

Opción, Año 32, Especial No.13 (2016): 173-195
ISSN 1012-1587

Diferencias de género en capacidad de liderazgo percibido en estudiantes de pregrado

Deneb Elí Magaña-Medina¹

Norma Aguilar-Morales²

Karla Cristina Avendaño-Rodríguez³

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

deneb_72@yahoo.com¹ / gialca@hotmail.com²
aBrll_90_04@hotmail.com³

Resumen

El estudio presenta las diferencias por género sobre la capacidad de liderazgo percibido en su formación, en una muestra aleatoria de 379 estudiantes de pregrado de todas las áreas del conocimiento. El diseño de investigación fue cuantitativo, no experimental descriptivo. Los resultados reportan diferencias, donde las mujeres perciben menor desarrollo de esta competencia; sin embargo, la aportación del estudio fue el contraste de modelos de medición entre la versión original y la propuesta de un modelo de dos factores para determinar el liderazgo femenino y masculino, cuyos valores en un análisis factorial confirmatorio presentaron un mejor ajuste de datos.

Palabras Clave: competencias genéricas; liderazgo; pregrado; análisis factorial confirmatorio; género.

Gender differences in perceived capacity undergraduate Leadership

Abstract

The study presents the gender differences on perceived leadership ability in their formation, in a random sample of 379 undergraduate students from all areas of knowledge. The research design was quantitative, non experimental descriptive. The results reported differences where women receive less development of this competition; however, the contribution of the study was the measurement models contrast between the original version and the proposal of a two-factor model to determine the female and male leadership, whose values in a confirmatory factor analysis showed a better fit data

Keywords: generic skills; leadership; undergraduate; confirmatory factor analysis; gender.

1.- INTRODUCCIÓN

Para Latinoamérica, los movimientos sociales, económicos, y políticos dan muestras claras que las sociedades necesitan contar con ciudadanos preparados cultural e intelectualmente, para hacer frente a los desafíos del presente y del futuro, dirigir sabia y satisfactoriamente sus propios destinos, y asumir el papel que deben jugar en el desarrollo de cada país (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi y Wagenaar, 2007).

Para ello las Universidades asumen el reto de formar estudiantes de todas las áreas del conocimiento que adquieran determinadas competencias para ser profesionales en un entorno de mercado globalizado, en donde las habilidades y el conocimiento se han convertido en la moneda de cambio.

Hui-Gek, et al. (2016), señalan que mediante el uso de un enfoque basado en las competencias de liderazgo, las

organizaciones pueden identificar mejor y desarrollar su próxima generación de líderes.

Resulta importante destacar que el liderazgo compone un fenómeno que tradicionalmente ha sido asociado al género masculino. Esto se refleja en el hecho de que una de las desigualdades más llamativas presente en la mayoría de las sociedades occidentales es la inferior ocupación, por parte de mujeres, de puestos de dirección en distintos ámbitos y organizaciones (Cuadrado, 2004).

El objetivo de investigación fue la determinación de las diferencias percibidas por género sobre la capacidad de liderazgo con el que se han sido formados los estudiantes de pregrado de todas las áreas del conocimiento en una Universidad Pública del Sureste de México.

Es necesario señalar que el estudio realiza una propuesta diferente de enfocar los instrumentos de medición para las competencias, a fin de ser precisos con los tipos de liderazgo en donde se pueden presentar diferencias.

La revisión de la literatura indica que sobre competencias de liderazgo y género la mayor parte de los estudios (Cáceres, Sachiola e Hinojo, 2015; Camps, Pérez y Martínez, 2010; Clark y Waldron, 2016; Cuadrado, 2004; Lupano y Castro, 2011a; 2013), se han centrado en el rol gerencial de la mujer con relación al rol masculino, sesgando hacia el ámbito empresarial las posibles diferencias que pueden ser percibidas en las diferentes áreas del conocimiento. Son escasos los estudios que consideran al liderazgo desde el punto de vista de una competencia genérica en la que se presentan diferencias de género.

2.- FUNDAMENTOS TEORICOS

Las competencias son un complejo de capacidades integradas en diversos grados, que la educación debe promover en las personas para que puedan desempeñarse como sujetos autónomos, conscientes y responsables en diferentes situaciones

y contextos de la vida social, personal y profesional (Campos y Chinchilla, 2009)

El Espacio Europeo de Educación Superior introdujo el término de competencias, sin embargo, su desarrollo e integración a los currículos universitarios son un fenómeno reciente que ha aparecido mezclado con otras innovaciones, tales como la introducción del auto aprendizaje, la integración de teoría y práctica, la validación del aprendizaje previo y de las nuevas teorías de aprendizaje, tales como el aprendizaje auténtico, el constructivismo social y la construcción del conocimiento (Sánchez, 2012).

El concepto de competencia muestra interés, por tanto, en los objetivos significativos y en el contenido del aprendizaje que constituirá el desarrollo personal de los estudiantes y su posición en el dominio del conocimiento que mejor los prepare para funcionar de manera efectiva en la sociedad. Existen varias definiciones para el concepto de competencia debido a su ambigüedad en relación con las teorías de aprendizaje y con otros enfoques innovadores (Mulder, Weigel y Collings 2008).

