



Esta obra está bajo una
[Licencia Creative Commons
Atribución - 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Vea una copia de esta licencia en
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>





ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
PROGRAMA DE DOCTORADO EN GESTIÓN EMPRESARIAL

Tesis

**Diseño de una metodología Assessment Center
en competencias blandas para estudiantes de
noveno ciclo de administración, Universidad
César Vallejo – Tarapoto**

Para optar el grado académico de Doctor en Gestión Empresarial

Autor:

Omar Iván Urtecho Cueva

<https://orcid.org/0000-0002-1312-8180>

Asesor:

Dra. Lady Diana Arévalo Alva

<https://orcid.org/0000-0003-3093-689X>

Tarapoto, Perú

2026



ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
PROGRAMA DE DOCTORADO EN GESTIÓN EMPRESARIAL

Tesis

**Diseño de una metodología Assessment Center
en competencias blandas para estudiantes de
noveno ciclo de administración, Universidad
César Vallejo – Tarapoto**

Para optar el grado académico de Doctor en Gestión Empresarial

Autor:

Omar Iván Urtecho Cueva

Sustentado y aprobado el 09 de enero de 2026 por los siguientes jurados:



Presidente de Jurado
Dr. Mario Pezo Gonzales



Secretario de Jurado
Dra. Martha Liz Reátegui
Reátegui



Vocal de Jurado
Dr. Juan Orlando Riascos Armas



Asesora
Dra. Lady Diana Arévalo Alva

Tarapoto, Perú

2026



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Los Miembros del Jurado que suscriben, reunidos para estudiar y escuchar la sustentación y defensa del Trabajo de Tesis, modo presencial, presentado por:

Mg. Omar Iván Urtecho Cueva

Con el asesoramiento del Dra. Lady Diana Arévalo Alva

"DISEÑO DE UNA METODOLOGÍA ASSESSMENT CENTER EN COMPETENCIAS BLANDAS PARA ESTUDIANTES DE NOVENO CICLO DE ADMINISTRACIÓN, UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO –TARAPOTO"

Teniendo en consideración los méritos del referido trabajo, así como los conocimientos demostrados por el sustentante, lo declaramos: APROBADO

MUY BUENO

Con el calificativo (*)

DIECIOCHO (18)

En consecuencia, queda en condición de ser considerado **APTO** por el Consejo Universitario y recibir el Grado Académico de **Doctor en Gestión Empresarial**, de conformidad con lo estipulado en el Artículo 30° del Reglamento de Tesis de la Escuela de Posgrado de la UNSM.

Tarapoto, 09 de enero de 2026.


Dr. Mario Pezo Gonzales
Presidente


Dra. Martha Liz Reátegui Reátegui
Secretaria


Dr. Juan Orlando Riascos Armas
Vocal


Dra. Lady Diana Arévalo Alva
Asesor

(*) De acuerdo con el Artículo 40° del Reglamento General de Ciencia, Tecnología e Innovación (RC - CTI) la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, estas deberán ser calificadas con términos de: BUENO, MUY BUENO, EXCELENTE, también considerar la nota



ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
PROGRAMA DE DOCTORADO EN GESTIÓN EMPRESARIAL

Tesis

**Diseño de una metodología Assessment Center
en competencias blandas para estudiantes de
noveno ciclo de administración, Universidad
César Vallejo – Tarapoto**

Para optar el grado académico de Doctor en Gestión Empresarial

Los suscritos declaran que el presente Trabajo de tesis es original, en su contenido y forma.

Ejecutor

Omar Iván Urtecho Cueva

Asesora

Dra. Lady Diana Arévalo Alva

Tarapoto, Perú

2026

Declaratoria de autenticidad

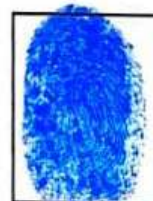
Omar Iván Urtecho Cueva, identificado con DNI N° 18134864, egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Martín, con la tesis titulada: **Diseño de una metodología Assessment Center en competencias blandas para estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo – Tarapoto.**

Declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis presentada es de mi autoría.
- 2) He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido auto plagiado; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De considerar que el trabajo cuenta con una falta grave, como el hecho de contar con datos fraudulentos, demostrar indicios y plagio (al no citar la información con sus autores), plagio (al presentar información de otros trabajos como propios), falsificación (al presentar la información e ideas de otras personas de forma falsa), entre otros, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Nacional de San Martín.

Tarapoto, 09 de enero de 2026.



Omar Iván Urtecho Cueva

DNI N° 18134864

Ficha de identificación

<p>Título: Diseño de una metodología Assessment Center en competencias blandas para estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo – Tarapoto</p>	<p>Área de investigación: Gestión de procesos universitarios Línea de investigación: Universidades con Alcance Científico - Humanista Sublínea de investigación: Evaluación institucional y de programas sociales Grupo de investigación: Gestion Empresarial (Resolución N° 151-2023-UNSM/CU-R) Tipo de investigación: Básica <input type="checkbox"/>, Aplicada <input checked="" type="checkbox"/>, Desarrollo experimental <input type="checkbox"/></p>
<p>Autor: Omar Iván Urtecho Cueva</p>	<p>Facultad de Ciencias Económicas Escuela de Posgrado. Escuela d Administración https://orcid.org/0000-0002-1312-8180</p>
<p>Asesora: Dra. Lady Arévalo Alva</p>	<p>Dependencia local de soporte: Facultad de Ciencias Económicas Escuela de posgrado Unidad de posgrado de la facultad de Ciencias Económicas https://orcid.org/0000-0003-3093-689X</p>

Dedicatoria

Esta investigación la dedico a mis padres y hermanos, por formarme y aconsejarme a lo largo de mi vida; a mi esposa, Katia, por su amor y apoyo constante; y a mi hija, Sofia, por la felicidad que ha traído a nuestras vidas.

Agradecimientos

Agradecimiento especial a los directivos de la Universidad Cesar Vallejo, Filial Tarapoto, en particular al Ing. Roni Lomas Pua y al Mtro. José Gabriel Arévalo Arévalo. Asimismo, a los docentes que apoyaron la ejecución de este trabajo de investigación: Dr. Tercero Fasanando Puyo, el Mg. Alcides Muñoz Ocas y la Mg. Jennie Becerra Torres. Finalmente expreso mi especial consideración y agradecimiento a mi asesora la Dr. Lady Arevalo Alva.

Índice general

Ficha de identificación	7
Dedicatoria	8
Agradecimientos.....	9
Índice general.....	10
Índice de tablas	12
Índice de figuras	13
RESUMEN	14
ABSTRACT	15
CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN.....	16
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	21
2.1. Antecedentes de la investigación	21
2.2. Fundamentos teóricos	25
2.2.1. Competencias blandas.....	25
2.2.2. Competencia de comunicación	27
2.2.3. Competencia de trabajo en equipo.....	29
2.2.4. Perfiles de egreso y aseguramiento de calidad en educación superior ..	32
2.2.5. Brecha entre competencias declaradas y competencias verificadas	33
2.2.6. Assessment Center como metodología de evaluación	34
2.2.7. Teorías.....	36
CAPÍTULO III MATERIALES Y MÉTODOS	38
3.1. Ámbito y condiciones de la investigación.....	38
3.1.1. Contexto de la investigación.....	38
3.1.2. Periodo de ejecución.....	39
3.1.3. Autorizaciones y permisos	39
3.1.4. Control ambiental y protocolos de bioseguridad.....	39
3.1.5. Aplicación de principios éticos internacionales	39
3.2. Sistema de variables	40

3.2.1. Variables principales	40
3.3 Procedimientos de la investigación.....	42
3.3.1 Objetivo específico 1	42
3.3.2 Objetivo específico 2.....	46
3.3.3 Objetivo específico 3.....	47
CAPÍTULO IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN	49
4.1. Resultado específico 1	49
4.2. Resultado específico 2	50
4.3. Resultado específico 3	51
4.4. Resultado general	53
4.5. Discusión de resultados.....	54
CONCLUSIONES.....	65
RECOMENDACIONES.....	66
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
ANEXOS	76
Anexo N° 01. Matriz de consistencia	77
Anexo N° 02. Instrumentos de recolección de datos	79
Anexo N° 03. Otros elementos pertinentes.	85

Índice de tablas

Tabla 1 Descripción de variables por objetivo específico 01	41
Tabla 2 Descripción de variables por objetivo específico 02	41
Tabla 3 Descripción de variables por objetivo específico 03	41
Tabla 4 Variabilidad en autoevaluación: competencias de comunicación y trabajo en equipo	49
Tabla 5 Detección de competencias no percibidas de comunicación y trabajo en equipo	50
Tabla 6 Prueba de Wilcoxon: Comparación autoevaluación y Assessment Center por dimensión	52
Tabla 7 Prueba de Wilcoxon: competencias de comunicación y trabajo en equipo.....	53

Índice de figuras

Figura 1 Universidad César Vallejo, Campus Tarapoto	38
Figura 2 Variabilidad en autoevaluación: competencias de comunicación y trabajo en equipo	50
Figura 3 Variabilidad en autoevaluación: competencias de comunicación y trabajo en equipo	51
Figura 4 Perfil comparativo: Autoevaluación vs Assessment Center.....	53

RESUMEN

Diseño de una metodología Assessment Center en competencias blandas para estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo – Tarapoto

El objetivo de esta investigación fue diseñar y aplicar una metodología Assessment Center para evaluar las competencias de comunicación y trabajo en equipo en estudiantes de noveno ciclo de administración de la Universidad César Vallejo – Tarapoto. Se aplicó una metodología de tipo aplicada, con enfoque cuantitativo, diseño pre-experimental y nivel descriptivo-comparativo, trabajando con muestra de 44 estudiantes para autoevaluación y 5 estudiantes para Assessment Center mediante ejercicio simulado "Crisis en Tarapoto Tech". Los resultados mostraron que la autoevaluación presentó baja variabilidad (CV=14.4% comunicación, 9.0% trabajo en equipo), mientras el Assessment Center detectó brechas significativas donde el 100% de estudiantes presentaron deficiencias en comunicación interpersonal (M=1.45, DE=1.64), 60% en interacción con compañeros (M=1.34) y 60% en compromiso con la calidad (M=1.25), además, el análisis inferencial reveló diferencias estadísticamente significativas tanto en comunicación (Z=-2.023, p=0.043) como en trabajo en equipo (Z=-1.753, p=0.080) al nivel de significancia del 10%, donde 5 de 11 dimensiones (45.5%) mostraron significancia estadística: comunicación integral, expresión verbal y metalingüística, comunicación interpersonal, trabajo en equipo integral, y compromiso con la calidad. Se concluye que el Assessment Center constituye una metodología viable para certificar objetivamente competencias blandas, detectando discrepancias que la autoevaluación no identifica, demostrando que la ausencia de sistemas de certificación objetiva no se justifica por complejidad técnica sino por falta de voluntad institucional, indicando la necesidad imperativa de implementar una evaluación objetiva como requisito de egreso para verificar empíricamente competencias que determinan empleabilidad en contexto de Industria 5.0.

Palabras clave: Assessment Center, competencias blandas, comunicación, trabajo en equipo, certificación de competencias, educación superior, empleabilidad.

ABSTRACT

Design of an Assessment Center methodology in soft skills for ninth-semester administration students, César Vallejo University – Tarapoto

The objective of this research was to design and apply an Assessment Center methodology to evaluate communication and teamwork skills in ninth-cycle administration students at César Vallejo University – Tarapoto. An applied methodology was used, with a quantitative approach, pre-experimental design, and descriptive-comparative level, working with a sample of 44 students for self-assessment and 5 students for the Assessment Center through a simulated exercise entitled “Crisis at Tarapoto Tech.” The results showed that self-assessment presented low variability (CV=14.4% communication, 9.0% teamwork), while the Assessment Center detected significant gaps where 100% of students presented deficiencies in interpersonal communication (M=1.45, SD=1.64), 60% in interaction with peers (M=1.34), and 60% in commitment to quality (M=1.25). Furthermore, inferential analysis revealed statistically significant differences in both communication (Z=-2.023, p=0.043) and teamwork (Z=-1.753, p=0.080) at a significance level of 10%, where 5 of 11 dimensions (45.5%) showed statistical significance: comprehensive communication, verbal and metalinguistic expression, interpersonal communication, comprehensive teamwork, and commitment to quality. It is concluded that the Assessment Center is a viable methodology for objectively certifying soft skills, detecting discrepancies that self-assessment does not identify, demonstrating that the absence of objective certification systems is not justified by technical complexity but by a lack of institutional will, indicating the imperative need to implement objective assessment as a graduation requirement to empirically verify competencies that determine employability in the context of Industry 5.0.

Keywords: Assessment Center, soft skills, communication, teamwork, skills certification, higher education, employability



CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

En el panorama actual de la educación superior en las instituciones universitarias enfrentan un desafío crítico relacionado con la verificación y certificación de las competencias blandas declaradas en sus perfiles de egreso, situación que se agrava considerando la rápida proliferación de nuevas tecnologías en la era del aprendizaje automático e inteligencia artificial (Garay et al., 2024). Según Krstikj et al. (2022) la era digital exige que las instituciones proporcionen experiencias intelectualmente estimulantes para desarrollar competencias del siglo XXI, debido a que los robots carecerán de habilidades como pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación y colaboración.

De acuerdo con Polakova et al. (2023), la Industria 5.0 enfatiza un enfoque centrado en el ser humano reconociendo que mientras las máquinas superan en procesamiento de datos, la colaboración humano-máquina utiliza el poder del cerebro humano y creatividad para aumentar eficiencia; frente a este escenario, el Massachusetts Institute of Technology clasificó competencias requeridas en cuatro categorías: cómo pensamos, nos gestionamos, interactuamos y lideramos (MIT, 2020). Sin embargo, como argumentan Wheelahan y Moodie (2021), las microcredenciales en habilidades blandas descontextualizadas disciplinan el currículo universitario asumiendo erróneamente que habilidades son transferibles entre contextos cuando el conocimiento necesario difiere según el campo de aplicación.

En el contexto de economías emergentes, como expresaron Kharina y Zhdanov (2024) las competencias deben estructurarse en tres indicadores de logro conocimientos teóricos (30%), habilidades formadas (30%) y destrezas adquiridas (40%), requiriendo para nivel básico que el primer indicador se forme en al menos 95% y el segundo en 73%, así mismo, Singh Dubey et al. (2022) revelaron que las empresas valoran más competencias como: aptitud para resolución de problemas (M=4.48), capacidad y disposición de aprender (M=4.38), escucha activa (M=4.31), automotivación (M=4.30) y aplicación de conocimiento (M=4.25), mientras que los estudiantes priorizaron: capacidad de trabajar bajo presión (M=3.88), toma de decisiones y resolución de problemas (M=3.84) y trabajo independiente (M=3.79), exponiendo que los mercados emergentes requieren cooperación industria-academia para desarrollar profesionales integrales.

De manera similar, en Australia Sambell et al. (2021) evaluaron 99 estudiantes universitarios y demostraron alta confianza en sus competencias con puntuación mediana de 60/75 puntos (80% del máximo), sugiriendo fenómeno de "confianza sobre competencia" donde estudiantes tienen oportunidad limitada de comparar sus percepciones contra expectativas industriales ("no saben lo que no saben"), sin embargo, esta desconexión entre formación académica y demandas laborales se evidencia en múltiples contextos según Karimi y Pina (2021) en Estados Unidos, 89% de empleadores sector STEM indicaron conexión humana sería esencial, identificando las Cuatro C's mencionadas por 70%, donde 78% no se asocian con academia local evidenciando brecha incrementándose constantemente.

Asimismo, en Brasil, Goulart et al. (2022) revelaron mediante análisis curricular promedios extremadamente bajos en habilidades blandas (visión empresarial 0.23, capacidad creativa 0.23, colaboración 0.30), mientras en Chile, Burgos et al. (2022) mediante Assessment Center identificaron que en Comunicación 88% no superó 50% desarrollo, confirmando necesidad urgente de intervención temprana fomentando capacidad reflexionar realísticamente sobre competencias interpersonales mediante colaboración continua industria-universidad.

En el contexto del Perú Sánchez et al. (2023) evaluaron estudiantes de una universidad privada de Trujillo revelando que en comunicación asertiva el 71.93% alcanzó nivel medio, así como el trabajo en equipo el 67.54%, en iniciativa el 65.79% y en adaptabilidad el 64.04%; de manera similar, Valeriano y James (2023) en una universidad pública de Huancayo encontraron que estudiantes de ingeniería presentaron niveles bajo 14% y regular 43.9% en trabajo en equipo, adaptabilidad, comunicación, liderazgo y resolución de conflictos, confirmando ausencia de desarrollo integral de habilidades blandas en población estudiantil universitaria peruana.

Frente a esta problemática nacional, Chuco (2022) argumenta que el Assessment Center permite simular situaciones laborales reales y observar comportamiento de participantes en diversos escenarios, demostrando ser particularmente útil para identificar y desarrollar habilidades como trabajo en equipo, comunicación efectiva y resolución de problemas mediante evaluación objetiva basada en desempeño observable. En este sentido, como refirieron Villalobos et al. (2023) la triada Universidad-Empresa-Estado debe acentuar vinculación de lineamientos fundamentales aunando intereses y oportunidades conjuntas para lograr la incorporación exitosa de los graduados, dado que no es suficiente que los egresados posean competencias técnicas del saber y saber hacer, siendo indispensable para una adecuada inserción laboral el desarrollo de competencias blandas y habilidades sociales.

En torno a la problemática en el contexto local, en la Universidad César Vallejo, sede Tarapoto, se viene observando que los estudiantes de administración del noveno ciclo se encuentran próximos al egreso sin haber sido evaluados integralmente en las competencias blandas declaradas en su perfil profesional, situación que se manifiesta en la ausencia total de instrumentos objetivos que certifiquen el desarrollo efectivo de habilidades de comunicación y trabajo en equipo, específicamente, en la competencia de comunicación se observan dificultades para expresar ideas con claridad en presentaciones profesionales, limitaciones en la escucha activa durante interacciones grupales y deficiencias en la adaptación del mensaje según diferentes audiencias, mientras que en el trabajo en equipo se evidencian conflictos no resueltos durante proyectos colaborativos, distribución desigual de responsabilidades entre miembros y ausencia de roles.

Por tanto, se generan percepciones subjetivas potencialmente desalineadas con sus capacidades objetivas, donde los estudiantes pueden autopercebirse competentes en comunicación efectiva sin haber recibido retroalimentación objetiva sobre su claridad expositiva, capacidad de síntesis o manejo de lenguaje corporal, del mismo modo podrían considerarse colaboradores eficaces sin haber sido evaluados sistemáticamente en su capacidad para negociar, resolver conflictos constructivamente o contribuir equitativamente al logro de metas grupales. Asimismo, los docentes carecen de mecanismos estandarizados para medir objetivamente estas competencias más allá de observaciones informales durante exposiciones o trabajos grupales, sin instrumentos validados que permitan cuantificar dimensiones específicas como persuasión oral, redacción profesional, coordinación de tareas, liderazgo situacional o construcción de consensos dentro del perfil de egreso declarado institucionalmente.

En este sentido, la situación podría estar derivada de la ausencia de protocolos institucionales específicos para la evaluación integral de competencias blandas al cierre del ciclo formativo, lo cual podría estar relacionado con la complejidad metodológica que implica diseñar, implementar y validar instrumentos objetivos para medir constructos multidimensionales como comunicación efectiva y trabajo colaborativo, adicionalmente, podría deberse a la carencia de capacitación especializada del cuerpo docente en metodologías de evaluación por competencias mediante técnicas como Assessment Center, así como a limitaciones presupuestarias que restringen la implementación de procesos evaluativos que demandan recursos humanos calificados.

Las consecuencias de mantener esta situación sin intervención generan múltiples impactos negativos, puesto que, los empleadores regionales reciben profesionales cuyas competencias blandas permanecen completamente desconocidas más allá del

título obtenido, dificultando procesos de selección efectivos; los egresados ingresan al mercado laboral sin conocimiento objetivo de sus fortalezas y debilidades en habilidades interpersonales críticas limitando de esta forma su capacidad de desarrollo profesional continuo; la institución misma enfrenta dificultades para demostrar ante procesos de acreditación nacional e internacional el cumplimiento efectivo de los compromisos formativos declarados en sus perfiles de egreso.

A raíz de ello se plantea como problema general ¿Cómo diseñar y aplicar una metodología Assessment Center para evaluar las competencias de comunicación y trabajo en equipo en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo – Tarapoto?, mientras que, como problemas específicos: ¿Cuál es el nivel de las competencias de comunicación y trabajo en equipo mediante autoevaluación en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo - Tarapoto?, ¿Cómo diseñar e implementar un protocolo Assessment Center para evaluar las competencias de comunicación y trabajo en equipo en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo - Tarapoto?, ¿Qué diferencias existen entre los resultados obtenidos mediante autoevaluación y Assessment Center en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo - Tarapoto?

