-0,52	-11,53	-0,61	-0,43
COMUNICACIÓN	6,98	7,56	-0,58	-11,76	-0,68	-0,48
RESOL. CONFLICTOS	7,12	7,62	-0,50	-11,53	-0,58	-0,41

Fuente: elaboración propia.

Concluimos, por tanto, con un nivel de confianza del 95%, que existe un incremento significativo en la valoración de cada una de las competencias, siendo que aumentan desde 0,42 a 0,65 puntos. Así pues, podemos afirmar que el paso por la UPNA se traduce en un incremento en la autopercepción competencial.

Desagregando a nivel de facultad, la significatividad se mantiene para todos los casos.

Tabla 17. Diferencia de medias en olas 1 y 2 de cada Facultad

	FCCJJ		FCCSS		FCCEE		FCCHSE		ETSIAB		ETSIT	
	Dif.	valor t	Dif.	valor t	Dif.	valor t	Dif.	valor t	Dif.	valor t	Dif.	valor t
CONFIANZA	-0,56	-4,75	-0,18	-1,23	-0,63	-6,00	-0,42	-4,86	-0,38	-2,31	-0,33	-4,01
AUTOCONTROL	-0,70	-5,11	-0,41	-2,35	-0,91	-7,49	-0,59	-6,71	-0,83	-4,99	-0,47	-5,17
VISION POSITIVA	-0,84	-6,08	-0,37	-2,14	-0,78	-6,36	-0,49	-5,27	-0,73	-4,10	-0,47	-5,05
GESTIONESTRES	-0,63	-4,56	-0,45	-2,63	-0,90	-7,12	-0,56	-5,86	-0,52	-3,09	-0,45	-4,92
ASERTIVIDAD	-0,72	-6,13	-0,35	-2,40	-0,69	-6,19	-0,35	-4,41	-0,50	-2,99	-0,41	-5,06
EMPATÍA	-0,58	-4,70	-0,13	-1,05	-0,68	-5,98	-0,47	-6,29	-0,50	-3,06	-0,35	-4,00
TRABAJO EQUIPO	-0,63	-5,15	-0,34	-2,43	-0,79	-7,84	-0,48	-6,43	-0,72	-4,93	-0,45	-5,29
FLEXIBILIDAD	-0,68	-5,83	-0,51	-3,75	-0,77	-7,69	-0,51	-6,42	-0,68	-5,08	-0,39	-5,21
INICIATIVA	-0,63	-5,21	-0,40	-3,04	-0,79	-6,42	-0,48	-5,51	-0,48	-3,28	-0,43	-4,90
RESOL. PROBLEMAS	-0,69	-5,35	-0,47	-2,87	-0,93	-7,68	-0,57	-5,91	-0,80	-4,72	-0,51	-5,99
PLANIF. Y ORGA.	-0,59	-3,24	-0,14	-0,64	-0,86	-5,32	-0,56	-4,51	-0,57	-2,76	-0,49	-4,38
LIDERAZGO	-0,53	-4,33	-0,46	-3,00	-0,63	-5,72	-0,49	-5,69	-0,48	-2,95	-0,52	-5,86
COMUNICACION	-0,64	-4,60	-0,45	-2,90	-0,93	-7,22	-0,59	-6,49	-0,62	-3,92	-0,48	-4,90
RESOL. CONFLICTOS	-0,58	-4,71	-0,13	-0,92	-0,83	-7,29	-0,47	-6,11	-0,63	-4,09	-0,38	-4,58

Fuente: elaboración propia.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como se decía al inicio, el presente trabajo está enfocado a resaltar la relevancia de las competencias en el contexto socioeconómico actual, a la par que busca destacar el papel fundamental que cumplen las universidades a este respecto. Más concretamente, lo que se pretendía demostrar era que el Programa de Competencias de la UPNA es realmente efectivo y contribuye al desarrollo personal y laboral de su estudiantado por medio de la formación continua y el fomento de las competencias. Por ello, en lo relativo a estas, se veía cómo existen diversas definiciones sobre este término que incluyen los distintos tipos de saberes, así como la variedad de modelos competenciales existentes, por lo que decidimos centrarnos en el empleado por la universidad.