Sánchez (2008, p. 108) señala que el término desde el punto de vista etimológico, procede del latín “competere” cuyo significado es “pelear con”, generando sustantivos como competencia, competidor y el adjetivo competitivo, entendiéndose como la disputa o contienda entre dos o más personas. Pero su enfoque de capacitación, o capacidad para “competir” data de la década de los años 20 del siglo pasado. Este autor presenta una serie de definiciones y tipologías, para indicar que el término tiene diferentes orígenes profesionales como autores e interpretaciones pueda existir, por lo que su definición no es unánime.

Boned, et al., (2010) señalan que un individuo denota competencia profesional cuando dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización de competencias: técnicas

(conocimientos, destrezas, aptitudes), metodológicas (procedimientos), sociales (formas de comportamiento) y de cooperación (formas de organizar).

Para Sánchez (2012), las competencias consisten en poner en acción, de forma combinada, mezclada o integrada; en un contexto y con un contenido determinado (transferibles), todos los recursos (habilidades, conocimientos, actitudes); para solucionar con éxito problemas y aprender a aprender, a partir de la interacción efectiva con la información, sin delimitación de tipo, formato y soporte. Son necesarias en cualquier ámbito e incluyen otras competencias como las tecnológicas, las bibliotecarias y el pensamiento crítico.

Para González (2002) la competencia profesional se define desde dos frentes: estructural (cognitivo, motivacional y afectivo) y dinámico (perseverancia, reflexión, flexibilidad, autonomía, responsabilidad, actitud), que se integran en la regulación de la actuación del sujeto y se distancian de un concepto que implica acciones mecánicas del sujeto. Esta perspectiva implica pensar en el sujeto de manera multidimensional y plantea la necesidad de abordar aspectos reflexivos y valorativos que orientan la acción (Tovar, García, Cárdenas y Fernández, 2012).

La competencia profesional, de acuerdo con Ricalde y Pech (2007), abarca precisamente el conjunto de saberes-habilidades, conocimientos, capacidades y actitudes, que se pueden utilizar e implementar en un contexto profesional y que se emplean para desempeñar roles que implican determinadas funciones profesionales. Este conjunto de saberes, se considera en tres ámbitos específicos: conocimiento, ejecución y actitud; es decir, se requiere del conocimiento conceptual, del saber hacer o aplicar ciertos instrumentos o procedimientos y de valores y actitudes hacia el trabajo.

El Proyecto Tunning Educational Structures in Europe (2007, pp. 15-16) presenta un enfoque integrador, en donde las competencias se entienden como *conocer y comprender* (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), *saber cómo actuar* (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) *saber cómo ser* (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.

En este contexto, una competencia o un conjunto de competencias significa que una persona pone en práctica determinada capacidad o habilidad para desempeñar una labor y que puede hacerlo de un modo que permita evaluar el nivel de consecución. Las competencias se pueden valorar y desarrollar. Significa que, normalmente, las personas no poseen o carecen de una competencia en términos absolutos, sino que la dominan en diferentes grados, de ahí que se puedan colocar las competencias en un continuo y desarrollar mediante el ejercicio y la educación.

Para ello, tanto en la versión europea como en la que se desarrolló para Latinoamérica, las competencias son divididas en dos grandes rubros: las genéricas, que serían deseables para cualquier titulación universitaria o área del conocimiento, e incluyen atributos tales como capacidad reflexiva, de trabajo en equipo, capacidad de búsqueda de información, liderazgo, etcétera; y otras específicas, que son aquellas directamente relacionadas con el área del conocimiento que se desarrolle (Argómaniz, et al., 2004)

Desde el punto de vista de las competencias genéricas, el liderazgo de acuerdo con Solanes, Nuñez y Rodríguez (2008) se define como una competencia sistémica, es decir aquellas

que hacen referencia a las cualidades individuales, y lo define como la capacidad de establecer metas, persuadir a otros para conseguirlas sin provocar conflictos, así como la resolución de los mismos de manera efectiva.

Un punto de vista más reciente y relacionada al área de salud es el que presentan Hui-Gek, et al., (2016), quienes señalan que las competencias de liderazgo se definen como habilidades y comportamientos que contribuyen a un rendimiento superior.

Retomando este enfoque más reciente, se retoma la importancia de las competencias de liderazgo no sólo para establecer metas y conseguirlas, sino también con la finalidad de un mejor rendimiento.

Pero las competencias de liderazgo para hombres y mujeres se ha demostrado que tienen diferentes enfoques (Cáceres, et al., 2015; Eagly y Johannesen, 2001; Lupano y Castro, 2008, 2011), pues los prototipos de liderazgo masculino se suelen relacionar con características como la capacidad de conducción y logro de resultados, coincidente a la definición de Hui-Gek et al. (2016), y los prototipos femeninos son asociados con atributos tales como la transformación, protección y la consecución de beneficios sociales, mucho más acorde a la definición de Solanes, et al. (2008).

Mora y Pujal (2016) soportan también esta afirmación, en donde sitúa a la perspectiva femenina hacia las nociones el cuidado y la provisión, en un estudio realizado para determinar el discurso de profesores y alumnos sobre un conjunto de asignaturas a nivel universitario.

Por su parte Arteaga y Ramón (2009) indican que también el liderazgo femenino es más personal con una inclinación a fomentar los vínculos, las relaciones interpersonales, conformación de equipos, motivación a las personas, manejo de conflictos, colaboración, integridad y compromiso.