En este sentido, la hipótesis general fue: La metodología Assessment Center permite evaluar objetivamente las competencias de comunicación y trabajo en equipo en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo – Tarapoto, revelando diferencias significativas respecto a la autoevaluación estudiantil y, como hipótesis específicas: H1: Las competencias de comunicación y trabajo en equipo mediante autoevaluación en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo - Tarapoto, presentan un nivel bajo, H2: el protocolo Assessment Center diseñado e implementado permite evaluar sistemática y objetivamente las competencias de comunicación y trabajo en equipo en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo – Tarapoto y, H3: existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos mediante autoevaluación y Assessment Center en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo - Tarapoto, donde la autoevaluación sobreestima el nivel real de competencias.

Finalmente, se propuso como objetivo general: Diseñar y aplicar una metodología Assessment Center para evaluar las competencias de comunicación y trabajo en equipo en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo – Tarapoto y, como objetivos específicos: 1. evaluar las competencias de comunicación y trabajo en equipo mediante autoevaluación en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo - Tarapoto, 2. diseñar e implementar un protocolo

Assessment Center para evaluar las competencias de comunicación y trabajo en equipo en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo - Tarapoto, y, 3. comparar los resultados obtenidos mediante autoevaluación y Assessment Center en estudiantes de decimo ciclo de administración, Universidad César Vallejo - Tarapoto.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Para la construcción del estudio se procedió con el análisis de diferente investigación, entre las cuales destacan las siguientes, iniciando con Mishra et al. (2025) en Canadá evaluaron los campos de estudio de la educación superior y el uso de competencias transferibles en el trabajo. Los resultados mediante regresión lineal explicaron 27% de varianza revelaron que educación/formación docente obtuvo puntuación más alta (46.1) versus otros campos (38.4-41.6), mientras ocupaciones gerenciales (46.1), salud (43.2) y educación/derecho/gobierno (43.2) superaron otras categorías (35.5-40.9). Se concluye que los programas profesionales con aprendizaje práctico/experiencial merecen examen detallado, instituciones canadienses de educación superior juegan papel importante contrariamente a ser "fábricas de títulos", y más años de educación conducen a mayor uso de habilidades transferibles aumentando empleabilidad y promoción gerencial.

Así mismo, Dokoupilová et al. (2023) en República Checa y Eslovaquia evaluaron la formación de competencias laborales transferibles de estudiantes universitarios. Los resultados revelaron competencias más demandadas para graduados universitarios eran la comunicación 63.8%, análisis y resolución de problemas 49.9%, independencia 43.8%, organización y planificación 35.8%, trabajo en equipo 29.4%, y flexibilidad de pensamiento 29.2%. Se concluye que las universidades deben aplicar sistemáticamente elementos de educación informal desarrollando experiencias de vida, habilidades y actitudes, revisar periódicamente competencias laborales transferibles identificadas, y establecer diálogo real con representantes del mercado laboral enfocándose en recursos humanos, lo cual implica crear módulos e-learning implementados mediante aprendizaje combinado en equipos internacionales donde estudiantes realizan tareas provenientes de realidad laboral esbozando soluciones complejas a problemas reales específicos bajo guía de profesores y expertos prácticos.

Perez, Peñaloza y Tamayo (2023) cuya investigación se realizó en el Estado de México, en el cual participaron 876 estudiantes que cursaban la Licenciatura en Turismo de la Universidad Pública del Estado de México. El objetivo que persiguió esta investigación fue analizar la existencia de diferencias significativas entre los estudiantes de los primeros y últimos semestres, en función a las habilidades gerenciales, digitales y

emprendedoras. El resultado provino de siete diferentes sedes de la universidad, como son: Toluca, Chimalhuacan, Zumpango, Tenancingo y Temascaltepec, Texcoco y Teotihuacan, y los resultados más significativos fueron que en la sede de Toluca los estudiantes no desarrollaron ninguna de las habilidades durante su formación académica, los estudiantes de Tenancingo y Temascaltepec no logro desarrollar ninguna habilidad gerencial ni habilidades emprendedoras, y el estudiante perteneciente a la sede de Zumpango no muestra desarrollo en habilidades digitales. Otro resultado importante es que la habilidad digital no lo desarrolla ningún estudiante de ninguna sede participante.

Y también la investigación de Pires & Romani (2022) quienes evaluaron cómo las acreditaciones internacionales AACSB catalizan el desarrollo de habilidades blandas en la educación superior. Los resultados identificaron cuatro catalizadores: criterios de enseñanza que aseguran aprendizaje de habilidades blandas, aprendizaje práctico mediante resolución de problemas reales, experiencia internacional vía intercambios estudiantiles, y alianzas empresariales permitiendo experiencia laboral auténtica. Se concluye que las instituciones deben buscar acreditación internacional reconociendo que estándares AACSB son congruentes con habilidades blandas del Foro Económico Mundial críticas para profesionales futuros, lo cual implica no solo cumplir criterios sino crear experiencias inmersivas desarrollando pensamiento analítico, resolución de problemas, empatía y comunicación efectiva requeridas por el mercado laboral.

La investigación de Chuco (2022) desarrolla un análisis en el que compara a diversos autores que se han manifestado a cerca del assessment center (AC) como una herramienta de selección idónea para ejecutarlo en el proceso de selección de personal, con la finalidad de evaluar habilidades tanto duras como blandas. La investigación llegó a la conclusión que los postulantes a una plaza en las diferentes instituciones deben ser evaluados no solo en sus habilidades de carácter profesional (teórico y práctico) sino también, por sus habilidades sociales o blandas. No solo se busca un diagnóstico idóneo en que el puesto de trabajo este alineado a los objetivos de la organización, sino también, que las características del personal evaluado se adapten de manera adecuada al puesto de trabajo. Por lo expuesto es importante establecer como el assessment center contribuye al logro y la calidad de las metas y objetivos de la organización.

A nivel nacional investigaciones como la de Juarez et al. (2024) Lima. Cuyos resultados dieron a conocer que los jóvenes universitarios enfrentan brecha entre conocimientos teóricos y realidad operativa empresarial, por lo cual desarrollaron modelo Smartwasi fortaleciendo competencias prácticas mediante implementación de proyectos en

pequeñas y microempresas peruanas. Concluye que el 80% valora experiencia práctica, 86% networking y 77% aprendizaje aplicado como factores críticos, estableciendo demanda potencial de 101,893 participantes con consumo per cápita de 1.9 veces al año, evidenciando viabilidad de modelo Smartwasi contribuyendo significativamente a mejorar empleabilidad mediante reducción de distancia entre formación universitaria teórica y demandas prácticas del mercado laboral peruano.

Así mismo, el estudio de Rodríguez (2024) Áncash. Cuyos resultados dieron a conocer que el 64% se ubicó entre niveles regular y malo respecto a competencias técnico ocupacionales, específicamente en dimensión conocimientos 62% obtuvo niveles regular y malo, en dimensión habilidades 62% alcanzó niveles regular y malo, mientras en dimensión actitudes 55% obtuvo niveles regular y malo, asimismo, respecto al índice de empleabilidad 61% se ubicó entre niveles regular y malo, donde en componente personal 57% alcanzó niveles regular y malo, en componente contextual 49% obtuvo niveles regular y malo, y en enfoque de calidad 51% se ubicó niveles regular y malo. Concluye que mayoría de personas vulnerables muestran necesidad urgente de fortalecer sus competencias técnico ocupacionales para mejorar índice de empleabilidad, proponiendo programa de fortalecimiento de competitividades técnico ocupacionales que permita incrementar oportunidades laborales en población vulnerable.

Finalmente, el estudio de López (2021) Cuyos resultados evidenciaron que el 47.9% consideró contar con nivel alto de competencias laborales, o, mientras respecto a empleabilidad 22.9% estimó poseer nivel alto, específicamente en habilidades blandas 37.5% alcanzó nivel alto y mediante Rho de Spearman coeficiente de correlación positiva alta de 0.717 con significancia de 0.000. Concluye que competencias laborales influyen significativamente en empleabilidad de estudiantes formación dual, donde dimensiones saber (Rho=0.550), saber hacer (Rho=0.637), poder hacer (Rho=0.489) y saber ser (Rho=0.645) presentan correlación moderada con empleabilidad, demostrando que desarrollo de competencias técnicas y blandas repercute directamente en oportunidades laborales de estudiantes técnico-profesionales peruanos.

La investigación de Díaz M. y Uceda M. (2021) tuvo lugar en la ciudad de Chimbote, Perú, y participaron 75 alumnos de los últimos ciclos: IX y X de la Universidad Privada de Chimbote. El objetivo de esta investigación fue determinar el nivel de las habilidades gerenciales en los estudiantes emprendedores de los últimos ciclos de la carrera de Administración de la Universidad Privada de Chimbote, 2021. Como resultado final se

obtuvo que el nivel de habilidades gerenciales de los estudiantes de los últimos semestres de la universidad es muy alto, esto debido a que los estudiantes han mostrado un satisfactorio desempeño en funciones relacionadas el liderazgo reforzado esto también en la ayuda que prestan a sus colaboradores para alcanzar metas propuestas.

Cardenas y Neyra (2021) realizaron una investigación en la ciudad de Lima, Perú y participaron 210 estudiantes de la Facultad de administración de Negocios de una universidad privada de Lima. El objetivo fue determinar el nivel de habilidades gerenciales en estudiantes de Administración de Negocios de una universidad privada de Lima en el 2020. La conclusión fue de que se evidenció que gran parte de los estudiantes de la facultad se encuentra en un nivel bueno de habilidades gerenciales. La minoría se encuentra en el nivel deficiente y regular, en la dimensión habilidades técnicas se han demostrado que el 57,6% se encuentra en un nivel bueno. Asimismo, en la dimensión habilidades de trato personal el 51,4 % se encuentra en un nivel bueno. También, en la dimensión habilidades conceptuales, el 50,5% se encuentra en el nivel bueno.

A nivel local Azang (2022) ejecuto su investigación en la Municipalidad Distrital de Shanao, provincia de San Martín, donde participaron 20 funcionarios de este gobierno local. El objetivo fue diseñar un modelo de gestión de recursos humanos basado en assessment center para mejorar el rendimiento laboral de los trabajadores de la Municipalidad Distrital de Shanao. La investigación concluye que las características según el modelo de recursos humanos basado en assessment center en la Municipalidad Distrital de Shanao son: la conducta es buena (65%) el comportamiento es bueno (55%) y la interacción entre los miembros es buena (95%).

Por su parte Pinedo y Luna (2021) desarrollo su investigación en el distrito de Tarapoto, Perú, en el cual participaron 78 trabajadores de la gerencia territorial Bajo Mayo de la ciudad de Tarapoto. El objetivo fue establecer la relación de las habilidades gerenciales y el desarrollo organizacional en la gerencia territorial Bajo Mayo de Tarapoto, año 2019. Los resultados llegaron a determinar tras la aplicación de la prueba de Pearson, la relación entre ambas variables, ya que el valor "p" (valor de significancia = 0.00) obtenido es menor a 0.05. Así mismo, debido a que el valor "r" es de 0.724, indica entonces una correlación significativa entre las habilidades gerenciales y el desarrollo organizacional en la gerencia territorial Bajo_mayo Tarapoto, año 2019. Además se pudo recopilar información con respecto a la variable habilidades gerenciales en donde el 53% de encuestados señalaron que estas se encuentran en un nivel malo; por otro lado, con

respecto a la variable desarrollo gerencial, el 50% de los encuestados señalaron que la variable se encuentra en un nivel regular.

Finalmente, Requejo (2022) su investigación se ejecutó en el distrito de Tarapoto, Perú, siendo los participantes 145 colaboradores de la empresa Electro Oriente S.A. El objetivo de la presente investigación fue determinar la relación de la percepción de las competencias gerenciales y la satisfacción laboral de los colaboradores de Electro Oriente S.A. San Martín, 2020. Con respecto al objetivo general, se logró determinar de acuerdo a la prueba de Pearson, la relación existente entre las variables sujetas a estudio, puesto que "p" (valor de significancia = 0.00) es < a 0.05. Así mismo se observó que el coeficiente de correlación es positivo medio alto de 0,785, por ello se acepta la hipótesis alterna, así mismo, se concluye que las competencias gerenciales se relacionan con el 61% con la variable satisfacción laboral, es decir que la pendiente es positiva, es decir que, mientras mejor sean las competencias gerenciales mayor será la satisfacción laboral.

2.2. Fundamentos teóricos

2.2.1. Competencias blandas

2.2.1.1. Conceptualización de competencias blandas

De acuerdo con los registros históricos según Kamri & Lubart (2023) el término competencias blandas fue utilizado por primera vez en 1972 por el investigador Paul G. Whitmore durante conferencia de capacitación en Texas para el Comando del Ejército Continental de Estados Unidos (CONARC), refiriéndose específicamente a habilidades cruciales relacionadas con el trabajo que implican poca o ninguna interacción con máquinas. Desde entonces se ha ido actualizando, como expresaron Caeiro et al. (2021) existen numerosas variaciones en cómo se denominan tales como habilidades del siglo XXI, competencias generales, competencias clave o competencias transversales, encontrándose igualmente múltiples variaciones en taxonomías para clasificarlas.

Para Kamri y Lubart (2023) constituyen la capacidad de usar el conocimiento propio de manera efectiva y pronta en la ejecución o rendimiento, implicando combinación de componentes cognitivos y conductuales que interactúan para permitir finalización efectiva de tareas determinadas, las mismas son consideradas esenciales en el lugar de trabajo e incluyen inteligencia emocional, comunicación, creatividad, resolución de problemas, trabajo en equipo y gestión del estrés. Asimismo, Feraco et al. (2023) refieren que son cualidades personales maleables que regulan emociones, comportamiento y cognición permitiendo alcanzar metas, siendo de importancia primordial para resultados del mercado laboral favoreciendo posibilidades de empleo,

éxito en el lugar de trabajo y resultados creativos y, como argumentaron Emanuel et al. (2021), estas competencias incluyen autogestión, gestión de los demás, gestión de la información y gestión de tareas, aplicándose potencialmente en cualquier disciplina, carrera académica, profesión o contexto laboral específico.

2.2.1.2. Importancia de las competencias blandas en la formación profesional

De acuerdo con Ferreira et al. (2023) las tecnologías cambiantes y nuevas formas de trabajar están alterando los empleos y conjunto de habilidades requeridas, donde Manyika et al. (2017 citado por Ferreira et al., 2023) estimaron que para 2030 hasta 375 millones de trabajadores, representando 14% de la fuerza laboral mundial, necesitarían adquirir nuevas habilidades o cambiar de ocupación para mantenerse al día con automatización e inteligencia artificial, a su vez la encuesta global de McKinsey en 2020 encontró que 87% de ejecutivos afirmaron estar experimentando brechas de habilidades en la fuerza laboral o esperaban experimentarlas dentro de pocos años. Aunado a ello, Saari et al. (2021), la Cuarta Revolución Industrial (4RI) caracterizada por combinación de tecnología que transforma fronteras entre campos está impulsada por tres megatendencias: digital, física y biológica, transformando vida de las personas y mercado laboral futuro.

Según Spöttl y Windelband (2021) los enfoques de Industria 4.0 plantean cuestión sobre futuro papel de trabajadores cualificados en un mundo de producción transformado, donde la producción cada vez más individualizada hace tareas laborales más exigentes en términos de tecnología, organización y comunicación, mientras Pacher et al. (2023) argumentan que Industria 5.0 desplaza enfoque hacia análisis avanzado de datos, ingeniería sostenible e integración humana forzando cambio en todas las competencias y revisión completa de educación y formación, por lo cual como refieren Vokov et al. (2022), habilidades blandas tienen gran demanda por empleadores donde graduados con habilidades blandas desarrolladas poseen ventaja competitiva en proceso de contratación, siendo necesario incluir capacitación en habilidades interpersonales en planes de estudio de orientación técnica, asimismo IBM recomienda que educación técnica del siglo XXI prepare individuos en forma de "T" imbuidos de conocimiento técnico específico capaces de demostrar conocimiento en todas las disciplinas y capacidad de trabajar con otros (Hirudayaraj et al., 2021).

2.2.1.3. Competencias blandas más demandadas en el mercado laboral peruano

Como expresan Motta et al. (2023), respecto al contexto institucional formado por cuatro variables observables, la de mayor valor (0.93) es el desarrollo de habilidades blandas,

afirmando que universidades tienen responsabilidad de ofrecer adecuada formación y preparación a estudiantes de acuerdo al mercado laboral donde habilidades y actitudes son competencias que deben poseer egresados, siendo los educadores quienes transmiten su experiencia y refuerzan todos los elementos que permitan desarrollo de habilidades laborales en proceso de aprendizaje y preparación estudiantil, por otro lado, Fernández et al. (2024) mediante encuesta a 345 graduados universitarios de Tacna, 56% destacó que educación universitaria fue crucial para obtener empleo en su área de estudio, 38% está satisfecho con contribución de universidad a su éxito laboral, sin embargo 73% considera que universidades deberían ofrecer más programas para apoyar empleabilidad de graduados.

De acuerdo con Torres y Zúñiga (2026), es necesario modernizar infraestructura digital, fortalecer alianzas sectoriales y establecer indicadores de impacto como tasas de contratación y seguimiento a egresados evidenciando concentración de oportunidades laborales en carreras técnico-empresariales y brechas de equidad disciplinar en inserción laboral universitaria peruana, además, como argumenta Sulca (2022), reconocer el rol que juegan estas habilidades en la actualidad por parte de las universidades puede mejorar empleabilidad de egresados mediante desarrollo de currículo universitario enfocado en competencias o a través de programas de entrenamiento en últimos años de carrera universitaria.

2.2.2. Competencia de comunicación

2.2.2.1. Definición de la comunicación

Según Wu et al. (2023) la empleabilidad de los estudiantes ya no se basa simplemente cuestión de aplicación de habilidades técnicas sino que estudiantes también deben poseer habilidades profesionales complementarias (habilidades blandas) para lograr empleo personal y desarrollo profesional resultante, donde habilidades de comunicación se han vuelto aún más importantes, dado que, los profesionales en sus áreas deben expresar claramente ideas y problemas para evitar malentendidos y errores con fin de completar eficientemente proyectos técnicos complejos. Además, como expresaron Guillén et al. (2021) la comunicación deberá ser entendida como un conjunto de destrezas y control de emociones a fin de dominar habilidades verbales para uso coherente y adecuado, definiéndola como un cúmulo de conocimientos que permite codificar correctamente mensaje mediante diversos canales facilitando comunicación efectiva.

De acuerdo con Hall y Montgomery (2022) implica que dos o más personas interactúen para intercambiar información y puntos de vista estando impulsada y dirigida por deseo

de alcanzar objetivos particulares sustentándose en operaciones perceptivas, cognitivas, afectivas y conductuales, mientras que en práctica y formación en trabajo social los valores de la profesión y contextos sociales, culturales, políticos e ideológicos específicos influyen en la naturaleza de la comunicación interpersonal. Por último, Eklund e Isotalus (2024) exponen que las habilidades de comunicación se pueden definir de forma bastante amplia pudiendo significar cualquier cosa desde escribir hasta visualizar, desde alfabetización mediática hasta lectura, refiriéndose específicamente a habilidades necesarias en interacciones sociales, las cuales se consideran comúnmente como capacidad innata sin embargo se ha reconocido que este no es el caso y que habilidades de comunicación se pueden enseñar.

2.2.2.2. Dimensiones de la competencia comunicación

La competencia de comunicación se operacionaliza mediante cuatro dimensiones con indicadores específicos que permiten evaluación objetiva de capacidades comunicativas en contextos profesionales, siendo la primera la dimensión expresión verbal y metalingüística comprende la claridad en expresión de ideas (capacidad de transmitir conceptos de manera comprensible), manejo de lenguaje corporal (uso consciente de gestos y postura), control de nerviosismo al hablar (regulación emocional durante comunicación oral), uso correcto del idioma (aplicación apropiada de normas lingüísticas), organización de discurso (estructuración lógica de mensaje), contacto visual apropiado (mirada sostenida sin incomodidad), velocidad y volumen adecuados (modulación vocal según contexto), expresión no verbal efectiva (congruencia entre mensaje verbal y gestual), evitación de muletillas (eliminación de vicios lingüísticos orales), y seguridad en presentaciones (proyección de confianza ante audiencia) (Reig, 2020).

La dimensión redacción y comunicación escrita incluye la redacción entendible (escritura clara y coherente), identificación de errores gramaticales (detección de fallas sintácticas), organización secuencial de ideas escritas (ordenamiento lógico de contenido), detección de errores ortográficos (identificación de fallas en escritura), claridad sin tecnicismos (comunicación accesible evitando jerga innecesaria), síntesis en correos electrónicos (conciencia en comunicación digital), ortografía en medios digitales (corrección ortográfica en plataformas electrónicas), adaptación a receptor (ajuste de mensaje según destinatario), y respuesta oportuna en medios electrónicos (prontitud en comunicación digital profesional) (Vélez et al., 2022).