Comentamos cómo el modelo de valoración de competencias de la Universidad se basa en los modelos de McClelland, Boyatzis y Goleman y se centra en las competencias transversales, por ser las compartidas por todas las titulaciones y ser consideradas las más importantes para la flexibilidad y autonomía de las personas y para la correcta integración del alumnado en el mundo laboral por favorecer la formación continua y una adaptación más rápida a los cambios. Para analizar el desarrollo de este tipo de competencias se ha empleado un test elaborado por la Universidad, que sigue la línea del propuesto por Boyatzis, y se centra en 14 competencias genéricas relativas a las categorías de Personal, Colaboración, Logro y Movilización. Personalmente, considero que la participación en dicho test resulta bastante significativa, ya que se cuenta con datos de 5.800 individuos, con una media de 829 participantes por curso académico, llegando incluso a un máximo de 1.351 personas en uno de los cursos.

Este análisis de los datos ha permitido comprobar si existen perfiles competenciales consistentes en el alumnado de la Universidad. Así, tras realizar un estudio desagregado por facultad, se ha llegado a la conclusión de que, independientemente del resultado concreto obtenido, todas las facultades tienden a puntuar mejor en las mismas competencias, como son Confianza en sí mismo/a, Asertividad, Empatía y Trabajo en Equipo. Lo mismo ocurre con las competencias peor valoradas; Autocontrol, Gestión del estrés y Planificación y organización. Esta situación se repite en las siete olas analizadas de manera desagregada, por lo que podemos afirmar que existe consistencia en las competencias que obtienen los mejores y peores resultados. A este respecto y teniendo en

cuenta el ya existente Programa de Formación en Competencias de la UPNA, sería importante reforzar los cursos orientados a la mejora de las competencias peor valoradas, e incluso resultaría interesante contemplar la posibilidad de integrarlo dentro del currículo de cada una de las titulaciones para trabajar su efectivo desarrollo, puesto que la participación actual en dichos cursos no es excesivamente alta.

También se ha podido observar que la ETSIAB es la facultad con peores resultados en prácticamente todas las competencias. Gracias a contar con autoevaluaciones correspondientes a distintos cursos académicos, se ha realizado un análisis desagregado por ola, facultad y género, a través del cual se ha comprobado que esta es una situación que se repite en la mayoría de los cursos, por lo que vemos que existe cierta consistencia a través de las olas en el perfil de individuos que peores resultados obtienen. Teniendo esto en cuenta, considero que para el caso de la ETSIAB se debería replantear la forma de abordar las competencias dentro del centro de estudios, puesto que no se trata de algo puntual, sino que existe una tendencia a puntuar bajo entre sus estudiantes. En las tres últimas olas los resultados bajos están más repartidos, cuestión que puede explicarse con que el test se realizó en los cursos de 1º y 2º, por lo que considero que el paso por la universidad todavía no ha podido influir suficientemente en estos resultados.

En cuanto a la facultad con mejores resultados, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el análisis desagregado, las puntuaciones más altas también se han mantenido a partir de la ola 3, correspondiendo a los hombres de la FCCSS.

Como conclusión general de los resultados obtenidos por facultad, se ha detectado que en muchos casos se obtienen peores puntuaciones en las competencias que más deberían estar desarrollándose en ese ámbito del conocimiento, como es el caso de las competencias de Planificación y organización en la ETSIAB o la de Autocontrol en FCCJJ. Igualmente, se dan casos en los que cabría esperar que una facultad obtuviese la mejor valoración en una competencia concreta relacionada con su área de estudio, y no es así, como sucede con la FCCEE y la competencia de Liderazgo. Por ello, considero importante tener estos resultados en cuenta a la hora de fijar los contenidos de las distintas titulaciones con el fin de centrarse en las competencias más relacionadas con los estudios y en aquellas en que los resultados no han sido tan positivos, de manera que el alumnado

abandone la universidad al finalizar sus estudios con un perfil orientado a su área de conocimiento y más atractivo para sus futuros empleadores.