Cáceres, et al., (2015), realizan un resumen de los principales estudios y sus aportaciones a los estilos de liderazgo, incluyendo ya la clasificación de liderazgo femenino y masculino, concluyendo que el liderazgo femenino en el ámbito educativo se caracteriza por una inteligencia emocional o liderazgo “resiliente”, es decir que se mantiene a pasar de las dificultades, que conjuga racionalidad con el lado humano de los miembros de la organización.

Este mismo enfoque emocional lo comparten Díez, Valle, Terrón y Centeno (2003), quienes resaltan como rasgos más destacados del liderazgo femenino: un estilo más democrático, dialogante, pedagógico, consensuador y mediador, una actitud más receptiva y participativa, un liderazgo más multidireccional y multidimensional, favoreciendo el desarrollo de valores y acciones colectivas, más abiertas a las relaciones personales y cooperación, construyen redes informales, propiciando la cohesión y los vínculos entre los miembros, y ponen mayor atención a los sentimientos y al uso de una “inteligencia emocional”.

Si la literatura ha demostrado con suficiencia la diferencia de enfoques, se hace necesario también establecer diferentes formas de medir las competencias percibidas de liderazgo entre hombres y mujeres, a fin de poder realizar diagnósticos mucho más precisos que permitan potenciar estas competencias entre los estudiantes de pregrado de todas las áreas del conocimiento.

3.- METODOLOGIA

El diseño de investigación fue cuantitativo no experimental descriptivo. La población considerada fue de 29,107 estudiantes de una Universidad Pública del Sureste Mexicano (UJAT, 2016, p.148), de los cuales se seleccionó por estrado y de forma aleatoria a las áreas del conocimiento a 379 de ellos a partir del sexto ciclo, en donde ya han cursado más del 50%

de los créditos de su trayectoria escolar, y en donde se consideró habían podido desarrollar las competencias genéricas que se requieren para un perfil óptimo de egreso (tabla 1).

Tabla 1: Muestra poblacional distribuida por género y áreas del conocimiento

| Área del Conocimiento | Población | Muestra | | | | | |
|--|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|-------------|
| | | Hombre | | Mujer | | Total | |
| | | fr | % | fr | % | fr | % |
| Físico Matemáticas y Ciencias de la Tierra | 1286 | 8 | 47.1% | 9 | 52.9% | 17 | 4.5% |
| Biología y Química | 2405 | 13 | 41.9% | 18 | 58.1% | 31 | 8.2% |
| Medicina y Ciencias de la Salud | 8540 | 31 | 28.2% | 79 | 72.1% | 110 | 29.3% |
| Humanidades y Ciencias de la Conducta | 4379 | 21 | 36.2% | 37 | 63.8% | 58 | 15.3% |
| Ciencias Sociales y Economía | 7478 | 34 | 35.1% | 63 | 64.3% | 97 | 25.6% |
| Biotecnología y Ciencias Agropecuarias | 1131 | 7 | 46.7% | 8 | 53.3% | 15 | 4.00% |
| Ingeniería | 3888 | 35 | 70.6% | 14 | 28.6% | 49 | 13.5% |
| TOTAL | 29107 | 149 | 39.6% | 228 | 60.4% | 379 | 100% |

Nota: Elaboración propia con base en la información proporcionada por Sistema Integral de Información Administrativa (SIIA) - Módulo de Servicios Escolares, con fecha de corte: febrero 2016 (UJAT, 2016)

Es importante indicar que las edades oscilan entre los 19 y los 27 años de edad siendo el rango de 18 a 20 años el más grande (58.1%), el 87.3% de la población bajo estudio es soltera, y el 24.3% trabaja además de los estudios.

La recolección de datos se realizó con el instrumento desarrollado por Solanes et al., (2008) para medir la percepción del estudiante de pregrado sobre sus competencias generales, el cual considera tres variables: competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales, distribuidas en seis dimensiones: desempeño en el trabajo, habilidades para la gestión, liderazgo, motivación por el trabajo, relaciones interpersonales y trabajo en equipo, y capacidad de aprendizaje.

El cuestionario se les administró a papel y lápiz en un sobre cerrado para garantizar la confidencialidad de los datos durante enero y febrero del 2016. El instrumento está conformado por 45 reactivos, adicionalmente se incluyeron reactivos socios demográficos como: género, edad, programa de licenciatura y ciclo. Se estructuró en una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: 1= casi nunca; 2= ocasionalmente; 3= varias veces, 4= con frecuencia y 5= siempre. Los reactivos se presentaron de manera alternada en relación a las 6 dimensiones consideradas en el cuestionario (tabla 2).