Así mismo la dimensión comunicación interpersonal que abarca la escucha activa de ideas diversas (atención plena a perspectivas diferentes), identificación de turnos de

habla (reconocimiento de momentos apropiados para intervenir), empatía comunicativa (comprensión y consideración de emociones del interlocutor), y comprensión de perspectivas ajenas (capacidad de entender puntos de vista diversos) (Crisanty y Cisneros, 2025). Finalmente, la dimensión mal uso del lenguaje evalúa la evitación de barbarismos (eliminación de expresiones incorrectas o vulgares) y evitación de redundancias lingüísticas (supresión de repeticiones innecesarias en comunicación) (Cantos y Carrera, 2025).

2.2.2.3. Tipos de comunicación en los profesionales

Según Braun (2021, citando a Habermas 2017) se postuló una teoría de la comunicación diferenciando dos tipos de acción comunicativa que pueden caracterizarse en función de objetivos e intenciones de participantes en conversación, donde el objetivo de la comunicación estratégica es alcanzar ciertos intereses siendo un propósito al que sirve el medio de comunicación, mientras comunicación orientada a la comprensión presupone que todos los participantes buscarán interacción como vía de acción más transparente garantizando que participantes alcancen entendimiento común y de ser posible acuerden solución común basada en mejores argumentos..

Además de lo que se dice Braun (2021) expone que las señales no verbales también son cruciales para comunicación exitosa incluyendo todas las señales físicas que se producen cuando persona habla además de palabras, refiriéndose a cómo se dice algo independientemente del contenido, específicamente esto incluye señales hápticas (tacto), lenguaje corporal (postura, mímica), proxémica (proximidad espacial elegida) o características físicas (ropa y cosméticos), siendo lenguaje corporal particularmente relevante para comunicación. Por tanto, expresaron Hall y Montgomery (2023) ofrecer oportunidades para practicar estas habilidades en entorno seguro y de apoyo mediante juegos de rol o simulaciones con retroalimentación y reflexión ayuda a estudiantes mejorar sus habilidades.

2.2.3. Competencia de trabajo en equipo

2.2.3.1. Conceptualización del trabajo colaborativo

Las habilidades blandas se consideran elementos esenciales del desarrollo de los empleados según De Prada et al. (2022) la adquisición de estas habilidades permite cambio de actitud y comportamiento facilitando trabajo en equipo eficaz, el cual es parte integral de ejecución de muchas profesiones, aunado a ello, Dunn et al. (2021) señalaron que entre las habilidades blandas que los empleadores consideran constantemente deseables, el trabajo en equipo se encuentra constantemente en primer lugar de la lista, puesto que, las habilidades de trabajo en equipo y colaboración son

muy valoradas por empleadores y graduados, sin embargo existe brecha entre importancia del conjunto de habilidades de trabajo en equipo y colaboración y cantidad de habilidades que empleadores encuestados informan ver en recién graduados.

De acuerdo con Rodríguez et al. (2022) la capacidad de trabajo en equipo implica que personas son capaces de integrarse e interactuar con otros para alcanzar objetivos compartidos en ámbito educativo y laboral, estando compuesta por diferentes componentes como identidad y pertenencia a colectivo o grupo, interacción entre miembros y ejecución de planes para alcanzar objetivos, tratándose de competencia básica que debe desarrollarse en todos los procesos educativos y formativos actuales como elemento de preparación de profesionales y trabajadores del futuro.

2.2.3.2. Dimensiones del trabajo colaborativo

La competencia de trabajo en equipo se operacionaliza mediante cinco dimensiones que permiten evaluación objetiva de efectividad colaborativa en contextos profesionales, entre ellas, la dimensión contribución al trabajo en equipo que comprende la realización equitativa de trabajo (distribución justa de responsabilidades asumidas), cumplimiento de responsabilidades (ejecución completa de compromisos adquiridos), trabajo oportuno (finalización de tareas dentro de plazos establecidos), preparación para reuniones (disposición adecuada antes de encuentros grupales), minuciosidad en ejecución (atención al detalle en realización de tareas), contribución al producto final (aporte significativo al resultado grupal), persistencia ante dificultades (mantenimiento de esfuerzo frente a obstáculos), y ofrecimiento de ayuda apropiada (disposición para asistir a compañeros cuando necesario) (Martínez et al, 2024).

En segundo lugar, la dimensión interacción con los compañeros incluye: comunicación efectiva (transmisión clara de información entre miembros), facilitación de comunicación grupal (promoción de intercambio de información fluido), intercambio oportuno de información (compartir datos relevantes en momento adecuado), motivación de compañeros (impulso del entusiasmo en miembros del equipo), expresión de entusiasmo (demostración de actitud positiva hacia colaboración), escucha de opiniones del equipo (atención a ideas de otros miembros), consulta antes de decisiones (solicitud de retroalimentación antes de acciones importantes), aceptación de retroalimentación (receptividad a comentarios sobre fortalezas y debilidades), uso de compañeros para mejora (aprovechamiento de aportes ajenos para desarrollo personal), y aceptación de ayuda necesaria (disposición a recibir apoyo cuando requerido) (Del Águila et al., 2022).

Así mismo, la dimensión mantenimiento del rumbo del equipo que abarca la conciencia del progreso de compañeros (seguimiento del avance de otros miembros), evaluación

de avance esperado (verificación de cumplimiento de objetivos temporales), conciencia de factores externos (atención a elementos contextuales que afectan desempeño), provisión de retroalimentación constructiva (ofrecimiento de comentarios orientados a mejora), motivación del equipo (impulso del compromiso grupal hacia metas), aseguramiento de comprensión colectiva (verificación de entendimiento compartido de información importante), y planeación y organización del trabajo (estructuración efectiva de actividades grupales) (Cosío, 2024).

La dimensión compromiso con la calidad incluye: expectativa de éxito del equipo (creencia en capacidad grupal de logro), creencia en producción de alta calidad (confianza en capacidad de generar resultados excelentes), creencia en estándares elevados (convicción de que equipo debe alcanzar niveles altos), y preocupación por calidad del producto (cuidado de que equipo produzca trabajo excelente) (Martín & Alonso, 2025). Finalmente, la dimensión posesión de conocimientos y destrezas evalúa las habilidades para trabajo excelente (dominio de competencias para desempeño sobresaliente), habilidades necesarias para buen trabajo (posesión de capacidades requeridas para ejecución adecuada), conocimiento suficiente de trabajo de compañeros (comprensión del rol de otros miembros), y conocimiento para reemplazar si necesario (capacidad de asumir funciones de otros cuando requerido) (Ramón et al., 2024).

2.2.3.3. Importancia del trabajo en equipo en la empleabilidad

El trabajo en equipo constituye un estado emergente compartido, positivo, satisfactorio y motivacional de bienestar relacionado con el trabajo que implica interacción presencial y coordinación con otros profesionales e incluso con usuarios del servicio, desarrollando proactividad, iniciativa y capacidad de adaptación a nuevos contextos (Martín et al., 2021; Carvalho & Almeida, 2022). En consecuencia, como expresan De Prada et al. (2022), las habilidades de trabajo en equipo han cobrado especial importancia considerándose competencias esenciales en un mundo cada vez más globalizado, dinámico y complejo, donde a nuevos empleados se les pregunta si poseen habilidades de trabajo en equipo.

En cuanto al impacto sobre la empleabilidad, Francis et al. (2024) argumentan que el trabajo en equipo no solo mejora aprendizaje académico sino que también prepara a estudiantes para mundo laboral mediante desarrollo de atributos clave para graduados, toda vez que estas competencias son fundamentales para insertarse exitosamente en entornos profesionales contemporáneos caracterizados por alta colaboración interdisciplinaria y resolución conjunta de problemas complejos. Asimismo, Landaverde

(2025) sostiene que el trabajo en equipo efectivo promueve la innovación, mejora la adaptabilidad, incrementa la flexibilidad organizacional y reduce la rotación de personal, evidenciando que dominio de esta competencia no solamente facilita acceso inicial al empleo sino que constituye factor determinante para permanencia.

2.2.4. Perfiles de egreso y aseguramiento de calidad en educación superior

El sistema de aseguramiento de calidad en educación superior peruana presenta una paradoja fundamental, dado que, mientras las instituciones concentran esfuerzos en acreditación institucional y de programas académicos, existe un vacío crítico en la certificación de competencias blandas esenciales para empleabilidad; aspecto que Tipacti y Ramírez (2024) documentó mediante análisis documental de 60 universidades licenciadas evidenciaron que evaluación de calidad de SUNEDU y SINEACE se orienta principalmente hacia investigación, infraestructura y gestión institucional resultando poco eficiente para verificar desarrollo de competencias profesionales que demanda mercado laboral.

Esta desconexión entre acreditación institucional y certificación de competencias se agudiza según Tipacti y Ramírez (2024) cuando solo 27.6% de instituciones en Ranking Histórico y 63.2% en Ranking de Excelencia cuentan con programas acreditados, destacando que universidades prestigiosas como Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad del Pacífico y Universidad Nacional Agraria La Molina carecen de programas acreditados, demostrando que instituciones educativas superiores peruanas priorizan reputación institucional sobre verificación objetiva de competencias que determinan empleabilidad real de egresados, aunado a ello, Fernández et al. (2024) confirmaron esta problemática mediante encuesta a 345 graduados universitarios de Tacna revelando que 73% considera universidades deberían ofrecer más programas para apoyar empleabilidad de graduados, evidenciando que sistema actual de calidad no garantiza que estudiantes egresen con competencias esenciales como comunicación efectiva y trabajo en equipo.

Experiencias internacionales demuestran viabilidad de integrar certificación de competencias blandas en sistemas de aseguramiento de calidad, entre ellos, Batista y Romani-Dias (2021) evaluaron cómo las acreditaciones AACSB catalizan desarrollo de habilidades blandas identificando cuatro mecanismos: criterios de enseñanza que aseguran aprendizaje de habilidades blandas, aprendizaje práctico mediante resolución de problemas reales, experiencia internacional vía intercambios estudiantiles y alianzas empresariales permitiendo experiencia laboral auténtica; en contraste, el sistema peruano carece completamente de mecanismos de certificación de competencias

blandas como se evidencia en el caso de Chile donde Burgos et al. (2022) mediante Assessment Center identificaron que en Comunicación 88% de estudiantes no superó 50% de desarrollo esperado confirmando necesidad urgente de implementar sistemas objetivos de evaluación y certificación de competencias que efectivamente determinan empleabilidad, vacío que universidades peruanas no han abordado centrándose exclusivamente en acreditación institucional sin verificar si egresados poseen competencias prometidas en perfiles profesionales.

2.2.5. Brecha entre competencias declaradas y competencias verificadas

La brecha entre competencias que universidades declaran desarrollar en sus perfiles de egreso y competencias que graduados efectivamente demuestran al insertarse en mercado laboral constituye uno de los desafíos más críticos que enfrenta educación superior contemporánea. Tushar y Sooraksa (2023) reportaron que según encuesta ManpowerGroup 2020, aproximadamente 42% de empleadores a nivel mundial enfrentaron desafíos para reclutar empleados calificados, expresando Consejo de Recursos Humanos de Forbes preocupación porque desafío más significativo es brecha de habilidades dentro empresas, desafío que se proyecta profundizará aún más, señalando que empleadores consideran instituciones educación superior son responsables de desarrollar dichas habilidades requeridas, estando igualmente preocupados por abordar brechas de habilidades.

Esta problemática adquiere mayor urgencia cuando García et al. (2021) señalaron que en un informe sobre futuro del empleo elaborado por Universidad de Oxford determinó que aproximadamente 47% de fuerza laboral desaparecerá del mercado laboral en 2025 representando un enorme factor de riesgo para la economía futura de individuos, utilizando ManpowerGroup el término "emergencia de revolución de habilidades" para referirse apoyo requerido por sector del empleo para mejorar habilidades de empleados y prepararlos para futuros empleos. Frente a este escenario, el informe "Future Work Skills 2020" propone diez competencias para fuerza laboral del futuro: sensemaking para ayudar a desarrollar pensamiento crítico, inteligencia social con objetivo de construir relaciones óptimas en diferentes contextos, pensamiento innovador y adaptable para agilizar adaptación en diversas situaciones y priorizar innovación, habilidades interculturales para responder a diferentes entornos.

Tsiligiris y Bowyerb (2021) conceptualizaron esta problemática definiendo brecha de habilidades como desajuste entre habilidades de graduados universitarios y habilidades demandadas por empleadores, señalando que el tamaño y naturaleza de brecha dependen de si las habilidades correctas están integradas en currículo universitario y de

cómo se imparten y evalúan, argumentando que las universidades han intentado alinear sus planes de estudio con habilidades demandadas por empleadores pero se han encontrado con desafíos y la brecha de expectativas es persistente. Considerando la variabilidad de roles laborales y naturaleza dinámica de mercado laboral, señalaron puede ser imposible para universidades identificar y satisfacer continuamente habilidades técnicas requeridas por empleadores, siendo en cambio más valioso para universidades enfatizar desarrollo de habilidades blandas y competencias personales que se consideran tienen efecto duradero en empleabilidad de graduados, argumentando que objetivo de universidades es inculcar en graduados preparación profesional y capacidad de vivir y trabajar de forma productiva y significativa a lo largo de la vida.

Bühler et al. (2022) plantearon que los sistemas educativos deben ayudar a las personas a aprender centrándose en resolución de problemas y colaboración, sentar bases para aprendizaje desde lectura, escritura y matemáticas hasta competencias científicas, digitales, sociales y emocionales, desarrollar capacidad de estudiantes para adaptarse al cambiante mundo del trabajo siendo accesibles para todos desde primeras etapas y a lo largo de sus vidas, complementando esta perspectiva, Bargach et al. (2021) señalaron que importancia otorgada a habilidades blandas ha cobrado cada vez mayor relevancia en relación con transformación de lugares de trabajo, dándose prioridad a capacidad de resolver nuevos problemas, encontrar soluciones creativas y evaluarlas críticamente, buscar y gestionar información, destacando que interconectividad y comunicación son cimientos del trabajo contemporáneo, evidenciando que brecha entre competencias declaradas en perfiles de egreso universitarios y competencias efectivamente verificadas mediante mecanismos objetivos de certificación constituye vacío crítico que sistemas de aseguramiento de calidad.

2.2.6. Assessment Center como metodología de evaluación

2.2.6.1. Origen y evolución histórica del Assessment Center

Olaz (2021) conceptualizó Assessment Center como un proceso estandarizado de evaluación de competencias vertebrado a través de un conjunto de pruebas mediante diversas herramientas, procurando que el asistente pueda examinar su potencial y en consecuencia su adecuación al puesto de trabajo tanto en el momento actual como en intento de predecir su posible desarrollo profesional. Estructurándose bajo la denominación genérica Assessment Center o Centros de Evaluación, este es un proceso organizado y sistemático de actuación orientado a la medición del desempeño en puestos de trabajo ligado a tres procesos claves en la gestión de recursos humanos: reclutamiento y selección, formación y desarrollo de carrera profesional del individuo en

el contexto del equipo de trabajo y organización de la que forma parte, permitiendo a este sistema de evaluación identificar el potencial, desempeño y rendimiento teniendo como eje vertebrador a competencias que hacen competente al individuo en puesto de trabajo. Este método se configuró originalmente en Alemania durante década de 1920 cuando ejército alemán tras Primera Guerra Mundial concluyó que la baja cualificación profesional de efectivos militares fue determinante en la derrota, siendo Johann B. Rieffert quien impulsó técnica mediante simulaciones y pruebas situacionales para medir potencial de mandos militares, paralelamente Henry A. Murray (1938) profesor Universidad de Harvard elaboró teoría sobre constructo psicológico de personalidad que repercutió en la modelización del Assessment Center diseñando un método que evaluó individuos a través de diferentes mediciones, observación de comportamientos grupales y múltiples escenarios incorporando varios observadores, desarrollándose posteriormente en Inglaterra (1942) mediante War Office Selection Board y en Estados Unidos (1945) mediante Office of Strategic Services donde Murray publicó trabajo "Assessment of Men" (1948) asentando bases definitivas de Assessment Center.

Estas experiencias militares recalaron posteriormente en el mundo empresarial cuando AT&T en 1956 desarrolló AT&T Management Progress Study bajo dirección de Douglas W. Bray evaluando a cerca de 450 personas mediante entrevista, ejercicios in basket, role-playing, grupos de discusión y test, analizando 25 aspectos considerados clave en empresarios de éxito, expandiéndose masivamente en década de 1970 en área anglosajona y llegando a España en década de 1980-1990 de mano de empresas multinacionales y consultoras especializadas, orientándose actualmente principales demandas de Assessment Center a procesos de recursos humanos como selección de personal y desarrollo de carreras profesionales siendo su impacto escaso o prácticamente nulo hasta ahora en terreno académico en comparación con otras técnicas tradicionales, circunscribiéndose principales experiencias al ámbito empresarial cuando desempeño del alumnado en puesto de trabajo forma parte del proceso de evaluación y aprendizaje de cualquier institución educativa quedando ámbito académico como potencial por explorar para certificación objetiva de competencias blandas declaradas en perfiles de egreso universitarios.

2.2.6.2. Importancia del Assessment Center como metodología

Chuco (2022) argumentó que Assessment Center permite analizar fortalezas y debilidades de candidatos en relación con los requisitos del puesto de trabajo siendo crucial para que este análisis sea efectivo que las herramientas de diagnóstico de aptitud identifiquen con precisión competencias necesarias para el ejercicio de la actividad laboral basándose en una planificación cuidadosa del análisis de necesidades como

fundamento, mientras León (2024) señalan que este es un método o herramienta situacional para evaluar competencias mediante el cual a través de administración de casos y ejercicios se plantea a participantes resolución práctica de situaciones conflictivas similares a las que deberán enfrentar en sus puestos de trabajo, evidenciando que la importancia de Assessment Center radica en su capacidad para simular contextos laborales auténticos permitiendo evaluación objetiva de competencias en situaciones que replican desafíos reales del desempeño profesional, constituyendo herramienta fundamental para la certificación de competencias blandas como comunicación y trabajo en equipo que resultan difíciles de evaluar mediante métodos tradicionales de evaluación académica basados exclusivamente en exámenes teóricos o trabajos escritos que no reflejan capacidad real de individuos para aplicar estas competencias en contextos laborales complejos y dinámicos.

2.2.7. Teorías

2.2.7.1. Teoría general del aprendizaje

Akour y Alenezi (2022) plantearon teoría moderna de aprendizaje y enseñanza en instituciones educación superior que distingue conceptualmente entre enseñanza y aprendizaje argumentando que aprendizaje implica crecimiento conceptual y práctico de información, habilidades, opiniones, comportamientos y perspectivas constituyendo actividad transformacional principalmente autónoma en lugar de simplemente almacenar conocimiento no procesado, proponiendo seis fases comunes: encontrar problema y determinar desideratum de aprendizaje, generar conceptos para tarea, modificar materiales de aprendizaje y crear productos, determinar ganancia de aprendizaje mediante comparación con ideas previas, y aplicar habilidades en nuevas circunstancias, señalando que principal responsabilidad de profesor es guiar profesionalmente aprendizaje mediante provisión de tareas que consideren niveles de habilidad centradas en mejora planificada de competencias.

2.2.7.2. Teoría del Aprendizaje Experiencial

Hall (2022) señaló que la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) y enfoques humanísticos centrados en la persona sintetizan la contribución de académicos que posicionaron la experiencia como factor fundamental en el aprendizaje, formación y desarrollo educativo de estudiantes adultos que aportan experiencias personales y profesionales, argumentando que el aprendizaje experiencial implica aprender por experiencia donde el estudiante asume un rol activo seguido de una reflexión y análisis profundizando en su aprendizaje, resultando fundamental para implementación de Assessment Center como metodología de certificación de competencias blandas dado que la evaluación mediante simulaciones, ejercicios de role-playing, dinámicas grupales

y casos situacionales constituye aprendizaje experiencial donde los estudiantes demuestran competencias de comunicación y trabajo en equipo asumiendo un rol activo.

2.2.7.3. Teoría de la Educación Basada en Resultados (OBE)

Wu et al. (2023) explicaron que la educación basada en resultados (OBE) se introdujo como reforma educativa en naciones occidentales siendo esencialmente la educación basada en competencias la que se centra en rendimiento del alumno y el logro de resultados de aprendizaje, donde Spady describió resultados como lo que estudiantes realmente pueden hacer con lo que saben y entienden implicando la presentación visible de resultados reales del aprendizaje en lugar de solo procesos puramente mentales, enfatizando que bajo la filosofía OBE cambio en filosofía educativa implicando orientación al aprendizaje del estudiante traduciendo objetivos de enseñanza en resultados de aprendizaje que estudiantes logren estimulando creatividad y motivación, incluyendo elementos clave: objetivo educativo del programa que define logros esperados de graduados, diseño de enseñanza que vincula objetivos con métodos correspondientes, y evaluaciones directas que requieren estudiantes demuestren sus logros, fundamentando implementación de Assessment Center para certificar competencias blandas dado que perfiles de egreso declaran resultados de aprendizaje específicos requiriendo evaluaciones directas donde estudiantes evidencien competencias mediante desempeño observable.