También se ha tratado de discernir si existen perfiles competenciales consistentes por género, a la vez que estudiar la existencia de diferencias significativas en la valoración de algunas competencias entre hombres y mujeres. Se concluye, por tanto, que existen diferencias significativas en 8 de las 14 competencias, siendo que los hombres puntúan mejor en el grupo de Personal y las mujeres en Asertividad, Empatía, Trabajo en equipo y Planificación y organización. Estos resultados no sorprenden excesivamente y puede apuntarse que son debidos en mayor medida a los procesos de socialización que al paso por la Universidad.

Por último, se ha tratado de comprobar si esta mejora en las competencias genéricas entre la primera ola y su ola de seguimiento es significativa y se da en todas las áreas del conocimiento o no. La conclusión obtenida es que esta evolución se da en todas y cada una de las competencias, y que es significativa para todas las facultades, por lo que se demuestra que el paso por una universidad influye en la formación competencial.

En conclusión, por todo lo expuesto en este apartado queda demostrada la eficacia del Programa de Competencias de la Universidad Pública de Navarra en la promoción de competencias transversales, en tanto que los resultados del alumnado al inicio de su estancia en la Universidad y al finalizar sus estudios mejoran notablemente. También podemos afirmar que existen diferencias en los perfiles competenciales del alumnado en función de su género, y que en función de sus estudios encontramos perfiles más marcados en las olas que se corresponden a los últimos años de carrera. Por último, insistir en que hay un grupo de competencias con valoraciones bajas en comparación con el resto, que deberán fomentarse desde la Universidad.

ANEXO

Tabla 18. Frecuencias por ola, género y facultad.

	2º 18-19		4º 20-21		2º 19-20		4º 21-22		2º 20-21		2º 21-22		1º 21-22	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
FCCJJ	80	24	66	29	35	23	32	21	81	43	69	27	78	22
FCCSS	69	10	37	16	46	22	13	4	145	40	107	25	101	18
FCCEE	70	46	75	56	65	67	35	47	96	100	75	62	55	38
FCCHSE	198	69	133	40	156	39	82	23	204	83	197	52	151	45
ETSIAB	34	14	36	29	43	50	36	34	83	70	36	22	43	52
ETSIIT	45	173	54	213	27	83	52	134	82	324	54	109	61	165
TOTAL	496	336	401	383	372	284	250	263	691	660	538	297	489	340

Fuente: elaboración propia.

BIBLIOGRAFÍA

- Boyatzis, R. (2002). El desarrollo de competencias sin valores es como el sexo sin amor. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 18(2-3), 247-258.
- Boyatzis, R. (2009). Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence, *Journal of Management Development*, 28(9), 749-770
- Boyatzis, R., Saatioglu, A. (2007). A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education, *Journal of Management Development*, 27(1), 92-108
- Castejón, J.L., Cantero, M.P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 339-362.
- Comisión Europea (2001): Informe de la Comisión, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos (COM(2001) 59 final), Bruselas, 31 de enero de 2001.
- Díaz, R. y Arancibia, V.H. (2002). El enfoque de las competencias laborales: Historia, definiciones y generación de un modelo de competencias para las organizaciones y las personas. *PSYKHE*, 11(2), Págs. 207-214.
- Fundación Universidad Sociedad (2017). Evaluación de competencias.
- Gómez Rubio, L. (2019). Competencias de los estudios universitarios y modelos de competencias profesionales. Un análisis del título de ADE.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Jiménez Galán, Y. I.; González Ramírez, M. A.; Hernández Jaime, J. (2010) Modelo 360° para la evaluación por competencias (Enseñanza-Aprendizaje). *Innovación*

Educativa, 10(53), 43-53.

Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M y Muñoz-Cantero, J.M. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. *RELIEVE*, 14(2), 1-23.

Ministros Europeos (1999). Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación. Bolonia.

Palmer Pol, A., Montañó Moreno, J.J. y Palou Oliver, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior: Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21 (3), 433-438

Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enselanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.

Rodríguez Esteban, A. (2007), Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, 6, 139-153.

Sismek, E., Aktas, H. (2016). Is Psychological Capital a Form of Emotional Intelligence? A Research on University Students, *International Conference on Contemporary Issues in Education*, 297-302

Vincent Livesey, P. (2017). Goleman-Boyatzis Model of Emotional Intelligence for Dealing with Problems in Project Management, *Construction Economics and Building*, 17(1), 20-45