Tabla 2: Tabla de especificaciones del cuestionario de competencias transversales

| Variable | Dimensión | Definición Operacional | Reactivos |
|------------------------------|-----------------------------|---|---|
| Competencias instrumentales | | Hacen referencia a las capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas y lingüísticas que se consideran necesarias para la comprensión, la construcción, el manejo, el uso crítico y ajustado a las particularidades de las diferentes prácticas profesionales. | |
| | Desempeño del trabajo | Valoración de los resultados académicos, autoconfianza y motivación del alumno para lograr las tareas u objetivos propuestos | 3, 13, 15, 16, 34, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45 |
| | Habilidades para la gestión | Capacidad de previsión y planificación de tareas, aprovechando los recursos disponibles | 6, 7, 17, 18, 19, 33, 36 |
| Competencias sistémicas | | Hacen referencia a las cualidades individuales, así como a la motivación a la hora de trabajar. | |
| | Liderazgo | Capacidad de establecer metas, persuadir a otros para conseguir las sin provocar hostilidades, capacidad de negociación y solución de problemas. | 8, 10, 11, 12, 14, 24, 25, 27, 28, 30 |
| | Motivación por el trabajo | Capacidad de motivación en un contexto organizacional, que permitiría que una persona se apegue a los intereses de la organización sin dejar a un lado sus necesidades en la realización de sus tareas. | 1, 2, 5, 9, 31, 35, 38 |
| | Capacidad de aprendizaje | Proceso activo y constructivo donde los estudiantes establecen metas para su aprendizaje e intentan planificar, supervisar y regular sus cogniciones. | 4, 23, 32, 40 |
| Competencias interpersonales | | Hacen referencia a las habilidades de relación social e integración en distintos colectivos. | |
| | Relaciones interpersonales | Capacidad para trabajar en equipo, actuando con empatía, tacto y escuchando a sus compañeros, para la consecución de objetivos comunes de los que son responsables. | 20, 21, 22, 26, 29 |

Nota: Elaboración propia con base en Solanes et al., (2008)

La confiabilidad y validez del cuestionario fue establecida por los autores del instrumento (Solanes, et al., 2008), sin embargo,

para la muestra empleada se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach para determinar su confiabilidad, el cual reporto un valor de 0.957 general, valor considerado como muy bueno (Quero, 2010).

Los datos se analizaron con el soporte del software SPSS versión 20, y se realizó también un proceso para validación del cuestionario para la dimensión estudiada a través del análisis factorial exploratorio, y confirmatorio con AMOS, versión 23, del cual resultaron dos propuestas para la dimensión de liderazgo: la de los autores (Solanes et al., 2008), y la que sugiere el comportamiento de los datos. Posteriormente se procedió a realizar el comparativo por género a través de la prueba t de student, para ambos modelos de medición.

4.- ANALISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con la finalidad de establecer precisiones del instrumento con relación a la dimensión de “liderazgo” se consideró de manera independiente demostrar su confiabilidad y validez como un modelo de medida. En relación a la confiabilidad el instrumento reporta un alpha de cronbach de 0.853 para esta dimensión.

Para determinar la validez de contenido, y poder establecer su valor empírico como un modelo de medida, se realizó un análisis factorial exploratorio con el método Oblimin y extracción de máxima verosimilitud. Los resultados presentan evidencia que los datos son susceptibles para este tipo de análisis ya que los valores del índice Kaiser Meyer Olkin (KMO) fue .907, y la prueba de esfericidad de Bartlett presenta valores significativos (Chi cuadrado=1093.003; $p=.000$). En dicho análisis se confirmó la estructura factorial propuesta por los autores (Solanes et al., 2008), explicando mediante la misma el 36.803% de la varianza total de los puntajes del constructo, lo cual se considera aceptable (Cea, 2004; Gardner, 2003; Martínez, 2005).

Sin embargo el modelo sin ajuste de factores, sugiere una estructura de dos factores, propuesta que permite explicar el 41.29% de la varianza, y cuyos valores reportados se ajustan

mucho mejor como un modelo de medición, que coincide con lo expuesto en la literatura sobre los modelos de liderazgo femenino y masculino (Arteaga y Ramón 2009; Cáceres, et al., 2015; Eagly y Johannesen, 2001).

En la tabla 3 se presentan los resultados del análisis factorial exploratorio considerando la dimensión de liderazgo como un solo factor, y se comparan los valores propuestos en un modelo de medida de dos factores.

Con la finalidad de establecer de manera concreta la validez de la propuesta considerando dos factores, se realizó un análisis factorial confirmatorio, utilizándose la técnica de ecuaciones estructurales, y este permitió confirmar la sustentabilidad empírica de ambos modelos, lo que se muestra en los valores de los principales indicadores de ajuste reportados en la tabla 4, los cuales se encuentran dentro de los límites aceptables para este tipo de modelos (Blunch, 2008; Cea, 2004; Martínez, 2005) (ver figura 1, tablas 3 y 4).

Tabla 3: Resultados del análisis factorial exploratorio de la dimensión de liderazgo en el modelo de Solanes et al., (2008) de un factor, y en el modelo propuesto de dos factores

| Indicadores para Liderazgo | Carga factorial Modelo Solanes et al., (2008) | | Carga Factorial para el Modelo propuesto de dos factores | | |
|---|---|----------------|--|-------|-----------------|
| | F1 | Comunalidades* | F1 | F2 | Comunalidades** |
| 8.- Capacidad para organizar equipos de trabajo | 0.647 | 0.418 | 0.608 | 0.591 | 0.413 |
| 10.- Capacidad de aprovechamiento óptimo de los recursos de la Universidad | 0.591 | 0.349 | 0.488 | 0.651 | 0.424 |
| 11.- Capacidad de negociación (en asuntos de clase, procurando su mejor logro) | 0.575 | 0.330 | 0.489 | 0.604 | 0.368 |
| 12.- Resolución de problemas (capacidad para analizar situaciones y tomar decisiones, llevándolas a la práctica de manera efectiva), en materias de clase, en las prácticas | 0.606 | 0.368 | 0.510 | 0.651 | 0.425 |
| 14.- Competitividad (consecución de un objetivo con mejores resultados que los demás) | 0.552 | 0.304 | 0.440 | 0.634 | 0.404 |
| 24.- Emprendedor (capacidad de generar nuevas ideas y llevarlas a cabo) | 0.667 | 0.445 | 0.648 | 0.582 | 0.43 |