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. Ámbito y condiciones de la investigación

3.1.1. Contexto de la investigación

El lugar de ejecución de esta investigación fue en la Universidad Privada Cesar Vallejo – Filial Tarapoto, esta institución esta ubicada en la Carretera Marginal Norte Fernando Belaunde Terry Km 8.5, perteneciente al distrito de Cacatachi, Provincia de San Martin, Departamento de San Martín, es uno de los 12 campus universitarios que posee la universidad a nivel nacional, según el portal web, en el semestre 2025-2 albergó a un total de 6718 estudiantes de pregrado entre sus nueve programas académicos, los cuales son: Administracion, Contabilidad, Administracioin en Turismo y Hoteleria, Psicologia, Arquitectura, Ingenieria Civil, Ingenieria Ambiental, Ingenieria de Sistemas y Derecho; inició sus actividades administrativas y académicas el 13 de noviembre del 2005, sus coordenadas geográficas son 6°29'40" latitud sur y 76°27'57" longitud oeste, presentando temperatura promedio anual de 26°C y precipitaciones abundantes que definen ecosistema amazónico característico de zona.

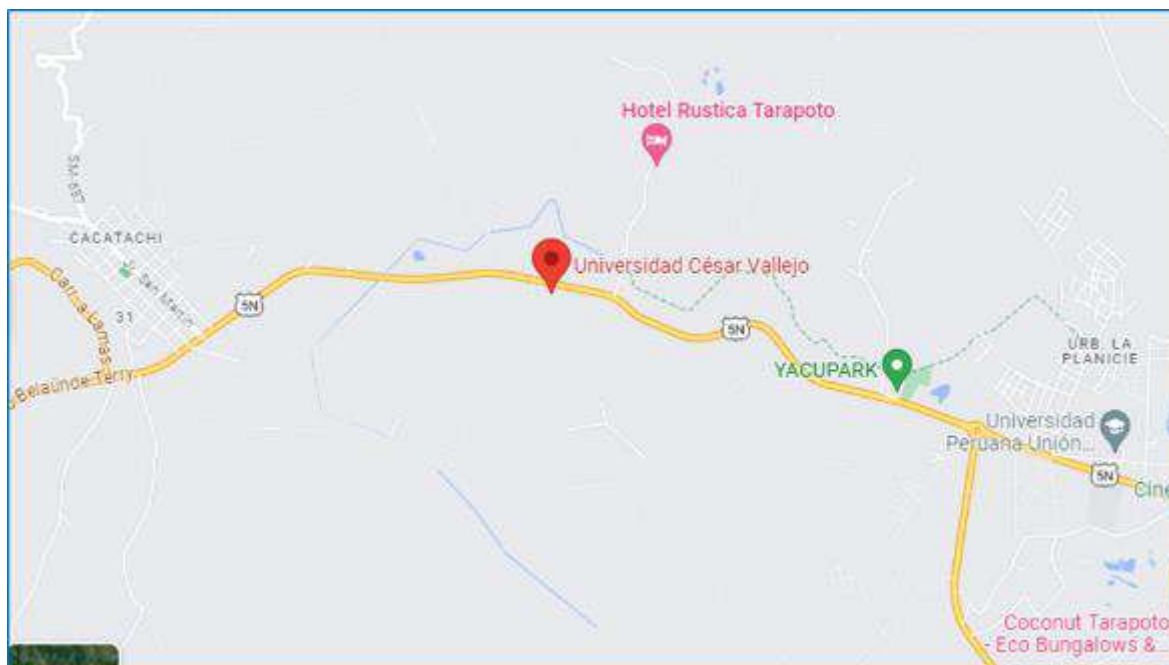


Figura 1
Universidad César Vallejo, Campus Tarapoto

3.1.2. Periodo de ejecución

La investigación se llevó a cabo en el periodo 2024.

3.1.3. Autorizaciones y permisos

La investigación conto con autorización formal de la coordinación de la escuela de administración, la cual facilito un aula para la aplicación de instrumentos de autoevaluacion y la ejecución de la sesión Assessment Centar, garantizando condiciones apropiadas para el desarrollo del estudio.

3.1.4. Control ambiental y protocolos de bioseguridad

No aplica.

3.1.5. Aplicación de principios éticos internacionales

Según Resolución N° 420-2017-UNSM/CU-R/NLU que establece el marco integral para la conducta ética en investigación, este estudio aplicó rigurosamente los principios éticos generales de investigación, garantizando la integridad y la calidad ética en el proceso investigativo, se respetó el principio de totalidad/integridad mediante conducción de la investigación, con honestidad intelectual, objetividad, veracidad y transparencia en todas etapas del proceso investigativo, desde el diseño de instrumentos de Assessment Center hasta el análisis e interpretación de resultados obtenidos, garantizando que los hallazgos reflejen fidedignamente el desempeño de los estudiantes en competencias evaluadas sin manipulación ni distorsión de datos. Así mismo, se aplicó el principio de respeto a las personas mediante la obtención del consentimiento informado de cada participante, explicando claramente objetivos de investigación, procedimientos de evaluación, uso de datos, confidencialidad de información personal y el derecho de retiro voluntario sin consecuencias académicas, garantizando autonomía y dignidad de participantes como sujetos activos con capacidad de decisión libre sobre su participación, reconociendo que los estudiantes universitarios constituyen una población con plena capacidad para otorgar consentimiento informado.

Se cumplió el principio de beneficencia al orientar la investigación hacia la generación de conocimientos valiosos que contribuyan significativamente a mejora de calidad educativa y empleabilidad de estudiantes de Administración mediante una propuesta de metodología Assessment Center que beneficiará a futuras generaciones de estudiantes al establecer mecanismo objetivo de certificación de competencias blandas declaradas en el perfil de egreso, maximizando beneficios potenciales mientras se minimizaron riesgos para los participantes, limitando la evaluación a competencias de comunicación y trabajo en equipo sin exponer a estudiantes a situaciones que pudieran generar malestar psicológico significativo. Finalmente, se garantizó el principio de justicia

mediante la selección equitativa de participantes sin discriminación por género, origen étnico, condición socioeconómica o rendimiento académico previo, asegurando que todos estudiantes de noveno ciclo de Administración tuvieron igual oportunidad de participar voluntariamente en la investigación y que los resultados obtenidos mediante Assessment Center fueron tratados con equidad, sin favoritismos, ni sesgos en la evaluación de competencias, manteniendo confidencialidad y anonimato de datos personales mediante la asignación de códigos identificadores que impiden vincular resultados con identidad específica de participantes, protegiendo la privacidad y evitando estigmatización basada en desempeño en evaluación de competencias blandas.

3.2. Sistema de variables

3.2.1. Variables principales

3.2.1.1. Competencia de comunicación

De acuerdo con Wu et al. (2023), las habilidades de comunicación se han vuelto fundamentales dado que profesionales deben expresar claramente ideas y problemas para evitar malentendidos y errores con fin de completar eficientemente proyectos técnicos complejos, mientras que según Guillén et al. (2021) la comunicación debe entenderse como conjunto de destrezas y control de emociones para dominar habilidades verbales mediante uso coherente y adecuado, definiéndola como cúmulo de conocimientos que permite codificar correctamente mensaje mediante diversos canales facilitando comunicación efectiva. Para presente investigación se conceptualiza competencia de comunicación como la capacidad multidimensional para transmitir eficientemente información verbal, no verbal y escrita, adaptando mensaje a características de receptores siendo receptivo a ideas y opiniones de interlocutores en contextos profesionales presenciales y digitales.

3.2.1.2. Competencia de trabajo en equipo

Según De Prada et al. (2022), la adquisición de habilidades de trabajo en equipo permite cambio de actitud y comportamiento facilitando colaboración eficaz siendo parte integral de ejecución de muchas profesiones, mientras que Rodríguez et al. (2022) señalan que capacidad de trabajo en equipo implica que las personas son capaces de integrarse e interactuar con otros para alcanzar objetivos compartidos en ámbito educativo y laboral, estando compuesta por componentes como identidad y pertenencia a colectivo, interacción entre miembros y ejecución de planes para alcanzar objetivos, tratándose de competencia básica que debe desarrollarse en procesos educativos actuales como preparación de profesionales del futuro.

Tabla 1*Descripción de variables por objetivo específico 01*

Objetivo específico 01: Evaluar las competencias de comunicación y trabajo en equipo mediante autoevaluación en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo – Tarapoto.

Variable abstracta	Variable concreta	Medio de registro	Unidad de medida
Competencia de comunicación	Expresión verbal y metalingüística	Cuestionario	Ordinal
	Redacción y comunicación escrita		
	Comunicación interpersonal		
	Mal uso del lenguaje		
Competencia de trabajo en equipo	Contribución al trabajo en equipo	Cuestionario	Ordinal
	Interacción con los compañeros		
	Mantenimiento del rumbo del equipo		
	Compromiso con la calidad		
	Posesión de conocimientos y destrezas		

Tabla 2*Descripción de variables por objetivo específico 02*

Objetivo específico 02: Diseñar e implementar un protocolo Assessment Center para evaluar las competencias de comunicación y trabajo en equipo en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo - Tarapoto.

Variable abstracta	Variable concreta	Medio de registro	Unidad de medida
Competencia de comunicación	Expresión verbal y metalingüística	Cuestionario	Ordinal
	Redacción y comunicación escrita		
	Comunicación interpersonal		
	Mal uso del lenguaje		
Competencia de trabajo en equipo	Contribución al trabajo en equipo	Cuestionario	Ordinal
	Interacción con los compañeros		
	Mantenimiento del rumbo del equipo		
	Compromiso con la calidad		
	Posesión de conocimientos y destrezas		

Tabla 3*Descripción de variables por objetivo específico 03*

Objetivo específico 03: Comparar los resultados obtenidos mediante autoevaluación y Assessment Center en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo – Tarapoto.

Variable abstracta	Variable concreta	Medio de registro	Unidad de medida
Competencia de comunicación	Expresión verbal y metalingüística	Cuestionario	Ordinal
	Redacción y comunicación escrita		
	Comunicación interpersonal		
	Mal uso del lenguaje		
Competencia de trabajo en equipo	Contribución al trabajo en equipo	Cuestionario	Ordinal
	Interacción con los compañeros		
	Mantenimiento del rumbo del equipo		
	Compromiso con la calidad		
	Posesión de conocimientos y destrezas		

3.3 Procedimientos de la investigación

3.3.1 Objetivo específico 1

El estudio fue de naturaleza aplicada, de acuerdo con Vizcaíno et al. (2023) se distingue por utilizar conocimientos existentes para resolver problemas prácticos específicos mediante propuestas metodológicas concretas que impacten directamente en contextos reales. En consecuencia, este tipo de investigación se utilizó para abordar problemática concreta de ausencia de mecanismos de certificación de competencias blandas en universidades peruanas, proponiendo implementación de Assessment Center como metodología viable para certificar objetivamente competencias declaradas en perfiles de egreso, aportando de esta manera al avance del conocimiento científico en campo de evaluación de competencias en educación superior y mejora de empleabilidad de graduados universitarios.

Asimismo, la investigación adoptó un nivel descriptivo-comparativo, el cual según Hernández y Mendoza (2018) se fundamenta en caracterización detallada de fenómenos estudiados y posterior comparación entre dos o más condiciones para identificar similitudes y diferencias significativas entre ellas. De esta forma, el nivel descriptivo-comparativo facilitó primero la descripción sistemática de niveles de competencias blandas de comunicación y trabajo en equipo en estudiantes mediante medición cuantitativa utilizando escalas estandarizadas, para posteriormente comparar resultados obtenidos mediante dos métodos diferentes de evaluación (autoevaluación versus evaluación observacional mediante Assessment Center) permitiendo identificar brechas entre autopercepción de estudiantes y desempeño real observable en situaciones simuladas que replican contextos laborales auténticos.

Del mismo modo, el enfoque fue cuantitativo, el cual según Acosta (2023) se fundamenta en obtención y evaluación de datos numéricos para verificar hipótesis o responder preguntas de investigación a través de mediciones objetivas, análisis estadístico y procedimientos estandarizados que garantizan replicabilidad de resultados. De esta forma, el enfoque facilitó la medición sistemática y objetiva de variables vinculadas al estudio mediante instrumentos psicométricos tipo Likert. En cuanto al diseño de investigación se adoptó diseño pre-experimental con preprueba y postprueba en un solo grupo ($O_1 \times O_2$), el cual según Calle (2023) se caracteriza por aplicar medición inicial (O_1), posteriormente intervención o tratamiento experimental (X), y finalmente medición posterior (O_2) en mismo grupo de participantes sin incluir grupo control ni asignación aleatoria. De esta forma, el diseño pre-experimental permitió en esta investigación realizar primera medición mediante autoevaluación de competencias

(O₁), posteriormente implementar Assessment Center como intervención metodológica (X), y finalmente realizar segunda medición mediante evaluación observacional (O₂), comparándose ambas mediciones en mismos participantes para identificar discrepancias entre autopercepción y desempeño observable.

Respecto a población, estuvo conformada por estudiantes del noveno ciclo de la Escuela Profesional de Administración de Universidad César Vallejo Campus Tarapoto matriculados en periodo académico 2025-I, según Arias y Covinos (2021) población es conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas conclusiones de investigación, quedando delimitada por problema y objetivos de estudio.

En relación a la muestra Fase 1 (Autoevaluación), estuvo conformada por 44 estudiantes de noveno ciclo seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, según Ñaupas et al. (2018) el muestreo no probabilístico por conveniencia permite seleccionar casos accesibles que acepten ser incluidos fundamentándose en conveniente accesibilidad y proximidad de sujetos para investigador. De esta forma, se seleccionaron 44 estudiantes que voluntariamente aceptaron participar en investigación mediante firma de consentimiento informado y que cumplieron criterios de inclusión establecidos: matrícula vigente en noveno ciclo de Administración, asistencia regular a clases (mínimo 80% de asistencias), disponibilidad para participar en sesión de evaluación, y firma de consentimiento informado que garantiza participación libre y voluntaria, constituyendo muestra representativa de estudiantes próximos a egresar que han completado casi totalidad de plan de estudios.

Respecto a muestra Fase 2 (Assessment Center), estuvo conformada por 5 estudiantes representando 11.36% de muestra inicial seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional por máxima variación, según Hernández y Mendoza (2018) muestreo por máxima variación busca capturar y describir temas centrales que atraviesan gran variación de participantes seleccionando intencionalmente casos que representen diversidad de perspectivas y experiencias relacionadas con fenómeno de interés. De esta forma, se seleccionaron 5 participantes aplicando criterio de máxima variación en niveles de autopercepción de competencias: 1 estudiante con autopercepción nivel bajo en ambas competencias (percentil <33), 2 estudiantes con autopercepción nivel medio (percentil 33-66), 1 estudiante con autopercepción nivel alto (percentil >66), y 1 estudiante con autopercepción discrepante presentando nivel alto en comunicación pero nivel medio en trabajo en equipo, garantizando representatividad de diferentes perfiles de autopercepción en evaluación observacional mediante

Assessment Center permitiendo identificar patrones de discrepancia entre métodos de evaluación en estudiantes con diferentes niveles de autoconcepto de competencias.

Para técnica de recolección de datos en la fase 1 se empleó encuesta, la cual según Quezada (2021) constituye técnica que pretende obtener información que suministra grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos o en relación con tema particular mediante aplicación de cuestionarios estandarizados. De esta forma, técnica de encuesta permitió recopilar información sobre autopercepción de estudiantes respecto a nivel de desarrollo de competencias blandas de comunicación y trabajo en equipo mediante aplicación de instrumentos estructurados en sesión presencial controlada garantizando condiciones estandarizadas de aplicación para todos participantes.

Como instrumentos para Fase 1, se utilizaron dos escalas tipo Likert validadas internacionalmente:

Escala de Autoeficacia para Comunicación Oral y Escrita adaptada de Sánchez y Silva (2021), instrumento originalmente desarrollado para evaluar autoeficacia percibida en competencias de comunicación dentro de entornos laborales en futuros egresados universitarios mexicanos. La versión original comprende 25 ítems distribuidos en cuatro factores validados mediante análisis factorial exploratorio: (1) expresión verbal y metalingüística con 10 ítems que evalúan capacidades de comunicación verbal y no verbal ($\alpha = 0.93$), (2) redacción y comunicación escrita con 9 ítems midiendo habilidades de redacción y ortografía en textos profesionales ($\alpha = 0.91$), (3) comunicación interpersonal con 4 ítems evaluando capacidad de interacción directa con otras personas ($\alpha = 0.71$), y (4) mal uso del lenguaje con 2 ítems midiendo errores lingüísticos en expresión verbal ($\alpha = 0.70$). El instrumento demostró validez de contenido mediante método CVI de Lawshe alcanzando índice global de 0.87 con participación de siete jueces expertos, mientras que consistencia interna global reportó coeficiente alfa de Cronbach de 0.95 y coeficiente Spearman-Brown de 0.97, evidenciando niveles altos de confiabilidad (Ver anexo N° 02).

Así mismo, se utilizó la Escala de Trabajo en Equipo CATME-S (Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness - Short) adaptada de Galalde et al. (2025), versión validada en español del instrumento originalmente desarrollado por Ohland et al. (2012) para evaluación de efectividad de miembros de equipo en contextos de educación superior y, la adaptación española comprende 33 ítems distribuidos en cinco factores confirmados mediante análisis factorial confirmatorio: (1) contribución al trabajo en equipo con 8 ítems evaluando comportamientos como realizar parte justa del trabajo y completar asignaciones a tiempo ($\alpha = 0.84$), (2) interacción con los compañeros con

10 ítems midiendo habilidades de interacciones personales y comunicación efectiva ($\alpha = 0.87$), (3) mantenimiento del rumbo del equipo con 7 ítems evaluando progreso de tarea y enfoque en objetivos ($\alpha = 0.86$), (4) compromiso con la calidad con 4 ítems midiendo aspectos relacionados con calidad del trabajo grupal ($\alpha = 0.79$), y (5) posesión de conocimientos, destrezas y habilidades relevantes con 4 ítems evaluando conocimiento del trabajo de otros colegas ($\alpha = 0.82$). El análisis factorial confirmatorio de Garalde et al. (2025) demostró índices adecuados de bondad de ajuste: RMSEA = 0.053 (IC 95%: 0.050, 0.056), SRMR = 0.042, TLI = 0.908, NFI = 0.886 y CFI = 0.916, confirmando validez del modelo de medición de cinco factores. La versión española utilizó escala Likert de 7 puntos (1 = totalmente en desacuerdo, 7 = totalmente de acuerdo) (Ver anexo N° 02).

El procedimiento para fase 1 inició con convocatoria a estudiantes de noveno ciclo mediante coordinación con docentes de asignaturas del ciclo académico 2025-I explicándose objetivos de investigación, relevancia de certificación de competencias blandas y solicitándose participación voluntaria mediante lectura y firma de consentimiento informado que garantizó confidencialidad de datos, anonimato de participantes mediante asignación de códigos identificadores, uso de información únicamente para fines de investigación, y derecho de retiro voluntario sin consecuencias académicas, posteriormente se coordinó con coordinación académica para asignación de aula y horario que no interfiriera con actividades académicas regulares, aplicándose instrumentos en sesión presencial de 50 minutos donde el investigador explicó instrucciones de llenado, aclaró dudas de participantes, y supervisó proceso de completar escalas asegurando que estudiantes respondieran de manera individual y honesta sin consultar con compañeros.

Una vez recopilados instrumentos completos se procedió a codificación de respuestas asignando valores numéricos de 1 a 5 según escala Likert y tabulación de datos en programa Microsoft Excel creando base de datos estructurada correspondiente a ítems de ambas escalas, para análisis de datos de fase 1 se exportaron datos de Excel a SPSS versión 27 para realizar análisis estadístico descriptivo calculando medidas de tendencia central (media aritmética, mediana, moda) y medidas de dispersión (desviación estándar, varianza), calculándose adicionalmente coeficiente de variación (CV) mediante fórmula $CV = (\text{Desviación Estándar}/\text{Media}) \times 100$ para evaluar variabilidad de autopercepción entre estudiantes, permitiendo este indicador probar hipótesis específica 1 que postula existencia de alta variabilidad en autoevaluación de competencias blandas entre estudiantes de mismo nivel académico reflejando

diversidad de autoconceptos y experiencias previas en desarrollo de competencias interpersonales.

De esta forma, resultados del análisis descriptivo se presentaron mediante tablas de frecuencias mostrando distribución de participantes por nivel de competencia (bajo, medio, alto) establecidos mediante baremos de percentiles (bajo <33, medio 33-66, alto >66) y gráficos de barras ilustrativos elaborados en Excel que sintetizaron hallazgos sobre autopercepción de competencias blandas, interpretándose resultados para determinar nivel predominante de autopercepción identificando fortalezas y debilidades percibidas por estudiantes en diferentes dimensiones de competencias de comunicación y trabajo en equipo, reportándose coeficiente de variación para evaluar magnitud de heterogeneidad en autopercepción y discutiendo implicaciones de alta variabilidad para necesidad de evaluaciones objetivas que complementen autoevaluaciones subjetivas.