| Indicadores para Liderazgo | Carga factorial Modelo Solanes et al., (2008) | | Carga Factorial para el Modelo propuesto de dos factores | | |
|---|---|----------------|--|-------|-----------------|
| | F1 | Comunalidades* | F1 | F2 | Comunalidades** |
| 25.- Capacidad para conseguir que los demás acepten mis ideas y propuestas | 0.665 | 0.442 | 0.696 | 0.535 | 0.485 |
| 27.- Habitualmente, persuades y obtienes ventajas sin provocar hostilidades | 0.635 | 0.403 | 0.663 | 0.514 | 0.441 |
| 28.- Capacidad de aceptar con facilidad nuevas responsabilidades, o nuevos cargos (delegado/a, representación de alumnos) | 0.527 | 0.278 | 0.577 | 0.395 | 0.336 |
| 30.- Te proporciona satisfacción la posibilidad de dirigir personas y recursos | 0.585 | 0.342 | 0.624 | 0.456 | 0.389 |

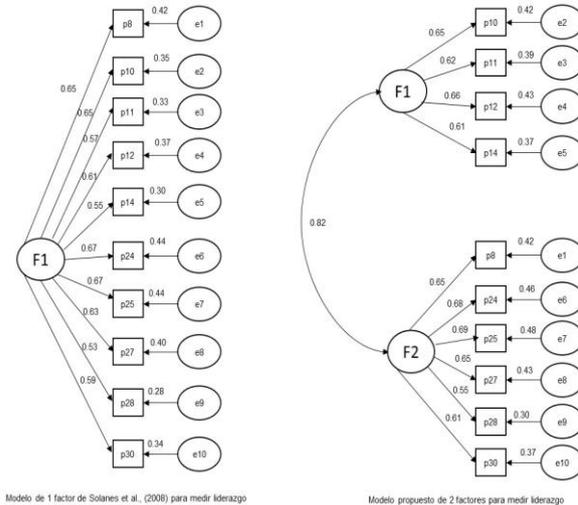
Método de extracción máxima verosimilitud

Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser

*1 factor extraído, 3 iteraciones necesarias

**La rotación ha convergido en 8 iteraciones

Figura 1: Modelos de medida para el modelo de Solanes, et al., (2008) de un factor, y el modelo propuesto de dos factores, para medir competencias percibidas de liderazgo



Modelo de 1 factor de Solanes et al., (2008) para medir liderazgo

Modelo propuesto de 2 factores para medir liderazgo

Sin embargo, se puede apreciar nuevamente en la figura 1 que los resultados de ambos modelos son adecuados, pero los valores que se reportan para un modelo de dos factores presentan un mejor ajuste de datos que el de un solo factor del instrumento original de Solanes et al., (2008) (figura 1, tabla 4).

Este ajuste, se puede explicar al amparo de la literatura que señala en diversos estudios (Arteaga y Ramón, 2009; Cáceres, et al., 2015; Eagly y Johannesen, 2001; Lupano y Castro, 2008, 2011a; Mora y Pujal 2016), que los estilos de liderazgo femenino y masculino son diferentes, y por ende las competencias de liderazgo son percibidas de diferente forma por hombres y mujeres

Tabla 4: Indicadores de ajuste del modelo estructural para el modelo de Solanes, et al., (2008) de un factor, y en el modelo propuesto de dos factores, para medir competencias percibidas de liderazgo

| Indicador | Valores favorables | Valor obtenido Modelo Solanes et al., (2008) | Valor Obtenido propuesta de dos factores |
|--|--------------------|--|--|
| Razón χ^2/gf | > 2 | 2.536 | 1.519 |
| Índice de bondad de ajuste (GFI) | $\geq .90$ | .951 | .974 |
| Raíz cuadrada residual (RMR) | < .05 | .045 | 0.033 |
| Índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI) | $\geq .90$ | .923 | .957 |
| Índice de ajuste normado (NFI) | $\geq .90$ | .920 | .953 |
| Índice comparativo de ajuste (CFI) | $\geq .95$ | .949 | .983 |
| Índice de Tucker-Lewis (TLI) | $\geq .90$ | .935 | .978 |
| Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) | .03 a.08 | 0.064 | 0.037 |

Nota: Valores referencia tomados de Herrero (2010); Manzano y Zamora (2009) y Yuan (2005).

En la tabla 5 se presentan los indicadores del modelo propuesto de dos factores, asociado a los estilos de liderazgo femenino y masculino descritos por Arteaga y Ramón (2009), y en ella, se puede apreciar que los factores de la propuesta claramente coinciden con lo expuesto en la literatura con relación al liderazgo femenino y masculino.

Tabla 5: Indicadores de competencias de liderazgo para un modelo de medida de dos factores asociados al género

| Factores | Indicadores para Liderazgo | Modelo Femenino | Modelo Masculino |
|----------|---|---|------------------------|
| F1 | 8.- Capacidad para organizar equipos de trabajo | Trabajo en Equipo | |
| | 24.- Emprendedor (capacidad de generar nuevas ideas y llevarlas a cabo) | Altos estándares de realización | |
| | 25.- Capacidad para conseguir que los demás acepten mis ideas y propuestas | Empatía | |
| | 27.- Habitualmente, persuades y obtienes ventajas sin provocar hostilidades | Fomento de las relaciones interpersonales | |
| | 28.- Capacidad de aceptar con facilidad nuevas responsabilidades, o nuevos cargos (delegado/a, representación de alumnos) | Cooperativo | |
| | 30.- Te proporciona satisfacción la posibilidad de dirigir personas y recursos | Trato personal menos Jerárquico | |
| F2 | 10.- Capacidad de aprovechamiento óptimo de los recursos de la Universidad | | Control detallado |
| | 11.- Capacidad de negociación (en asuntos de clase, procurando su mejor logro) | | Estrategia Operativa |
| | 12.- Resolución de problemas (capacidad para analizar situaciones y tomar decisiones, llevándolas a la práctica de manera efectiva), en materias de clase, en las prácticas | | Razonamiento Analítico |
| | 14.- Competitividad (consecución de un objetivo con mejores resultados que los demás) | | Competitivo |

Nota: Elaboración propia con base en los estilos de liderazgo según género (Arteaga y Ramón, 2009; Cáceres et al., 2015; Lupano y Castro, 2008; 2011a)

Una vez establecido que el modelo de medida que mejor ajuste presenta para la dimensión de liderazgo es el de dos factores, el primero con indicadores asignados tradicionalmente al liderazgo femenino, y el segundo asociado al liderazgo masculino, se puede proceder a establecer a través de una prueba t las diferencias entre hombres y mujeres en ambos modelos (tabla 6).

Tabla 6: diferencia de medias para el género con relación a la dimensión competencias de liderazgo para el modelo de medida de Solanes et al., (2008) y la propuesta dos factores

| Factor | Genero | N | Media | Desviación estándar | t | Sig. |
|--|--------|-----|-------|---------------------|-------|--------|
| Competencias de Liderazgo (Solanes, et al., 2008) | | | | | 2.111 | 0.044* |
| | Hombre | 150 | 3.69 | .582 | | |
| | Mujer | 229 | 3.54 | .717 | | |
| Competencias de Liderazgo femenino (F1 propuesta) | | | | | 1.488 | 0.138 |
| | Hombre | 150 | 3.69 | 0.647 | | |
| | Mujer | 229 | 3.58 | 0.793 | | |
| Competencias de Liderazgo masculino (F2 propuesta) | | | | | 2.350 | 0.019* |
| | Hombre | 150 | 3.68 | 0.669 | | |
| | Mujer | 229 | 3.50 | 0.773 | | |

Nota: * $p < 0.05$

Se aprecia en la tabla 6 que si existen diferencias significativas en ambas propuestas, la diferencia radica en que la propuesta de dos factores solo presenta diferencias en cuanto al factor que considera indicadores que corresponden al liderazgo masculino, y son las mujeres en esta dimensión las que reportan la media más baja y la mayor dispersión de datos. De manera particular las diferencias se presentan en el indicador de la pregunta 10 y la 12.

5.- CONCLUSIONES

El objetivo del estudio fue la determinación de las diferencias percibidas por género sobre la capacidad de liderazgo con el que se han sido formados los estudiantes de pregrado de todas las áreas del conocimiento en una Universidad Pública del Sureste de México, y se puede concluir que si se presentan diferencias en los grupos bajo estudio, siendo las mujeres las que perciben haber adquirido en menor medida competencias de liderazgo.

De manera general los valores de la media de ambos grupos señalan que se percibe que la competencia de liderazgo no está

lo suficientemente desarrollada en los estudiantes que conforman la muestra.

El estudio comparó un mismo modelo empírico propuesto para medir competencias de liderazgo (Solanes, et al., 2008) como un solo factor, sin embargo, la validación del modelo de medida a través del análisis factorial exploratorio y confirmatorio, sugiere la presencia de dos factores que han podido ser asociados en la literatura a las competencias de liderazgo femenino y masculino, lo cual resulta un hallazgo que permite explicar mejor las diferencias encontradas.

El modelo que se propone de dos factores, liderazgo masculino y femenino, presenta solo diferencias en el liderazgo masculino, lo cual señala que no en todos los aspectos del liderazgo las mujeres sienten que han desarrollado en menor medida la competencia, pues aquellos indicadores que la literatura señala (Arteaga y Ramón, 2009; Cáceres et al., 2015; Diez, et al., 2003; Lupano y Castro, 2008; 2011) acordes con el tipo de liderazgo femenino como son el trabajo en equipo, el fomento a las relaciones interpersonales, la cooperación, la empatía y la resolución de conflictos; las estudiantes no reportan una diferencia en la adquisición de estas competencias en relación a sus compañeros varones. En cuanto al liderazgo masculino, las diferencias se dan particularmente en cuanto a la optimización de recursos, y la resolución de problemas, entendida como la capacidad para analizar situaciones y tomar decisiones, llevándolas a la práctica de manera efectiva, ya sea en las asignaturas que cursan, en las prácticas, etc., y es en estos rubros donde las mujeres perciben en menor medida haber adquirido estas competencias.