3.3.2 Objetivo específico 2

La técnica de recolección de datos en fase 2 fue observación estructurada, la cual según Hernández y Mendoza (2018) constituye técnica que consiste en visualizar o captar mediante vista de manera sistemática cualquier hecho, fenómeno o situación que se produzca en naturaleza o en sociedad en función de objetivos de investigación preestablecidos y, como instrumentos para fase la 2 se utilizaron protocolos de observación estructurados para cada ejercicio del Assessment Center conteniendo rúbricas de evaluación con conductas observables específicas correspondientes a cada dimensión de competencia diseñándose según los ejercicios situacionales, siendo cada ejercicio evaluado simultáneamente por tres evaluadores.

Finalizada la sesión de Assessment Center se procedió a consolidación de evaluaciones calculando promedio aritmético de calificaciones de tres evaluadores para cada dimensión de competencia en cada participante, creando base de datos consolidada en Excel con 5 registros permitiendo cálculo de puntajes globales por competencia mediante suma de promedios de dimensiones correspondientes, obteniéndose así medición objetiva de desempeño observable en competencias y, para análisis de datos de fase 2 se realizó el análisis de diferencias por ítem comparando para cada participante calificación de autoevaluación versus calificación de evaluación observacional en cada uno de 58 ítems totales (25 ítems de comunicación + 33 ítems de trabajo en equipo), calculándose diferencia absoluta mediante fórmula $\Delta_i = O_{2i} - O_{1i}$ para cada ítem i , estableciéndose según criterio adaptado de Koo y Li (2016) que diferencia > 1 punto en escala de 1-5 (equivalente a 20% de rango de escala) indica discrepancia sustancial entre métodos de evaluación para ítem específico,

identificándose ítems con mayores discrepancias que representan competencias específicas donde estudiantes presentan mayor dificultad para autoevaluarse acertadamente, permitiendo este análisis probar hipótesis específica 2 que postula que Assessment Center permite detectar competencias no adecuadamente percibidas por estudiantes en autoevaluación revelando fortalezas ocultas (subestimación donde $O_2 > O_1 + 1$ punto) o debilidades no reconocidas (sobreestimación donde $O_1 > O_2 + 1$ punto) que autoevaluación no logra identificar por limitaciones inherentes a naturaleza subjetiva de autoinforme.

3.3.3 Objetivo específico 3

Para comparar resultados obtenidos mediante autoevaluación versus Assessment Center se consolidaron datos de ambas fases en base de datos integrada en Excel identificando 5 casos con mediciones repetidas donde cada participante cuenta con dos mediciones para cada competencia y dimensión: calificación de autoevaluación (O_1) obtenida en fase 1 y calificación de evaluación observacional (O_2) obtenida en fase 2, calculándose diferencias absolutas para cada dimensión mediante fórmula $\Delta = O_2 - O_1$ donde valores positivos indican subestimación (desempeño observable superior a autopercepción), valores negativos indican sobreestimación (autopercepción superior a desempeño observable), y valores cercanos a cero indican concordancia entre métodos.

Los datos consolidados se exportaron a SPSS versión 27 para realizar análisis estadístico comparativo aplicándose prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas dada naturaleza ordinal de datos provenientes de escalas Likert y tamaño muestral reducido ($n=5$) que no permite asumir normalidad de distribución requerida para pruebas paramétricas como t de Student para muestras pareadas, de esta forma, se estableció nivel de significancia $\alpha=0.10$ (10%) para determinar si diferencias observadas entre autopercepción y desempeño observable son estadísticamente significativas, considerando naturaleza exploratoria del estudio y tamaño muestral reducido que limita poder estadístico para detectar diferencias al nivel convencional de $\alpha=0.05$, formulándose hipótesis nula (H_0 : no existen diferencias significativas entre métodos de evaluación, mediana de diferencias = 0) e hipótesis alterna (H_1 : existen diferencias significativas entre métodos de evaluación, mediana de diferencias $\neq 0$), rechazándose H_0 si valor p obtenido en prueba de Wilcoxon es menor a $\alpha=0.10$ indicando que diferencias observadas son estadísticamente significativas y no atribuibles únicamente a variación aleatoria.

Finalmente se interpretaron resultados globales del análisis comparativo identificando patrones sistemáticos de discrepancia entre autopercepción y desempeño observable,

analizándose magnitud promedio de brechas para cada dimensión determinando cuáles dimensiones presentan mayores discrepancias, dirección predominante de brechas (sobreestimación versus subestimación) identificando si estudiantes tienden sistemáticamente a sobrevalorar o infravalorar sus competencias, y relación entre nivel de autopercepción y magnitud de discrepancia explorando si estudiantes con autopercepción alta versus baja presentan patrones diferentes de sobreestimación o subestimación, redactándose informe detallado que sintetiza hallazgos explicando naturaleza de brechas encontradas, discutiendo implicaciones para certificación de competencias blandas en educación superior peruana, y formulando recomendaciones sobre viabilidad y necesidad de implementar Assessment Center como complemento o sustituto de autoevaluaciones para certificar objetivamente competencias declaradas en perfiles de egreso universitarios, evidenciando mediante resultados de prueba de Wilcoxon.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultado específico 1

Evaluar las competencias de comunicación y trabajo en equipo mediante autoevaluación en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo – Tarapoto.

Tabla 4

Variabilidad en autoevaluación: competencias de comunicación y trabajo en equipo

	N	Media	DE	CV (%)	Interpretación
Comunicación	5	208.2	30.08	14.4%	Baja variabilidad
Expresión verbal y metalingüística	5	83.2	10.85	13.0%	Baja variabilidad
Redacción y comunicación escrita	5	75.4	10.67	14.1%	Baja variabilidad
Comunicación interpersonal	5	33.4	7.02	21.0%	Alta variabilidad
Mal uso del lenguaje	5	16.2	2.49	15.4%	Baja variabilidad
Trabajo en Equipo	5	204.0	18.37	9.0%	Baja variabilidad
Contribución al trabajo de equipo	5	49.4	3.36	6.8%	Baja variabilidad
Interacción con los compañeros	5	59.0	10.34	17.5%	Baja variabilidad
Mantenimiento del rumbo del equipo	5	42.6	3.29	7.7%	Baja variabilidad
Compromiso con la calidad	5	27.0	1.73	6.4%	Baja variabilidad
Posesión de conocimientos, destrezas y habilidades relevantes	5	26.0	1.87	7.2%	Baja variabilidad

Los resultados evidencian una limitación fundamental de la autoevaluación como mecanismo de certificación, debido a la baja variabilidad observada (CV=14.4% en comunicación y 9.0% en trabajo en equipo), lo cual indica que los estudiantes se califican de manera homogénea, sin capacidad para discriminar diferentes niveles reales de desempeño, además, el conceso donde 10 de 11 dimensiones mostraron baja variabilidad, demuestra que la autoevaluación carece de validez discriminante para certificar el perfil de egreso y, la única dimensión con alta variabilidad fue comunicación interpersonal (CV=21.0%).

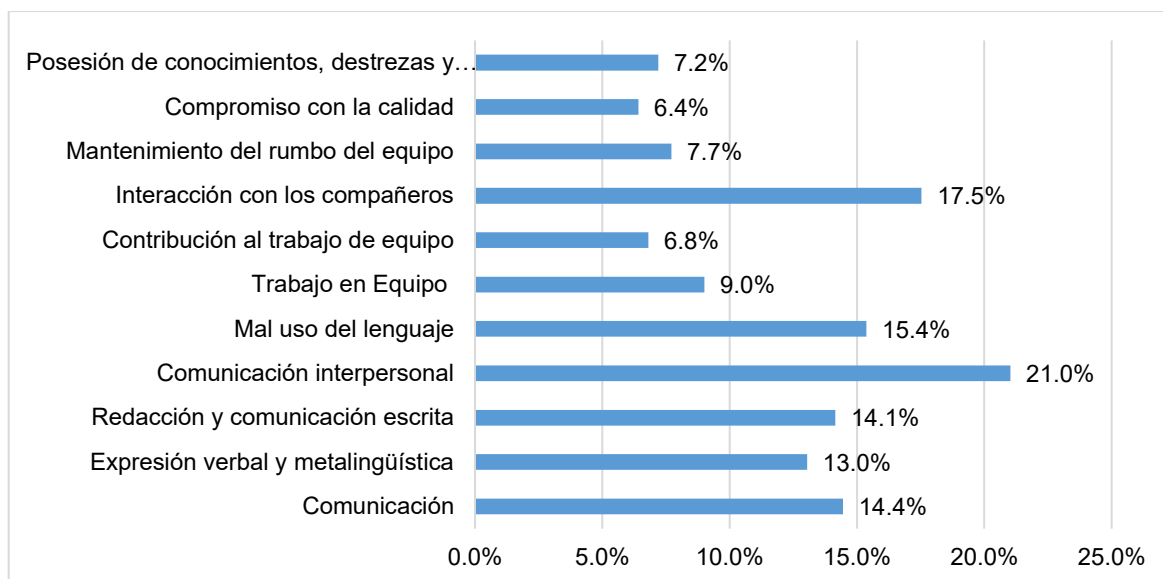


Figura 2

Variabilidad en autoevaluación: competencias de comunicación y trabajo en equipo

4.2. Resultado específico 2

Diseñar e implementar un protocolo Assessment Center para evaluar las competencias de comunicación y trabajo en equipo en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo – Tarapoto.

Tabla 5

Detección de competencias no percibidas de comunicación y trabajo en equipo

Competencia	Escala	N° ítems	Media Dif.	DE	Con brecha (n)	% con brecha
Comunicación	0-10	25	1.49	0.45	1	20%
D1: Expresión verbal y metalingüística	0-10	10	1.94	0.84	1	20%
D2: Redacción y comunicación escrita	0-10	9	1.04	1.40	2	40%
D3: Comunicación interpersonal	0-10	4	1.45	1.64	5	100%
D4: Mal uso del lenguaje	0-10	2	1.30	1.60	2	40%
Trabajo en equipo	1-7	33	0.95	1.03	2	40%
D1: Contribución al trabajo en equipo	1-7	8	0.73	1.04	1	20%
D2: Interacción con los compañeros	1-7	10	1.34	1.57	3	60%
D3: Mantenimiento del rumbo del equipo	1-7	7	0.00	0.00	0	0%
D4: Compromiso con la calidad	1-7	4	1.25	0.85	3	60%
D5: Posesión de conocimientos y destrezas	1-7	4	0.75	1.06	1	20%

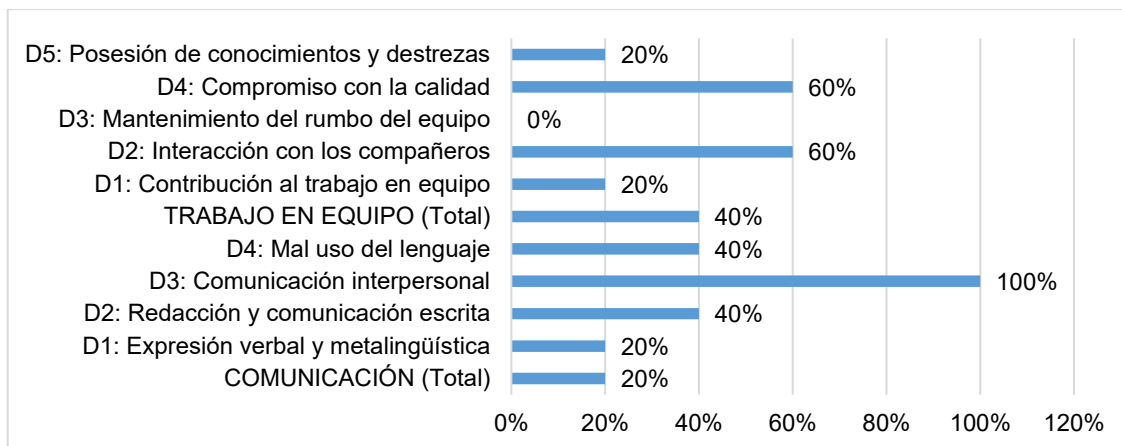


Figura 3

Variabilidad en autoevaluación: competencias de comunicación y trabajo en equipo

El protocolo Assessment Center implementado mediante el ejercicio “Crisis en Tarapoto Tech” (sesión de 50 minutos con simulación empresarial y roles directivos) demostró capacidad efectiva para detectar brechas específicas que la autoevaluación no identifica, incluso con recursos limitados, dado que, en comunicación, la dimensión más crítica fue comunicación interpersonal, donde el 100% de estudiantes ($n=5$) presentaron diferencias promedio superiores a 2 puntos ($M=1.45$, $DE=1.64$), evidenciando que todos subestimaron sus deficiencias en escucha activa e interacción empática durante las fases colaborativas, le siguieron redacción y comunicación escrita (40% con brechas, $M=1.04$) y mal uso del lenguaje (40%, $M=1.30$), mientras que expresión verbal mostró brechas solo en el 20% ($M=1.94$).

Entorno al trabajo en equipo se puede observar que las dimensiones más problemáticas fueron interacción con los compañeros (60%, $n=3$, $M=1.34$) y compromiso con la calidad (60%, $n=3$, $M=1.25$), observadas durante la mesa de crisis y presentación al inversor, sin embargo, el mantenimiento del rumbo del equipo no presentó brechas en ningún estudiante (0%, $M=0.00$), demostrando autopercepción precisa en coordinación grupal.

4.3. Resultado específico 3

Comparar los resultados obtenidos mediante autoevaluación y Assessment Center en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo – Tarapoto.

Tabla 6*Prueba de Wilcoxon: Comparación autoevaluación y Assessment Center por dimensión*

Competencia	Wilcoxon		Decisión a un 10% de error
	Estadístico Z	p-valor	
Comunicación	-2,023b	0.043	Rechazar H ₀
D1: Expresión verbal y metalingüística	-2,023b	0.043	Rechazar H ₀
D2: Redacción y comunicación escrita	-1,461b	0.144	Aceptar H ₀
D3: Comunicación interpersonal	-1,753b	0.080	Rechazar H ₀
D4: Mal uso del lenguaje	-1,604b	0.109	Aceptar H ₀
Trabajo en equipo	-1,753b	0.080	Rechazar H ₀
D1: Contribución al trabajo en equipo	-1,461b	0.144	Aceptar H ₀
D2: Interacción con los compañeros	-1,461b	0.144	Aceptar H ₀
D3: Mantenimiento del rumbo del equipo	-,730b	0.465	Aceptar H ₀
D4: Compromiso con la calidad	-2,023b	0.043	Rechazar H ₀
D5: Posesión de conocimientos y destrezas	-1,604b	0.109	Aceptar H ₀

La prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas revela que existen diferencias estadísticamente significativas entre autoevaluación y Assessment Center en cinco de once dimensiones evaluadas (45.5%) al nivel de significancia del 10%: comunicación integral ($Z=-2.023$, $p=0.043$), expresión verbal y metalingüística ($Z=-2.023$, $p=0.043$), comunicación interpersonal ($Z=-1.753$, $p=0.080$), trabajo en equipo integral ($Z=-1.753$, $p=0.080$), y compromiso con la calidad ($Z=-2.023$, $p=0.043$), evidenciando que estudiantes se autoevalúan sistemáticamente más alto que su desempeño observable en estas dimensiones críticas. Las dimensiones de redacción y comunicación escrita ($p=0.144$), mal uso del lenguaje ($p=0.109$), contribución al trabajo en equipo ($p=0.144$), interacción con compañeros ($p=0.144$), mantenimiento del rumbo ($p=0.465$) y posesión de conocimientos ($p=0.109$) no alcanzaron significancia estadística, aunque resultados del objetivo específico 2 evidenciaron que interacción con compañeros presentó brechas en 60% de estudiantes, indicando que ausencia de significancia estadística puede atribuirse al tamaño muestral reducido ($n=5$) que limita poder estadístico para detectar diferencias, no a ausencia de relevancia práctica.

Por tanto, se demuestra que se presentan diferencias estadísticamente significativas que certifican perfiles de egreso basándose exclusivamente en autoevaluaciones implica avalar competencias que objetivamente presentan deficiencias sustanciales en dimensiones críticas, validando necesidad de implementar sistemas de certificación objetiva mediante Assessment Center.

4.4. Resultado general

Diseñar y aplicar una metodología Assessment Center para evaluar las competencias de comunicación y trabajo en equipo en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo – Tarapoto.

Tabla 7

Prueba de Wilcoxon: competencias de comunicación y trabajo en equipo

Competencia	Prueba	Estadístico Z	p-valor	Decisión a un 10% de error
Comunicación	Wilcoxon	-2,023	0.043	Rechazar H_0
Trabajo en equipo	Wilcoxon	-1753	0.080	Rechazar H_0

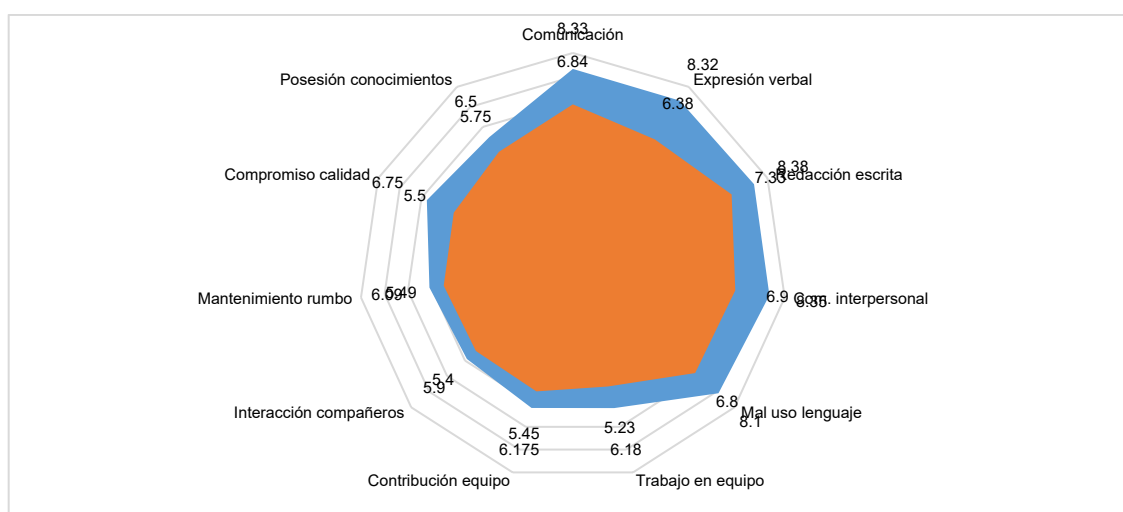


Figura 4

Perfil comparativo: Autoevaluación vs Assessment Center

La prueba de Wilcoxon confirma que el protocolo Assessment Center implementado detecta discrepancias estadísticamente significativas tanto en comunicación ($Z=-2.023$, $p=0.043$) como en trabajo en equipo ($Z=-1.753$, $p=0.080$), rechazándose la hipótesis nula en ambas competencias al nivel de significancia del 10%, evidenciando que estudiantes se autoevalúan sistemáticamente más alto que su desempeño observable en ambas competencias blandas evaluadas.

En este sentido, los resultados confirman tanto la viabilidad técnica del Assessment Center implementado mediante ejercicio simulado de 50 minutos con recursos limitados, como la necesidad institucional de sistemas de certificación objetiva que superen limitaciones de la autoevaluación, la cual mostró baja variabilidad discriminante ($CV=14.4\%$ en comunicación, 9.0% en trabajo en equipo) incapaz de diferenciar niveles reales de desempeño estudiantil, validando que universidades deben implementar metodologías estandarizadas de evaluación de competencias blandas para verificar

empíricamente cumplimiento del perfil de egreso declarado institucionalmente en lugar de depender exclusivamente de autopercepciones estudiantiles no validadas..

4.5. Discusión de resultados

Los resultados relacionados con la variabilidad en autoevaluación de competencias blandas revelaron que tanto la comunicación como el trabajo en equipo presentan baja variabilidad (CV=14.4% y 9.0% respectivamente), donde 10 de 11 dimensiones mostraron coeficientes de variación inferiores al umbral del 20%, indicando que los estudiantes se califican homogéneamente sin capacidad para discriminar diferentes niveles reales de desempeño individual, además, este hallazgo específicamente evidencia que la única dimensión con alta variabilidad fue comunicación interpersonal (CV=21.0%), sugiriendo que estudiantes pueden percibir diferencias individuales únicamente en competencias de interacción social directa mientras subestiman variabilidad en habilidades técnicas de comunicación como redacción (CV=14.1%) o expresión verbal (CV=13.0%). Los resultados concuerdan con Sambell et al. (2021) en Australia, quienes evaluaron 99 estudiantes universitarios demostrando alta confianza en sus competencias con puntuación mediana de 80% del máximo, sugiriendo fenómeno de "confianza sobre competencia" donde estudiantes tienen oportunidad limitada de comparar sus percepciones contra expectativas industriales, evidenciando que los estudiantes "no saben lo que no saben". Sin embargo, difieren de Sánchez et al. (2023) en Perú, quienes encontraron que 71.93% alcanzó nivel medio en comunicación asertiva y 67.54% en trabajo en equipo, resultados que sugieren mayor variabilidad en autoevaluación de estudiantes peruanos comparado con la presente investigación donde baja dispersión estadística indica consenso homogéneo artificial. También contrastan con Valeriano y James (2023) en Huancayo, quienes identificaron niveles bajos (14%) y regulares (43.9%) en competencias blandas de estudiantes de ingeniería, distribución que implica mayor heterogeneidad en autopercepción comparada con la uniformidad observada en el presente estudio donde estudiantes de administración se autoevalúan similarmente independientemente de su desempeño real.

Así mismo, la baja variabilidad observada en la autoevaluación adquiere dimensión crítica cuando se contextualiza dentro de las transformaciones que plantea la Industria 5.0 y las demandas del siglo XXI, dado que según Polakova et al. (2023) la Industria 5.0 enfatiza un enfoque centrado en ser humano reconociendo que mientras las máquinas superan en procesamiento de datos, la colaboración humano-máquina utiliza poder del cerebro humano y creatividad para aumentar eficiencia, lo cual implica que las

competencias blandas constituyen precisamente aquellas habilidades que los robots no podrán replicar y, en este contexto, como argumentan Krstikj et al. (2022), la era digital exige que instituciones proporcionen experiencias intelectualmente estimulantes para desarrollar competencias del siglo XXI porque robots carecerán de habilidades como pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación y colaboración, evidenciando que homogeneidad en autoevaluación impide identificar estudiantes que genuinamente dominan estas competencias diferenciándolos de aquellos que requieren intervención remedial urgente.

Además, como expresaron Villalobos et al. (2023) la triada Universidad-Empresa-Estado debe acentuar vinculación de lineamientos fundamentales aunando intereses y oportunidades conjuntas para lograr la incorporación exitosa de los graduados, siendo insuficiente que egresados posean competencias técnicas del saber y saber hacer, resultando indispensable para adecuada inserción laboral el desarrollo de competencias blandas y habilidades sociales, argumentación que evidencia que baja variabilidad en autoevaluación obstaculiza cumplimiento de esta responsabilidad tripartita dado que universidad no puede rendir cuentas objetivas a empresas y estado sobre competencias reales de egresados cuando depende exclusivamente de autopercepciones homogéneas que no reflejan heterogeneidad real del desempeño estudiantil, perpetuando la brecha entre formación universitaria y demandas del mercado laboral contemporáneo caracterizado por volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad que requieren profesionales con competencias blandas diferenciadas y verificables objetivamente.

Por último, los hallazgos alinean con lo expuesto por Akour y Alenezi (2022) en su teoría moderna del aprendizaje, quienes argumentan que aprendizaje implica crecimiento conceptual y práctico requiriendo que estudiantes comparen ganancia de aprendizaje con ideas previas, explicando por qué autoevaluación sin retroalimentación objetiva resulta en evaluaciones homogéneas donde estudiantes carecen de referencias externas para calibrar su desempeño, además, se relaciona con la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb citada por Hall (2022), quien señala que aprendizaje requiere reflexión y análisis profundo de experiencias, fundamentando por qué autoevaluación descontextualizada sin experiencias evaluativas objetivas carece de validez discriminante para certificar competencias. De igual forma, la teoría de educación basada en resultados (OBE) planteada por Wu et al. (2023) respalda estos hallazgos al sugerir que las evaluaciones deben requerir que estudiantes demuestren logros mediante desempeño observable en lugar de autopercepciones subjetivas, explicando

por qué baja variabilidad en autoevaluación evidencia limitación fundamental de este método para certificar competencias declaradas en perfiles de egreso universitarios.

Entorno a las evidencias vinculadas con el protocolo Assessment Center implementado mediante el ejercicio "Crisis en Tarapoto Tech" demostraron capacidad efectiva para detectar brechas específicas en subdimensiones donde la autoevaluación resultó insuficiente, revelando que comunicación interpersonal presentó brechas significativas en 100% de estudiantes evaluados ($M=1.45$, $DE=1.64$), mientras que la redacción y la comunicación escrita (40%), el mal uso del lenguaje (40%), ña interacción con los compañeros (60%) y compromiso con la calidad (60%) también mostraron porcentajes sustanciales de deficiencias no autopercebidas, sin embargo, el hallazgo crítico radica en que mientras autoevaluación mostró baja variabilidad sugiriendo autopercepción homogénea de competencia, Assessment Center discriminó efectivamente entre estudiantes competentes y deficientes en cada dimensión evidenciando que mantenimiento del rumbo del equipo no presentó brechas en ningún estudiante (0%), demostrando que método identifica selectivamente competencias logradas versus no logradas en lugar de producir evaluaciones uniformemente negativas. Los resultados concuerdan con Burgos et al. (2022) en Chile, quienes mediante Assessment Center identificaron que en comunicación 88% de estudiantes no superó 50% de desarrollo esperado, confirmando la necesidad urgente de intervención temprana fomentando capacidad de reflexionar realísticamente sobre competencias interpersonales mediante colaboración industria-universidad, paralelismo que valida consistencia transcultural del hallazgo donde estudiantes universitarios sistemáticamente subestiman deficiencias en comunicación interpersonal.

También se alinean con Goulart et al. (2022) en Brasil, quienes mediante análisis curricular revelaron promedios extremadamente bajos en habilidades blandas (visión empresarial 0.23, capacidad creativa 0.23, colaboración 0.30), aunque difieren metodológicamente dado que presente investigación evaluó desempeño real mediante simulación empresarial en lugar de análisis documental curricular; sin embargo, contrastan con los hallazgos de Juárez et al. (2024) en Lima, donde 80% de estudiantes valoró experiencia práctica y 86% networking como factores críticos para empleabilidad, sugiriendo que los estudiantes peruanos reconocen importancia de competencias blandas sin necesariamente poseer autopercepción precisa de sus propias deficiencias específicas.

Aunado a ello, las brechas identificadas particularmente en comunicación interpersonal (100%) e interacción con compañeros (60%) revelan problemática estructural que

compromete preparación de profesionales para enfrentar desafíos de la Cuarta y Quinta Revolución Industrial, dado que, como argumentan Spöttl y Windelband (2021) los enfoques de Industria 4.0 plantean cuestión sobre futuro papel de trabajadores cualificados en mundo de producción transformado donde producción cada vez más individualizada hace tareas laborales más exigentes en términos de tecnología, organización y comunicación, mientras Pacher et al. (2023) señalan que Industria 5.0 desplaza enfoque hacia análisis avanzado de datos, ingeniería sostenible e integración humana forzando cambio en todas las competencias y revisión completa de educación y formación. En este contexto, el Massachusetts Institute of Technology clasificó competencias requeridas en cuatro categorías: cómo pensamos, nos gestionamos, interactuamos y lideramos (MIT, 2020), evidenciando que la comunicación interpersonal y la interacción con compañeros constituyen precisamente categorías críticas de interacción que Assessment Center identificó como deficientes en totalidad o mayoría de estudiantes evaluados.

Además, como revelaron Singh Dubey et al. (2022) las empresas valoran más competencias como aptitud para resolución de problemas (M=4.48), escucha activa (M=4.31) y aplicación de conocimiento (M=4.25), mientras que los estudiantes priorizaron capacidad de trabajar bajo presión (M=3.88) y el trabajo independiente (M=3.79), exponiendo desconexión entre autopercepción estudiantil y expectativas industriales que la presente investigación confirma empíricamente mediante identificación de brechas específicas en dimensiones que mercados emergentes consideran esenciales. Específicamente, como argumentan Kharina y Zhdanov (2024) en economías emergentes las competencias deben estructurarse en tres indicadores: conocimientos teóricos (30%), habilidades formadas (30%) y destrezas adquiridas (40%), requiriendo para el nivel básico que primer indicador se forme en al menos 95% y segundo en 73%, estándares que estudiantes evaluados no alcanzan en comunicación interpersonal donde 100% presenta brechas significativas, evidenciando que triada Universidad-Empresa-Estado mencionada por Villalobos et al. (2023) está fallando fundamentalmente en su responsabilidad de formar profesionales integrales, puesto que, la universidad certifica competencias que objetivamente no han sido alcanzadas y las empresas reciben graduados con deficiencias sustanciales no declaradas y el estado no regula efectivamente calidad formativa real más allá de acreditación institucional que no verifica desarrollo de competencias específicas.

Por otro lado, los hallazgos se fundamentan en la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb citada por Hall (2022), quien argumenta que aprendizaje experiencial implica aprender por experiencia donde estudiante asume rol activo seguido de reflexión,

explicando por qué Assessment Center mediante simulación de crisis empresarial permite evidenciar competencias que autoevaluación descontextualizada no puede medir objetivamente. además, se relaciona con lo planteado por Chuco (2022), quien señala que Assessment Center permite simular situaciones laborales reales y observar comportamiento de participantes en diversos escenarios, demostrando ser particularmente útil para identificar y desarrollar habilidades como trabajo en equipo y comunicación efectiva mediante evaluación objetiva basada en desempeño observable. De igual forma, la teoría de educación basada en resultados (OBE) expuesta por Wu et al. (2023) respalda estos hallazgos al enfatizar que evaluaciones directas requieren que estudiantes demuestren logros mediante presentación visible de resultados reales del aprendizaje en lugar de procesos puramente mentales, fundamentando por qué Assessment Center detecta brechas específicas que autoevaluación no identifica al requerir evidencia conductual observable de competencias en contextos simulados que replican desafíos profesionales auténticos.

Ahora bien, los hallazgos vinculados con la comparación entre autoevaluación y Assessment Center revelaron diferencias estadísticamente significativas tanto en comunicación ($Z=-2.023$, $p=0.043$) como en trabajo en equipo ($Z=-1.753$, $p=0.080$) al nivel de significancia del 10%, donde 5 de 11 dimensiones evaluadas (45.5%) mostraron diferencias significativas: comunicación integral, expresión verbal y metalingüística ($Z=-2.023$, $p=0.043$), comunicación interpersonal ($Z=-1.753$, $p=0.080$), trabajo en equipo integral ($Z=-1.753$, $p=0.080$), y compromiso con la calidad ($Z=-2.023$, $p=0.043$), evidenciando que estudiantes se autoevalúan sistemáticamente más alto que su desempeño observable en estas dimensiones específicas. Los hallazgos del resultado específico 2 confirmaron que estas dimensiones con significancia estadística también presentaron brechas sustanciales mediante análisis de frecuencias: comunicación interpersonal (100% de estudiantes con brechas), interacción con compañeros (60%) y compromiso con la calidad (60%), evidenciando que las diferencias identificadas no son artefacto metodológico sino patrón diferenciado donde dimensiones con brechas efectivamente presentan discrepancias verificables estadísticamente, mientras dimensiones sin brechas como mantenimiento del rumbo del equipo (0% con brechas, $Z=-0.730$, $p=0.465$) muestran ausencia de diferencias significativas, validando precisión discriminante del Assessment Center implementado.

Los resultados contrastan con la literatura revisada dado que estudios previos reportan discrepancias entre formación académica y demandas laborales sin establecer significancia estadística formal de estas diferencias mediante pruebas no paramétricas para muestras relacionadas. Específicamente, mientras Karimi y Pina (2021) en Estados

Unidos identificaron que 89% de empleadores sector STEM indicaron conexión humana sería esencial donde 78% no se asocian con academia local evidenciando brecha incrementándose constantemente, no proporcionaron análisis estadístico inferencial que permita comparación directa con $Z=-2.023$, $p=0.043$ obtenido en comunicación o $Z=-1.753$, $p=0.080$ en trabajo en equipo. Similarmente, Dokoupilová et al. (2023) en República Checa y Eslovaquia revelaron que competencias más demandadas eran comunicación (63.8%) y trabajo en equipo (29.4%), identificando brecha cualitativa sin cuantificar mediante pruebas estadísticas la significancia de discrepancias entre autopercepción y desempeño objetivo, limitación que presente investigación supera mediante aplicación de prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas demostrando que discrepancias tienen relevancia estadística formal ($p<0.10$ en 5 de 11 dimensiones, 45.5%) y práctica sustancial (brechas en 20% a 100% de estudiantes según dimensión) que justifica plenamente implementación de Assessment Center desde perspectiva costo-beneficio.

La identificación de diferencias estadísticamente significativas en comunicación, trabajo en equipo y dimensiones específicas como expresión verbal**, comunicación interpersonal** y compromiso con calidad adquiere relevancia crítica cuando se contextualiza dentro de la brecha de habilidades que caracteriza mercado laboral global contemporáneo, dado que, como señalaron Tushar y Sooraksa (2023), según encuesta ManpowerGroup 2020 aproximadamente 42% de empleadores a nivel mundial enfrentaron desafíos para reclutar empleados calificados, expresando Consejo de Recursos Humanos de Forbes preocupación porque desafío más significativo es brecha de habilidades dentro empresas proyectándose profundizará aún más, señalando que empleadores consideran instituciones educación superior son responsables de desarrollar dichas habilidades requeridas. En este contexto, García et al. (2021) señalaron que informe sobre futuro del empleo elaborado por Universidad de Oxford determinó que aproximadamente 47% de fuerza laboral desaparecerá del mercado laboral en 2025 representando enorme factor de riesgo para economía futura de individuos, utilizando ManpowerGroup término "emergencia de revolución de habilidades" para referirse apoyo requerido por sector del empleo para mejorar habilidades de empleados y prepararlos para futuros empleos, evidenciando que las diferencias significativas observadas en presente investigación no representan mera discrepancia estadística sino crisis formativa que compromete empleabilidad futura de egresados universitarios peruanos.

Así mismo, como argumentaron Tsiligiris y Bowyerb (2021) la brecha de habilidades se define como desajuste entre habilidades de graduados universitarios y habilidades

demandadas por empleadores donde tamaño y naturaleza de brecha dependen de si habilidades correctas están integradas en currículo y cómo se imparten y evalúan, señalando que puede ser imposible para universidades identificar y satisfacer continuamente habilidades técnicas requeridas siendo más valioso enfatizar desarrollo de habilidades blandas que tienen efecto duradero en empleabilidad, argumentación que fundamenta que las diferencias estadísticamente significativas observadas evidencian que universidades peruanas están fallando precisamente en aquellas competencias que determinarán empleabilidad sostenible de graduados en contexto de transformación acelerada del mercado laboral. Específicamente, según Bühler et al. (2022), sistemas educativos deben ayudar a personas a aprender a aprender centrándose en resolución de problemas y colaboración, sentar bases desde lectura, escritura y matemáticas hasta competencias científicas, digitales, sociales y emocionales, desarrollar capacidad de estudiantes para adaptarse al cambiante mundo del trabajo siendo accesibles para todos a lo largo de sus vidas, mientras Bargach et al. (2021) señalaron que importancia otorgada a habilidades blandas ha cobrado cada vez mayor relevancia en relación con transformación de lugares de trabajo dándose prioridad a capacidad de resolver nuevos problemas, encontrar soluciones creativas y evaluarlas críticamente, buscar y gestionar información, destacando que interconectividad y comunicación son cimientos del trabajo contemporáneo, evidenciando que las discrepancias estadísticamente significativas entre autoevaluación y Assessment Center constituyen señal de alarma indicando que universidad está certificando competencias críticas para Industria 4.0 e Industria 5.0 sin verificación empírica objetiva, comprometiendo no solo empleabilidad individual de estudiantes sino competitividad nacional en economía global basada en conocimiento y colaboración humano-máquina.

Por otro lado, también se alinea con la teoría de educación basada en resultados (OBE) planteada por Wu et al. (2023), quienes enfatizan que evaluaciones directas deben demostrar logros mediante presentación visible de resultados reales, explicando por qué las diferencias estadísticamente significativas evidencian que autoevaluación y Assessment Center miden constructos fundamentalmente diferentes donde primera refleja autopercepción subjetiva mientras segunda captura desempeño objetivo observable. De igual forma, los planteamientos de Tsiligiris y Bowyerb (2021) sobre brecha de habilidades como desajuste entre habilidades de graduados y habilidades demandadas por empleadores respaldan estos hallazgos al sugerir que tamaño y naturaleza de brecha dependen de si habilidades correctas están integradas en currículo y cómo se evalúan, fundamentando que las diferencias significativas observadas

evidencian necesidad imperativa de sustituir autoevaluación por sistemas objetivos que verifiquen empíricamente competencias declaradas en perfiles de egreso en lugar de confiar en autopercepciones estudiantiles que presentan discrepancias estadísticamente significativas ($p < 0.10$ en 45.5% de dimensiones evaluadas) respecto a desempeño real evaluado mediante metodología científicamente rigurosa.

Finalmente, los resultados relacionados con la aplicación de la metodología Assessment Center para evaluar competencias de comunicación y trabajo en equipo revelaron que el protocolo implementado detecta discrepancias estadísticamente significativas tanto en comunicación ($Z = -2.023$, $p = 0.043$) como en trabajo en equipo ($Z = -1.753$, $p = 0.080$) al nivel de significancia del 10%, evidenciando que ambas competencias principales presentan diferencias significativas cuando se compara autopercepción con desempeño observable, siendo consistente con identificación de brechas sustanciales en comunicación (20% a 100% según dimensión) y trabajo en equipo (0% a 60% según dimensión) mediante análisis de frecuencias del objetivo específico 2. Los hallazgos concuerdan con la problemática identificada por Tipacti y Ramírez (2024) quienes mediante análisis documental de 60 universidades licenciadas evidenciaron que evaluación de calidad de SUNEDU y SINEACE se orienta principalmente hacia la investigación, infraestructura y gestión institucional resultando poco eficiente para verificar desarrollo de competencias profesionales que demanda mercado laboral, paralelismo que confirma que sistema de aseguramiento de calidad peruano prioriza acreditación institucional sobre certificación de competencias determinantes de empleabilidad.

También se alinean con Fernández et al. (2024) quienes mediante encuesta a graduados universitarios de Tacna revelaron que mayoría considera universidades deberían ofrecer más programas para apoyar empleabilidad de graduados, evidenciando que sistema actual de calidad no garantiza que estudiantes egresen con competencias esenciales como comunicación efectiva y trabajo en equipo, validando que presente investigación aborda vacío crítico reconocido tanto por investigadores como por propios graduados peruanos, sin embargo, contrastan con experiencias internacionales como Pires y Romani (2022) quienes evaluaron cómo acreditaciones internacionales AACSB catalizan desarrollo de habilidades blandas identificando cuatro mecanismos: criterios de enseñanza que aseguran aprendizaje de habilidades blandas, aprendizaje práctico mediante resolución de problemas reales, experiencia internacional vía intercambios estudiantiles y alianzas empresariales permitiendo experiencia laboral auténtica, evidenciando que mientras sistemas internacionales integran certificación de competencias blandas en acreditación, sistema peruano carece completamente de

mecanismos equivalentes focalizándose exclusivamente en aspectos documentales e infraestructurales.

La implementación exitosa del protocolo Assessment Center adquiere dimensión crítica cuando se contextualiza dentro de las transformaciones aceleradas del mercado laboral global y emergencia de la brecha de habilidades que amenaza empleabilidad futura de graduados universitarios, debido que como argumentaron Ferreira et al. (2023), las tecnologías cambiantes y nuevas formas de trabajar están alterando empleos y conjunto de habilidades requeridas donde Manyika et al. (2017) estimaron que para 2030 hasta 375 millones de trabajadores representando 14% de fuerza laboral mundial necesitarían adquirir nuevas habilidades o cambiar de ocupación para mantenerse al día con automatización e inteligencia artificial, mientras encuesta global de McKinsey en 2020 encontró que 87% de ejecutivos afirmaron estar experimentando brechas de habilidades en fuerza laboral o esperaban experimentarlas dentro de pocos años, evidenciando que certificar competencias blandas mediante Assessment Center no constituye refinamiento académico opcional sino necesidad imperativa para preparar profesionales capaces de adaptarse a transformaciones laborales aceleradas.

En este contexto, Saari et al. (2021) señalaron que la cuarta revolución industrial caracterizada por combinación de tecnología que transforma fronteras entre campos está impulsada por tres megatendencias: digital, física y biológica, transformando vida de las personas y mercado laboral futuro, mientras Vokov et al. (2022) argumentaron que habilidades blandas tienen gran demanda por empleadores donde graduados con habilidades blandas desarrolladas poseen ventaja competitiva en proceso de contratación, siendo necesario incluir capacitación en habilidades interpersonales en planes de estudio de orientación técnica, complementando con recomendación de IBM de que educación técnica del siglo XXI prepare individuos en forma de "T" imbuidos de conocimiento técnico específico capaces de demostrar conocimiento en todas las disciplinas y capacidad de trabajar con otros según Hirudayaraj et al. (2021), evidenciando que presente investigación responde a demanda global de formar profesionales integrales verificando objetivamente su capacidad de colaboración y comunicación esenciales para Industria 5.0.

Además, como expresaron Motta et al. (2023) respecto al contexto institucional, el desarrollo de habilidades blandas constituye variable de mayor valor donde universidades tienen responsabilidad de ofrecer adecuada formación y preparación a estudiantes de acuerdo al mercado laboral siendo educadores quienes transmiten experiencia y refuerzan elementos que permitan desarrollo de habilidades laborales en

proceso de aprendizaje, mientras Torres y Zúñiga (2026) argumentaron es necesario modernizar infraestructura digital, fortalecer alianzas sectoriales y establecer indicadores de impacto como tasas de contratación y seguimiento a egresados evidenciando concentración de oportunidades laborales en carreras técnico-empresariales y brechas de equidad disciplinar en inserción laboral universitaria peruana, fundamentando que implementación de Assessment Center constituye precisamente ese indicador de impacto objetivo que permite verificar si universidad está cumpliendo responsabilidad formativa declarada o simplemente certificando títulos sin correspondencia con competencias reales, contribuyendo a cerrar brecha entre promesas institucionales y realidad formativa que compromete empleabilidad de graduados peruanos en mercado laboral cada vez más competitivo y exigente.

Así mismo, los hallazgos se fundamentan en la teoría de educación basada en resultados (OBE) expuesta por Wu et al. (2023), quienes explicaron que OBE se centra en rendimiento del alumno y logro de resultados de aprendizaje donde Spady describió resultados como lo que estudiantes realmente pueden hacer con lo que saben y entienden implicando presentación visible de resultados reales del aprendizaje en lugar de solo procesos puramente mentales, enfatizando que filosofía OBE implica orientación al aprendizaje del estudiante traduciendo objetivos de enseñanza en resultados de aprendizaje que estudiantes logren, incluyendo elementos clave como objetivo educativo del programa que define logros esperados de graduados, diseño de enseñanza que vincula objetivos con métodos correspondientes y evaluaciones directas que requieren estudiantes demuestren sus logros, fundamentando que Assessment Center constituye materialización metodológica de OBE al requerir evidencia observable de competencias declaradas en perfil de egreso.

Además, se relaciona con teoría del aprendizaje experiencial de Kolb citada por Hall (2022), quien señaló que aprendizaje experiencial implica aprender por experiencia donde estudiante asume rol activo seguido de reflexión y análisis profundizando en su aprendizaje, explicando por qué evaluación mediante simulaciones, ejercicios de role-playing, dinámicas grupales y casos situacionales constituye aprendizaje experiencial donde estudiantes demuestran competencias asumiendo rol activo en contextos que replican desafíos profesionales auténticos. De igual forma, los planteamientos de Olaz (2021) sobre Assessment Center como proceso estandarizado de evaluación de competencias mediante diversas herramientas procurando que asistente pueda examinar su potencial y adecuación al puesto de trabajo tanto en momento actual como prediciendo posible desarrollo profesional respaldan estos hallazgos al establecer que metodología permite identificar potencial, desempeño y rendimiento teniendo como eje

vertebrador a competencias que hacen competente al individuo, fundamentando que presente investigación recupera tradición metodológica de Assessment Center originada en contextos militares y empresariales para aplicarla innovadoramente en certificación de competencias blandas declaradas en perfiles de egreso universitarios, llenando vacío crítico donde según Olaz (2021) impacto de Assessment Center ha sido escaso o prácticamente nulo hasta ahora en terreno académico en comparación con otras técnicas tradicionales, transformando potencialmente sistema de aseguramiento de calidad en educación superior peruana desde modelo centrado en acreditación documental hacia modelo basado en verificación empírica de competencias que determinan empleabilidad sostenible de graduados en contexto de transformaciones aceleradas del mercado laboral global.

CONCLUSIONES

Se concluye que el protocolo Assessment Center diseñado e implementado detecta discrepancias estadísticamente significativas tanto en comunicación ($Z=-2.023$, $p=0.043$) como en trabajo en equipo ($Z=-1.753$, $p=0.080$) al nivel de significancia del 10%, demostrando la viabilidad técnica y necesidad institucional de implementar sistemas de certificación objetiva de competencias blandas que las universidades pueden ejecutar con recursos limitados, refutando argumentos sobre complejidad o costo prohibitivo como barreras para verificar empíricamente el cumplimiento del perfil de egreso declarado.

Se concluye que la autoevaluación presenta baja variabilidad y carece de validez discriminante para certificar competencias blandas, evidenciada por coeficientes de variación de 14.4% en comunicación y 9.0% en trabajo en equipo, donde 10 de 11 dimensiones mostraron baja variabilidad ($CV < 20\%$), indicando que los estudiantes se califican homogéneamente sin capacidad para diferenciar niveles reales de desempeño individual.

Se concluye que el protocolo Assessment Center implementado mediante el ejercicio "Crisis en Tarapoto Tech" detecta brechas significativas en dimensiones específicas que la autoevaluación no identifica, particularmente en comunicación interpersonal donde el 100% de estudiantes ($n=5$) presentaron diferencias >2 puntos ($M=1.45$, $DE=1.64$), interacción con compañeros (60%, $M=1.34$) y compromiso con la calidad (60%, $M=1.25$), mientras que mantenimiento del rumbo del equipo mostró 0% de brechas, demostrando que el sistema discrimina efectivamente entre competencias logradas y no logradas con recursos limitados (sesión de 50 minutos, evaluadores internos, materiales básicos).

Se concluye que existen diferencias estadísticamente significativas entre autoevaluación y Assessment Center en cinco de once dimensiones evaluadas (45.5%) al nivel de significancia del 10%: comunicación integral ($Z=-2.023$, $p=0.043$), expresión verbal y metalingüística ($Z=-2.023$, $p=0.043$), comunicación interpersonal ($Z=-1.753$, $p=0.080$), trabajo en equipo integral ($Z=-1.753$, $p=0.080$), y compromiso con la calidad ($Z=-2.023$, $p=0.043$), evidenciando que autoevaluación sobreestima capacidades reales en casi la mitad de dimensiones evaluadas, justificando plenamente la implementación de sistemas de certificación objetiva para verificar empíricamente competencias que determinan empleabilidad en contexto de transformaciones aceleradas del mercado laboral.

RECOMENDACIONES

Implementar un sistema institucional de certificación de competencias blandas mediante Assessment Center para todos los estudiantes de últimos ciclos, estableciendo como requisito de egreso la aprobación objetiva de las competencias declaradas en el perfil académico, lo que permitirá sustituir la autoevaluación que carece de validez discriminante por evidencia empírica real del logro formativo, garantizando que los diplomas otorgados reflejen competencias efectivamente alcanzadas y no solo autopercebidas por los estudiantes.

Implementar un protocolo remedial obligatorio para estudiantes que presenten brechas significativas detectadas mediante Assessment Center, priorizando intervenciones específicas en comunicación interpersonal e interacción con compañeros mediante talleres prácticos con re-evaluación objetiva posterior, lo que garantizará que los egresados efectivamente posean las competencias certificadas en sus diplomas antes de ingresar al mercado laboral, evitando que la universidad entregue profesionales con deficiencias sustanciales no identificadas.

Establecer un sistema de rendición de cuentas institucional que reporte anualmente a SUNEDU los resultados objetivos de evaluación de competencias blandas mediante Assessment Center, incluyendo porcentajes de logro por dimensión, brechas identificadas y acciones correctivas implementadas, lo que permitirá transparentar la calidad formativa real frente a la declarada y responder al licenciamiento con evidencia empírica del cumplimiento del perfil de egreso, asumiendo responsabilidad institucional sobre las competencias que promete formar en lugar de eludir la verificación mediante sistemas de autoreporte no validados.

Asignar presupuesto específico anual para capacitación de docentes como evaluadores certificados de Assessment Center y adquisición de materiales estandarizados de evaluación, destinando recursos institucionales permanentes a sistemas de certificación objetiva de competencias, lo que demostrará voluntad institucional para verificar empíricamente las competencias que promete formar y eliminará la justificación de ausencia de estos sistemas por supuestos costos prohibitivos, considerando que es viable implementar protocolos efectivos con recursos limitados que detectan brechas sustanciales que la autoevaluación no identifica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, S. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 3(8), 82-95. <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/226>
- Akour, M., & Alenezi, M. (2022). Higher Education Future in the Era of Digital Transformation. *Educ. Sci.*, 12(11), 1-13. <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/11/784>
- Arias, J., & Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación (1 ed.). Perú: Enfoques Consulting EIRL. .
- Azang P. (2022) Assessment center en la mejora del rendimiento laboral de los trabajadores de los gobiernos locales. *UNAAACIENCIA-PERÚ*, 1(2), e25. <https://doi.org/10.56926/unaaaciencia.v1i2.25>
- Bargach, H., Ghailani, M., & El Bouhdidi, J. (2021). Modeling of a Smart University Social Network for the Development of Soft Skills in a Professional Environment (SUSN). *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(4), 256–277. <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/18817>
- Batista, L., & Romani-Dias, M. (2021). International Brazilian Students: Motivators, Barriers, and Facilitators in Higher Education. *SAGE Open*, 11(1), <https://doi.org/10.1177/21582440221088022>
- Braun, E. (2021). Performance-based assessment of students' communication skills. *International Journal of Chinese Education*, 1(1), 1-12. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/22125868211006202>
- Bühler, M., Jelinek, T., & Nübel, K. (2022). Training and Preparing Tomorrow's Workforce for the Fourth Industrial Revolution. *Educ. Sci.*, 12(11), 1-28. <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/11/782>
- Burgos, G., Valenzuela, R., & Pérez, A. (2022). Rediseño de Herramienta Diagnóstica para medir niveles de Competencias en la Educación Superior Técnico Profesional. *RIED*, 4(6), 10-20. <https://www.riied.org/index.php/v1/article/view/63/113>
- Caeiro, M., Manso, M., Mikic, F., Llamas, M., & Fernandez, M. (2021). Teaching Soft Skills in Engineering Education: An European Perspective. *IEEE Education*

- society* section, 15(1), 1-21.
<https://ieeexplore.ieee.org/ielx7/6287639/9312710/09354626.pdf?tp=&arnumber=9354626&isnumber=9312710&ref=>
- Calle, S. (2023). Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1865-1879.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7016>
- Cantos, A., & Carrera, G. (2025). La jerga juvenil y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes del bachillerato. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*, 8(17), 329–359.
<https://publicacionescd.ulead.edu.ec/index.php/sapientiae/article/view/1357>
- Carvalho, C., & Almeida, A. (2022). The Adequacy of Accounting Education in the Development of Transversal Skills Needed to Meet Market Demands. *Sustainability*, 14(10), 1-18. <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/10/5755>
- Chuco, A. (2022). El assessment center y su utilidad efectiva en la selección de personal. *Newman Business Review*, , 8(1), 64-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.22451/3006.nbr2022.vol8.1.10072>
- Cosío, B. (2024). El liderazgo directivo como potenciador del trabajo colaborativo en el desarrollo de proyectos STEAM. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, V(1), 336 – 354. .
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.15>
- Crisanty, S., & Cisneros, E. (2025). Comunicación Interpersonal, Cultura de Paz y Educación. Revisión Sistemática (2015-2023). *Ciencia Y Reflexión*, 4(2), 757–780. <https://cienciayreflexion.org/index.php/Revista/article/view/266>
- De Prada, E., Mareque, M., & Pino, M. (2022). Teamwork skills in higher education: is university training contributing to their mastery? *Psicol. Reflex. Crit.*, 35(2), 1-13.
<https://www.scielo.br/j/prc/a/RZLLY39xmY6dbKb5nJn3kQv/?format=html&lang=en>
- De Prada, E., Mareque, M., & Pino, M. (2022). Teamwork skills in higher education: is university training contributing to their mastery? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35(5), 1-13. <https://link.springer.com/article/10.1186/s41155-022-00207-1>
- Del Águila, L., Veintemilla, P., & Silva, G. (2022). La interacción como estrategia cooperativa para mejorar los aprendizajes en tiempos de pandemia del COVID

19. *Alpha Centauri*, 3(2), 37-41.
<https://mail.journalalphacentauri.com/index.php/revista/article/view/78>

Diaz M. y Uceda M. (2021) *Habilidades gerenciales en estudiantes emprendedores de los últimos ciclos de la carrera de Administración en una Universidad Privada de Chimbote, 2021*. (tesis de pregrado). Universidad Cesar Vallejo – Filial Chimbote

Dokoupilová, L., Cogiel, A., Blahova, J., Fero, M., & Guráň, P. (2023). Training of transferable job skills of university students. *Conference: 16th annual International Conference of Education, Research and Innovation*, 1-7.
https://www.researchgate.net/publication/376098281_TRAINING_OF_TRANSFERABLE_JOB_SKILLS_OF_UNIVERSITY_STUDENTS

Dubey, R., Paul, J., & Tewari, V. (2022). The soft skills gap: a bottleneck in the talent supply in emerging economies. *The International Journal of Human Resource Management*, 13(3), 2630-2661.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09585192.2020.1871399>

Eklund, M., & Isotalus, P. (2024). Having it both ways: learning communication skills in face-to-face and online environments. *Frontier Educacional*, 9(1), 1-16.
<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1270164/full>

Emanuel, F., Ricchiardi, P., Sanseverino, D., & Ghislieri, C. (2021). Make soft skills stronger? An online enhancement platform for higher education. *International Journal of Educational Research Open*, 2(1), 1-9.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374021000662>

Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2023). An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 109–130.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-022-00601-4>

Ferreira, C., Robertson, J., & Pitt, L. (2023). Business (un)usual: Critical skills for the next normal. *Thunderbird Int. Bus. Rev.*, 65(1), 39-47.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1002/tie.22276>

Francis, N., Pritchard, C., Prytherch, Z., & Rutherford, S. (2024). Making teamwork work: enhancing teamwork and assessment in higher education. *FEBS Open Bio.*, 15(1), 35-47. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11705465/>

- Garay, C., Castillo, A., Gijón, C., Domínguez, G., & Rosales, C. (2024). Competency-based assessment tools for engineering higher education: a case study on complex problem-solving. *Cogent Education*, 11(1), 1-31.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2024.2392424#abstract>
- García, L., García, M., & Olmedo, E. (2021). Skills for a Working Future: How to Bring about Professional Success from the Educational Setting. *Educ. Sci.*, 11(1), 1-25. <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/1/27>
- Hall, E. (2022). The teaching and learning of communication skills for social work students: a realist synthesis protocol. *Systematic Reviews*, 11(266), 1-12. <https://link.springer.com/article/10.1186/s13643-022-02125-w>
- Hall, E., & Montgomery, P. (2022). The Teaching and Learning of Communication Skills in Social Work Education. *Research on Social Work Practice*, 32(7), 793–813. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10497315221088285>
- Hall, E., & Montgomery, P. (2023). Communication skills training for improving the communicative abilities of student social workers: A systematic review. *Campbell Systematic Review*, 19(1), 1-46. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/cl2.1309>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación* (Primera ed.). McGraw Hill.
- Hirudayaraj, M., Baker, R., Baker, F., & Eastman, M. (2021). Soft Skills for Entry-Level Engineers: What Employers Want. *Educ. Sci.*, 11(10), 1-34. <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/10/641>
- Juarez, C., Alvarado, O., & Villanueva, H. (2024). *Modelo prolab: Smartwasi, un emprendimiento enfocado en el desarrollo de competencias prácticas en los estudiantes universitarios de Gestión y Administración en Perú mediante la implementación de proyectos en MIPYMES*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú] Tesis PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/a22eede3-e560-4531-9ff8-6239aba187ee>
- Kamri, J., & Lubart, T. (2023). Reconciling Hard Skills and Soft Skills in a Common Framework: The Generic Skills Component Approach. *J. Intell.*, 11(16), 1-19. <https://www.mdpi.com/2079-3200/11/6/107>

- Karimi, H., & Pina, A. (2021). Strategically Addressing the Soft Skills Gap Among STEM Undergraduates. *Journal of Research in STEM Education*, 7(1), 21-46. <https://www.j-stem.net/index.php/jstem/article/view/99>
- Kharina, O., & Zhdanov, E. (2024). Development of human capital through assessing the level of competencies of higher education programs in modern economic conditions. *E3S Web of Conferences*, 471, págs. 1-8. https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2024/01/e3sconf_titds2023_04003.pdf
- Krstikj, A., Godina, J., García, L., González, O., & Nahún, H. (2022). Analysis of Competency Assessment of Educational Innovation in Upper Secondary School and Higher Education: A Mapping Review. *Sustainability*, 14(3), 1-20. <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/13/8089>
- Landaverde, C. (2025). Teamwork training and teaming skills to promote the development of professional competencies in chemical engineering students. *Education for Chemical Engineers*, 52(1), 84-100. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1749772825000235>
- León, S. (2024). Caracterización y evaluación de competencias transversales comportamentales en el contexto universitario, como recurso para fomentar la empleabilidad de los estudiantes. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 377-412. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/3015>
- López, M. (2021). *Competencias laborales y empleabilidad de los estudiantes de formación dual del Instituto Peruano de Logística Aplicada-2018*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle] Repositorio UNE. <https://files.core.ac.uk/download/524903998.pdf>
- Martín, E., & Alonso, C. (2025). Group works, individual grades: Conflict, trust and rationalization of effort among university students. *Education Policy Analysis Archives*, 1(33), 1-22. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8831>
- Martín, P., Gil, M., Gil, A., Azkue, J., Lira, E., & Cantarero, L. (2021). Fostering University Students' Engagement in Teamwork and Innovation Behaviors through Game-Based Learning (GBL). *Sustainability*, 13(24), 1-16. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/24/13573>
- Martínez, M., González, O., Pérez, R., & Mena, E. (2024). El individualismo como conducta sustentable respecto al trabajo en equipo en la educación superior.

RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativ, 14(28), 1-28. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672024000100647&script=sci_arttext

Mishra, C., Walters, D., Fraser, E., & Gillis, D. (2025). Higher Education Fields of Study and the Use of Transferable Skills at Work: An Analysis Using Data from the Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) in Canada. *Trends High. Educ*, 4(2), 1-16. <https://www.mdpi.com/2813-4346/4/2/19>

Motta, M., Vargas, I., & Barrientos, P. (2023). Factores de la demanda laboral y calidad de la educación universitaria peruana1. *Rev. Lasallista Investig*, 20(2), 142-155. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-44492023000200142&script=sci_arttext

Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá: Ediciones de la U.

Ohland, M. W., Loughry, M. L., Woehr, D. J., Bullard, L. G., Felder, R. M., Finelli, C. J., Layton, R. A., Pomeranz, H. R., & Schmucker, D. G. (2012). The Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness: Development of a Behaviorally Anchored Rating Scale for Self- and Peer Evaluation. *Academy of Management Learning & Education*, 11(4), 609–630. doi: <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0177>

Olaz, A. (2021). *Assessment Center*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2844&edicion=1>

Pacher, C., Woschank, M., & Zunk, B. (2023). The Role of Competence Profiles in Industry 5.0-Related Vocational Education and Training: Exemplary Development of a Competence Profile for Industrial Logistics Engineering Education. *Appl. Sci.*, 13(5), 1-15. <https://www.mdpi.com/2076-3417/13/5/3280>

Perez H., Peñaloza L. y Tamayo A. (2023) Diferencia en la formación de habilidades del profesional en turismo en una universidad pública. *Revista Dilemas Contemporaneos*, 9(1), 1 – 24. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i1.3857>

Pinedo E. y Luna J. (2021) *Habilidades gerenciales y desarrollo organizacional en la Gerencia Territorial Bajo – Mayo, Tarapoto año 2019*. (tesis de pregrado). Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto

- Pires, M., & Romani, M. (2022). AACSB international accreditation as a catalyst for soft skills in business schools. *Journal of Education for Business*, 97(4), 213-219 .
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08832323.2021.1924105>
- Polakova, M., Suleimanová, J., Madzik, P., & Copus, L. (2023). Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0. *Heliyon* , 9(8), 1-20. [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(23\)05878-4](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(23)05878-4)
- Quezada, N. (2021). Metodología de la investigación (1 ed.). Perú: Marcombo.
- Ramón, K., Sarao, B., Priego, M., & García, R. (2024). Competencias Transversales Indispensables para el Ejercicio Profesional de los Licenciados en Idiomas de la UJAT. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 9638-9651.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/10286>
- Reig, A. (2020). Actividad metalingüística y reflexión durante la escritura cooperativa en secundaria. *DIDACTICAE*, 1(8), 40-58. <http://10.1344/did.2020.8.40-58>
- Rodríguez, C., Olmedo, E., & Expósito, J. (2022). The effects of teamwork on critical thinking: A serial mediation analysis of the influence of work skills and educational motivation in secondary school students. *Thinking Skills and Creativity*, 45(1), 1-12. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187122000669>
- Rodríguez, T. (2024). Programa de fortalecimiento de competencias técnico ocupacionales para mejorar el índice de empleabilidad. *Rev. EPISTEMIA*, 8(1), 1-13. <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/EPT/article/view/2689>
- Requejo S. (2022) *Percepción de las competencias gerenciales y la satisfacción laboral de los colaboradores de Electro Oriente S.A., San Martín, 2020* (tesis de maestría) Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto
- Saari, A., Rasul, M., Mohamad, R., Abdul, R., Z, M., & Pranita, D. (2021). Skills Sets for Workforce in the 4th Industrial Revolution: Expectation from Authorities and Industrial Players. *Journal of Technical Education and Training*, 13(2), 1-9.
<https://publisher.uthm.edu.my/ojs/index.php/JTET/article/view/7830>
- Sambell, R., Andrew, L., Devine, A., Darby, J., Beatty, S., & Godrich, S. (2021). Opportunities to identify and develop people skills: What university students need early in their degree journey. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 12(2), 348-365.
<https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=12767&context=ecuworkspost>
 2013

- Vélez, M., Peña, G., & Zambrano, G. (2022). Estrategia didáctica para el desarrollo de la comunicación escrita en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de nivelación. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(1-1), 375-392. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8292506>
- Villalobos, J., Ochoa, C., & Redondo, M. (2023). Habilidades sociales, habilidades blandas e indicadores de empleabilidad en egresados de derecho. *Encuentros*, 21(02), 110-119. <https://www.proquest.com/openview/af89ea88ecd46c18a05a304785efdd80/1?q-origsite=gscholar&cbl=2035945>
- Vizcaíno, P., Cedeño, R., & Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7658>
- Vokov, A., Rishko, Y., Kostyukhin, Y., Sidorova, E., Boboshko, D., & Savinova, D. (2022). Using Digital Tools to Teach Soft Skill-Oriented Subjects to University Students during the COVID-19 Pandemic. *Educ. Sci.*, 12(5), 1-14. <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/5/335>
- Wheelahan, L., & Moodie, G. (2021). Analysing micro-credentials in higher education: a Bernsteinian analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 212-228. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220272.2021.1887358#abstract>

ANEXOS

Anexo N° 01. Matriz de consistencia

Tema: “Diseño de una metodología Assessment Center en competencias blandas para estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo – Tarapoto”

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES Y DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGÍA
<p>Problema general</p> <p>¿Cómo diseñar y aplicar una metodología Assessment Center para evaluar las competencias de comunicación y trabajo en equipo en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo – Tarapoto?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>¿Cuál es el nivel de las competencias de comunicación y trabajo en equipo mediante autoevaluación en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo - Tarapoto?,</p> <p>¿Cómo diseñar e implementar un protocolo Assessment Center para evaluar las competencias de comunicación y</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Diseñar y aplicar una metodología Assessment Center para evaluar las competencias de comunicación y trabajo en equipo en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo – Tarapoto.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>Evaluar las competencias de comunicación y trabajo en equipo mediante autoevaluación en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo – Tarapoto.</p> <p>Diseñar e implementar un protocolo Assessment Center para evaluar las competencias de comunicación y trabajo</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>La metodología Assessment Center permite evaluar objetivamente las competencias de comunicación y trabajo en equipo en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo – Tarapoto, revelando diferencias significativas respecto a la autoevaluación estudiantil.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>H1: Las competencias de comunicación y trabajo en equipo mediante autoevaluación en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo - Tarapoto, presentan un nivel bajo.</p>	<p>Competencia de comunicación y de trabajo en equipo</p>	<p>Competencia de comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión verbal y metalingüística -Redacción y comunicación escrita -Comunicación interpersonal - Mal uso del lenguaje <p>Competencia de trabajo en equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contribución al trabajo en equipo - Interacción con los compañeros - Mantenimiento del rumbo del equipo - Compromiso con la calidad - Posesión de conocimientos y destrezas 	<p>Tipo: Aplicada</p> <p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Nivel: Descriptivo-comparativo</p> <p>Diseño: Pre-experimental (O₁ X O₂)</p> <p>Población: 44 estudiantes del noveno ciclo.</p> <p>Muestra Fase 1: 44 estudiantes (autoevaluación)</p> <p>Muestra Fase 2: 5 estudiantes (Assessment Center)</p> <p>Técnicas: Encuesta, observación estructurada</p> <p>Instrumentos: Escala de comunicación (25 ítems), Escala de trabajo en equipo</p>

<p>trabajo en equipo en estudiantes de administración, Universidad César Vallejo - Tarapoto?,</p> <p>¿Qué diferencias existen entre los resultados obtenidos mediante autoevaluación y Assessment Center en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo - Tarapoto?</p>	<p>en equipo en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo - Tarapoto.</p> <p>Comparar los resultados obtenidos mediante autoevaluación y Assessment Center en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo - Tarapoto.</p>	<p>H2: El protocolo Assessment Center diseñado e implementado permite evaluar sistemática y objetivamente las competencias de comunicación y trabajo en equipo en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo – Tarapoto.</p> <p>H3: Existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos mediante autoevaluación y Assessment Center en estudiantes de noveno ciclo de administración, Universidad César Vallejo - Tarapoto, donde la autoevaluación sobreestima el nivel real de competencias.</p>			<p>(33 ítems), Análisis: SPSS v.27, estadística descriptiva, Wilcoxon, r de Cohen</p>
--	---	---	--	--	--

Cuestionario sobre trabajo en equipo

Estimado(a) estudiante

Este cuestionario es de autoevaluación y tiene como objetivo recopilar información sobre su autopercepción de la competencia de trabajo en equipo. Consta de 33 afirmaciones, y para cada una de ellas deberá seleccionar la opción que mejor refleje su grado de acuerdo o desacuerdo. Por favor, lea cada afirmación cuidadosamente y elija una respuesta en la escala del 1 al 7, donde: 1 = Totalmente en desacuerdo 2 = Muy en desacuerdo 3 = En desacuerdo 4 = Neutral 5 = De acuerdo 6 = Muy de acuerdo 7 = Totalmente de acuerdo

	Trabajo en equipo	1	2	3	4	5	6	7
1	Realicé una proporción justa del trabajo de equipo							
2	Cumplí las responsabilidades con el equipo							
3	Realicé el trabajo de manera oportuna/adecuada							
4	Vine a las reuniones de equipo preparado							
5	Realicé el trabajo de forma completa y precisa							
6	Hice contribuciones importantes al trabajo final del equipo							
7	Perseveré cuando encontramos dificultades							
8	Ofrecí ayuda a los compañeros cuando fue necesario							
9	Me comuniqué efectivamente							
10	Facilité comunicaciones efectivas en el equipo							
11	Intercambié información con los compañeros de forma oportuna/adecuada							
12	Animé a los otros miembros del equipo							
13	Mostré entusiasmo por trabajar como un equipo							
14	Escuché a los compañeros sobre los aspectos que dijeron que afectaban al equipo							
15	Recibí aportes del equipo en asuntos importantes antes de continuar							
16	Acepté retroalimentación/feedback sobre mis fortalezas y debilidades de mis compañeros de equipo							
17	Usé el feedback de mis compañeros para mejorar mi ejecución/rendimiento/trabajo							

18	Permití que otros miembros del equipo ayudasen cuando fue necesario								
19	Me mantuve al tanto del progreso de los miembros del equipo								
20	Evalué si el equipo estaba progresando como se esperaba								
21	Estuve atento a factores externos que influyeran la ejecución/rendimiento/trabajo del equipo								
22	Ofrecí feedback constructivo a otros en el equipo								
23	Motivé a otros en el equipo para dar lo mejor de sí								
24	Me aseguré que todos en el equipo comprendiesen información importante								
25	Ayudé al equipo a planificar y organizar el trabajo								
26	Me comprometí para que el equipo tuviese éxito								
27	Creí que el equipo podría producir un trabajo de alta calidad								
28	Creí que el equipo debía alcanzar niveles altos								
29	Me preocupé de que el equipo produjese un trabajo de alta calidad								
30	Demostre las habilidades y pericia para hacer un trabajo excelente								
31	Demostre las habilidades que eran necesarias para hacer un buen trabajo								
32	Demostre suficiente conocimiento sobre los trabajos de los compañeros para ayudar si era necesario								
33	Conocía como hacer el trabajo de otros miembros del equipo								

Dimensiones	Ítems
Contribución al trabajo de equipo	1,2,3,4,5,6,7,8
Interacción con los compañeros	9,10,11,12,13,14,15,16,17,18
Mantenimiento del rumbo del equipo	19,20,21,22,23,24,25
Compromiso con la calidad	26,27,28,29

Posesión de conocimientos, destrezas y habilidades relevantes	30,31,32,33
---	-------------

Anexo N° 03. Otros elementos pertinentes.

SESIÓN ASSESSMENT CENTER "CRISIS EN TARAPOTO TECH EMPRESA" (50 MINUTOS)

CONTEXTO GENERAL

Los participantes son el equipo directivo de Tarapoto Tech, una empresa local de desarrollo de aplicaciones móviles con 15 empleados. La empresa enfrenta una crisis múltiple que debe resolverse en las próximas horas.

Tarapoto Tech es una empresa de desarrollo de software fundada hace 3 años, especializada en aplicaciones móviles personalizadas para empresas de la región San Martín. Con 15 empleados, factura S/. 150,000 mensuales mediante contratos de desarrollo y mantenimiento. Sus principales clientes incluyen agroindustrias, entidades educativas y retail local. Opera con modelo B2B, cobrando 40% adelantado y 60% contra entrega.

DISTRIBUCIÓN TEMPORAL ESTRICTA

- **0-5 min:** Instrucciones y entrega de materiales

Al ingresar, cada estudiante recibe su carpeta personalizada con el rol directivo asignado y las crisis específicas que deberá resolver. El moderador contextualiza brevemente: son ejecutivos de Tarapoto Tech, empresa hackeada hace dos horas con pérdidas millonarias inminentes. Se enfatiza que el éxito dependerá tanto del desempeño individual como del trabajo colaborativo posterior. Los evaluadores se posicionan estratégicamente mientras se verifica que todos tengan materiales completos: carpetas de rol, hojas bond, lapiceros y visibilidad del cronómetro digital. Las reglas son claras: silencio absoluto durante trabajo individual, respeto estricto de tiempos y prohibición de compartir documentos entre fases. Al sonar la campana inicial, comienzan los 50 minutos más críticos de Tarapoto Tech.

FASE 1: REDACCIÓN INDIVIDUAL (10 minutos)

Minutos 5-15: Todos escriben simultáneamente

Instrucción: "Tienen 10 minutos para escribir 3 documentos urgentes. No pueden hablar entre ustedes. Trabajen en silencio."

Documentos a producir (TODOS los participantes):

1. **Email formal al cliente principal (5 minutos)**

- Extensión: 8-10 líneas
- Explicar el hackeo sin perder al cliente
- Evalúa ítems: 16,17,18,19,20,21,22

2. Memo interno urgente (3 minutos)

- Extensión: 5-6 líneas
- Instrucciones claras al equipo
- Evalúa ítems: 16,18,19,21

3. WhatsApp al socio principal (2 minutos)

- Extensión: 3-4 líneas
- Tono profesional pero directo
- Evalúa ítems: 23,25

Problemas específicos por rol:

CARPETA 1 - CEO (Directora Ejecutiva)

Participante: C.L.G.

Tu situación: Eres la CEO de Tarapoto Tech. La empresa fue hackeada hace 2 horas. Tienes 3 crisis urgentes:

Crisis 1 - Email al cliente AGROINDUSTRIAS SAN MARTÍN:

- Te amenazan con demanda por S/. 100,000
- Perdieron información confidencial de proveedores
- Exigen explicación inmediata

Crisis 2 - Memo interno:

- Debes anunciar recorte de 30% del personal (5 personas)
- El equipo no sabe de la crisis financiera
- Necesitas mantener la moral

Crisis 3 - WhatsApp al socio Juan Pérez:

- Quiere vender su 40% HOY

- Ofrece a la competencia
- Tienes 1 hora para convencerlo

Tu información secreta: Tienes contacto directo con abogado especialista en crisis.

CARPETA 2 - CTO (Director de Tecnología)

Participante: U.F.F.

Tu situación: Eres el CTO. El hackeo comprometió sistemas críticos. Tus crisis:

Crisis 1 - Email al cliente BANCO CONTINENTAL:

- Perdieron base de datos de 5,000 usuarios
- Datos incluyen DNI y teléfonos
- Amenazan con romper contrato

Crisis 2 - Memo interno:

- Encontraste vulnerabilidad crítica adicional
- Necesitas 48 horas para repararla
- El equipo debe trabajar sin parar

Crisis 3 - WhatsApp al programador senior Luis:

- Acaba de renunciar por WhatsApp
- Se lleva conocimiento crítico
- Tienes proyecto sin terminar

Tu información secreta: Tienes backup del 60% de datos perdidos.

CARPETA 3 - CFO (Director Financiero)

Participante: M.M.C.J.

Tu situación: Eres el CFO. La crisis financiera es crítica. Enfrentas:

Crisis 1 - Email a RETAIL PLAZA:

- Exigen devolución inmediata de S/. 30,000

- Adelanto por app no entregada
- Amenaza legal en 24 horas

Crisis 2 - Memo interno:

- Cuentas indican quiebra en 15 días
- Nómina de este mes en riesgo
- Necesitas plan de emergencia

Crisis 3 - WhatsApp al gerente del BCP:

- Rechazaron crédito de S/. 50,000
- Última opción de financiamiento
- Pide garantías personales

Tu información secreta: Existe fondo de emergencia de S/. 20,000 no declarado.

CARPETA 4 - CMO (Director de Marketing)

Participante: T.P.D.

Tu situación: Eres el CMO. La reputación está destruyéndose. Debes manejar:

Crisis 1 - Email a UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO:

- Cancelan contrato de S/. 50,000/año
- App educativa comprometida
- Exigen declaración pública

Crisis 2 - Memo interno:

- Hashtag #EstafaTarapoto es tendencia
- 500 comentarios negativos
- Clientes cancelando en masa

Crisis 3 - WhatsApp a periodista Rosa Díaz:

- Publicará nota en 2 horas
- Título: "Tarapoto Tech expone datos"

- Quiere tu versión YA

Tu información secreta: Tienes estrategia de control de daños probada.

CARPETA 5 - COO (Directora de Operaciones)

Participante: T.N.S.J.

Tu situación: Eres la COO. Las operaciones colapsan. Gestiona:

Crisis 1 - Email a MINERA HORIZONTE:

- Paralizan proyecto de 6 meses
- Vale S/. 80,000
- Piden garantías imposibles

Crisis 2 - Memo interno:

- 5 empleados clave renunciaron hoy
- Son el 33% de capacidad técnica
- Proyectos en riesgo inmediato

Crisis 3 - WhatsApp al dueño del local:

- Desalojo mañana 8 AM
- Deuda de 3 meses de alquiler
- No acepta negociación

Tu información secreta: Tienes oficina alternativa gratis por 1 mes.

INSTRUCCIONES GENERALES (todas las carpetas):

1. NO compartas tu información secreta hasta Fase 2
2. Tienes 10 minutos para escribir los 3 documentos
3. Cada crisis es real y urgente
4. El éxito depende del trabajo en equipo

FASE 2: COLABORACIÓN - MESA DE CRISIS (15 minutos)

- **15-30 min:** Fase Colaborativa - Mesa de crisis

Minutos 15-20: Exposición individual obligatoria

Regla estricta: Cada participante tiene EXACTAMENTE 1 minuto para exponer su crisis principal. Cronómetro visible.

Qué evalúa:

- Ítems 3,5,6,7,10,11,12,13,14,15: expresión verbal
- Ítems 1,2,4: escucha activa (mientras otros hablan)
- Ítems 8,9: mal uso del lenguaje bajo presión

Minutos 20-25: Intercambio de información

Dinámica: Cada participante tiene información que otros necesitan:

- CEO tiene: contactos de emergencia
- CTO tiene: backup parcial de datos
- CFO tiene: fondo de emergencia oculto
- CMO tiene: estrategia de control de daños
- COO tiene: plan B de oficina

Reglas:

- No pueden mostrar papeles
- Deben pedir información específica
- Todos deben hablar mínimo 3 veces

Qué evalúa:

- Ítems 9,10,11: comunicación efectiva
- Ítems 14,15,16,17,18: interacción y feedback
- Ítems 9,10,11,12,13,14,15,16,17,18: Trabajo en equipo (Interacción con los compañeros)

Minutos 25-30: Plan de emergencia conjunto

Tarea: Crear plan de 5 acciones en papelógrafo

Interrupciones programadas:

- Minuto 26: Llamada del inversor (alguien debe atender)
- Minuto 28: Notificación de SUNAT (crisis adicional)

Qué evalúa:

- Ítems 1-8: contribución al equipo
- Ítems 19-25: mantenimiento del rumbo
- Ítems 26-29: compromiso con calidad

FASE 3: PRESENTACIÓN AL INVERSOR (10 minutos)

- **30-40 min:** Fase Presentación - Soluciones al inversor

Minutos 30-35: Preparación estructurada

División obligatoria de tareas:

- P1: Presenta situación actual (1 min)
- P2: Explica causa técnica (1 min)
- P3: Detalla impacto financiero (1 min)
- P4: Propone comunicación externa (1 min)
- P5: Resume plan de acción (1 min)

Minutos 35-40: Presentación con preguntas

Cada participante presenta su minuto. Al final de cada parte, el "inversor" hace una pregunta difícil:

Preguntas del inversor:

- A P1: "¿Por qué debo confiar en su liderazgo?" (**directora ejecutiva**)
- A P2: "¿Cómo evitará que esto vuelva a pasar?" (**director de tecnología**)
- A P3: "¿Cuánto dinero necesita exactamente?" (**director financiero**)
- A P4: "¿Cómo recuperará la reputación?" (**director de marketing**)

- A P5: "¿Qué garantías me ofrece?" (**directora de operaciones**)

Qué evalúa:

- Ítems 30-33: conocimientos y destrezas
- Ítem 24: profesionalismo bajo presión
- Todos los ítems de expresión verbal

FASE 4: CIERRE Y REFLEXIÓN (10 minutos)

- **40-50 min:** Fase Final - Reflexión y cierre

Minutos 40-45: Autoevaluación grupal

Pregunta detonante: "¿Qué miembro del equipo fue más crucial y por qué?"

Cada uno debe:

- Nombrar a otro compañero (no a sí mismo)
- Justificar en 30 segundos
- Aceptar o rechazar el reconocimiento

Qué evalúa:

- Capacidad de reconocer aportes ajenos
- Humildad y trabajo en equipo
- Comunicación interpersonal final

Minutos 45-50: Mensaje final

Última tarea: Escribir en 2 minutos un mensaje de WhatsApp grupal al equipo de 15 empleados explicando la situación y motivándolos.

SISTEMA DE EVALUACIÓN PARA LOS JUECES

Hoja de evaluación rápida por participante:

COMUNICACIÓN (25 ítems)

TRABAJO EN EQUIPO (33 ítems)

Distribución de observación:

- **Evaluador 1:** Foco en redacción y comunicación escrita
- **Evaluador 2:** Foco en expresión verbal y lenguaje corporal
- **Evaluador 3:** Foco en dinámicas de equipo e interacciones

LISTA DE MATERIALES Y RECURSOS NECESARIOS PARA EL ASSESSMENT CENTER

Materiales por participante (5 sets):

- Carpeta con rol asignado y descripción de crisis específicas
- 10 hojas bond en blanco
- 2 lapiceros (azul y negro)
- 1 resaltador
- Etiqueta con nombre y rol
- Formato de autoevaluación final

Materiales generales:

- 1 cronómetro digital grande (visible para todos)
- 1 papelógrafo con plumones
- 5 mesas individuales con sillas
- 1 mesa central para fase colaborativa
- Campana o timbre para marcar cambios de fase
- Pizarra con fases y tiempos escritos

Para evaluadores (3 sets):

- Instrumentos de evaluación impresos (comunicación y trabajo en equipo)
- Tableros de apoyo
- Lapiceros de colores para anotaciones
- Lista de ítems a evaluar por fase
- Formato de observación conductual

Elementos de ambientación:

- Letrero "Tarapoto Tech - Sala de Crisis"
- Teléfono (simulación llamada inversor)
- Sobre con "Notificación SUNAT"

Equipamiento técnico:

- Cámara o celular para grabar (opcional, con consentimiento)
- Laptop para registro en tiempo real

Omar Ivan URTECHO CUEVA

Diseño de una metodología Assessment Center en competencias blandas para estudiantes de noveno ciclo de ad...

Revisión Repositorio Institucional

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::3117:565475519

Fecha de entrega

9 mar 2026, 9:04 GMT-5

Fecha de descarga

9 mar 2026, 9:08 GMT-5

Nombre del archivo

INFORME FINAL DE TESIS URTECHO.pdf

Tamaño del archivo

1.2 MB

96 páginas

24.564 palabras

158.140 caracteres




13% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

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

Fuentes principales

- 11%  Fuentes de Internet
- 2%  Publicaciones
- 9%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

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

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