Camps, Pérez y Martínez (2010) explican este fenómeno, al exponer que características tradicionalmente asociadas al éxito profesional tales como: competitividad, asertividad, razonamiento, intelectualidad y agresividad, son atributos que son asignados comúnmente al rol masculino, y es por ello que para una mujer ser considerada profesionalmente exitosa, se aparta del modelo social “femenino”.

Por otra parte es importante para explicar los resultados del estudio, considerando los hallazgos de Clark y Waldron (2016) en un estudio realizado para identificar las características personales y las variables contextuales profesionales asociadas a la conducta de liderazgo al inicio de su carrera en trabajadores de cuello blanco, cuyo concepto en nuestro idioma se refiere a trabajadores de oficina o semi profesionales, cuyos resultados señalan que los hombres son más propensos a usar el control, la estructura y la amonestación en sus estilos de liderazgo.

Los resultados obtenidos permiten señalar la necesidad de construir modelos de medida acordes a las perspectivas de género, pues se corre el riesgo de generar afirmaciones generales sobre hallazgos, que pueden tener un impacto en los procesos educativos.

Se concluye que el instrumento de Solanes et al., (2008) para medir las competencias de liderazgo está orientado esencialmente al modelo masculino de acuerdo a lo que describen diversos autores (Arteaga y Ramón, 2009; Clark y Waldron, 2016; Cáceres et al., 2015; Diez, et al., 2003; Lupano y Castro, 2008. 2011a, 2011b, 2013), lo que influyó en los resultados generales para una sola dimensión. La propuesta de dos factores, permite medir la percepción de las competencias de liderazgo de forma más efectiva con relación a los rasgos distintivos de hombres y mujeres.

El estudio se limita a la dimensión de liderazgo, por ser el objetivo de la investigación y solo se puede generalizar los resultados para el contexto en donde fue realizada la investigación, no obstante, los resultados son reveladores en cuanto a la validación de modelos de medida en diferentes ámbitos o características diferenciadoras en los grupos poblacionales que se estudian.

En este sentido, como futuras líneas de investigación, se debe reflexionar en el desarrollo y validación de instrumentos para establecer esencialmente divergencias en las competencias genéricas de los estudiantes de pregrado de todas las áreas del conocimiento, para los diferentes contextos en los que se estudian.

6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGÓMANIZ, Juana, et al., 2004. **Competencias profesionales: una guía para la formación enfermera**. Ed. Primera. Osakidetza (País Vasco España).
- ARTEAGA, Ana, y RAMÓN, Soraya, septiembre-diciembre, 2009. “Liderazgo Resonante según género”. *Multiciencias*, Vol. 9, No.3: 289-295. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90412325008>. Consultado el 11/08/2016.
- BENEITONE, Pablo, et al., 2007. **Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final - Proyecto Tuning - América Latina 2004 – 2007**. Universidad de Deusto. Bilbao (España).
- BLUNCH, Niels. (2013). **Introduction to Structural Equation Modeling Using IBM SPSS Statistics and Amos (2nd Ed.)**. SAGE, Londres.
- BONED, Carlos Pascual, et al., 2010. “Competencias profesionales del licenciado en ciencias de la actividad física y del deporte”. *Motricidad*, No.15. Disponible en: http://cienciadeporte.eweb.unex.es/congreso/04%20val/pdf/C14_2.pdf, Consultado el 20/08/2016.
- CÁCERES, María Pilar, SACHIOLA, Antonio, e HINOJO, María Angustias, 2015. “Análisis del liderazgo femenino y poder académico en el contexto Universitario español”. *European Scientific Journal*, Vol.11, No.2: 296-313. DOI=10.1.1.846.8729.
- CAMPOS, Jency y CHINCHILLA, Alexis, mayo- agosto 2009. “Reflexiones acerca de los desafíos en la formación de competencias para la Investigación en educación superior”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 9, No.2. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44713058023.pdf>. Consultado el 03/03/2015.

- CAMPS DEL VALLE Vanesa, PÉREZ, José A. y MARTÍNEZ, Miguel E. 2010. “Comparación por género de los estilos de liderazgo en una muestra de gerenciales en Puerto Rico”. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, Vol.21: 113-132. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2332/233218111005.pdf>. Consultado el 20/08/2016.
- CEA, Ma Angeles, 2004. **Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social** (2ª ed). Editorial Síntesis. Madrid (España).
- CLARK, Kevin and WALDRON Theodore, 2016. “Predictors of Leadership Behavior in Early Career White-Collar Professionals: The Roles of Personal Characteristics and Career Context”. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, Vol. 23, No.1: 27 – 38. DOI: 10.1177/1548051815587759.
- CUADRADO, I. (2004). Valores y rasgos estereotípicos de género de mujeres líderes. *Psicothema*, 16 (2), 270- 275.
- DIEZ, Enrique Javier, et al., 2003. “El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas”. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 31. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10612/3689>. Consultado el 20/08/2016.
- EAGLY, Alice and JOHANNESSEN-SCHMIDT, Mary, 2001. “The Leadership Styles of Women and Men”. *Journal of Social Issues*, Vol.57, No.4: 781–797. DOI: 10.1111/0022-4537.00241.
- GARDNER, Robert, 2003. **Estadística para Psicología usando SPSS**. Prentice Hall. México.
- GONZÁLEZ, Viviana, 2002. “¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica”. *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol.22, No.1: 45-53. Disponible en <http://rieoei.org/deloslectores/Maura.PDF>. Consultado el: 03/03/2015.

- HERRERO, Juan. 2010. “El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14”. *Intervención Psicosocial*, Vol.19, No.3: 289-300. DOI: 10.5093/in2010v19n3a9.
- HUI-GEK, Ang, et al., 2016. “Development and preliminary validation of a leadership competency instrument for existing and emerging allied health professional leaders”. *BMC Health Services Research*. Vol.16, No.64: 1-8. DOI 10.1186/s12913-016-1301-1.
- LUPANO, María Laura y CASTRO, Alejandro, 2008. “Prototipos de liderazgo masculino y femenino en población militar”. *Revista de Psicología*, Vol. 26, No. 2: 195-208. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rp/v26n2/v26n2a01.pdf>, Consultado el 20/08/2016.
- LUPANO, María Laura y CASTRO, Alejandro, 2011a. “Teorías implícitas del liderazgo masculino y femenino según ámbito de desempeño”. *Ciencias Psicológicas*, Vol. 2: 139-150. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212011000200002. Consultado el 20/08/2016.
- LUPANO, María Laura y CASTRO, Alejandro, 2011b. “Actitudes desfavorables hacia mujeres líderes. Un instrumento para su evaluación”. *Summa Psicológica UST*, Vol.8, No.2: 19-29. Disponible en: <http://summapsicologica.cl/index.php/summa/article/viewFile/84/84>. Consultado el 20/08/2016.
- LUPANO, María Laura y CASTRO, Alejandro, 2013. “Estereotipos de género, sexo del líder y del seguidor: su influencia en las actitudes hacia mujeres líderes. Estudio realizado con población argentina”. *Revista de Psicología*, vol. 9, No. 17: 87-104. Consultado en <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/estereotipos-genero-sexo-lider-seguidor.pdf>. Consultado el 20/08/2016.

- MANZANO, Abigail y ZAMORA, Salvador, 2009. **Sistema de ecuaciones estructurales: una herramienta de investigación. Cuaderno técnico.** Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. México.
- MARTÍNEZ, Rosario. (2005). **Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos.** (2daEd.) Editorial Síntesis S.A. España.
- MORA, Enrico y PUJAL, Margot, 2016. “Los fines de la formación universitaria desde una perspectiva de género”. *Revista de Ciencias Sociales*, Núm.70, 143-176. Disponible en: <http://convergencia.uaemex.mx/article/view/3810/2621>, consultado el 15/08/2016.
- MULDER, Martin, WEIGEL, Tanja y COLLINGS, Kate, 2008. “El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico”. *Journal of Vocational Education & Training*. Vol.59, No.1: 67-88. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>. Consultado el 03/03/2015.
- PROYECTO TUNNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE, 2007. **Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia.** Disponible en: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf. Consultado el 04/09/2016.
- QUERO, Milton, 2010. “Confiabilidad y Coeficiente Alpha de Cronbach”. *Revista de estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. Vol.12, No.2: 248-252. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99315569010>, consultado el 01/10/2013.
- RICALDE, Ena y PECH, Silvia, 2007. “Modelo contextual de competencias para la formación del docente-tutor en línea”. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, Vol.8, No.2: 89-99. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201017334006.pdf>. Consultado el 22/05/2015.

- SÁNCHEZ, Marely, enero – abril, 2008. “Las competencias desde la perspectiva informacional: apuntes introductorios a nivel terminológico y conceptual, escenarios e iniciativas”. Brasília. Vol.37, No.1: 107-120. Disponible en: <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/935/0>. Consultado el 22/05/2015.
- SÁNCHEZ, Marely, diciembre 2012. “La gestión de competencias informacionales en las universidades: reto para los profesionales de la información”. Revista de Comunicación Vivat Academia. Vol.15, No. 121: 50-64. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5098313.pdf>. Consultado el 22/05/2015.
- SOLANES, Ángel, NÚÑEZ, Rosa y RODRÍGUEZ, Jesús, 2008. “Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios”. Apuntes de psicología, Vol. 26, No.1: 35-49. Disponible en: <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/250/252>. Consultado el 22/04/2015
- TOVAR-GALVEZ, Julio César, et al., 2012. “Concepción, formación y evaluación por competencias: reflexiones en torno a posibles alternativas pedagógicas y didácticas”. Campinas. Vol.33, No.121: 1257-1273. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87325199017.pdf>. Consultado el 22/04/2015.
- UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO 2016. **Cuarto Informe de Actividades 2015. Dr. José Manuel Piña Gutiérrez.** Editorial UJAT. Tabasco (México).
- YUAN, Ke-Hai, 2005. “Fit Indices Versus Test Statistics”. Multivariate Behavioral Research, Vol.40, No.1: 115–148. Disponible en: <http://www3.nd.edu/~kyuan/courses/sem/readpapers/Yuan-MBR2005.pdf>. Consultado el 06/04/2015.



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 32, Especial N° 13, 2016

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve